



HAL
open science

Réseaux sociaux et autonomisation des adolescents

Joelle Bacha

► **To cite this version:**

Joelle Bacha. Réseaux sociaux et autonomisation des adolescents. Education. Université de Cergy
Pontoise, 2013. Français. NNT : 2013CERG0656 . tel-00957080

HAL Id: tel-00957080

<https://theses.hal.science/tel-00957080>

Submitted on 27 Nov 2014

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

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



**Ecole doctorale Droit et Sciences Humaines
Laboratoire Ecole Mutations Apprentissages**

MEMOIRE DE THESE

Présenté pour obtenir le grade de Docteur ès Sciences de l'Éducation

par

Joelle Bacha

Réseaux sociaux et autonomisation des adolescents

Le 09/10//2013

Composition du jury

Leila Akoury Dirani, Professeur, American Université of Beirut

*Alain Jaillet, Professeur, Université de Cergy-Pontoise, **Directeur de thèse***

Thierry Karsenti, Professeur, Université de Montréal, Rapporteur

Béatrice Mabilon-Bonfils, Professeur, Université de Cergy-Pontoise

Jean-Luc Rinaudo, Professeur, Université de Rouen, Rapporteur

A la mémoire de mon père, Professeur de Droit, à l'Université Saint-Joseph

Du haut de mes trois ans, en regardant jour après jour les feuilles de ton manuscrit de thèse s'entasser sur cette grande table de la salle à manger, devenue ton laboratoire de recherche de fortune sous les bombes, je ne pouvais mesurer le courage, la persévérance, la ténacité et surtout la passion qui t'ont aidé à tenir le cap.

Aujourd'hui, seulement, je comprends... Merci de m'avoir montré la voie.

Merci aussi de m'avoir immergée dans cette Institution que tu considérais comme ta deuxième Maison ; Institution où j'ai reçu une formation d'excellence sous le regard vigilant de la très chère regrettée Aida Roukoz Nehmé ; Institution qui a ensuite balisé mon parcours professionnel de multiples expériences réalisées au sein d'une équipe de collaboratrices et amies passionnées par notre métier d'enseignant.

Révérénd Père Bruno Sion, ancien Vice Recteur de l'USJ, je vous suis gré de m'avoir soutenue lors de mon inscription en thèse.

Je souhaite remercier en premier lieu mon directeur de thèse, Alain Jaillet ayant guidé mes pas, avec rigueur et patience, du Master au Doctorat, vers ma quête de l'autonomie dans le domaine de la recherche.

Mon émotion est vive, devant Leila Akoury Dirani, avec qui j'ai l'immense joie aujourd'hui de clôturer un parcours qui a commencé, un jour, dans son bureau de Directrice de l'ILE (Institut Libanais d'éducateurs, Université Saint-Joseph de Beyrouth), où elle m'offrit toute sa confiance et une liberté d'action pour instaurer et développer les TICE.

Aux partenaires, collaborateurs, chefs d'établissements, responsables, enseignants et élèves qui ont participé aux projets TICE de DéfiLiban j'adresse mes plus chaleureux remerciements pour m'avoir accordé leur confiance pendant plusieurs années en espérant que cette parenthèse investie dans la thèse, soit l'occasion d'un nouveau départ pour des aventures collectives.

A Said, dont la présence discrète mais régulière pendant toutes ces années, à travers mon écran, a souvent balayé mes doutes, mes angoisses, par son soutien inconditionnel.

Un immense merci à toi, Sofiane ; ta disponibilité, ton enthousiasme et ta confiance me faisaient toujours retrouver le sourire, qui de temps en temps, tendait à s'éclipser devant les difficultés.

A Juliana, Julien, Manuell ,Sihem et les autres doctorants de M.Jaillet à qui je pense particulièrement en cette fin de thèse. Vous y êtes presque, gardez le cap !

Je suis infiniment gré à de s'être rendue disponible pour la relecture de ma thèse, à ma grande amie et « maman de cœur », Renée Barthélémy qui, avec sa générosité et sa culture abondante, a su toujours doser « affection » et « conseils éclairés ».

Et finalement, à vous trois, mes anges gardiens, vous êtes ma ligne directrice, celle à travers laquelle j'ai réussi à maintenir le cap. Je vous dédie cette recherche puissiez-vous y trouver quelques éléments de réponses à vos préoccupations...

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES.....	1
TABLE DES ILLUSTRATIONS	13
INTRODUCTION	13
1.1. LE PARCOURS DE THESE	13
1.1.1. UN CHEMINEMENT PROFESSIONNEL SUGGERANT UN TERRAIN DE RECHERCHE POTENTIEL ET L'EMERGENCE D'UNE PROBLEMATIQUE	13
1.2. NOTRE DEMARCHE	18
 PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL DE L'AUTONOMIE DES ADOLESCENTS.....	21
CHAPITRE 1 :	23
<i>ELEMENTS DE DEFINITION DE L'AUTONOMIE</i>	
1.1. DEFINITION DE L'AUTONOMIE DANS DIFFERENTS DOMAINES	23
1.2. DIFFERENTES APPROCHES EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET EN SCIENCES SOCIALES	24
1.2.1. L'APPROCHE PSYCHOLOGIQUE ET PSYCHO COGNITIVE	24
1.2.2. L'APPROCHE SOCIALE	25
1.2.3. L'APPROCHE SOCIO COGNITIVE	25
1.2.4. L'APPROCHE PSYCHO SOCIALE.....	26
CHAPITRE 2 :	29
<i>L'AUTONOMIE PERSONNELLE</i>	
2.1. UN CHEMINEMENT VERS UNE QUETE IDENTITAIRE.....	29
2.2. EXPLICITATION DU CONCEPT DE L'IDENTITE.....	29
2.3. L'IDENTITE SEXUELLE.....	31
2.4. L'ESTIME DE SOI.....	31
2.5. LES THEORIES DE LA MOTIVATION	33
2.6. LE DEVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL	35
CHAPITRE 3 :	37
<i>L'AUTONOMIE AFFECTIVE ET RELATIONNELLE</i>	
3.1. UN CHEMINEMENT VERS UNE QUETE DE L'AUTONOMIE AFFECTIVE ET RELATIONNELLE.....	37
3.2. L'ACCES A L'AUTONOMIE AFFECTIVE.....	38
3.3. LA QUETE IDENTITAIRE : ENTRE AUTONOMIE ET DEPENDANCE	39
3.4. LE ROLE DE L'AMITIE	39

CHAPITRE 4 :	43
<i>L'AUTONOMIE COMPORTEMENTALE ET SOCIALE</i>	
4.1. L'IDENTITE SOCIALE	43
4.1.1. VERS LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITE SOCIALE	43
4.1.2. EXPLICITATION DU CONCEPT DE GROUPE	44
4.1.3. IDENTITE SOCIALE ET GOUT DU RISQUE	45
4.2. L'AUTONOMIE DE LA PENSEE	46
4.2.1. L'AUTONOMIE ET LES QUESTIONS DE VOLONTE, DE RAISON ET DE DEVOIR SELON KANT	46
4.2.2. L'AUTONOMIE MORALE ET L'AUTORITE, OU LA QUESTION DE LA VOLONTE CHEZ ROUSSEAU	46
4.2.3. LE BESOIN D'APPRENDRE ET L'AUTONOMIE DANS LE TRAVAIL SCOLAIRE	48
DEUXIEME PARTIE : RESEAUX SOCIAUX ET AUTONOMIE	51
CHAPITRE 5 :	53
<i>CADRE CONCEPTUEL : INTERNET, RESEAUX SOCIAUX ET COMMUNAUTES VIRTUELLES</i>	
5.1. EVOLUTION DU CONCEPT DE RESEAU	53
5.2. RESEAU ET SOCIABILITE	55
5.3. ELEMENTS DE DEFINITION DU CYBERSPACE	57
5.4. LES COMMUNAUTES VIRTUELLES	58
5.4.1. L'EMERGENCE DES COMMUNAUTES VIRTUELLES	58
5.4.2. COMMUNAUTES VIRTUELLES ET RELATIONS SOCIALES	59
5.4.3. COMMUNAUTES VIRTUELLES ET RESEAU SOCIAL	60
5.5. EXPLICITATION DES TERMES DE WEB 2.0, MEDIAS SOCIAUX, RESEAUX SOCIAUX ET RESEAUTAGE SOCIAL	62
5.5.1. WEB 2.0 ET MEDIAS SOCIAUX	62
5.5.2. RESEAUX SOCIAUX ET RESEAUTAGE SOCIAL	62
5.5.3. LES PRINCIPALES FONCTIONNALITES DES RESEAUX SOCIAUX	63
5.5.4. VIVRE ENSEMBLE SUR LES RESEAUX SOCIAUX	64
CHAPITRE 6 :	67
<i>ENJEUX DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES ADOLESCENTS SUR LES RESEAUX SOCIAUX</i>	
6.1. LE ROLE DES TIC DANS LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE	67
6.2. SOCIABILITE DES ADOLESCENTS SUR LES RESEAUX SOCIAUX	69
6.3. LES FORMES D'INSCRIPTION IDENTITAIRES SUR LES MEDIAS SOCIAUX	71
6.4. LES RELATIONS INTERPERSONNELLES	73
6.5. TYPOLOGIE DES ECHANGES VIRTUELS	74
CHAPITRE 7:	77
<i>RESEAUX SOCIAUX ET RISQUES</i>	
7.1. RISQUES PERÇUS ET REALITE DES RISQUES	77
7.2. LA CYBERVIOLENCE	78
7.3. INTERNET COMME « DROGUE DU MOI » (JAUREGUIBERRY, 2004)	79
7.4. L'ENFERMEMENT VIRTUEL	80
7.5. LA DISSIMULATION ET LA MATERIALISATION DE L'IMAGE DE SOI	81

7.6.	LA PERTE DE CONTROLE DE L'IMAGE DE SOI	81
CHAPITRE 8 :		85
<i>ENJEUX EDUCATIFS DE L'UTILISATION DES RESEAUX SOCIAUX PAR LES ADOLESCENTS</i>		
8.1.	L'EDUCATION INFORMELLE.....	83
8.1.1.	DU CONCEPT D'INSTITUTION AU CADRE INSTITUTIONNEL DES RESEAUX SOCIAUX	83
8.1.2.	LES RESEAUX SOCIAUX, UN CHAMP D'ACTION POUR L'EDUCATION INFORMELLE.	84
8.2.	L'EDUCATION PARENTALE LIEE A L'USAGE D'INTERNET ET DES RESEAUX SOCIAUX.....	86
8.2.1.	L'ENCADREMENT PARENTAL DANS L'ESPACE PUBLIC ET SUR LES RESEAUX SOCIAUX.....	86
TROISIEME PARTIE : CONTEXTE, PROBLEMATIQUE, CHOIX METHODOLOGIQUES		93
CHAPITRE 9 :		95
<i>AUTONOMIE ET RESEAUX SOCIAUX AU CŒUR DES ENJEUX D'UNE SOCIETE MODERNE EN PLEINE MUTATION</i>		
9.1.	L'AUTONOMIE AU CŒUR DES ENJEUX D'UNE SOCIETE EN MUTATION	95
9.1.1.	L'EVOLUTION DES COMPETENCES DU CITOYEN ET LEUR ADEQUATION AVEC LES EXIGENCES D'UNE SOCIETE EN MUTATION.....	95
9.1.2.	L'AUTONOMIE AU CENTRE DES ENJEUX EDUCATIFS DANS UNE SOCIETE COMPLEXE	96
CHAPITRE 10 :		99
<i>L'AUTONOMIE CONFRONTEE A UNE SOCIETE EN PLEINE « REVOLUTION NUMERIQUE ».....</i>		99
10.1.	L'AVENEMENT DES RESEAUX SOCIAUX DANS UNE SOCIETE EN MUTATION	99
10.1.1.	L'UTILISATION DES RESEAUX SOCIAUX COMME MOYEN D'AGIR DE FAÇON AUTONOME.....	100
10.1.2.	L'UTILISATION DES RESEAUX SOCIAUX COMME MOYEN D'INTERAGIR AVEC DES GROUPES HETEROGENES.....	101
10.1.3.	LES RESEAUX SOCIAUX COMME MOYEN D'UTILISER LES OUTILS SOCIOCULTURELS ET MATERIELS DE MANIERE INTERACTIVE.	101
10.2.	LES TENDANCES D'UNE SOCIETE EVOLUANT A L'AIRE DE LA REVOLUTION NUMERIQUE.....	102
10.2.1.	TRACK ET PROFILAGE	103
10.2.2.	MONDE LA TRANSPARENCE « CRYSTAL WORLD ».....	103
10.2.3.	LE DILEMME DE L'IDENTITE « ID DRAMA » ET LE CAPITAL INFLUENCE « SWAY CAPITAL »	104
10.2.4.	VERS UNE NORMALISATION SOCIALE DE LA VIE PUBLIQUE ?.....	105
CHAPITRE 11 :		107
<i>PROBLEMATIQUE ET CHOIX METHODOLOGIQUES</i>		
11.1.	PROBLEMATIQUE	107
11.2.	ELEMENTS DE PROBLEMATISATION	107
11.3.	HYPOTHESES	111
11.4.	METHODE GENERALE.....	112
QUATRIEME PARTIE : ELABORATION DU CORPUS DES DIMENSIONS, INDICATEURS ET VARIABLES		
CHAPITRE 12:		117
<i>METHODOLOGIE DE DEFINITION DES CONSTRUIITS THEORIQUES</i>		
12.1.	MODELE THEORIQUE ARTICULE AUTOUR DE TROIS DIMENSIONS PRINCIPALES	117
12.2.	DEMARCHE DE DEFINITION DES INDICATEURS ET DES VARIABLES	121

12.3.	L'ASPECT BI DIMENSIONNEL DES CONSTRUIITS THEORIQUES	121
12.4.	DEFINITION DES MESURES DES VARIABLES, D'APRES LES THEORIES COMPORTEMENTALES LIEES AUX TIC.....	123
12.4.1.	LES VALEURS ET LES ATTITUDES	123
12.4.2.	LES MODELES LIES A L'UTILISATION DES TIC	124
12.4.3.	SYNTHESE : CRITERES RETENUS POUR LE CHOIX DES INDICATEURS ET DES MESURES DES VARIABLES	129
12.5.	EXPLICATION DE NOTRE DEMARCHE D'ELABORATION DES CONSTRUIITS THEORIQUES	130
CHAPITRE 13 :		133
<i>CONSTRUIITS THEORIQUES« AUTONOMIE PERSONNELLE »</i>		
13.1.	LES DIMENSIONS DE L'AUTONOMIE PERSONNELLE.....	133
13.1.1.	LA PERCEPTION DE L'IMAGE DE SOI : LA PERCEPTION DE SON APPARENCE PHYSIQUE	134
13.1.2.	LA PERCEPTION DE LA VALEUR DE SOI, SA CONFIANCE EN SOI, SON AUTO EFFICACITE, SA MOTIVATION	138
13.1.3.	L'EXPLORATION IDENTITAIRE / L'IDENTITE NUMERIQUE.....	140
13.1.4.	L'EXPLORATION IDENTITAIRE / L'EXPLORATION DE L'IDENTITE SEXUELLE	142
13.1.5.	L'EXPLORATION IDENTITAIRE / LE VECU D'EXPERIENCES AMOUREUSES	144
CHAPITRE 14 :		147
<i>CONSTRUIITS THEORIQUES« AUTONOMIE AFFECTIVE ET RELATIONNELLE »</i>		
14.1.	LES DIMENSIONS DE L'AUTONOMIE AFFECTIVE ET RELATIONNELLE	147
14.1.1.	LES RELATIONS INTERPERSONNELLES / SA RELATION AVEC SES PARENTS	147
14.1.2.	LES RELATIONS INTERPERSONNELLES / SA RELATION AVEC LES PAIRS	149
14.1.3.	LES RELATIONS INTERPERSONNELLES / SA RELATION AVEC LES ADULTES.....	150
14.1.4.	LES ECHANGES ET LES DISCUSSIONS.....	151
14.1.5.	L'AUTODETERMINATION	154
CHAPITRE 15 :		159
<i>CONSTRUIITS THEORIQUES« AUTONOMIE SOCIALE ET COGNITIVE »</i>		
15.1.	DETERMINATION DES DIMENSIONS DE L'AUTONOMIE SOCIALE, COMPORTEMENTALE ET COGNITIVE	159
15.1.1.	LA RELATION DE L'ADOLESCENT AVEC LES GROUPES ET LES COMMUNAUTES	160
15.1.2.	LA RESPONSABILITE CIVIQUE ET LA PARTICIPATION CITOYENNE.....	161
15.1.3.	L'ENTRAIDE	164
15.1.4.	LA LIBERTE D'EXPRESSION	164
15.1.5.	LES LOISIRS	166
15.1.6.	LA REFLEXIVITE	167
15.1.7.	L'AUTONOMIE DANS LE TRAVAIL SCOLAIRE	168
CHAPITRE 16 :		169
<i>CONSTRUIITS THEORIQUES « USAGES DES RESEAUX SOCIAUX »</i>		
16.1.	DETERMINATION DES DIMENSIONS DES RESEAUX SOCIAUX.....	169
16.2.	DETERMINATION DES INDICATEURS ASSOCIES AUX DIMENSIONS DES RESEAUX SOCIAUX	172
16.2.1.	LES FONCTIONNALITES STRUCTURANTES DE L'IDENTITE	173
16.2.2.	LES FONCTIONNALITES STRUCTURANTES DES DISCUSSIONS, DE L'EXPRESSION, DE LA COMMUNICATION.....	173
16.2.3.	LES FONCTIONNALITES STRUCTURANTES DU PARTAGE, DE LA COLLABORATION, DE L'INFORMATION	174
16.2.4.	LES FONCTIONNALITES STRUCTURANTES DE LA PRESENCE.....	176

16.2.5.	LES FONCTIONNALITES STRUCTURANTES DES RELATIONS	176
16.2.6.	LES FONCTIONNALITES STRUCTURANTES DE LA REPUTATION	177
16.2.7.	LES FONCTIONNALITES STRUCTURANTES DES GROUPES.....	177
16.2.8.	UTILISATION GLOBALE DES RESEAUX SOCIAUX PAR LES ADOS.	177
CHAPITRE 17 :	179
<i>CONSTRUITS THEORIQUES« STYLE D'EDUCATION PARENTALE »</i>		
17.1.	IMPLICATION DES PARENTS DANS LES ACTIVITES DE LEURS ENFANTS SUR INTERNET.	181
17.2.	TYPE D'ENCADREMENT PARENTAL CONCERNANT L'UTILISATION D'INTERNET PAR LEURS ENFANTS.....	182
CHAPITRE 18 :	183
<i>CORPUS DES DIMENSIONS, INDICATEURS, VARIABLES</i>		
18.1.	CORPUS DES DIMENSION, INDICATEURS, VARIABLES	183
18.2.	LA GRILLE DES 118 VARIABLES	194
CINQUIEME PARTIE : ENQUETE (I) : OBSERVATION DES RESEAUX SOCIAUX.....		197
CHAPITRE 19 :	199
<i>ÉTUDE PREALABLE : DETERMINATION DU CORPUS D'ANALYSE</i>		
19.1.	CHOIX DU TERRAIN	199
19.2.	CONTRIBUTION DE L'OBSERVATION A L'ELABORATION DU CORPUS D'ANALYSE	200
19.2.1.	DEMARCHE.....	200
19.2.2.	RECUEIL DES DONNEES	201
19.2.3.	SYNTHESE DES DONNEES AYANT CONTRIBUE AU REMANIEMENT DE LA GRILLE	206
19.3.	VALIDATION DU CORPUS.....	207
CHAPITRE 20 :	211
<i>ENQUETE DESCRIPTIVE : METHODOLOGIE</i>		
20.1.	METHODE DE RECUEIL DES DONNEES DE L'OBSERVATION	211
20.2.	LES OBSERVABLES	212
20.3.	PRESENTATION DES 11 FICHES D'OBSERVATION	214
CHAPITRE 21 :	217
<i>ENQUETE DESCRIPTIVE : RECEUIL DES DONNEES ET RESULTATS DE L'ANALYSE</i>		
21.1.	OBSERVATION F01.....	217
21.2.	OBSERVATION F02	224
21.3.	OBSERVATION F03.....	225
21.4.	OBSERVATION F04.....	228
21.5.	OBSERVATION F05 :.....	230
21.6.	OBSERVATION F06	231
21.7.	OBSERVATION F07	233
21.8.	OBSERVATION F08	237
21.9.	OBSERVATION F09	238

21.10.	OBSERVATION DESCRIPTIVE 10	239
21.11.	OBSERVATION DESCRIPTIVE F11	241

SIXIEME PARTIE : ENQUETE (II) : LE QUESTIONNAIRE..... 247

CHAPITRE 22 : 249

OUTILS D'ENQUETE ET CHOIX METHODOLOGIQUES

22.1.	DEFINITION DE LA POPULATION ET ECHANTILLONNAGE	249
22.2.	CHOIX DES CONSTRUITS THEORIQUES ET DES TYPES DE QUESTIONS	251
22.3.	CHOIX ERGONOMIQUES ET VALIDATION DU QUESTIONNAIRE	254
22.4.	CHOIX TECHNIQUES POUR LE DEVELOPPEMENT ET LA DIFFUSION DU QUESTIONNAIRE.....	255
22.5.	ELABORATION DU QUESTIONNAIRE (DETAILLEE DANS L'ANNEXE II)	257
22.6.	CHOIX TECHNIQUES POUR L'ANALYSE STATISTIQUE ET PRESENTATION DES TESTS EFFECTUES.	261

CHAPITRE 23: 269

RECUEIL DES DONNEES ET ANALYSE« AUTONOMIE PERSONNELLE »

23.1.	DIMENSION : L'ESTIME DE SOI / LA PERCEPTION DE L'IMAGE DE SOI	269
23.2.	DIMENSION : L'ESTIME DE SOI / LA PERCEPTION DE LA VALEUR DE SOI	272
23.3.	DIMENSION : L'EXPLORATION IDENTITAIRE / L'IDENTITE NUMERIQUE	276
23.4.	DIMENSION : L'EXPLORATION IDENTITAIRE / L'EXPLORATION DE L'IDENTITE SEXUELLE	276
23.5.	DIMENSION : EXPLORATION IDENTITAIRE / VECU D'EXPERIENCES AMOUREUSES	281

CHAPITRE 24 : 287

RECUEIL DES DONNEES ET ANALYSE« AUTONOMIE AFFECTIVE ET RELATIONNELLE »

24.1.	DIMENSION : LES RELATIONS INTERPERSONNELLES / SA RELATION AVEC SES PARENTS	287
24.2.	DIMENSION : SA RELATION AVEC SES AMIS, LES PAIRS.....	290
24.3.	DIMENSION : SA RELATION AVEC LES ADULTES	291
24.4.	DIMENSION : LES ECHANGES ET LES DISCUSSIONS	292
24.5.	DIMENSION : L'AUTODETERMINATION	297

CHAPITRE 25 : 301

RECUEIL DES DONNEES ET ANALYSE « AUTONOMIE SOCIALE ET COGNITIVE »

25.1.	DIMENSION : SA RELATION AVEC LES GROUPES	301
25.2.	DIMENSION : LA RESPONSABILITE CIVIQUE ET LA PARTICIPATION CITOYENNE	305
25.3.	DIMENSION : L'ENTRAIDE.....	317
25.3.1.	VARIABLES.....	317
25.4.	DIMENSION : L'EXPRESSION LIBRE	324
25.5.	DIMENSION : LES LOISIRS	326
25.6.	DIMENSION : LA REFLEXIVITE.....	327
25.7.	DIMENSION : L'AUTONOMIE DANS LE TRAVAIL SCOLAIRE.....	330

CHAPITRE 26 :	333
<i>RECUEIL DES DONNEES ET ANALYSE « STYLE D'EDUCATION PARENTALE »</i>	
26.1. DIMENSION : LE STYLE D'EDUCATION PARENTALE	333
SEPTIEME PARTIE : SYNTHESE DES DEUX ENQUETES.....	343
CHAPITRE 27 :	345
<i>RESULTATS « AUTONOMIE PERSONNELLE »</i>	
27.1. L'ESTIME DE SOI.....	345
27.1.1. LA PERCEPTION DE L'IMAGE DE SOI	345
27.1.2. LA PERCEPTION DE LA VALEUR DE SOI	346
27.2. L'EXPLORATION IDENTITAIRE	347
27.2.1. L'IDENTITE NUMERIQUE	347
27.2.2. L'EXPLORATION DE L'IDENTITE SEXUELLE	349
27.2.3. L'EXPLORATION DES RELATIONS AMOUREUSES	350
CHAPITRE 28 :	353
<i>RESULTATS « AUTONOMIE AFFECTIVE ET RELATIONNELLE »</i>	
28.1. LES RELATIONS INTERPERSONNELLES	353
28.1.1. SA RELATION AVEC SES PARENTS.....	353
28.1.2. SA RELATION AVEC LES PAIRS	353
28.1.3. SA RELATION AVEC LES ADULTES.....	355
28.2. LES ECHANGES ET LES DISCUSSIONS.....	356
28.2.1. LA GESTION DES RELATIONS.....	356
28.2.2. LA GESTION DES DISCUSSIONS.....	358
CHAPITRE 29 :	361
<i>RESULTATS « AUTONOMIE SOCIALE ET COGNITIVE »</i>	
29.1. SON SENTIMENT ENVERS LA COMMUNAUTE VIRTUELLE	361
29.2. SA RESPONSABILITE CIVIQUE ET SA PARTICIPATION CITOYENNE	361
29.2.1. LA GESTION DES AGRESSIONS VERBALES.....	361
29.2.2. PROTECTION DE SES DONNEES PERSONNELLES ET DE SA VIE PRIVEE	362
29.2.3. RESPECT DES LOIS LIEES A LA PUBLICATION DES PHOTOS OU VIDEOS	362
29.2.4. PARTICIPATION CIVIQUE DANS LA SOCIETE	363
29.2.5. L'ENTRAIDE	363
29.3. L'EXPRESSION LIBRE.....	364
29.4. LA REFLEXIVITE	365
29.5. L'AUTONOMIE DANS LE TRAVAIL SCOLAIRE	365
CHAPITRE 30 :	367
<i>RESULTATS « STYLE D'EDUCATION PARENTALE »</i>	
30.1. L'IMPLICATION DES PARENTS DANS LES ACTIVITES DE LEURS ENFANTS CONCERNANT LES RESEAUX SOCIAUX.....	367

30.1.1.	LES ECHANGES AVEC LES ENFANTS AUTOUR DES USAGES DES RESEAUX SOCIAUX	367
30.1.2.	L'ENCADREMENT DE L'ACTIVITE DES ENFANTS : TROIS STYLES D'EDUCATION PARENTALE MIS EN EVIDENCE	368
30.2.	LIENS ENTRE LE STYLE D'EDUCATION PARENTALE ET L'AUTONOMIE MANIFESTEE PAR L'ADOLESCENT	369
30.2.1.	LES PARENTS AUTORITAIRES OU LIBERAUX PARTAGENT MOINS SOUVENT DES ACTIVITES EN LIGNE AVEC LEURS ENFANTS	369
30.2.2.	LES PARENTS APPLIQUANT UN STYLE D'EDUCATION DEMOCRATIQUE, AGENTS D'UNE AUTONOMISATION DES ENFANTS SUR LES RESEAUX SOCIAUX	369

HUITIEME PARTIE : INTERPRETATION DES RESULTATS 371

CHAPITRE 31 : 373

INTERPRETATION « AUTONOMIE PERSONNELLE »

31.1.	DES PRATIQUES EN RESEAU METTANT EN JEU L'ESTIME DE SOI : LA PERCEPTION DE SON IMAGE ET DE SA VALEUR.....	373
31.1.1.	LES RESEAUX SOCIAUX, UN ESPACE DE PROJECTION ET DE CONSTRUCTION DE L'IMAGE DE SOI	374
31.1.2.	LA PUBLICATION D'AUTO PORTRAITS, UN MOYEN DE VALORISER SON IMAGE	376
31.1.3.	LES FORUMS ANONYMES, DES ESPACES OU L'ON DEVOILE SON MANQUE DE CONFIANCE	377
31.1.4.	DEUX ATTITUDES CONTRADICTOIRES SUR LES RESEAUX SOCIAUX : ENTRE AUTO CRITIQUE ET MISE EN VALEUR.....	378
31.1.5.	UNE PERCEPTION DE LA VALEUR DE SOI INFLUENCEE PAR LES TYPES D'INTERACTIONS ET D'OUTILS.....	379
31.2.	L'EXPLORATION IDENTITAIRE	383
31.2.1.	ENTRE IDENTITE CIVILE ET IDENTITE ECRAN, L'IDENTITE NUMERIQUE EST NEGOCIEE EN FONCTION DE SES BUTS	383
31.2.2.	L'EXPLORATION DE LA SEXUALITE SUR LES RESEAUX SOCIAUX.....	385
31.2.3.	L'EXPLORATION DES RELATIONS AMOUREUSES	391

CHAPITRE 32 : 397

INTERPRETATION « AUTONOMIE AFFECTIVE ET RELATIONNELLE »

32.1.	LES RELATIONS INTERPERSONNELLES	397
32.1.1.	LES PARENTS ET LES ADULTES EN RETRAIT SUR LES RESEAUX SOCIAUX DES ADOLESCENTS	397
32.1.2.	SA RELATION AVEC LES PAIRS	400
32.2.	LES ECHANGES ET LES DISCUSSIONS.....	406
32.2.1.	LES ADOLESCENTS DISCUTENT PRINCIPALEMENT AVEC DES AMIS	406
32.2.2.	DES FORMES DE DISCUSSION DIFFERENTES SELON LES CARACTERISTIQUES DES ESPACES	407
32.2.3.	LEURS SUJETS DE DISCUSSION	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
32.2.4.	LES SENTIMENTS DEVELOPPES PENDANT LES DISCUSSIONS	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
32.2.5.	LE LIEN AVEC LES OUTILS DE DISCUSSION	411

CHAPITRE 33 : 413

INTERPRETATION « AUTONOMIE SOCIALE ET COGNITIVE »

33.1.	LA COMMUNAUTE VIRTUELLE, POINT D'ANCRAGE DU PROCESSUS D'AUTONOMISATION	413
33.2.	RESEAUX SOCIAUX ET LIBERTE D'EXPRESSION	415
33.2.1.	LES ADOLESCENTS SE SENTENT-ILS PLUS LIBRE DE S'EXPRIMER SUR LES RESEAUX SOCIAUX QUE DANS LA VIE REELLE ?	415
33.2.2.	LES ENJEUX DE CETTE LIBERTE D'EXPRESSION	416
33.3.	LA GESTION DES AGRESSIONS VERBALES : ENTRE PASSIVITE ET VENGEANCE.....	418
33.4.	LA PROTECTION DE SES DONNEES PERSONNELLES ET DE SA VIE PRIVEE : VERS PLUS DE TRANSPARENCE	419
33.5.	PRATIQUES EXCESSIVES ET ANARCHIQUE DE PARTAGE DE PHOTO.....	422
33.6.	DES INITIATIVES D'ENTRAIDE ENTRE PAIRS : UN CHAMP DE REINVESTISSEMENT DES COMPETENCES DE LA COOPERATION	424

33.7.	PRATIQUES CITOYENNES DES ADOLESCENTS SUR LES RESEAUX SOCIAUX	427
33.8.	LA RESPONSABILISATION DES ADOLESCENTS.....	428
33.8.1.	ENTRE PARTICIPATION ET PROTECTION : UNE RESPONSABILITE PARTAGEE	428
33.8.2.	LES INITIATIVES DES POLITIQUES EDUCATIVES	429
33.9.	LA REFLEXIVITE	431
33.9.1.	LA REFLEXIVITE, UNE COMPETENCE ESSENTIELLE A L'ACQUISITION DE L'AUTONOMIE	431
33.9.2.	DES PRATIQUES EN RESEAUX METTANT EN JEU LA PENSEE REFLEXIVE.....	432
33.9.3.	LE DEVELOPPEMENT D'UNE PENSEE REFLEXIVE, UN ENJEU POUR L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE	433
33.10.	LES RESEAUX SOCIAUX EN MARGE DES PRATIQUES SCOLAIRE	435
CHAPITRE 34 :		439
<i>INTERPRETATION « STYLE D'EDUCATION PARENTALE »</i>		
34.1.	LES PARENTS ECHANGENT AVEC LEURS ENFANTS AUTOUR DE LEURS USAGES DES RESEAUX SOCIAUX	440
34.2.	TROIS CATEGORIES DE STYLE D'EDUCATION PARENTALE MISES EN EVIDENCE	441
34.3.	LIENS ENTRE LE STYLE D'EDUCATION PARENTALE ET L'AUTONOMIE MANIFESTEE PAR L'ADOLESCENT	444
34.3.1.	LES PARENTS AUTORITAIRES OU LIBERAUX PARTAGENT MOINS SOUVENT DES ACTIVITES EN LIGNE AVEC LEURS ENFANTS	444
34.3.2.	LES PARENTS APPLIQUANT UN STYLE D'EDUCATION DEMOCRATIQUE, AGENTS D'UNE AUTONOMISATION	445
CHAPITRE 35 :		447
<i>POUR ALLER PLUS LOIN : LE CONCEPT DE LA « SINGULARITE ICONIQUE »</i>		
CONCLUSION GENERALE		451
BIBLIOGRAPHIE		463

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Liste des figures

FIGURE 1 : LE MODELE DE L'ESPACE NUMERIQUE (PEREA, 2010 ; FIGURE 1).....	73
FIGURE 2 : MODELE THEORIQUE DE NOTRE RECHERCHE.....	118
FIGURE 3 : MODELE THEORIQUE DE L'AUTONOMIE.....	119
FIGURE 4 : CARACTERISATION DES MEDIAS SOCIAUX ETABLIE PAR KIETZMANN ET AL.(2011)	120
FIGURE 5 : SCHEMA DE CONSTRUCTION DE LA VARIABLE V87 (OUTILS UTILISES POUR SE METTRE EN VALEUR PHYSIQUEMENT)	123
FIGURE 6 : MODELE CONÇU POUR L'ELABORATION DES SCHEMAS DES VARIABLES	131
FIGURE 7 : SCHEMA DE CONSTRUCTION DE LA VARIABLE V93 (MANIFESTER DE L'INTERET A SON APPARENCE PHYSIQUE SUR LES RS) ...	136
FIGURE 8 : SCHEMA DE CONSTRUCTION DE LA VARIABLE V94 (DEVELOPPER UN STYLE PERSONNEL, UN LOOK, SUR LES RS)	137
FIGURE 9: SCHEMA DE CONSTRUCTION DES VARIABLES V9-V12 / SENTIMENTS DEVELOPPES SUR LES RESEAUX SOCIAUX.....	139
FIGURE 10 : SCHEMA DE CONSTRUCTION DE LA VARIABLE V43 (UTILISATION DE SON VRAI NOM OU PAS DANS SON PROFIL)	142
FIGURE 11 : SCHEMA DE CONSTRUCTION DES VARIABLES V77 A V82 (PERCEPTION DE L'EFFICACITE DE DIVERS MOYENS UTILISES LES ADOLESCENTS POUR REpondre A LEURS QUESTIONNEMENTS SUR LA SEXUALITE).....	144
FIGURE 12 : SCHEMA DE CONSTRUCTION DE LA VARIABLE V25 (PERSONNES AVEC QUI ILS PREFERENT DISCUTER SUR LES RS)	153
FIGURE 13 : SCHEMA DE CONSTRUCTION DE LA VARIABLE V26 (SUJETS ABORDES PAR LES ADOLESCENTS SUR LES RS)	154
FIGURE 14 : SCHEMA DE CONSTRUCTION DE LA VARIABLE V88 (BUTS RECHERCHES PAR LES ADOLESCENTS SUR LES RS).....	156
FIGURE 15 : LE MODELE CONTEXTUEL DU STYLE PARENTAL (DARLING ET STEINBERG 1993 ; DESLANDES 1996, P :52)	179
FIGURE 16 : METHODOLOGIE D'OBSERVATION DES RESEAUX SOCIAUX.....	198
FIGURE 18 : SCHEMA DE SYNTHESE DES RESULTATS DES QUESTIONS Q6-7-8 5 (SENTIMENTS ENVERS UNE COMMUNAUTE VIRTUELLE) ..	303

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : GRILLE D'ANALYSE / VARIABLES, INDICATEURS, QUESTIONS, OBSERVATION	194
TABLEAU 2 : GRILLE DE VALIDATION / AUTONOMIE PERSONNELLE	209
TABLEAU 3: GRILLE DE VALIDATION / AUTONOMIE AFFECTIVE.....	210
TABLEAU 4 : GRILLE DE VALIDATION / AUTONOMIE SOCIALE ET COGNITIVE.....	210
TABLEAU 5 : FICHE D'OBSERVATION F01 (OBSERVATION DE DISCUSSIONS SUR LE « FORUM DES ADOS »)	217
TABLEAU 6 : TABLEAU DES POURCENTAGES DES SUJETS SUR LE « «FORUM DES ADOS»»	218
TABLEAU 7 : TABLEAU DE FREQUENCES DES SUJETS ET DES MESSAGES SUR LE « «FORUM DES ADOS»» (LE 14/09/2010)	219
TABLEAU 8 : FICHE D'OBSERVATION F02 (20 PAGES « FB » D'ADOLESCENTS DE 15 ANS).....	224
TABLEAU 9 : FICHE D'OBSERVATION F03 (SITUATION FOCALISEE SUR UN ADOLESCENT DE 14 ANS QUI JOUR PLUS DE 5H/J).....	226
TABLEAU 10 : FICHE D'OBSERVATION F04 (SITUATION FOCALISEE SUR UN ADOLESCENT DE 13 ANS QUI EXPRIME UNE PASSION)	228
TABLEAU 11 : FICHE D'OBSERVATION F05 (SIMULATION POUR TESTER LA VIGILANCE DES ADOLESCENTS FACE AUX INCONNUS)	230
TABLEAU 12 : FICHE D'OBSERVATION F06 (PAGES « FB » DE 14 ADOLESCENTS DE 12 A 14 ANS)	231
TABLEAU 13 : FICHE D'OBSERVATION F07 (PAGES « FB » DE 10 ADOLESCENTS DE 15 A 16 ANS)	234
TABLEAU 14 : FICHE D'OBSERVATION F08 (OBSERVATION DES ECHANGES INTERSCOLAIRES)	237
TABLEAU 15 : FICHE D'OBSERVATION F09 (30 BLOGS DE JEUNES DE 16 A 18 ANS SUR « SKYROCK »).....	238
TABLEAU 16 : FICHE D'OBSERVATION F10 (RENSEIGNEMENTS PERSONNELS PUBLIES SUR 40 PROFILS D'ADOLESCENTS SUR « FB »)	240
TABLEAU 17 : FICHE D'OBSERVATION F11 (DISCUSSIONS ENTRE ADOLESCENTS CONCERNANT LEUR PERCEPTION DE « FB »)	241

TABLEAU 18 : REPARTITION DE L'ÉCHANTILLON SELON LE SEXE, L'ÂGE ET LE PAYS DE RESIDENCE.....	251
TABLEAU 19 : TABLEAU REPERTORIAN LES TYPES DE DEVELOPPEMENT DES QUESTIONS SUR LE LOGICIEL « SPHYNX ».....	257
TABLEAU 20 : TABLEAU EXPLICITANT LA PROCEDURE D'ELABORATION DU QUESTIONNAIRE / DIMENSION ET INDICATEURS.....	259
TABLEAU 21 : TABLEAU EXPLICITANT LA PROCEDURE D'ELABORATION DU QUESTIONNAIRE / CONSTRUIT ET VARIABLES.....	259
TABLEAU 22 : TABLEAU EXPLICITANT LA PROCEDURE D'ELABORATION DU QUESTIONNAIRE / JUSTIFICATION DES QUESTIONS.....	260
TABLEAU 23 : EXPLICITATION DU TABLEAU DES FREQUENCES ET DES POURCENTAGES.....	261
TABLEAU 24 : EXPLICITATION DU TEST DE CHI ²	262
TABLEAU 25 : EXPLICITATION DES TESTS D'ANOVA	264
TABLEAU 26 : EXPLICITATION DU TEST T D'INDEPENDANCE	265
TABLEAU 27 : EXPLICITATION DU TEST DE CORRELATION ET DE LA REDUCTION DE DONNEES	267
TABLEAU 29 : TABLEAU DE LA MOYENNE DE LA VARIABLE GLOBALE Q9A13 (DEVELOPPER DIVERS SENTIMENTS SUR LES RS).....	275
TABLEAU 30 : TABLEAU DES CROISEMENTS DE Q77 A Q82 AVEC LA VARIABLE Q1 (AGE).....	280
TABLEAU 31 : TABLEAU DE SYNTHESE DES RESULTATS DU CROISEMENT DE LA QUESTION Q24 AVEC L'ÂGE ET LE PAYS DE RESIDENCE.....	289
TABLEAU 32 : TABLEAU DE MOYENNE DE LA VARIABLE GLOBALE Q31-35 (ATTITUDE FACE A LA SOLLICITATION D'AIDE SUR LES RS).....	320
TABLEAU 33 : TABLEAU DES MOYENNES Q31-35 ET Q39 (SOLLICITER DE L'AIDE ET PROPOSER SON AIDE A AUTRUI)	321
TABLEAU 34 : REGRESSION LINEAIRE Q36 ET Q37 * Q31 -35 (PERCEPTION DE LA DIFFICULTE, DE L'UTILITE*SOLLICITATION D'AIDE) ..	323
TABLEAU 35 : TABLEAU DES MOYENNES ET DES FREQUENCES DU STYLE D'EDUCATION PARENTALE.....	442

INTRODUCTION

1.1. Le parcours de thèse

1.1.1. Un cheminement professionnel suggérant un terrain de recherche potentiel et l'émergence d'une problématique

Le 29 novembre 1998, dans une école située dans la montagne libanaise, une classe de grande section de maternelle où trois groupes de jeunes écoliers s'activent autour de leurs ateliers, avec un enthousiasme étonnant. Dans l'un des ateliers, les élèves répètent une chanson et dans l'autre, ils sont entrain de peindre des nids d'oiseaux. Un zoom avant sur un troisième groupe me permet d'entrevoir un ordinateur qui semble bien être le centre d'intérêt de cinq élèves et d'une enseignante, les yeux rivés sur l'écran. Je me faufile entre deux petites têtes brunes, observant avec attention l'activité qui se déroule : sous la dictée des élèves, l'enseignante saisit ce texte sur un forum de discussion « *Chers amis, un grand merci pour la notice de construction du nid d'oiseau. Nous avons suivi vos instructions et voilà le résultat de notre travail. Nous vous envoyons les photos des nids que nous avons fabriqués. La semaine prochaine, nous les placerons sur les branches des arbres. Nous avons aussi inventé une chanson intitulée « Oiseaux partez pas, oiseaux venez, oiseaux on est là ». Nous allons l'enregistrer et vous l'envoyer par la poste. Nous attendons votre message. Les amis des oiseaux. »*

Ce groupe d'élèves, tout comme les autres classes de cette école, de la maternelle à la terminale, participait à un projet international d'éducation citoyenne, déployé sur un forum de discussion mettant en relation enseignants et élèves de plusieurs pays (I-Earn, iearn.org). Ce projet cible plus précisément l'éducation citoyenne à travers un échange international entre élèves de différents pays, dans le but de construire un projet commun. Les échanges se déroulent sur les forums de discussions du site I-Earn et nécessitent une inscription officielle de la part de l'établissement scolaire et de l'enseignant.

Engagée dans cet établissement scolaire trilingue depuis quelques mois en tant que coordinatrice des programmes de l'enseignement du FLE (français langue étrangère), je consacrais des heures d'observation de classe pour me familiariser avec des pratiques pédagogiques innovantes centrées sur l'élève. Cet établissement scolaire privé avait récemment ouvert ses portes. A sa direction, un proviseur américain entouré d'une équipe pédagogique, ayant pour ambition d'accorder un rôle central à l'utilisation des TICE. Dans cette perspective, un ordinateur connecté à Internet était installé dans chaque classe, de la maternelle à la terminale. A cette époque et plus particulièrement dans le contexte Libanais, ce projet d'établissement était très innovant et pour ma part, récemment installée au Liban après avoir enseigné une dizaine d'année en région parisienne, dans une école privée hors contrat proposant un système d'enseignement classique, je découvrais avec intérêt une approche pédagogique différente, qui semblait recevoir un écho positif de la part des élèves, des parents et des enseignants.

Ce contact avec des élèves motivés, engagés dans des projets TICE suscitant une dynamique de travail de groupe entre élèves et entre enseignants, est à l'origine de mon intérêt pour les TICE et de ma curiosité pour une approche orientée sur l'éducation citoyenne. Le terrain m'offrait au fil du temps diverses opportunités d'expérimentation et de réflexion autour des usages des outils de création, d'édition, d'expression et de communication que j'appliquais dans cet établissement scolaire, et que je réinvestissais notamment dans le cadre de l'enseignement universitaire, à l'Université Saint-Joseph (USJ-ILE¹), où j'enseignais à temps partiel en tant que vacataire. Inscrite en Master professionnel UTICEF² à Strasbourg, j'ai alors été engagée à plein temps à l'ILE en tant que chargée de stages et suite à mes propositions, des cours de TICE ont été intégrés au cursus de la formation des enseignants du préscolaire et du primaire, en L2, en M1 et dans le cadre de la formation permanente des enseignants de tous niveaux. Mon projet personnel de Master ayant résulté sur la création d'une plateforme interscolaire visant la mise en œuvre de projets collaboratifs interdisciplinaires, ce dispositif techno pédagogique me permettait de proposer aux étudiants en exercice ou en stage, un champ d'application des TICE.

Ces expériences gagnant de plus en plus du terrain dans les établissements scolaires et au regard des retours positifs de la part des participants, l'idée de création d'une association éducative a pris naissance, réunissant rapidement un grand nombre d'écoles et d'enseignants. Le but de cette association était de créer et de gérer un réseau d'échange éducatif interscolaire multiconfessionnel, en proposant des projets utilisant les TICE et s'intéressant plus spécifiquement à des questions liées à l'éducation citoyenne : le développement durable, le patrimoine, les droits de l'enfant etc. L'association constituait ainsi une plaque tournante mettant en lien différents partenaires : étudiants à l'USJ, stagiaires dans les écoles, enseignants en exercice et en formation permanente, établissements scolaires publiques (minoritaires) et privés, laïques, confessionnels (différentes communautés religieuses), partenaires éducatifs et sociaux au Liban, en Belgique et en Suisse. En cinq ans, l'association DéfiLiban a créé 14 projets TICE donnant lieu à une participation de plus de 500 000 élèves (de la maternelle à la terminale) et 361 enseignants et responsables pédagogiques.

Notre projet de thèse est né d'un besoin de prise de distance par rapport à un système qui se profilait, s'instaurant progressivement et mettant en jeu des interactions entre les différents acteurs cités mais aussi entre ces acteurs et les multiples outils de communication exploités : la plateforme officielle de DéfiLiban développée sur Moodle, les plateformes scolaires qui ont vu le jour pendant ces années, les plateformes des partenaires belges et suisses et les réseaux sociaux informels tels que Facebook. En effet, entre les années 2002 et 2008, sous l'impulsion de la montée des TICE encouragées par les bureaux pédagogiques des établissements scolaires, les projets collaboratifs proposés par l'association, accompagnés de formations dédiés aux enseignants, donnaient lieu à une multiplicité d'expériences et contribuaient à l'accroissement du réseau, des acteurs et des outils. La machine était lancée et nos moyens très limités ne nous permettaient pas

¹ Université Saint-Joseph (USJ), Faculté des Sciences de l'Éducation (FSEdu), Institut Libanais d'Éducateurs (ILE), rue de Damas, Beyrouth, Liban. www.ile.usj.edu.lb

² Utilisation des Technologies de l'information et de la Communication dans l'Enseignement et la Formation

de mettre en place un système d'évaluation assez rigoureux pour accompagner la mise en œuvre des projets et du dispositif.

A travers notre travail de thèse, nous avons pour ambition d'étudier le système émergeant afin de tenter d'en dégager des éléments de conceptualisation pouvant être mis à contribution de l'enseignement des TICE et/ou de l'éducation à la citoyenneté. Notre intérêt portait notamment sur l'analyse de l'activité des élèves et de celles des enseignants en termes d'implication, de motivation, d'acquisition de compétences disciplinaires, de capacité de collaboration. Le sujet que nous envisagions de proposer pour cette thèse portait sur l'impact des projets collaboratifs, réalisés sur une plateforme de type CMS, mis en œuvre au sein d'une communauté scolaire dans un pays multiconfessionnel, sur l'enseignement/apprentissage et plus particulièrement sur la participation citoyenne des adolescents.

Notre première année de thèse a donné lieu à la rédaction d'une problématique résultant des questions liées à la mise en œuvre des projets TICE de DéfiLiban³ et plus particulièrement aux pratiques d'éducation citoyenne basée sur l'échange et la collaboration interscolaire et au rôle d'une plateforme dédiée à cette communication. Cependant, au fur et à mesure que nous avançons dans cet exercice, nous constatons que notre forte implication à tous les stades du projet et notre rôle central au sein du dispositif, n'assurait pas le statut neutre et non partisan du chercheur. Cela risquait de remettre en cause l'objectivité scientifique de notre travail de recherche. Les hypothèses qui résultaient de nos lectures et de notre réflexion reflétaient d'ailleurs notre subjectivité. Un recadrage de notre problématique s'imposait.

Alors que jusqu'à là notre attention se focalisait en particulier sur l'analyse des projets développés, de leur mise en œuvre techno pédagogique, de l'atteinte de objectifs disciplinaires et transversaux ciblés et de l'accompagnement des enseignants par la formation, nous avons progressivement centré notre intérêt sur une catégorie clé des acteurs : les élèves participants.

Cette nouvelle approche a émané de plusieurs constatations résultant d'une réflexion basée sur nos lectures et sur une évaluation des projets réalisée par l'équipe de DéfiLiban. Un premier fait a attiré notre attention. Au fil des projets, nous remarquons que de plus en plus d'élèves et plus particulièrement d'adolescents, avaient tendance à prendre directement contact avec l'équipe de l'association alors que les activités transitaient par un circuit précis où l'élève recevait les consignes de la part de son enseignant. A travers leurs sollicitations, ces élèves manifestaient le souhait de proposer leurs propres idées d'activités et de projets, de suggérer des publications personnelles, de poser des questions, de rapporter des témoignages d'expériences et même d'émettre des critiques sur certaines activités. La plateforme d'échange mise à disposition des participants proposait des outils de communication synchrones et asynchrones tels que la messagerie interne, les forums de discussion ou le tchat cependant, le scénario pédagogique lié aux projets ne prévoyait pas une utilisation de ces outils dans le but d'un échange entre l'équipe pédagogique de DéfiLiban et les élèves. L'utilisation de ces outils était dirigée dans une perspective d'échange entre élèves, ou entre enseignants ou encore entre les enseignants et l'équipe de DéfiLiban. Avec une facilité et une spontanéité qui nous ont surpris, les élèves ont réussi à se mettre en contact avec les membres de

³ DéfiLiban, association à but non lucratif.

l'équipe de DéfiLiban par des moyens variés : Msn, Facebook , mail. Ils semblaient ainsi réguler d'une façon spontanée un dispositif qui avait occulté la dimension des interactions entre les concepteurs des projets et les élèves. Cette attitude refléterait le besoin d'indépendance de l'adolescent qui se manifesterait dans le cadre scolaire par des initiatives personnelles ayant pour but de déjouer certaines prescriptions imposées par les adultes pour marquer son point de vue, son mécontentement, sa position par rapport à une décision. Cette émancipation, participerait selon Douvan et Adelson (1966) de l'acquisition d'une autonomie comportementale le conduisant à prendre des décisions d'action personnelles. Cette quête d'autonomie est soutenue selon Hayez (2007) par une tendance à l'auto référencement, que l'auteur décrit comme un état d'esprit caractérisant l'adolescent, à travers lequel celui-ci exprime le besoin de penser par lui-même. Ces adolescents ne seraient pas disposés selon Hayez à se construire en obéissant à un ordre établi. Dans notre cas, les élèves impliqués dans les projets, investis d'un besoin de repousser les limites de l'espace d'expression qui leur était réservé, ont enfreint les règles du système, se frayant leur propre chemin vers un espace de parole qui pourrait satisfaire leur besoin de liberté et d'expression. Cette première réflexion questionnait la part d'initiative accordée aux élèves à travers ces projets scolaires gérés par les enseignants. Dans quelle mesure les enseignants tenaient-ils compte des besoins et des suggestions des élèves, lors de la conception et de la mise en œuvre de ces projets ? Ceux-ci n'avaient-ils pas davantage tendance à opter pour des méthodes directives qui selon DUBET (1991) conditionne le comportement de l'élève l'amenant à endosser des rôles qui l'éloignent d'une quelconque possibilité d'expression libre et authentique?

Un deuxième constat nous a confortés dans cette direction. Les forums de la plateforme Moodle, prévus pour la mise en œuvre des projets, étaient de moins en moins fréquentés, laissant place à des regroupements informels, notamment sur les réseaux sociaux Facebook et MSN. Ainsi, les réseaux sociaux informels apparaissaient comme un tremplin vers un environnement social élargi, leur permettant de jouer un rôle dans la société, en se regroupant entre pairs et en créant des relations avec des adultes susceptibles de mettre en valeur leurs idées, leurs talents, leurs compétences. Dans sa définition de l'autonomie, Piaget (Xypas, 2001) aborde le concept de l'identité sociale qui selon lui, se réalise à travers les relations que l'adolescent entretient avec son entourage et avec les pairs. L'identité sociale est définie par Tajfel (1978) et (Tajfel, H. and Turner J.C.) 1986), comme étant la conscience d'appartenance à un groupe, processus au sein duquel les pairs jouent un rôle primordial. Les réseaux sociaux développeraient alors selon Olivier Trédan (2005) un sentiment communautaire en favorisant les relations interpersonnelles qui, selon Martin (2004) constituent le but principal poursuivi dans la communication virtuelle des adolescents. Il semblerait alors que les réseaux sociaux informels, tels que Facebook, à l'opposé des réseaux formels encadrés, directifs, surveillés, pourraient favoriser des situations d'action plus autonome, soutenues par un sentiment d'appartenance à un groupe. Ces regroupements d'élèves observés en-dehors du cadre scolaire émaneraient d'un besoin d'initiative, de liberté et d'action groupale, freinés par les enseignants. Cicchielli et Merico (2001) soulèvent à cet effet que la portée éducative du groupe de pairs aurait encore du mal à s'imposer. Par ailleurs, notre collaboration étroite avec les enseignants a pointé du doigt une catégorie d'entre eux qui se sentirait jugée à travers le travail de ses élèves. Par peur de décevoir ou de ne pas être à la hauteur, ces enseignants se comparant aux autres, confrontés au jugement de la hiérarchie, avaient tendance à freiner l'autonomie des élèves,

par manque de confiance en leurs capacités, appliquant une stratégie de conduite de projet plutôt directive, par crainte de l'échec.

Finalement, la démarche des élèves manifestant leur désir et leur capacité à avoir un rôle plus participatif en étant associés à l'organisation des projets ainsi que l'émergence de réseaux de communication informels entre pairs, nous ont conduits à remettre en question la multiplicité des intervenants adultes qui, malgré la bonne volonté de chacun pour faire aboutir les projets, représenterait une entrave à l'expression libre des élèves, conditionnant leur travail au lieu d'encourager leur créativité. La liberté d'expression, la créativité et la prise d'initiative étant des éléments clés du processus de développement d'une attitude responsable citoyenne, il nous semblait de ce fait que nos objectifs d'utilisation des TICE dans une optique d'éducation citoyenne, nécessitaient vraisemblablement une remise en question du dispositif, celui-ci se trouvant orienté davantage sur les contenus et les thématiques que sur le développement de compétences liées à la sociabilité, à la responsabilisation et à la pensée réflexive.

Ces différents constats alimentés par nos lectures ont fait dévier notre approche du sujet de thèse plaçant l'autonomie de l'élève au cœur de notre réflexion, cette notion apparaissant comme le noyau central de notre analyse. Nous nous rendons compte que nos réflexes d'enseignants ancrés dans un système de compétitivité et d'élitisme, centrés sur des exigences de réussite évaluée en termes d'atteinte d'objectifs disciplinaires, mettaient en avant de la scène les diverses réalisations et productions des élèves offerts au regard des autres dans une optique implicite de compétition et cela au détriment de leur liberté de penser, de s'exprimer et d'agir. En effet, dans ce contexte interactionnel entre une association initiatrice de projets fédérateurs, des établissements scolaires souhaitant se mettre en valeur à travers leur participation au sein d'une communauté éducative hétérogène très compétitive, des enseignants recherchant une valorisation de leur métier en se faisant remarquer à travers leur projet de classe, des partenaires sociaux influents dont l'intérêt se mesure à la hauteur de la visibilité qui leur est offerte, dans ce contexte là, force était de constater que la pression ainsi exercée sur les élèves, pourtant acteurs clés des projets, limitait considérablement leurs possibilités d'action autonome. Il semblerait d'ailleurs que le scénario pédagogique orchestré sur la plateforme collaborative de DéfiLiban, freinait les initiatives des élèves, le regard vigilant de l'enseignant étant omniprésent à tous les stades de la réalisation des activités.

A partir de là, l'émergence de communautés d'adolescents se regroupant sur les réseaux sociaux, s'éloignant des injonctions des adultes pour s'exprimer et agir plus librement, nous a conduits à nous poser la question de la participation de ces environnements informels au développement de leur autonomie.

Ainsi, la transposition de notre terrain d'un contexte scolaire relevant de l'éducation formelle vers un cadre informel, a pour but de permettre l'étude de l'impact des outils de la communication sur les attitudes et les comportements des adolescents eu égard de leur besoin d'autonomisation, tout en limitant l'influence exercée par le cadre scolaire : prescription des usages, exigences des programmes et des méthodes. L'autonomie démontrée par les adolescents à travers divers usages des réseaux sociaux devient un objet d'étude pouvant nous conduire à mieux appréhender le développement de l'autonomie s'exerçant sur les réseaux sociaux, ainsi que ses enjeux sur le plan

du développement psycho social et cognitif. Ces nouvelles formes d'autonomisation pourraient aussi questionner le rôle de l'éducation et leurs liens avec l'éducation scolaire et familiale.

1.2. Notre démarche

Pour notre recherche, nous limitons notre population aux adolescents (12-18 ans), les élèves du collège et du lycée ayant eu une participation plus importante que ceux du primaire.

Nous entamons notre travail par la rédaction d'une première partie portant sur une exploration de la notion d'autonomie définie selon différentes approches, afin de clarifier les enjeux du développement de l'autonomie à l'adolescence. Ce cadrage théorique, nous permet dans une étape ultérieure, de définir les domaines de variables liées à l'autonomie. Dans la deuxième partie, l'élaboration du cadre conceptuel des réseaux sociaux alimentée par une revue de la question traitant des pratiques juvéniles sur les réseaux sociaux, a pour but d'approfondir notre réflexion sur le sujet, ce qui a conduit dans la partie suivante à la définition du contexte de la recherche et de la problématique qui s'articule autour des deux variables principales, le développement de l'autonomie et les usages des réseaux sociaux et d'une variable secondaire, le style d'éducation parentale. En effet, la revue de la littérature ayant souligné le rôle des parents en tant qu'agents socialisateurs, et leur rôle sur le plan du développement de l'autonomie de l'adolescent (Durand et Weil, 1997) et de leurs usages des nouveaux médias sociaux (Martin, 2004), nous avons décidé d'étudier les possibilités de soutien des parents au processus d'autonomisation de leurs enfants à partir de l'analyse du style d'éducation parentale. A la suite de cela, nous exposons notre méthode de recherche. La quatrième partie de notre thèse est consacrée à la définition de notre corpus des dimensions, indicateurs et variables. Cette partie prend notamment appui sur les concepts de l'autonomie, des réseaux sociaux, et du style d'éducation parentale, mais elle se base également sur une étude préalable qui nous a conduits à identifier des situations d'autonomisation expérimentées par les adolescents sur les réseaux sociaux et à valider notre corpus. L'autonomie est abordée selon l'approche psychosociale, inspirée du modèle de Greenberger, repris par Deslandes (2008). Nous l'avons adaptée à notre cadre de recherche en nous référant également à l'approche socio-cognitive de laquelle nous avons puisé les concepts liés à l'autonomie de la pensée et plus précisément, la réflexivité et la liberté d'expression. Les réseaux sociaux, deuxième variable de notre problématique, sont investigués du point de vue des caractéristiques de leurs outils, des spécificités des activités qui s'y déploient et des enjeux psychosociaux et cognitifs liés à l'activité humaine qui s'y déroule. Le domaine de cette variable se rapporte aux fonctionnalités structurantes des réseaux sociaux issues de la définition proposée par Kietzmann *et al.* (2011). Finalement, le style d'éducation parentale s'inspire du modèle intégrateur du style parental de Darling et Steinberg (1993). Suite à cette phase, nous présentons dans la cinquième partie, la démarche d'observation analytique qui s'est déroulée en deux étapes : une étude préalable qui a étayé notre recherche de dimensions, d'indicateurs et de variables et de valider notre corpus d'analyse suivie d'une enquête descriptive visant à dégager à partir d'une grille d'indicateurs, des éléments se rapportant à l'usage des réseaux sociaux par les adolescents. Les résultats de cette observation ont contribué à l'élaboration du questionnaire ainsi qu'à l'approfondissement et à l'interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire, deuxième outil d'enquête. La sixième partie de ce travail expose nos choix méthodologiques, la démarche d'élaboration du questionnaire,

ainsi que la démarche d'analyse et les résultats. Une synthèse des résultats des deux enquêtes fait l'objet d'une septième partie et nous terminons notre thèse par la présentation de l'interprétation des résultats des deux enquêtes, dont le dernier chapitre expose notre élaboration du « concept de l'identité iconique ».

PREMIERE PARTIE

CADRE CONCEPTUEL DE L'AUTONOMIE DES ADOLESCENTS

Cette première partie de notre thèse est consacrée à l'explicitation de notre premier axe thématique, l'autonomie, celle-ci étant abordée dans la littérature dans des contextes d'usage diversifiés tels que l'économie, l'administration publique, la politique, la gestion des entreprises et des institutions scolaires, la psychologie, la sociologie, la philosophie. Ce tour d'horizon nous amène à constater la diversité des usages et des notions qui y sont attachés, l'autonomie étant liée à des objets différents qui peuvent être les individus, mais également des groupes de personnes, une nation, un peuple, une organisation, une administration, une entreprise etc. Quand il s'agit d'aborder l'autonomie des individus, la notion revêt également des significations différentes selon le contexte dans lequel est placé l'individu. L'autonomie est alors liée au statut de la personne dans la société.

Ce contexte diversifié a fait émerger différentes approches théoriques liées à la conceptualisation de l'autonomie. Nous commençons par les explorer au chapitre 1, en vue de définir un modèle approprié au cadre de notre recherche que nous présentons au chapitre 12 (12.1). Notre modèle s'inspire de l'approche psycho sociale de Greenberger (Greenberger, 1982, 1984) repris par Deslandes (2005,2007) et de l'approche socio cognitive sur laquelle Gravel et Vienneau (2010) fondent leur modèle de la participation et de l'autonomie.

Ce modèle nous a conduits à définir trois dimensions de l'autonomie dont nous exposons les concepts et les notions qui y sont rattachés dans les chapitres 2, 3 et 4 : l'autonomie personnelle, l'autonomie affective et relationnelle, l'autonomie sociale et cognitive.

CHAPITRE 1.

ELEMENTS DE DEFINITION DE L'AUTONOMIE

1.1. Définition de l'autonomie dans différents domaines

L'autonomie est un terme d'usage courant dont les définitions révèlent la pluralité des domaines et des notions qui y sont attachées. Elle est le « droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet. » (Le grand Larousse encyclopédique, 2007). Elle est aussi associée à l'autodétermination (Larousse, 1992) ou encore à l'indépendance, la liberté, la souveraineté (Le Dictionnaire de la langue française, 1995) Les contraires proposés sont la soumission, l'asservissement.

Le grand dictionnaire terminologique (2000) définit l'autonomie dans différents domaines :

Dans l'administration publique il s'agit d'autonomie financière ou universitaire, capacité de s'administrer librement dans un cadre précis. L'autonomisation des employés étant le processus d'acquisition des moyens de gestion de leurs ressources professionnelles pour agir d'une façon autonome.

En économie, l'autonomie est la possibilité pour un pays ou une région d'avoir une production suffisante à la consommation de ses habitants.

Dans l'institution scolaire, l'autonomie est associée à la participation des élèves aux choix éducatifs et à leur capacité à se gouverner.

En gestion, il s'agit de la détention du pouvoir d'initiative pédagogique ou de gestion par les administrateurs d'un établissement d'enseignement, ou d'une autorité locale. L'autonomisation dans ce cadre est le pouvoir conféré à une personne, une collectivité ou une organisation pour agir d'une façon autonome dans des situations diverses.

En psychologie, l'autonomie est définie comme étant un ensemble de compétences qui permettent à un individu d'agir par lui-même, de gérer sa vie en répondant à ses besoins. C'est aussi sa capacité et son droit de prendre des risques, de faire des choix d'actes et de conduites en fonction des lois qu'il a intégrées et dont il connaît la valeur, sans pression de son entourage.

En sociologie, il s'agit des habiletés qu'un individu investit dans des tâches quotidiennes pour agir dans différents domaines de la vie, sans avoir recours à l'aide d'autrui et en s'adaptant à son environnement. Toujours dans ce même domaine, l'autonomisation d'un individu est le processus d'acquisition des habiletés qui le mènent à une conscientisation, à un renforcement de ses capacités, de développer ses conditions de vie et celles de son environnement.

Dans le travail, l'autonomie est définie par le degré de liberté détenue par une personne ou une organisation. Concernant les personnes handicapées, il s'agit de la capacité de gérer leurs affaires par elles-mêmes.

Selon l'approche politico philosophique le terme autonomie renvoie au droit pour un état ou une personne, de se régir d'après ses propres lois. Dans ce contexte, l'autonomie n'est pas à confondre avec la souveraineté d'un peuple mais elle se rapproche de la suffisance évoquée par Platon. (Encyclopædia Universalis, 1993). Selon Castoriadis cité par Poirier (2009), l'autonomie est liée à la possibilité pour les individus de créer leurs propres institutions, ce qui représente pour lui le concept de démocratie permettant aux individus de négocier et d'élaborer les lois qui s'adaptent à un contexte. Pour Aristote celle-ci s'applique aux individus et vise la poursuite du bonheur. (Aristote, « Ethique à Nicomaque », I, 7.5). La morale kantienne issue du mouvement des « lumières », associe l'autonomie au respect de la loi dictée par la raison qui se place, par une décision de son propre jugement, sous l'autorité de la loi naturelle. L'individu se doit de respecter la loi, mais il lui obéît sans lui être soumis, en restant libre. Cette posture n'est applicable que dans le cas des bonnes lois, celles qui respectent la liberté. (Encyclopædia Universalis, 1993)

1.2. Différentes approches en sciences de l'éducation et en sciences sociales

En sociologie et en éducation, l'autonomie de l'adolescent est un objet d'étude lié à différents courants de recherche. Les études portant sur ce sujet s'inspirent de divers types d'approches : sociologique, didactique, psychologique, socio cognitive et psychosociale. Nous les développons ci-après.

1.2.1. L'approche psychologique et psycho cognitive

La dimension de l'autonomie affective est présentée par les psychologues comme étant nécessaire à la construction de la personnalité adulte. Il s'agit de l'accès à l'indépendance, souvent vécu par l'adolescent d'une façon conflictuelle avec ses parents dont il a du mal à se détacher. En effet, le schéma parental lui sert de repères indispensables pour l'accès à l'indépendance d'adulte. Ce double besoin de dépendance et d'indépendance peut souvent susciter des conflits pendant cette période (Freud, 1968 ; Green 1984 ; Marcelli et Braconnier, 2004 ; Larivey, 2001).

Moyne (1982) définit l'autonomie affective comme étant la capacité de construire des liens et de gérer des relations qui ne sont pas fondées sur la dépendance, dans une optique de formation de la personnalité affective et cognitive, cet équilibre étant nécessaire à l'affirmation de soi. En effet, cette autonomie n'est pas limitée aux émotions et aux sentiments mais elle comporte d'autres composantes telles que la confiance en soi qui interfère sur les décisions de l'individu. Selon cette définition, le concept de l'autonomie renvoie à une vision plus large selon laquelle les affects sont étroitement liés aux structures mentales et affectives qui influencent la façon d'appréhender et de ressentir les choses.

Rocque, Langevin, Drouin et Faille développent cette définition en y intégrant l'action de l'individu « *c'est la capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers sans sujétion à autrui* » (Rocque, Langevin, Drouin, Faille, 1999, p39)

1.2.2. L'approche sociale

L'autonomie sociale est conçue dans la relation aux autres et renvoie à l'autonomie comportementale définie par Arenilla et al. (1996) comme étant la capacité de réflexion tenant compte de la portée personnelle et sociale de ses actes. Pour Sands et Wehmeyer (1996) l'autonomie comportementale représente les *"habiletés d'une personne à indiquer ses préférences, à faire des choix et à amorcer une action en conséquence"*.

D'autres chercheurs associent l'autonomie sociale à l'éducation morale. Selon Durkheim (1967), l'autonomie est un exercice de l'autorité sur les membres de la société mettant en jeu la volonté. Dans la même lignée, Daniel Hameline cité par Moyné(1982), définit l'autonomie comme l'attitude d'obéir à sa propre loi (autos-nomos) en opposition à la conduite hétéronome, qui dépend des lois et des déterminations extérieures. Pour l'auteur, l'élève autonome est celui qui a élaboré une compréhension et une assimilation des règles de sorte que leur application ne représente pas pour lui un acte de soumission mais une conduite volontaire, réfléchie et intégrée dans son système de valeurs et de connaissances.

L'autonomie intègre aussi la notion de liberté. Dans sa définition du sujet, le sociologue Alain Touraine (2005) aborde implicitement la notion d'autonomie en évoquant la liberté et la capacité des individus à se transformer et à se développer individuellement et collectivement. Mais pour Edgar Morin (2000), cette autonomie n'est pas l'expression d'une liberté absolue mais d'une liberté relative qui dépend de l'environnement biologique, social, culturel de l'individu. Sur le plan social, l'autonomie toucherait alors à l'équilibre entre les réussites individuelles et collectives.

1.2.3. L'approche socio cognitive

L'autonomie cognitive et intellectuelle est la composante la plus développée dans le domaine de l'éducation. Dans la lignée de Lonergon (1968), Angers (1990) définit l'autonomie intellectuelle en tant que capacité à s'approprier une pensée personnelle, à être responsable des connaissances et à en discuter la validité avec autrui. Selon Mulcahy (1991), l'autonomie cognitive de l'élève se traduit par sa capacité à contrôler ses ressources et ses activités.

Selon Palinscar, David, Winn et Stevens (1991) l'élève autonome est capable d'utiliser d'une façon flexible trois types de connaissances : spécifiques pour faire des tâches d'apprentissage, métacognitives pour réguler ses apprentissages et générales faisant référence au monde qui l'entoure (real world knowledge). Philippe Meirieu (1995) s'inscrit dans cette définition en la complétant par la capacité pour l'élève à être lui-même sujet et acteur de son propre apprentissage et à développer des habiletés de coopération et de collaboration. Selon lui, l'autonomie est aussi liée à l'idée de la conscience de soi, qui implique pour l'enseignement, une prise en compte de l'apprenant en tant qu'individu à part entière. Par ailleurs, l'autonomie se traduisant par la capacité à faire des choix conscients entre diverses valeurs et opinions, celle-ci le conduit à se confronter avec son environnement social, affectif ou culturel.

Dans leur modèle de la pédagogie de la participation et de l'autonomie, Gravel et Vienneau (2010) posent la relation éducative au centre du système. Les auteurs définissent trois dimensions de l'autonomie, acquises grâce à la participation de l'élève et à son engagement dans son

apprentissage, lui conférant un rôle de décideur, d'exécutant, d'assistant et de gestionnaire : l'autonomie affective liée à l'autodétermination, l'autonomie sociale en lien avec la responsabilisation et l'autonomie cognitive mettant en jeu des habiletés métacognitives de réflexion sur ses stratégies d'apprentissage.

Ces trois dimensions de l'autonomie sont présentes chez plusieurs théoriciens, mais sont parfois liées à des concepts différents. Caudron (2001), dans sa définition de l'autonomie en sept domaines, aborde l'autonomie affective comme étant la capacité pour l'élève à exprimer ses sentiments et à s'affirmer sans pression de ses camarades ou de son enseignant. Il associe l'autonomie sociale aux domaines de l'autonomie morale, matérielle et pratique, spatio temporelle et langagière. Quant à l'autonomie cognitive, celle-ci est en rapport avec l'organisation du travail.

L'autonomie est également associée aux concepts de motivation. Bandura (1997), attribue à la motivation, la perception que l'élève a de lui-même et de son entourage. Ces perceptions incluent le concept de soi, l'estime de soi (L'Ecuyer, 1990 ; Harter, 1999), le sentiment d'auto efficacité (Bandura 1997), la perception du lieu de contrôle ou attribution causale (Weiner, 1992), la perception de la valeur d'une activité par rapport aux buts d'apprentissage (Dweck, 1989 ; Wentzel, 1998) et aux buts personnels (Deslandes et Potvin, 1998)

Les chercheurs ayant théorisé le concept de l'autonomie selon l'approche socio cognitive se sont également intéressés à la notion d'autodétermination comme étant une composante fondamentale de l'autonomie sociale. Selon Wehmeyer (1996), l'autodétermination désigne la capacité à devenir acteur de sa vie et à agir en faisant des choix et en prenant des décisions en dehors de toute influence externe. Ainsi, une action est autodéterminée si l'individu agit de façon autonome, s'il exerce une régulation sur son action, s'il est en mesure de contrôler les différentes situations auxquelles il fait face et s'il agit finalement dans une perspective d'actualisation de soi.

1.2.4. L'approche psycho sociale

Une approche intégrant des perspectives sociologiques et psychologiques de la personne a été développée par certains auteurs (Greenberger, 1982, 1984; Greenberger et Sorensen, 1974; Greenberger, Josselson, Knerr C et Knerr B, 1975). L'autonomie examinée sous l'angle psychosocial est décrite comme « *un ensemble d'attitudes, de prédispositions et de comportements qui influent non seulement sur les apprentissages en classe mais également sur la conduite des individus dans les apprentissages reliés à la vie quotidienne.* » (Greenberger 1982,1984 : Greenberger, Josselson, Knerr et Knerr, 1975)

Le modèle sur lequel nous nous baserons pour notre recherche est celui de la maturité psychosociale développé par Greenberger. Il se décompose en trois catégories de compétences développées par l'individu pour faire face aux injonctions de la société. L'auteur définit trois composantes de cette autonomie : l'identité, l'indépendance, l'orientation vers le travail (Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Greenberger, 1982). Deslandes (2005,2007) reprend ce modèle en y incluant trois dimensions que nous développerons dans ce chapitre.

La première dimension, l'autonomie personnelle, fait appel aux compétences individuelles, liées aux capacités à agir de façon autonome. Celle-ci est associée au concept de l'identité qui renvoie au concept de soi, à l'estime de soi, à l'intériorisation de valeurs, à la confiance. Ce modèle implique en deuxième lieu, que l'individu développe des compétences interpersonnelles, se traduisant par des

habiletés relationnelles, une capacité à établir des liens et à interagir avec autrui avec aisance. Cette dimension met en jeu le concept de l'indépendance, qui se rapporte à l'autodétermination et à la perception de contrôle et d'initiative en dehors de toute dépendance à l'égard des pairs, des parents et des adultes. Finalement, la troisième composante de ce modèle fait référence aux habiletés sociales, qui renvoient à la capacité de l'individu d'être acteur de la société et de participer à son développement. Deslandes y développe la notion d'orientation vers le travail qui est en lien avec la motivation au travail, le sens de l'effort, l'engagement, l'implication dans une tâche, la persévérance et le sens du défi.

CHAPITRE 2 :

L'AUTONOMIE PERSONNELLE

Ce chapitre expose les différents éléments intervenant dans le processus de construction d'une identité propre. Nous explorerons les paramètres mis en jeu lors de chaque étape de l'adolescence, en fonction de l'âge, du genre et des conditions matérielles et affectives caractérisant le contexte propre à chaque individu.

2.1. Un cheminement vers une quête identitaire

Selon, Larivey (2001), la volonté de s'affirmer naît dès le plus jeune âge et se manifeste par la recherche d'une identité distincte, d'une affirmation de sa propre personne par ses opinions, ses envies et son caractère d'une manière générale. Dans ce cheminement, l'enfant cherche à se distinguer des autres et à se créer une identité. L'entrée dans l'adolescence marque alors le début d'une longue période de quête identitaire où l'adolescent se lance dans une grande campagne d'affirmation de soi. Les expériences qu'il mène dans les différents domaines de la vie ainsi que les diverses formes d'interactions qu'il exerce avec les adultes et ses pairs vont l'aider à se forger une identité qui demeure assez instable au début de ce processus, le conduisant, dans un premier temps, à des comportements souvent contradictoires. Par ailleurs, la pensée formelle s'affirmant à cette période, celle-ci renforce sa réflexion et accentue les questionnements relatifs à sa construction identitaire, qui se manifestent par une forme de « communication avec soi », à travers le journal intime, l'isolement, la rêverie et la lecture (Audétat et Voirol, 1997). Selon ces auteurs, ce bouillonnement intellectuel serait le propre de l'adolescence. A ce stade du développement, la pensée domine mais il demeure difficile pour l'adolescent de stabiliser son identité, celle-ci étant en construction d'une part et son corps subissant par ailleurs des transformations. Ainsi, en s'intensifiant, l'imagination alimente sa réflexion à travers les « identités » qu'il expérimente, permettant une identification à divers personnages : chanteurs, acteurs, sportifs ou autres adultes qu'il admire. L'image de soi, qu'il se forge alors progressivement se précise avec le temps grâce à sa confrontation avec celle qu'il perçoit dans le regard des autres. C'est un préalable à la construction de son identité.

2.2. Explicitation du concept de l'identité

Une étude récente (Kunnen et Bosma, 2006) prenant appui sur les travaux d'Erikson et Marcia, auteurs incontournables dans l'étude de l'identité à l'adolescence, soutient que les processus de constructions identitaires forment un système dynamique lié à une suite d'interactions entre la

personne et le contexte. Dans leur article, les auteurs rappellent la définition selon Erikson (1968, p. 50) du sentiment identitaire en tant que conscience de l'unité de soi dans le temps et dans l'espace. Les auteurs appuient cette définition en insistant sur le nécessaire équilibre du système « *entre unité et changement* », et entre « *soi et contexte* ». Ceux-ci évoquent le balancement entre « *l'identité objective* », constituée par les éléments distinctifs caractérisant la personne, « *la perception généralisée des autres* » et « *l'identité subjective* » qui est « *la conscience de ces caractéristiques, d'être continuellement une seule et même personne, distincte des autres* ». En faisant référence aux travaux de Tap (1988), les auteurs insistent sur la dimension dynamique du processus identitaire centré sur la recherche d'équilibre entre l'assimilation aux autres et l'adaptation à leur égard. Ces deux identités « *sont mutuellement dépendantes, se déterminent l'une l'autre* ». Ford et Lerner (1992) quant à eux, insistent sur l'interaction de la personne avec les différents éléments du contexte qui permet des identifications multiples. Ainsi, les identificateurs ne sont plus un ensemble fixe mais se redéfinissent en fonction des situations.

S'appuyant sur ces différents paradigmes, Kunnen et Bosma (2006) présentent l'identité comme étant « un équilibre dynamique entre unité et changement, et entre personne et contexte ». L'identité serait ainsi la résultante d'une négociation qui s'établit selon les situations, entre la personne et son environnement dynamique.

Marcia (1966) soutient que la construction identitaire de l'adolescent se base sur deux mouvements liés: celui de l'exploration identitaire d'un côté, qui orientera par ailleurs le processus d'engagement à travers lequel l'adolescent va être amené à faire des choix personnels, à prendre des décisions et à marquer son opposition. Selon Bourne (1978), ces engagements comportent une dimension sociale et personnelle. Erikson (1972) appuie la théorie de Marcia en indiquant que l'identité se construit dans un processus réflexif et social. Ainsi, avant d'avoir une identité, d'avoir fait ses choix personnels, l'adolescent va expérimenter divers rôles.

La construction identitaire s'accompagne de changements et d'un passage par plusieurs phases. Marcia (1966) définit quatre statuts identitaires aboutissant à la forclusion identitaire, stade caractérisé par l'intériorisation des valeurs sociales et parentales, et un engagement actif en s'éloignant du besoin d'explorer des identités alternatives. A l'opposé, dans le cas d'une faible exploration, l'identité ne se manifeste pas par un engagement clair. Ainsi, dans un article abordant le lien entre l'identité et la créativité, Barbot (2008) fait remarquer que pour les théoriciens de l'identité, certains aspects de la personnalité, tels que l'émotion ou l'ouverture aux expériences, seraient des facteurs déterminants de l'identité (Clancy et Dolliger, 1993) et influeraient sur son développement (Grotevant, 1987).

Les adolescents ayant une certaine stabilité émotionnelle, se manifestant par une haute estime de soi, ainsi que ceux qui sont plus ouverts aux autres, seraient plus enclins à l'engagement. En effet, dans le cas contraire et en l'absence d'engagement, l'adolescent ferait face à une forte anxiété. L'ouverture aux expériences et la flexibilité intellectuelle seraient quant à elles des facteurs encourageant le processus exploratoire et les prises de risque qui mènent à l'engagement, contrairement aux adolescents ayant tendance au conformisme et à la rigidité d'esprit. (Jones et Hartmann, 1984)

Erikson (1972), associe le concept de l'identité aux notions de permanence et de continuité, maintenant la constance des objets et des sujets, en dépit des fluctuations du temps et des

modifications plus ou moins importantes qu'ils peuvent subir. Selon lui, l'identité fait aussi appel à l'idée d'unité et de cohésion, permettant de circonscrire les choses en les délimitant les unes par rapport aux autres. L'identité permet enfin d'établir un rapport entre les choses en les classant suivant leurs similitudes et leurs dissemblances. Le moi assure la cohérence des comportements, maintient l'unité interne, permet la médiation entre les événements extérieurs et intérieurs et garantit la solidarité avec les idéaux sociaux et les aspirations du groupe.

2.3. L'identité sexuelle

L'adolescent fait face à des transformations de son corps qui font de lui un être sexué. Claes (1995) explique à cet effet que celui-ci expérimente la sexualité en traversant plusieurs étapes mettant en exergue, dans un premier temps, une sensualité plus ou moins indifférenciée, passant ensuite par un attachement sentimental et sensuel pour arriver à des intérêts de nature génitale. Ce processus est soutenu selon l'auteur par l'affirmation de l'autonomie affective et aboutit en fin de parcours à la possibilité pour l'adolescent d'avoir des relations intimes épanouissantes et plus stables.

La biologie marque une nette différenciation entre les filles et les garçons. Pour les adolescentes, cette puberté est soulignée par l'arrivée des menstruations, un signe précis de leur féminité (Bettleheim, 2007). Dans le cas des garçons, ceux-ci ne disposant pas de signe précis prouvant leur masculinité, il peut alors exister une ambiguïté sur leur identité sexuelle qui pourrait poser la question de l'homosexualité ou même de la transsexualité. Cependant Douvan (1996) fait remarquer que l'identité sexuelle ne se limite pas à la physiologie du corps mais qu'elle relève aussi d'un comportement social et d'une attitude qui ne doit pas remettre en cause l'identité. Selon l'auteur, un homme exprimant une certaine émotivité ne devrait pas reconsidérer sa masculinité.

La sexualité des adolescents s'est affirmée au cours des 25 dernières années du fait de l'accélération du développement de la puberté connu sous le phénomène de la tendance séculaire. Claes (1996) indique à cet effet, que l'implication des adolescents dans des activités sexuelles est due aussi à l'évolution des normes de la société occidentale qui s'accompagne de plus de permissivité, d'une certaine tolérance et d'une plus grande liberté à cet égard. Ce sujet préoccupe les adolescents et s'accompagne souvent de déceptions, de peines de cœur, d'expériences de rupture qui donnent lieu à des questionnements auxquels ils cherchent des réponses par diverses voies. Ils cherchent une signification à leur comportement sexuel, à leurs émotions, à leur vécu fantasmatique. En cela, ils se retrouvent confrontés à la manière dont ils doivent se comporter avec les autres, ce qui selon Rigon (2004) fait référence à l'estime de soi.

2.4. L'estime de soi

Les premières théories développées autour du concept de l'estime de soi, par le philosophe James (1890) indiquent qu'il s'agit du sentiment né de la réalisation d'un nombre d'objectifs, qui serait supérieur à celui des objectifs non atteints. Le philosophe Cooley (1902) considère plutôt que l'estime de soi n'est pas basée sur sa propre perception de soi, mais sur l'interprétation des réactions et des comportements des autres à son égard. Ces deux philosophes ont posé les bases

d'une recherche qui s'est poursuivie dans le domaine de la psychologie. Leurs théories ont été depuis discutées et approfondies.

Les premiers travaux de recherche inspirés par les deux théories précédentes ont été menés par Coopersmith (1967). Il a abordé l'estime de soi selon une approche quantitative, dite unidimensionnelle. Il en résulte le concept de « l'estime de soi globale » défini par le sentiment que chacun a au fond de lui-même de sa propre valeur. Mais ces travaux ont été critiqués, du fait de la pauvreté de leur contenu (Rosenberg, 1986), ou parce qu'ils fournissaient peu d'hypothèses causales car, basés sur des fondements théoriques faibles (Bariaud et Bourcet, 1994) ils finissaient par donner l'impression que cette notion englobait tout et n'importe quoi, au point que Wells et Marwell (1976) la qualifient d'« éponge intellectuelle ».

Ces critiques ont permis aux chercheurs de réfléchir à l'estime de soi en concevant une approche multidimensionnelle par opposition à la précédente. Dans ce sens, Rigon indique que « L'estime de soi se construit comme un édifice en trois dimensions : moi, les autres et la manière dont je me comporte avec eux quand il s'agit de me réaliser personnellement. » (2004).

Harter (1982) développe le concept du sentiment de compétence en se basant sur les travaux de Bandura (1977). Il s'agit selon lui de l'évaluation faite par un sujet sur ses capacités dans différents domaines. Ceux-ci étant conçus de manière multidimensionnelle, ils ont chacun un rôle à jouer dans l'estime de soi qu'un sujet se fait de lui-même à un instant précis. Cette estime de soi l'explique Harter (1988), est alors considérée en rapport avec la perception que le sujet a de lui-même dans plusieurs domaines de compétences, tels que le travail, les relations sociales, le sport, l'apparence physique ou encore la conduite. Les conséquences de cette approche enrichissent la connaissance des domaines qui influent sur l'estime globale de soi. Harter fait remarquer ainsi que l'auto-évaluation du sujet s'effectue dans un domaine donné en comparaison avec d'autres.

Dans la continuité des recherches d'Harter, les travaux de Marsh et Shavelson (1976) portent sur l'organisation hiérarchique de l'estime de soi. Ceux-ci ont étudié les liens existant entre les différents domaines de la perception de soi. Si les travaux de Harter mettent bien en évidence le fait que certains domaines influent sur l'estime globale de soi, ils ne permettent cependant pas d'indiquer leur degré d'influence. Marsh et Shavelson (1985) en revanche, mettent l'accent sur une nouvelle découverte: les relations entre les perceptions d'un sous-domaine et les perceptions globales de soi se font de manière ascendante ou descendante. Ainsi, le renforcement d'un sous-domaine de compétence résultant de l'accomplissement d'une tâche, renforce l'estime de soi dans ce domaine précis. Dans le cadre d'une publication de photos sur Facebook, par exemple, l'accomplissement de cette tâche procure non seulement un sentiment de satisfaction et de compétence, mais il confère également de l'importance au domaine correspondant (la hiérarchisation des photos). Le mouvement inverse s'effectue dans le cas contraire: une dépréciation globale de soi entraîne alors une dévalorisation des domaines inférieurs. A ce propos, Fox et Corbin (1989) postulent que les sous-domaines concrets subissent l'influence des variations des contextes d'évaluation alors que l'estime globale de soi serait plus stable et indépendante des événements de la vie.

D'après Jones, Hansmen et Puttman (1976), l'estime de soi se situe dans la personne et se définit par la cohésion entre ses aspirations et ses succès. Elle émane de la perception consciente de ses

propres qualités (Tesser et Campbell, 1983), mais se forge aussi sur la perception de son corps (Bruchon-Schweitzer, 1990) et (Biddle et Goudas, 1994).

Orientée sur sa propre personne, l'estime de soi serait alors liée à la perception de sa valeur à différents moments de sa vie (Laporte, 1997). Reprenant cette définition, Pickardt (2002) analyse le terme « estime de soi » à partir de ses deux constituants : le « soi » étant un concept descriptif et l'« estime » un concept évaluatif. L'estime de soi serait alors ce jugement posé sur soi, sur sa valeur, ainsi que sur ses capacités. Ce sentiment procure à l'adolescent une force intérieure qui l'incite à aller à la rencontre d'autrui, à prendre des risques calculés, et avoir par conséquent confiance dans ses possibilités. L'estime de soi réfère ainsi à la perception de soi, de ses capacités et à l'évaluation de celles-ci. Ce n'est autre que le reflet de l'idée que nous nous faisons de nous-mêmes et que l'on révèle à travers notre façon d'être et d'agir. (Anne Bacus, 2003).

L'approche la plus récente et qui semble être la plus complète est celle développée par Lehalle (1995) qui propose une conception de l'estime de soi sur quatre niveaux de représentation:

Le « niveau indifférencié » concerne les stratégies d'adaptation du sujet à l'environnement.

Le « niveau descriptif » répond à la perception qu'a le sujet de lui-même et de ce que les autres pensent de lui.

Le « niveau évaluatif » correspond aux concepts d'estime de soi et de sentiment de compétence, c'est le niveau le plus conscient et explicite pour le sujet.

Le « niveau intégratif » se réfère essentiellement au concept d'identité.

2.5. Les théories de la motivation

Les théories modernes s'intéressant à la motivation ont pour clé de voûte la notion de besoin présentée comme une sorte de socle. Mais celles-ci ne font pas toujours référence aux besoins physiologiques, comme avancé par les behavioristes. Maslow (1943), Deci et Ryan (2002) ou encore Stevens & Fiske (1995) évoquent l'existence de besoins d'ordre psychologiques, physiologiques voire même sociologiques en les distinguant d'un fonctionnement purement organique.

La théorie de Maslow repose sur une hiérarchie des besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et de réalisation de soi. Autrement dit, une fois que l'individu évolue dans un cadre rassurant et stable, que ses besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits, qu'il a un abri, de la chaleur, de la nourriture et une sexualité satisfaisante, il peut chercher à satisfaire ses besoins supérieurs d'amour, d'estime et de réalisation de soi. L'homme doit alors être sincère avec sa propre nature afin d'atteindre la réalisation de soi selon la formule "*what a man can be, he must be*" (Maslow, 1954, p :91). Pour ce faire il faut tout de même remplir les conditions de justice ou de liberté d'expression.

Selon Maslow il est donc évident que la réponse à un besoin en fait naître d'autres beaucoup plus élevés car l'homme ne fonctionne pas qu'à l'instinct. Il a effectivement des besoins supérieurs qui sont plus vastes et moins bestiaux et pour les atteindre, il doit se défaire de sa crainte pathogène. Dès lors, le constat de Maslow apparaît comme un pêle-mêle de préconisations incluant des

observations sur la sagesse, la maturation psychologique et les psychothérapies. Maslow inscrit donc sa réflexion dans une psychologie globale de l'individu comme en témoigne son ouvrage "Vers une psychologie de l'Être" (1989). Il préfère de ce fait une psychologie du développement à une psychologie de l'adaptation. Toujours selon lui, de trop grandes frustrations rendent agressif et il convient de répondre aux besoins fondamentaux comme à des étapes sur la voie de la réalisation de soi.

Maslow considère en outre que les besoins de l'être humain sont essentiellement satisfaits par les autres, ce qui entraîne une dépendance vis-à-vis de l'environnement et peut engendrer un manque de liberté. Or, ceux qui poursuivent la réalisation de soi et gratifient leurs besoins élémentaires, sont beaucoup moins dépendants et bien plus autonomes et libres. Ils sont poussés par des stimuli intérieurs tels que leurs capacités et possibilités, leur besoin de se connaître et de devenir de plus en plus intégrés et unifiés et non par les influences de l'environnement. Du fait qu'ils dépendent moins des autres, ils sont moins ambivalents à leur égard.

Robert Ardrey (1971), quant à lui, définit dans une grille trois besoins de l'être humain : la sécurité, la stimulation et l'identité. Les deux premiers besoins sont à la fois opposés et complémentaires, représentant d'une part une tendance à la passivité et une autre qui pousse à l'action. La réalisation de ces deux besoins serait source d'harmonie, d'équilibre et donc de bonheur. L'identité est définie comme le fait d'être soi-même, de faire partie d'un cadre géographique et d'une communauté linguistique et culturelle, de vivre en harmonie avec le milieu physique, psychologique et social, de se reconnaître dans ce qui est semblable et ce qui nous différencie. Pour satisfaire le besoin d'identité, il faut avoir des racines qui s'enfoncent profondément dans l'origine, et des branches tendues vers le devenir.

Fabien Fenouillet (2012) définit la motivation comme étant une force individuelle déterminée de l'intérieur ou de l'extérieur expliquant le déclic qu'un individu peut avoir face à un comportement ou une action et sa persévérance dans l'effort fourni. Pour définir cette force, Fenouillet propose d'analyser la direction, le déclenchement et la persistance de la motivation.

La direction représente les finalités vers lesquelles se dirige la motivation. Il est alors très difficile de comprendre la motivation d'un comportement sans en connaître le but. C'est cette dernière qui par exemple permet de comprendre que l'inaction peut être motivée à dessein.

Dans cette optique, le déclenchement du comportement, de son côté, a un poids considérable en ce qu'il permet d'expliquer pourquoi l'individu passe du repos à l'action bien que ce changement puisse aussi s'expliquer par des mécanismes cognitifs, notamment lorsque l'individu modifie son comportement après s'être rendu compte qu'il ne permettait pas d'atteindre le but escompté. En revanche, en initiant le changement d'un comportement, il marque alors l'amorce d'une action et lui donne sens. Ce déclenchement révèle alors une motivation nouvelle.

Finalement, pour ce qui est de la persistance, il s'agit d'évaluer que l'adoption d'un comportement sur la durée implique qu'une certaine force soit exercée volontairement.

Dès lors, l'impact de la motivation s'étend à l'action et ne se limite plus au comportement. L'action soutenue ne peut donc avoir lieu que si elle est entretenue et qu'elle alimente la motivation, les deux allant de pair.

Si les théories volitionnelles expliquent la persistance dans l'action par la volonté, la théorie de l'autodétermination, quant à elle, estime que le *self* cherche uniquement à satisfaire ses besoins fondamentaux.

2.6. Le développement du jugement moral

Lawrence Kohlberg (1972) décrit empiriquement, dans une perspective développementale, les trois niveaux du développement du jugement moral-cognitif à travers lesquels l'individu devient mieux outillé pour résoudre les problèmes de la réalité quotidienne en s'acheminant vers l'autonomie. Les stades sont des structures de la personnalité et font appel à des séquences structurales de jugement et de compréhension des rapports humains non pas dans leur "contenu" (valeurs) mais selon leurs "structures"(stades). Tous les individus franchissent ces étapes dans l'ordre indiqué: Les enfants sont au stade pré-conventionnel, les adultes au stade conventionnel.

Au stade du palier pré-conventionnel, l'enfant répond aux règles culturelles du bon et du mauvais, définies en fonction des conséquences physiques ou hédonistes de l'action ou selon le pouvoir de coercition physique de ceux qui établissent ces règles, sans égard à leur signification ou à leur valeur humaine. L'enfant est soumis à l'autorité et il s'incline devant la position hiérarchique et le pouvoir de punition des parents, s'il a l'impression qu'il en retirera un bénéfice en retour. L'action droite est ici celle qui peut satisfaire les besoins personnels et occasionnellement, les besoins des autres.

Lorsqu'il atteint le stade conventionnel, l'individu agit conformément aux attentes de la société indépendamment des conséquences. L'action qui satisfait aux attentes de la famille, du groupe ou de la nation, est perçue comme valable en soi. L'attitude morale comporte ici non seulement une conformité aux attentes de l'entourage et de l'ordre social, mais aussi une loyauté envers ces dernières, doublée d'une volonté active de reproduire l'ordre social et d'identifier ses points de vue avec les personnes qui le composent.

Ce stade est celui de la bonne concordance interpersonnelle. L'individu recherche l'approbation d'autrui et se conforme pour plaire, parce que la bonne action est ici celle qui plaît, celle qui aide les autres ou celle que les autres approuvent. Il y a une forte conformité aux images stéréotypées de comportement de la majorité ou du comportement identifié comme naturel. De plus, pour la première fois, l'action est fréquemment jugée selon les intentions qui la sous-tendent.

C'est aussi l'étape de la prise de conscience de l'ordre et de la loi, caractérisée par la pensée abstraite et le concept sociétal avec une prédominance du sens du devoir et du comportement normatif. C'est aussi l'adhésion à des règles pour maintenir l'ordre social de sa communauté. L'action bonne est celle qui consiste à accomplir son devoir, à être déférent envers l'autorité, et à maintenir l'ordre établi.

Au stade suivant, celui du palier post conventionnel, l'individu reconnaît le relativisme des valeurs et construit son propre référentiel en fonction de principes valides indépendamment des impératifs des niveaux précédents. Il choisit les valeurs qui font du bien au plus grand nombre de personnes. La moralité post conventionnelle est orientée vers un contrat social et le bien-être de la

communauté en termes de respect des droits d'autrui et de recherche d'un consensus. Le principe éthique universel est vécu comme des exigences intérieures.

Ce stade est celui de la négociation individuelle et sociale et de la hiérarchisation des valeurs. L'action droite est définie surtout en termes de droits individuels ou selon des critères examinés de façon critique et admis par l'ensemble d'une société. C'est le stade qui accorde la plus grande importance aux opinions personnelles et aux règles de procédures qui font un consensus véritable. Les ententes libres et les contrats honnêtes constituent la substance de l'obligation morale.

C'est finalement le stade de l'empathie parfaite fondée sur l'inter personnalité et les principes de la dignité humaine. L'individu se comporte selon des principes éthiques choisis en fonction de leur pertinence, leur cohérence, leur globalité et leur universalité.

CHAPITRE 3 :

L'AUTONOMIE AFFECTIVE ET RELATIONNELLE

3.1. Un cheminement vers une quête de l'autonomie affective et relationnelle

L'adolescence représente une étape essentielle de la vie d'un être humain. L'homme étant un être social, il se construit à travers les âges en se forgeant une identité et un parcours. Selon Michel Claes (1983), cette étape est en ce sens une période de transition durant laquelle il se découvre et passe de l'enfance à l'état d'adulte. Il subit ainsi de nombreuses transformations aussi bien sur le plan social que familial et connaît une évolution de son apparence physique. A travers cela, c'est son identité et son être tout entier qui se développent et l'amènent ainsi dans le corps et la vie d'un adulte. Il connaît alors une période de quête et d'affirmation de son autonomie affective et relationnelle et afin d'asseoir cette autonomie, il entame la construction d'une identité propre en dehors de la famille et des parents.

D'un angle de vue social, l'auteur indique que l'adolescence marque une rupture avec l'enfance. En effet, il s'agit d'une période où la socialisation prend une place importante. L'amitié joue un rôle majeur et cela au détriment de la dépendance aux parents. Douvan et Adelson (1966) évoque à ce sujet la dimension de l'autonomie comportementale qu'ils expliquent par le besoin de l'adolescent de s'émanciper et de conduire sa vie comme il l'entend. Ce qui signifie que l'adolescent n'en réfère plus à ses parents et devient capable de prendre ses propres décisions.

L'autonomie affective et relationnelle n'en demeure pas moins un processus lent qui va de l'entrée dans l'adolescence à la première installation dans une relation affective stable et longue, où l'adolescent devenu adulte se construit son propre cadre familial.

Tout au long de ce processus, l'adolescent adopte des stratégies comportementales de compromis plus ou moins importants entre les valeurs de son milieu et ses propres valeurs.

Par ailleurs, sa dépendance affective et son souci de maintenir les liens affectifs avec sa famille nécessitent souvent le recours à des pairs, à des figures d'autorité plus ou moins charismatiques comme structure de soutien.

Cette période est cruciale car les adolescents ont à inventer leur système de valeurs implicites ou explicites et à choisir leur mode d'existence. Ils se découvrent alors un état nouveau dans lequel ils peuvent penser par eux-mêmes et interagir avec leurs semblables sur le plan affectif. Il s'agit de la phase d'accès à l'autonomie affective.

3.2. L'accès à l'autonomie affective

Cette étape se manifeste par le désir d'affirmation d'une forme d'indépendance de l'adolescent vis-à-vis des parents. Bien que vivant sur un même territoire (domicile familial), dans la proximité, l'adolescent découvre qu'il a des besoins et des désirs parfois différents de ceux de ses parents qui quelques fois, tenteront de les entraver. (Guillot, 2006)

L'adolescent se situe alors dans la phase de puberté, période de passage obligatoire du monde de l'enfance à l'âge adulte, qui s'accompagne généralement de nombreuses transformations aussi bien sur le plan biologique, social, psychologique qu'intellectuel. Cette phase se caractérise par des modifications morphologiques et psychologiques importantes. L'adolescent cherche ainsi sa place et son identité dans la société. Dès lors, il traverse une période de dépendance et d'immatrité et fait son cheminement vers une maturité affective, sexuelle et relationnelle aboutissant à l'autonomie de l'adulte. (Le Breton, 2005)

Selon Anna Freud (1968) et Green (1984) l'accès à l'autonomie affective représente pour la plupart des adolescents, un vécu douloureux qui peut être assimilé à une sorte de deuil, menant quelquefois à un sentiment de dépression ou de culpabilité. En effet, l'adolescent cultive un lien de dépendance vis-à-vis de ses parents et qui est variable selon les individus. Mais paradoxalement, il éprouve le besoin de se désolidariser de sa famille pour se construire en tant qu'individu à part entière. Marcelli et Braconnier(2004) soutiennent que l'adolescent doit rompre le lien avec ses parents pour découvrir son identité adulte. Cette prise de distance peut être d'autant plus problématique que l'adolescent a besoin du conflit pour distendre les relations avec ses parents qui, de leur côté aussi, ont souvent du mal à accepter cette quête d'indépendance, pourtant naturelle, et qui devrait au contraire, être soutenue et guidée par l'adulte. Les auteurs soulignent que les conflits qui peuvent s'installer ne sont pas uniquement liés à cette période de transformation de l'adolescent mais peuvent aussi remonter à l'enfance et être synonyme de carences affectives ou au contraire de surprotection de la part des parents. Le besoin d'autonomie manifesté par l'adolescent nous renseigne alors sur sa relation avec ses parents et sur sa capacité à pouvoir s'en détacher.

Parallèlement à ce processus et comme le précise Larivey (2001), la recherche et la conquête de cette autonomie peuvent se faire, paradoxalement, que par une interaction, un échange avec les autres, notamment avec ceux qui lui sont proches. L'adolescent, en quête d'une identité propre, va alors chercher à se distinguer véritablement de ce qu'il a pu être jusque-là en se différenciant de ses parents. Dès lors, la quête d'indépendance s'installe avec force quitte à désapprouver ses proches. Cette opposition forge d'autant plus l'identité qui commence à s'affirmer. Cependant, par ce rejet des autres, l'adolescent prend le risque d'être jugé et de se faire rejeter par des personnes qui lui étaient proches et qu'il craint alors de perdre.

Ainsi, l'accès à l'autonomie affective remet en cause sa dépendance vis-à-vis de ses parents, ce qui le mène vers la construction d'une identité propre.

3.3. La quête identitaire : Entre autonomie et dépendance

L'autonomie se matérialise par la liberté d'une personne de faire ses choix de manière personnelle, sans se laisser influencer par des personnes extérieures, elle est « *déterminée de l'intérieur* » Maslow (1989). Elle amène donc à une certaine liberté, une affirmation de soi, de ses choix indépendamment de l'influence de l'entourage. En vue d'accéder à cette forme d'autonomie, l'adolescent se lance dans une quête identitaire qui révèle un double besoin : la reconnaissance de son entourage et la reconnaissance de soi. Ce besoin révèle un paradoxe entre le désir d'autonomie, de singularité et celui de dépendance.

La société d'aujourd'hui que Braconnier (2007) qualifie « d'adolescente » rend plus difficile l'exercice de recherche de singularité. En effet, les repères posés par nos sociétés occidentales étant en constante mouvance, les adolescents sont assujettis à un effort permanent d'adaptation en vue de correspondre à leurs attentes. Finalement, la seule constante correspondant aux différentes générations, est l'effort fourni par l'adolescent pour repérer la bonne distance à adopter avec ceux qui l'encadrent et qui l'entourent de leur affection.

Les interactions générées par ce processus d'affirmation face à l'autorité, renvoient l'adolescent à des images de soi, souvent contradictoires, qui contribuent selon Audétat et Voirol (2007), à l'élaboration de son Moi.

L'adolescent développe progressivement sa capacité à effectuer ses propres choix en reconsidérant les règles fixées par le milieu social et naturel (Piaget, 1974). Il est néanmoins à noter que le besoin des autres ne s'estompe pas du seul fait de l'indépendance que l'on acquiert. Bien au contraire, comme nous l'avons indiqué, les proches jouent un rôle majeur dans l'affirmation de soi ; Les regards et les jugements transmis à l'adolescent par l'entourage contribuent à la construction identitaire qui s'appuie justement sur ce rapport à l'autre, sur les liens d'amour et d'amitié, qui entretiennent, dans une certaine mesure, les liens de dépendance se révélant être au cœur du processus de la quête identitaire. (Balegamire Bazilashe, Ditisheim et Marc, 1995)

Partant de là, l'affirmation de l'autonomie de l'adolescent résidera dans sa capacité à prendre des décisions tout en assumant les divergences d'opinions, les points de désaccord, voire les oppositions de ses interlocuteurs. Son sentiment de liberté est d'autant plus assumé qu'il a conscience des répercussions de ses choix sur son entourage.

Finalement, cette conquête d'une identité distincte peut être rapprochée d'un parcours semé de défis, que l'adolescent affronte au fil du temps et qui pourrait nécessiter de nombreuses années. C'est au regard de ces enjeux et des difficultés guettant l'adolescent à cette période, qu'il appartient aux parents d'assumer leur rôle dans l'émancipation de leur enfant, et d'être en mesure de l'accompagner dans la quête de son autonomie affective et de sa construction identitaire.

3.4. Le rôle de l'amitié

Comme nous l'avons exposé, l'adolescence est une période de transition durant laquelle l'adolescent se découvre et subit de nombreuses transformations d'ordre social, familial et physique. A travers cela, c'est son identité et son être tout entier qui se développent et l'amènent

ainsi dans le corps et la vie d'un adulte (Claes, 1983). A ce stade, l'adolescent ressent le besoin de s'émanciper, de prendre de la distance vis-à-vis de ses parents. Cette situation est assez complexe sachant que tout en ayant besoin de l'affection et du soutien de sa famille, il doit s'en détacher pour mieux se chercher.

C'est ainsi que l'appartenance à un groupe apparaît comme le moyen de s'écarter de ses proches, de se trouver une place, de trouver du soutien. (J. Kroger, cité par Clocher, 2007). L'adolescent évolue alors en fonction des relations qu'il entretient avec son entourage familial et du groupe auquel il appartient. On peut donc considérer que la gestion de ces relations constitue l'une de ses préoccupations majeures.

Claes (1983) insiste sur le rôle du groupe de pairs dans l'émancipation de l'adolescent. Selon lui, l'adolescence serait une période où le jeune apprend de ses échecs et succès et notamment à travers les expériences menées avec les pairs. Durant cette période, il est assez instable, en quête de lui-même et donc influençable notamment par d'autres adolescents et cela parfois pour mieux se distancer de sa famille, surtout quand il est en opposition avec celle-ci.

Au sein d'un groupe, il se socialise avec des personnes qui lui ressemblent, partageant les mêmes opinions et centres d'intérêt, avec lesquelles il tisse des liens d'amitié. C'est avec elles qu'il va partager ses expériences et se construire peu à peu (Braconnier, 1999 ; p:223). Ces expérimentations lui donnent un avant-goût de sa future vie sociale d'adulte. A cet effet, Coleman (1961) évoque la notion de société adolescente au sein de laquelle, les jeunes développent une culture propre en relâchant les liens familiaux.

Néanmoins, Claes (1983) précise que dans la majorité des cas, l'adolescent ne se détache pas de ses parents par opposition ou confrontation mais simplement car il est naturel de s'ouvrir aux autres et que cela fait partie du processus de socialisation et du développement de l'identité. Ainsi, l'adolescence se caractérise selon Audétat et Voirol (1997) par deux phénomènes contradictoires : le besoin d'indépendance par rapport à l'autorité et le désir d'appartenance à un groupe.

Le groupe de pairs dans lequel naissent et se cultivent les liens amicaux permet justement de se dégager de la sphère familiale qui gêne l'installation des acquis sociaux (Braconnier, 1999 ; p :34)

Cette construction en dehors du cercle familial se fait par le biais d'un cercle d'amis dans lequel l'adolescent se sent bien. En effet, durant cette période, l'amitié occupe une place prépondérante. Selon une enquête réalisée par le CREDOC en mai-juin 2002, Pour 39% des jeunes et notamment des filles de 14-15 ans, le cercle d'amis est l'endroit où ils préfèrent se trouver, devant la famille (30%) et seuls dans leur chambre (23%). Les liens affectifs sont essentiels : la moitié des adolescents considèrent qu'un ami est « *quelqu'un qui m'aime comme je suis* » et pour plus d'un tiers d'entre eux, c'est « *quelqu'un qui sait m'écouter et me comprendre* ». Cependant, le côté affectif reste un peu plus faible chez les garçons qui recherchent davantage la complicité et pour qui un ami, « *c'est quelqu'un avec qui on rit des mêmes choses* ». Complicité, confiance et solidarité unissent donc les adolescents d'un même cercle d'amis qui peuvent alors partager des problèmes ou des inquiétudes (Braconnier, 1999 ; p :222). Ils sont très sollicités sur des questions sentimentales qu'ils jugent parfois sujet tabou et impossible à aborder en famille. Une enquête IPSOS réalisée en 2005 révèle que 91% des adolescents ayant rencontré un problème, auraient obtenu l'aide d'un ami de leur âge.

L'amitié est en ce sens le siège d'une confrontation avec des valeurs, des normes, des idées, des expériences qui font réfléchir l'adolescent à ses propres principes et ses adhésions.

Grâce à l'amitié, l'adolescent se construit une identité propre (Braconnier, 1999 ; p :411). Il trouve en l'ami, un alter ego une personne qui vit des réalités proches des siennes, une personne qui partage cette même quête d'identité et d'affirmation de soi. Les amis accompagnent la quête d'indépendance de l'adolescent qui fuit l'attachement ou les sentiments à la fois excessifs et ambivalents à l'égard des parents.

CHAPITRE 4 :

L'AUTONOMIE COMPORTEMENTALE ET SOCIALE

4.1. L'identité sociale

4.1.1. Vers la construction d'une identité sociale

Comme nous venons de l'étudier dans la chapitre 3, la quête d'une identité propre et distincte est une étape naturelle chez l'être humain et donc primordiale pour sa construction et son indépendance psychique. Mais elle peut être complexe et représenter un long processus qui dure plusieurs années. Cette autonomie, forme de liberté intérieure qui permet une certaine indépendance et un détachement vis-à-vis de l'entourage, fait de l'adolescent une personne distincte, une entité unique. L'être humain, être social par excellence, a besoin d'autrui pour s'exprimer, se réaliser, se comparer, se comprendre, s'identifier. La notion de dépendance intrinsèquement liée à celle de l'autonomie préexiste et conduit à la construction de soi. La relation aux autres fait partie de ce processus mais comporte un paradoxe entre la volonté de se différencier et celle d'être accepté par les autres.

Le cercle familial n'étant plus le centre social et affectif de l'adolescent, celui-ci passe beaucoup plus de temps avec ses amis en dehors de chez lui. Son environnement change et s'élargit, s'ouvre à d'autres lieux et d'autres cercles. En effet, chaque endroit peut porter une signification particulière pour le jeune chez qui le regroupement du cercle d'amis peut se faire dans un parc, dans un café, à l'angle d'une rue etc. La découverte de nouveaux lieux est une manière de se créer une identité propre à cette période de mutation. Le monde extérieur devient synonyme de nouvelles expériences et donc d'aventures, de recherche de l'inconnu. Par ce moyen, les jeunes se différencient nettement de leurs parents et du cercle familial en général. L'indépendance est clairement revendiquée. (Guillot, 2006)

Selon J. Piaget (2004), l'adolescent est constamment à la recherche d'une identité sociale qui se réalise à travers les relations que l'individu entretient avec son entourage et le respect des normes et valeurs transmises. Pour les tenants de la psychologie sociale, Tajfel et Turner (1979, 1986), l'identité sociale est définie comme étant la conscience d'appartenance à un groupe ainsi que le capital émotionnel et moral qu'il y rattache. Leur théorie place l'appartenance groupale au centre du processus de construction de l'identité sociale.

Nous observons chez les adolescents une tendance à construire une identité sociale à partir de leur appartenance ou de la référence à certains groupes (Deutch, 1967 ; p :105). Pour mieux s'affirmer,

ceux-ci s'organisent parfois en bandes très structurées avec des règles de fonctionnement qui leur sont propres et une ritualisation dans laquelle ils tentent de trouver une identification, une protection, une idéologie. Deutch (1974 ; p : 104) évoque le double besoin de différenciation et de conformité au groupe. D'après l'auteur, le quête d'une conformité répondrait au besoin des adolescents de « *dissimuler et de contrôler leur angoisse* ». Ce qui peut expliquer entre autre, une certaine forme de dépendance parfois extrême au groupe qui n'est, selon Winnicott, que des individus rassemblés et isolés.

L'une des conséquences de cette interaction nouvelle avec autrui et de cette ouverture au monde est l'apprentissage de la vie collective et le respect des règles. De là émane la notion de savoir vivre évoquée par Viévard (2005). C'est par l'espace public, et souvent urbain, par des lieux à première vue ordinaires, que le jeune construit son identité (Goldberg et Birreaux 1997). Les jeunes s'approprient ainsi très facilement les lieux urbains (centre commercial, square...) dans lesquels ils se créent un deuxième foyer où ils mangent et s'abritent. Ces lieux sont aussi un lieu de projection où leurs tags transmettent divers types d'émotions extrêmes. Le milieu urbain représente ainsi bien souvent un repère pour les adolescents, durant cette période de mutation. Cette confrontation avec de nouveaux lieux et de nouvelles personnes, les pousse progressivement à sortir de leur cocon et de la bulle familiale pour s'ouvrir au monde. La rue et la ville à plus grande échelle seraient ainsi « l'antichambre de la vie sociale » où se font les apprentissages qui précèdent la véritable entrée dans la vie sociale.(Goldberg et Birreaux, 1997) . Considérées par ces auteurs comme « le marchepied du monde » elles sont perçues par les adolescents comme rassurantes et structurantes.

Dans une réflexion de Viévard (2005) portant sur la relation entre l'espace individuel et l'espace public, celui-ci précise qu'il n'y voit pas deux espaces qui se confrontent mais une implication de l'individu dans l'espace public entraînant une relation avec autrui. Cet espace éveille en lui un sentiment d'altérité, puisqu'il a l'impression que les deux espaces lui appartiennent sans pour autant avoir la possibilité d'exercer un quelconque pouvoir sur l'espace public, qu'il partage avec autrui et dans lequel les règles communautaires sont de mise. En découle une certaine vulnérabilité qui contrebalance son sentiment d'appartenance.

4.1.2. Explicitation du concept de groupe

Le concept de groupe est défini par Tajfel et Turner (1978, 1986) comme « *une collection d'individus qui se perçoivent comme membres d'une même catégorie, qui attachent une certaine valeur émotionnelle à cette définition d'eux-mêmes, et qui ont atteint un certain degré de consensus concernant l'évaluation de leur groupe et de leur appartenance à celui-ci* » (1986, p :40 ; traduction de Frédérique Autin). Cette catégorisation sociale est « *un outil cognitif qui segmente, classe et ordonne l'environnement social et qui permet aux individus d'entreprendre diverses formes d'actions sociales* » (*ibid*). Un groupe rassemble donc des membres qui se considèrent de la même catégorie et qui ont des points communs. Ce phénomène est visible sur les réseaux sociaux comme Facebook où des individus adhèrent à des groupes en fonction de leurs centres d'intérêts. Ils marquent ainsi leur « *identité sociale* » qui naît du fait que l'individu est conscient d'appartenir à un groupe et que cela a de l'importance pour lui. Cette appartenance à un groupe fait naître un comportement intergroupe qui influe souvent sur le comportement social d'un individu. Tajfel et Turner (1978) font part d'un second continuum : celui de la croyance dans lequel on retrouve le « *pôle de la mobilité sociale* », c'est-à-dire une certaine flexibilité qui permet à un individu de changer de groupe s'il n'en est pas satisfait.

Ce pôle s'oppose à celui du « *changement social* » où à l'inverse, l'individu ne peut quitter son groupe comme il l'entend. En effet, il est conditionné par son appartenance sociale (riche, pauvre, chômage...). Une certaine hiérarchie sociale apparaît donc et c'est lors de conflits que l'appartenance à son groupe peut se faire plus forte de la part d'un individu pour unifier et renforcer son groupe contre l'exogroupe.

Enfin, Tajfel et Turner expliquent que le comportement social d'un individu, varie selon qu'il est plus proche du pôle interpersonnel ou du pôle intergroupe et qu'il a des conséquences quant à la proximité avec l'exogroupe mais aussi avec les membres du même groupe. La catégorisation, la relation intergroupe est donc liée à la réalité sociale mais aussi aux conséquences de celle-ci sur les comportements et sur les croyances qui donnent lieu à des mouvements collectifs.

Il découle de cette définition de l'identité sociale trois principes généraux. Tout d'abord, les individus cherchent à élever leur estime de soi et aspirent donc à un concept de soi positif. De plus, le fait d'appartenir à une catégorie sociale est considéré comme positif ou bien négatif et cela est jugé par les membres de l'endogroupe mais aussi de l'exogroupe. Finalement, l'identité sociale prend sa valeur par le biais de ces évaluations. Et plus largement, l'évaluation des groupes se fait par comparaison avec d'autres groupes. Pour que l'évaluation soit positive, il faut que la comparaison soit en faveur de l'endogroupe.

Ces trois principes généraux conduisent à trois principes théoriques. Dans un premier temps, les individus essayent d'avoir une identité sociale positive. Par ailleurs, ils renforcent leur image en fonction de celle du groupe auquel ils appartiennent. Par exemple, le fait d'appartenir à un groupe dit dominant ou populaire accroît l'image positive des individus de ce groupe. Cela se vérifie auprès des adolescents qui veulent intégrer un groupe d'amis ayant une plus grande popularité. Enfin, dans le cas où l'image sociale est insatisfaisante aux yeux d'un individu, celui-ci tente souvent de quitter son groupe pour en rejoindre un autre ou bien de relever l'image positive de son groupe actuel.

Chaque groupe essaye donc d'acquérir la meilleure image possible pour se démarquer des autres groupes et cela passe par une volonté de sortir du lot. Néanmoins, cette différenciation ne peut se faire que grâce à certains moyens. En effet, chaque membre d'un groupe doit être en totale appartenance avec le concept de son groupe. De plus, les critères de comparaison des différents groupes doivent être pertinents et s'accorder entre eux. Les comparaisons ne peuvent être faites qu'entre des groupes présentant des similarités. Certains groupes ne peuvent donc tout simplement pas être comparés avec d'autres, faute de critères.

4.1.3. Identité sociale et goût du risque

Le développement de l'adolescent s'accompagne d'un besoin de se confronter au risque, de l'explorer. (Jeammet et Bochereau, 2007).

Sur un plan biologique, une étude récente a démontré que les adolescents sont prédisposés à prendre des risques du fait d'une sur activité du système dopaminergique méso limbique. (University of Texas, 2010). Ce système est l'élément central du circuit de la récompense à travers lequel une certaine dose de dopamine est diffusée à réception d'un signal de récompense. D'après

les biologistes qui se sont intéressés à ce sujet, les adolescents seraient de ce fait plus enclins que les autres individus à prendre des risques quand ils se sont fixé un objectif à atteindre.

Un autre facteur de prise de risque est l'impulsivité qui caractérise les adolescents cherchant à assouvir leurs besoins dès leur émergence, ne supportant pas d'être frustrés et repoussant toutes limites. (Braconnier et Marcelli, 1988). D'après Michel Lejoyeux (2003), psychiatre à l'hôpital Louis-Mourier (Colombes), les adolescents cherchent progressivement à se détacher de la dépendance parentale et à construire leur identité propre. Cela les amène à s'éloigner des schémas parentaux, à braver les interdits et à explorer d'autres possibilités. Ils sont également spontanés et impatientes. Lorsqu'ils ont une idée, ils vont être tentés de la réaliser au plus vite. Selon Jeammet et Bochereau (2007) leur curiosité insatiable les pousse à aller au devant des choses, à expérimenter de nouvelles situations qui leur procurent du plaisir lorsque celles-ci visent la satisfaction d'un désir. D'après les auteurs, les adolescents cherchent à travers les prises de risque extrême à se prouver qu'ils méritent d'exister. (p :37)

4.2. L'autonomie de la pensée

4.2.1. L'autonomie et les questions de volonté, de raison et de devoir selon Kant

L'approche kantienne associe le concept de l'autonomie aux notions de volonté, de raison et de devoir. Kant (1976) définit le concept de l'autonomie de la volonté comme étant « *cette propriété qu'a la volonté d'être à elle-même sa loi (indépendamment de toute propriété des objets du vouloir)* ». Quant à l'autonomie de la raison, celle-ci se rapporte selon lui à « *l'idée de la dignité d'un être raisonnable, n'obéissant à aucune autre loi que celle qu'il se donne lui-même* » (ibid., p.132). De nombreuses questions émergent de ces définitions, telles que des interrogations liées à l'assimilation de la loi, à la liberté totale. Selon Kant, c'est en se forgeant une autonomie que l'individu pourra élaborer ses propres lois. L'autonomie s'acquiert par la recherche du moi, de la personnalité qui nécessite de la part de l'individu qu'il élabore ses lois pour affronter diverses situations de la vie. Les lois découlent des fondements de la personnalité. L'autonomie et l'élaboration des lois vont donc de pair, l'une ne pouvant s'ériger sans l'autre. Néanmoins, Kant souligne que l'autonomie n'est jamais complètement acquise et que l'on doit bien souvent la reconquérir face aux dangers de la société, de notre affectivité ou encore de notre propre tempérament qui peuvent nous influencer et la mettre en péril. L'autonomie permet donc l'expression de nos opinions, de nos choix, même si ceux-ci sont en contradiction avec ceux des autres et de la société en général. Etre autonome, c'est s'affirmer, faire preuve de responsabilité sans pour autant être totalement libre puisque l'individu est toujours sous l'influence de certains facteurs.

4.2.2. L'autonomie morale et l'autorité, ou la question de la volonté chez Rousseau

Philosophe contractualiste, Rousseau distingue dans sa pensée deux états: l'Etat de nature, fictif, et l'Etat Social où l'homme vit dans une société organisée. Ces deux états permettent de mettre en avant une " nature " de l'homme et la corruption que la socialisation induit. Dans le premier état, l'homme est indépendant, isolé des autres hommes, ne connaît de limites que ses propres forces physiques. Mais sitôt que les hommes vivent en société, leur liberté d'agir est contrainte, et ce par

plusieurs éléments. La lecture proposée par Christophe Salvat (2007) place le concept d'autonomie morale au cœur de la pensée de Rousseau et permet de mettre en exergue ces contraintes, leur origine et leur valeur.

Le système politique que construit Rousseau dans le *Contrat Social* se fonde sur l'individu: le but premier de l'association est de "*défend[re] et [de] protège[r] de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun, s'unissant à tous, n'obéisse pourtant qu'à lui-même, et reste aussi libre qu'auparavant*" (Rousseau, 1964a, livre 1, chapitre 6). La question de l'autonomie, la capacité qu'a un individu de se donner à lui-même sa propre loi, d'agir selon ses propres intérêts et ce que nous dicte la raison est primordiale. Rousseau pointe les limites de cette autonomie dans l'Etat social: trois types de dépendance morale (au sens large) poussent en effet l'individu à agir selon d'autres règles: la dépendance morale, la dépendance économique et la dépendance politique.

La socialisation entraîne la mise en rapport des individus, leur comparaison, et la quête de distinction qui mène à l'établissement des inégalités, édictées par l'opinion publique. Par ailleurs, Salvat (2007) souligne que le degré de sujétion de l'individu à cette opinion est d'autant plus fort que le sont les inégalités. Le jugement des autres structure alors l'identité des individus et aboutit à une hétéronomie de la volonté et à une uniformisation des goûts. Rousseau distingue ces formes de pouvoir, d'autorité, entièrement issues d'une construction sociale, dictées par «*la fureur de se distinguer*» (Rousseau, 1964a, livre 1, chapitre 4) et extérieures à l'individu aux formes de pouvoirs légitimes, tels que celui du père de famille ou de Dieu, pour lesquels il y a une inégalité naturelle (supériorité dans les deux cas). L'opinion publique, au contraire est une usurpation de l'autorité; l'usurpation du pouvoir en politique fait passer des intérêts privés pour les intérêts de chacun.

Au-delà de ces usurpations politiques, issues d'une intention ou d'un système, le regard de l'autre suffit à instaurer une contrainte: elle impose des choix contraires à l'utile ou l'agréable, pour privilégier l'apparence et la valorisation sociale. L'individu devient dépendant de ce regard extérieur. Cette contrainte est d'autant plus forte qu'elle est diffuse, acceptée et reproduite, et entretient d'elle-même les inégalités qu'elle instaure. Tous les aspects de la société sont normalisés : valeur, goût, vie artistique...

Par opposition à ces contraintes sociales, la source de la véritable souveraineté est la raison universelle, qui permet de déterminer le véritable intérêt de chacun et de résister à ces contraintes extérieures. Mais Rousseau s'attache à peindre "*les hommes tels qu'ils sont*", et la faiblesse des hommes est telle que seuls, ils ne peuvent régler leurs actions. La loi, issue de la volonté générale est donc l'institution qui va permettre de rendre l'homme libre, en le faisant obéir non pas aux passions (dans la société), ni à ses instincts premiers (dans l'Etat de Nature, dans lequel l'homme est *indépendant* mais non *libre*) mais à son véritable intérêt. L'autonomie morale est donc la capacité à résister aux contraintes sociales quand celles-ci s'opposent à l'intérêt propre, tandis que la liberté permet l'exercice de sa souveraineté au travers de la loi. La liberté peut être garantie par le pouvoir politique, alors que l'autonomie relève de la capacité de chacun.

Cette question de la liberté pose celle de l'autorité: dans *l'Emile*, elle prend la figure du précepteur, qui apprend à l'enfant à raisonner dans un premier temps afin qu'il puisse à terme exercer cette autorité sur lui-même. Cependant, à l'âge adulte et dans la vie en société, Emile se rend compte de sa propre faiblesse et de son incapacité à résister aux passions, même si sa raison lui permet

pleinement de savoir quelle action est la meilleure. Il lui faut le soutien de la loi, d'une autorité extérieure.

Le conflit qui s'opère dans l'individu, entre ses désirs, ses intérêts particuliers (qui obéissent aux passions) et les actes dictés par la loi est précisément l'exercice de la souveraineté de l'individu. La loi telle que la pense Rousseau dans son pacte social est la traduction de la volonté générale; elle n'est pas le produit de la simple majorité, mais de la volonté de chacun lorsqu'il se pense en tant que citoyen (et non en tant que particulier). La loi est alors garantie par la raison, faculté universelle et partagée par tous.

4.2.3. Le besoin d'apprendre et l'autonomie dans le travail scolaire

Changeux (2002), définit le besoin d'apprendre en décrivant le cerveau comme un système " auto organisé, ouvert, motivé". Le besoin d'apprendre est considéré comme une nécessité physiologique du cerveau. A travers les processus innés, l'enfant est capable d'apprendre au contact de l'environnement physique, matériel, familial, social et culturel. Ceci va de la nécessité vitale au désir de satisfaire la curiosité. De ce fait, l'apprentissage répond à tous les niveaux de besoins (besoins vitaux, de sécurité, d'appartenance, d'estime de soi, d'autonomie,...)

Dans l'histoire des sociétés occidentales, la notion d'autonomie et de responsabilité s'est peu à peu substituée à celle de discipline et a fini par englober la discipline du corps et celle de l'esprit (Gasparini, 1998). L'autonomie n'est pas un désir inné d'indépendance, lié à la crise d'adolescence, ou un trait de caractère de l'enfant, mais « une intériorisation de normes et de comportements », en relation avec « un contexte de relations intersubjectives et de domination » (Gasparini, Joly-Rissoan et Dalud-Vincent, 2009).

A l'école, l'élève actif qui s'engage dans son apprentissage, qui est capable de rechercher et de découvrir par lui-même, de s'auto évaluer, d'organiser son travail et de respecter les règles de la vie en collectivité, est apprécié et mis en valeur. Au contraire, l'élève dépendant de l'enseignant et indépendant des règles et des savoirs est dévalorisé. (Lahire, 2001)

Les résultats de l'enquête de l'INSEE(2003) « Education et famille » portant sur les représentations de l'âge auquel il faudrait être autonome dans différents domaines indiquent que les domaines où l'aspiration à être autonome est tardive sont hiérarchisés : il s'agit de domaines liés à la sphère familiale privée tandis que les domaines où l'aspiration à être autonome est plus précoce sont liés à la sphère sociale extérieure (dormir chez des amis, choisir ses vêtements seuls etc...) Serait-ce à cause de la pression sociale exercée par le groupe d'appartenance du jeune ? Cette dernière semble plus déterminante que les exigences d'autonomie liées au domaine scolaire, qui relèvent d'une « injonction institutionnelle ». Cette même enquête, révèle que la socialisation des filles est plus adaptée aux exigences scolaires que celle des garçons, c'est-à-dire que par leur éducation, elles ont mieux intériorisé ou mieux préparé les tâches d'organisation nouvelles exigées par le collège (tenir son agenda, changer de professeur, s'orienter grâce à un emploi du temps).

Trois théories mettent en évidence certaines problématiques importantes liées à l'autonomie dans le domaine scolaire : celle de Nellie Keddie(2007), celle de Lahire (1995) et celle de Bautier et Rochex (1998). En effet, l'autonomie à l'école diffère de celle de la vie quotidienne : selon les recherches de Nellie Keddie (2007), il s'agit non seulement d'une autonomie disciplinaire, mais aussi d'une autonomie d'apprentissage, ce que Lahire distingue aussi en utilisant les termes de

domaines « politique » et « cognitif ». Selon lui, l'autonomie n'est pas liée à une adhésion à des règles rationnellement fondées, mais à des règles qui ne sont pas trop éloignées socialement de celle de la famille.

L'autonomie scolaire serait alors remise en question par les élèves qui ne se seraient pas appropriés de normes scolaires. Bautier et Rochex (1998) enrichissent cette idée en expliquant que l'autonomie scolaire est liée au processus d'objectivation des savoirs et à l'organisation des activités scolaires. Les élèves qui réussissent ont certes acquis une autonomie comportementale dans divers domaines, mais ils ont surtout développé une autonomie dans leur "métier d'élève" et plus spécifiquement dans leurs méthodes et processus d'apprentissage. L'enfant qui réussit à l'école est celui qui transforme le savoir en objet « savoir », parvient à le décontextualiser puis à le remettre dans le contexte de sa vie quotidienne de manière à se l'approprier. En somme, la réussite de l'élève s'apparenterait au degré d'intériorisation des règles scolaires.

Finalement, la valorisation de l'autonomie à l'école n'est pas synonyme d'affranchissement des règles ni de liberté d'action et d'expression. Les règles sont toujours existantes mais c'est dans le rapport de l'élève à la discipline que réside le changement. L'élève autonome est celui qui a compris les nouvelles formes d'apprentissage et qui en a intériorisé les normes et les valeurs (Gasparini, Joly-Rissoan et Dalud-Vincent, 2009).

DEUXIEME PARTIE

RESEAUX SOCIAUX ET AUTONOMIE

Après avoir exploré le cadre théorique de l'autonomie, nous abordons dans le premier chapitre de cette partie les concepts associés aux dimensions de notre variable indépendante, les réseaux sociaux d'internet. Nous nous intéressons dans un premier temps à la conceptualisation des réseaux et aux évolutions liées à l'émergence des nouvelles technologies introduisant le concept de réseaux sociaux d'Internet. Nous poursuivons notre balayage théorique par une analyse des liens entre « réseau » et « sociabilité » en nous basant sur des travaux de chercheurs français, britanniques et américains. Une définition du cyberspace nous permet par la suite d'appréhender internet comme un espace où se jouent des enjeux sociétaux. Les communautés virtuelles étant au cœur de ces enjeux, nous nous penchons alors sur leurs modes d'interactions et les principales problématiques auxquelles elles sont confrontées en tant qu'acteurs des réseaux sociaux.

Dans un deuxième temps, nous nous intéressons aux études récentes ayant exploré les usages informels des réseaux sociaux, cherchant à comprendre ce qui se joue sur le plan du développement affectif, relationnel, social et cognitif des adolescents ayant évolué dès leur plus jeune âge dans un univers numérisé, s'appropriant au fil du temps des réflexes technologiques qui orientent leur façon d'être, d'agir, et d'apprendre.

Le dernier chapitre de cette partie approfondit les enjeux identifiés, en les posant dans le cadre de l'éducation informelle. Nous commençons par explorer cette notion en considérant les réseaux sociaux et l'environnement familial comme lieu de socialisation pour l'adolescent où se joue l'éducation informelle. Nous nous attardons par la suite sur le rôle de la famille en tant qu'agent socialisateur, en s'intéressant plus particulièrement à l'encadrement parental exercé sur les adolescents dans les espaces publics et sur Internet.

CHAPITRE 5 :

CADRE CONCEPTUEL

INTERNET, RESEAUX SOCIAUX ET COMMUNAUTES VIRTUELLES

5.1. Evolution du concept de réseau

Une nouvelle acception du terme de réseaux, définit les utilisateurs des réseaux, usant de multiples technologies de communication, en tant que réseaux (Deroy, 2000). Ce terme renvoie à un large champ sémantique. Il revêt un sens plus général englobant les organismes légaux qui entourent un individu, mais aussi les organisations d'ordre criminel ou terroriste, les institutions religieuses de tout bord, ou plus simplement, par exemple, des contacts nécessaires à la recherche d'emploi (Bakis, 1993). En effet, le désir et le devoir d'appartenance à un groupe se fait de plus en plus fort et devient une norme face à l'accroissement extrêmement rapide des nouvelles modes et tendances qui n'ont cessé de se succéder. Dans ce sens, les réseaux sont donc en perpétuelles mutation et transformation.

Merklé (2004) définit les réseaux sociaux comme un cercle de relations entretenues au sein d'un ensemble d'unités sociales qui génèrent des interactions de diverses natures : échanges de services, transactions financières, transmission d'information etc. Pour la sociologue Claire Bidart (2008), l'élément principal à prendre en contact dans la définition d'un réseau est la nature des relations et les limites du système dans lequel celles-ci se déploient. Lemieux (1999) quant à lui, évoque la notion de réseaux d'acteurs sociaux, individuels ou collectifs, reliés entre eux.

Il convient de distinguer les transformations dues à l'évolution sociopolitique, et celles émergent des pratiques des utilisateurs de ces réseaux associées à l'accroissement considérable des nouvelles technologies. Pierre Musso (2003) questionne la notion de réseau au sens moderne du terme en reprenant les conclusions qu'il avait obtenues (Musso, 1997 et 2001) en reconstituant le rôle de Saint-Simon et des saint-simoniens dans l'invention de la logique réticulaire, en les étendant au sens plus moderne qui existe aujourd'hui. Il explique l'importance du passé et de l'histoire de la pensée pour comprendre l'effervescence de l'usage de ce terme qui s'est installé dans le langage moderne. Deux notions du réseau sont présentées par l'auteur, l'une définie comme moyen utilitaire au service de l'épanouissement de l'esprit et l'autre moderne, conçue comme un espace en soi, comme un idéal, comme un savoir et non comme un outil au service du savoir. En d'autres termes, la première approche considère le réseau comme objet au service de l'homme, sujet.

Selon Musso, le terme de réseau date de la fin XVIIIe, début XIXe grâce à Saint Simon qui en a fait « un concept au sens philosophique fort ». Cependant, de nos jours, ce concept n'est plus aussi

puissant et il est même qualifié par certains de « dégradation commerciale » car il produirait lui-même un changement social.

Mais avant de voir son image se dégrader et depuis l'Antiquité, le terme de réseau avait différentes acceptions. C'était tout d'abord un filet servant pour la pêche, la chasse ou encore la couture. Dans le langage des médecins, il désignait une partie du corps comme la peau, le système sanguin, nerveux ou encore le cerveau. Dans le domaine de la rhétorique, le réseau était une métaphore définissant le lien social. L'œuvre de Platon, *La Politique*, illustre bien cette image puisque le philosophe roi a comme activité de tisser des liens entre des individus. On a donc ici la notion de filet et la métaphore du lien social. Puis, au XIXe siècle, le mot réseau glisse du domaine des médecins à celui des ingénieurs qui se font aussi sociologues. Contrairement au médecin, l'ingénieur conçoit et construit le réseau et ne se contente pas seulement de l'observer. Le terme entre donc progressivement dans le langage de l'hydrographie, de la géologie, de l'ingénierie militaire, de la distribution d'eau. Par la suite, il est même « généralisé à l'organisation d'un grand système de voies de communication et d'institutions financières » (Metzger, 2004), par les saint-simoniens.

Chez Saint Simon, la signification du réseau va se faire encore plus précise. Il rassemble tout d'abord les trois sens nés durant l'Antiquité (tissage, partie du corps et métaphore) et crée ensuite un concept par lequel il va critiquer la société de l'époque, c'est-à-dire celle de l'époque féodale du XIXème siècle grâce à l'illustration qu'il va faire des changements sociaux successifs qui se sont produits. Durant cette période, les réseaux servent de mode de surveillance, de contrôle et Saint Simon déclare alors que le changement le plus économique vers la société industrielle serait de fluidifier les circuits financiers : « l'argent est au corps politique ce que le sang est au corps humain ». Par cela, il appelle donc au développement des réseaux bancaires et des voies de communication. Le terme de réseau prend alors une toute autre ampleur avec Saint Simon car il envisage le réseau comme passage (intermédiaire) et comme support (médiation). Mais ce réseau est par définition un « passage qui passe » (ibid) pour Saint Simon et de ce fait il n'est pas figé. Celui-ci ne veut surtout pas en faire une institution. Il veut donc assouplir la société de l'époque tout en l'organisant mieux grâce à la création de voies, de réseaux de communication. Cependant, ce concept n'aboutira pas car à peine dévoilé, il se transforme en une techno-utopie réticulaire mais aussi en une technologie de l'esprit réticulaire qui est d'autant plus encore source de critique de nos jours, avec la poussée fulgurante d'Internet. En effet, pour les ingénieurs sociologues dont il a été question précédemment, la techno-utopie réticulaire sert à la fois au pouvoir et à ses opposants à présenter chaque « nouveau » réseau technique comme une « modernisation », une transformation, une amélioration de la société. Mais Musso souligne bien le fait qu'il y a une différence d'évolution entre les représentations et les dispositifs techniques eux-mêmes. Le réseau technologie reste donc bien indépendant du réseau technique car l'idéologie et la pensée de certains ingénieurs restent attachées à celle antérieure de Saint Simon. Musso en énumère cinq. Tout d'abord, le réseau se donne corps pour être socialement inséré. En deuxième lieu, étant formalisable sous l'apparence de graphes, sa logique semble se donner à voir et « le savoir semble découler du voir ». De plus, il transforme la société (dans la version contemporaine, comme dans la version initiale, il est supposé apporter la démocratie, la transparence et l'égalité). Le réseau serait également un appel à atteindre une extension planétaire qui modifierait l'espace et le temps. De plus, aux yeux des ingénieurs, la technologie apparaît comme le seul moyen de pouvoir changer et trouver une solution aux problèmes de la société, ce qui montre l'intérêt que l'on porte aux TIC, notamment aux réseaux.

Tous les réseaux successifs, et ce depuis l'Antiquité, promettent un changement positif et une nouvelle structuration : théorie de la post modernité, (J-FLyotard), de la société postindustrielle (D.Bell) , du post-fordisme (entreprises industrielles en réseau) et de la société en réseaux (Castells)

Musso se concentre plus sur les relations et moins sur l'appartenance sociale : pour lui, le social est en réalité un groupe divisé en nombres d'individus autonomes se liant par le biais de la communication. Si les réseaux prennent de l'ampleur, l'individualisme naturel pourrait disparaître ou devenir secondaire. On perdrait alors les effets de structure qui sont censées se créer notamment par l'appartenance sociale : formes héritées par chacun, croyances ou coutumes qui jouent un rôle dans la structuration des relations et de la communication.

A l'inverse, les adeptes du cyberspace c'est-à-dire des réseaux sociaux d'Internet accusés de favoriser cette dégradation contemporaine, croient à une hybridation hommes-machines. Ils rêvent en quelque sorte à un cerveau planétaire et n'hésitent pas à détruire tout ce qui semble gêner cette hybridation comme, par exemple, la politique ou les institutions.

Ainsi, comme l'avance Busino (1993), « *le saint-simonisme a conditionné fortement les développements ultérieurs du savoir sociologique* »(cité par Metzger). En étant le premier à théoriser le concept de réseau celui-ci a influencé les sociologues, les ingénieurs ou encore les théoriciens du cyberspace.

Jean-Luc Metzger (2004) soulève les limites du travail de Musso car selon lui, celui-ci sous-estime l'évolution importante du terme de « communauté » qui, tout comme celui de réseau est en train de prendre une place considérable dans nos vies. En effet, les communautés s'installent elles aussi en masse à travers les pratiques des utilisateurs sur internet, et dans la même orientation que les réseaux, elles peuvent avoir des effets et des conséquences considérables comme en témoigne le communautarisme aux Etats Unis (Forquin, 2003).

5.2. Réseau et sociabilité

La notion de sociabilité qu'il semble évident aujourd'hui de relier à l'étude des relations sociales a évolué parallèlement à celle de « réseau de sociabilité» (Guilbot,1979).

Ce sont les chercheurs de l'Observatoire du Changement Social et ceux de l'INSEE qui orientent d'abord la recherche sur la sociabilité vers celle sur les réseaux, dans une série de réflexions publiées dans les Archives en 1979 et en 1980. Elles mettent en avant, dans l'étude de la sociabilité, les relations sociales, qui n'y étaient pas comprises jusqu'alors: la notion de réseau était surtout utilisée par les ethnologues et les démographes pour dénombrer les membres d'une même famille. En témoigne un article de Gokalp (1978) sur le « réseau familial », concernant les objectifs d'une enquête sur les relations de parenté : il distingue la « famille savante » de la « famille courante » et s'intéresse à l'évolution de la composition de la famille. La notion de réseau était exploitée avec une visée descriptive. Mais le chercheur Bott (1971) avance l'hypothèse que la répartition des tâches domestiques dans le couple varierait en fonction des liens entre les relations sociales entretenues par les couples. Dès lors, les perspectives sont inversées: le comportement de l'individu s'explique par ses relations sociales. La structure sociale de l'individu est appréhendée grâce à l'étude de ses

réseaux. Les réseaux offrent alors tout un champ d'investigation et d'exploitation, en permettant un point de vue comparatiste et des domaines d'application variés, de l'échange de flux à la construction du soi.

La conceptualisation de la notion de réseau n'apparaît cependant pas satisfaisante à tous les égards. Ainsi, Degenne (1994) souligne que le réseau sert surtout de support à l'intuition. En effet, la définition qui en est donnée met l'accent sur un ensemble de relations que l'on ramène à un individu ou à un groupe et écarte encore la vision d'une structure en tant que telle reliant ou non des individus. De plus, cette définition entretient des glissements entre l'idée de pratique de la sociabilité et l'idée de sociabilité de réseaux : la notion de sociabilité, centrée sur les relations à l'autre est propice aux rapprochements directs avec celle du réseau, conçu comme relations sociales d'un individu ou d'un groupe.

L'influence des recherches d'anthropologues britanniques va permettre l'approfondissement de la notion de sociabilité, en rapport avec la notion de réseau. La sociabilité est définie plus précisément comme l'ensemble des relations sociales d'un individu. Guilbot (1979) introduit un changement de perspective dans la perception de la structure sociale en suggérant qu'on peut, à partir des relations sociales, expliquer les comportements sociaux.

L'analyse du concept du réseau en France, quoique débutante, va fournir des bases de données qui enrichiront l'analyse des pratiques sociales. Nous citons à titre d'exemple les recherches de Forsé (1980) sur certaines pratiques culturelles issues d'une enquête sur les loisirs et sur un réseau complet de relations sociales dans un village de Bourgogne. Le concept de sociabilité deviendra autonome comme domaine d'étude en sociologie au fur et à mesure que se développera l'arrière-plan théorique de l'analyse de réseaux et que l'on intégrera les avancées réalisées par la sociologie américaine.

Cela fait trente ans que l'analyse de réseaux existe sur le continent américain et qu'il se développe sous le nom d'analyse de réseaux ou d'analyse structurale. L'étude « des relations informelles », « des relations interpersonnelles », « des réseaux sociaux », « des réseaux personnels », remplace l'étude de la sociabilité en France. Elle hérite des travaux de Simmel (1949) (1981) sur l'importance des formes des relations sociales sur la détermination de leurs contenus et de la sociologie quantitative développée par Moreno dans les années 1930.

Elle intègre progressivement des éléments et du vocabulaire de la théorie des graphes pour décrire les liaisons entre les membres des systèmes sociaux et en représenter les structures sous-jacentes. Il s'agit d'une approche formaliste qui concentre sa recherche sur les propriétés structurales des liaisons possibles, parmi les chaînes de relations qui organisent un réseau. Centrée sur le réseau et ses liens, et non pas sur l'individu et ses relations, elle avance l'idée novatrice, avec Harrison White (1965) (1966) qu'à des formes de réseaux similaires correspondent des effets similaires sur les comportements, sans distinction du contexte social. La forme du réseau importe plus dans cette analyse que le contenu des systèmes de relation étudiés.

5.3. Éléments de définition du cyberspace

Les réseaux sociaux sont souvent perçus comme un espace virtuel aux caractéristiques floues et indéfinissables, que l'on oppose à l'espace physique, au monde réel. Dans son récent ouvrage, « Internet, changer l'espace, changer la société », Boris Beade (2012) soutient l'idée selon laquelle la virtualité d'Internet s'opposerait à l'actuel et non pas au réel. Ces virtualités fonctionnent en effet dans des actions que nous actualisons et peuvent agir sur le monde dans lequel nous vivons. Tout comme les plus anciennes, cette technologie de la médiation a transformé la société en renouvelant les modalités d'interactions. « Individus, objets, idées ». L'organisation de l'espace, de ce fait, subit également des transformations. Beade (2012) souligne le lien de dépendance entre les individus et les distances qui les séparent des réalités avec qui ils désirent être en contact et échanger. À ce titre, Internet est une médiation, un espace, réel, dans lequel de nombreux événements ont lieu et où se joue une part de l'existence des individus. Quelque soit le degré d'importance de ces actions, celles-ci participent de l'évolution du monde d'aujourd'hui. C'est pour soutenir cette idée, que l'auteur apporte dans son ouvrage une définition de cet espace prétendument a-spatial dont la caractéristique essentielle de sa spatialité consiste, selon lui, dans la synchronisation qui rend possible l'action commune et l'interaction, en opposition à la synchronisation. Alors que la synchronisation nécessite une planification, la synchronisation permet des rencontres non planifiées du fait de leur mode de transmission (synchronisation réticulaire) et de leur déploiement sur un territoire commun (synchronisation territoriale).

L'auteur compare Internet aux moyens de communication connus : radio, télévision, presse écrite ou téléphone, ayant des propriétés communes. « Internet peut être local et mondial, synchrone et asynchrone, symétrique et asymétrique, interactif et passif, visuel et auditif, permanent et éphémère » (Beade, 2012, chapitre 1). Internet est aussi un espace qui fait gagner « l'espace-temps », celui-ci se révélant plus efficace que d'autres du fait de son étendue, du nombre très important de ses réalités et ne nécessitant pas de contact matériel.

Rappelons que l'espace fait partie de notre existence et constitue fondamentalement notre relation au monde. Selon Beade, nous faisons partie intégrante de l'espace qu'il définit comme étant « l'ordre des choses, leurs relations et leur agencement » (*ibid*). Ayant la capacité à créer des relations invisibles, mais bien réelles et effectives, entre des réalités éloignées les unes des autres, Internet devient un espace très puissant qui conditionne notre relation avec ce qui nous entoure et qui nous permet de ce fait, de nous projeter et d'exister. Cet espace s'impose tant que la matière n'est pas impliquée dans nos activités, mais dès que l'action nécessite une intervention matérielle, l'espace territorial prend le dessus, la synchronisation territoriale prenant le relais et nécessitant le déplacement. Cette réalité devient de plus en plus observable dans les villes où l'on voit émerger l'hybridation des espaces et des moyens d'information et de communication déployés. Cette interspatialité avec les territoires est assez complexe, associant étroitement « les territoires et les réseaux, le matériel et l'immatériel, l'analogique et le numérique » (*ibid*). Ce phénomène est accentué par le développement de la géo-localisation. Alors que l'on craignait un affaiblissement des liens, le potentiel d'interaction est optimisé, intégrant des modalités de contact variées. Cette hybridation tient compte « du corps, de l'identité désincarnée et de l'interspatialité » (*ibid*). Nous prenons à titre d'exemple des activités conduites simultanément dans l'espace physique et sur Internet, comme lorsqu'on est dans une salle de cours et sur Internet.

Le rapprochement entre la ville et Internet réside dans le fait que ces deux espaces répondent à la maximisation de l'interaction sociale : la ville est très puissante lorsqu'il s'agit de réalités d'ordre matériel. Celle-ci a du succès dès lors que l'on veut en un temps réduit faire le plus de choses possibles. Mais la ville étant structurée aussi en réseau, les frictions de l'espace et de la masse confrontent les habitants à certaines problématiques liées aux distances. Sous certaines conditions, la synchronisation réticulaire d'Internet peut alors autoriser des actions plus souples, plus dynamiques et personnalisées. Grâce à sa plasticité, Internet devient une grande puissance qui n'a pas l'inertie du matériel, et qui peut par conséquent s'adapter rapidement à l'évolution des besoins, à l'expression individuelle, mais aussi à la coordination, et ce, sur des échelles multiples.

Finalement, cet espace qui offre de nouvelles potentialités de contacts, d'échange, d'organisation, de coordination, d'information, de co production offre non seulement les moyens de partager un espace commun, mais celui d'agir en commun. Cette liberté exige que nous apprenions à habiter cet espace, sachant que nous n'avons pas encore pleinement acquis la culture ni la maîtrise de ce potentiel sur le plan de la vie privée, de la gouvernance et de l'assistance collective.

5.4. Les communautés virtuelles

5.4.1. L'émergence des communautés virtuelles

Les adolescents regroupés en masse sur les réseaux sociaux, constituent une communauté qu'il nous semble intéressant de définir et de situer dans le cadre plus large des différentes communautés virtuelles se côtoyant sur les réseaux sociaux. Cela nous permettra d'appréhender l'activité de l'adolescent comme étant imbriquée dans un système d'interactions liées aux spécificités de la population adolescente. C'est également à la lueur de cet éclairage qu'une comparaison pourra être établie avec les communautés constituées dans la vie réelle et que nous pourrions par ailleurs approfondir l'analyse des perceptions par les adolescents, des liens unissant les activités réalisées en ligne et celles de la vie réelle.

D'après l'encyclopédie Encarta, une communauté est un groupe humain solidaire qui partage une histoire, une culture ou des intérêts communs. Nous relevons que cette définition ne fait pas intervenir les rapports sociaux, qui nous semblent être une dimension fondamentale de la communauté virtuelle. Ce terme revêt aujourd'hui plusieurs sens qui varient en fonction du contexte. Il fait peur lorsqu'on parle de communautés religieuses et il est synonyme de liberté, au contraire, lorsqu'il est utilisé dans l'univers médiatique.

La notion de communauté virtuelle a émergé des recherches sur la communication médiée par ordinateur (CMO) qui étudie les phénomènes liés à la communication utilisant les ordinateurs et les réseaux. Trois générations de CMO successives ont fait émerger la définition moderne fondée sur le modèle participatif.

Le premier réseau télématique est apparu en 1969 sous le nom d'Arpanet. Il reliait quatre universités de la Côte Ouest des Etats-Unis. Usenet a suivi en 1979 aux Etats-Unis toujours puis Bitnet en 1981 en Europe. Tous ces outils permettent d'échanger des courriers électroniques et ainsi de communiquer plus rapidement. Le logiciel Listserv enrichit les possibilités de Bitnet dans

ce sens en permettant des discussions spontanées entre chercheurs et la création de 4000 forums virtuels (Guédon, 1996). C'est ainsi que l'outil est apparu comme un nouveau moyen d'expression dans la mesure où il permet d'échanger avec des pairs comme s'ils étaient présents (Feenberg, 1989; Kaye, 1989). Il est effectivement à noter que cette forme hybride de communication présente des caractéristiques du discours oral et du discours écrit tout en y apportant une dimension nouvelle en ce qu'elle introduit des caractères nouveaux tels que les smileys permettant de remédier au côté affectif qu'un contact réel rend subjectif (Debyser, 1989; Ferrara, Brunner et Whittemore, 1991).

Une deuxième génération de recherche se distingue par l'utilisation de l'outil. Les forums s'étant multipliés, les usagers en ont fait de même et cela leur permet d'échanger sans tenir compte des codes de la vie réelle. Apparaît alors un vrai échange démocratique entre les individus (McGuire, Kiesler et Siegel, 1987; Levin, Kim et Riel, 1990; Harasim, 1993). Notons toutefois que ce contexte social étant réduit, l'identité sociale et la conscience de soi en sont également réduites voire même inexistantes (Crinon, Mangenot et Georget, 2002). Cela et l'absence des indices physiques de la communication interpersonnelle peut parfois donner lieu à des dérives. Si certains ont évoqué la désindividuation (Spears et al. 1990; Lea et Spears, 1991; Matheson et Zanna, 1989) comme risque lié aux CMO, d'autres ont nié cet avis comme Walther (1996) en avançant qu'il s'agirait au contraire d'une forme hyper personnelle de communication.

La troisième génération se distingue quant à elle par la multiplicité des communautés d'utilisateurs. Il existe effectivement une communauté virtuelle à part entière dont la définition peut correspondre à un groupe communiquant par télématique et animé par l'intérêt commun (Licklider et Taylor, 1968). Hiltz (1984) a considéré le côté professionnel de la chose en avançant que la communauté en ligne offre un nouveau type de communauté professionnelle différente des autres du fait qu'elle communique à travers un réseau de communication télématique.

5.4.2. Communautés virtuelles et relations sociales

Les communautés en ligne ont évolué avec le développement d'Internet en se défaisant des barrières disciplinaires des communautés scientifiques. Une communauté virtuelle se définit dès lors par le moyen de communication utilisé. La croissance du web est toutefois à considérer du fait qu'elle donne lieu à la naissance de la notion de *lieu virtuel des échanges* et à une nouvelle approche de la notion de *communauté*. Ladite communauté virtuelle ne se limite plus aux échanges télématiques et donc à la communication et s'accroît jusqu'à se concevoir désormais dans un *environnement virtuel* (Jones, 1997).

Rheingold (1995) s'est intéressé à cette dimension en utilisant l'expression de "*communauté virtuelle*" dont il décrit le phénomène :

"Les communautés virtuelles sont des regroupements socioculturels qui émergent du réseau lorsqu'un nombre suffisant d'individus participe à des discussions publiques pendant assez de temps en y mettant suffisamment de cœur pour que des réseaux de relations humaines se tissent au sein du cyberSpace". (Ibid, p.6)

Pour qu'il y ait communauté virtuelle il faut donc, selon lui, qu'il y ait plusieurs individus, des rapports sociaux, un intérêt face au groupe et que cela soit inscrit dans une dynamique temporelle. Quéau (1993), quant à lui, ajoute à cela la dimension des "*relations virtuelles individuelles*". Les meilleurs

exemples en sont les blogs et les tchats. Notons que toute notion de contrainte en est exclue car les communautés virtuelles sont fluides et métaphoriques. Il s'agit alors pour les usagers de tenter d'instaurer des règles et des usages comme l'utilisation d'avatars ou d'émoji afin d'humaniser la relation. Ces communautés virtuelles permettent à des individus de tisser des liens affectifs, d'échanger librement, de collaborer et de s'entraider. Selon Pierre-Léonard Harvey (1995) les communautés virtuelles sont

"des groupes plus ou moins grands de citoyens ayant des interactions fortes grâce à des systèmes télématiques à l'intérieur de frontières concrètes symboliques ou imaginaires".

Les communautés virtuelles sont donc des groupes qui se forment sur le réseau et prennent siège dans la conscience de leurs membres, bien que la relation purement virtuelle soit asynchrone, en raison du fait que les membres ne sont pas connectés en même temps et ni dans la même localisation géographique. Dès lors, les communautés virtuelles peuvent faire penser aux cafés populaires où l'on pouvait boire un café, rencontrer des gens et débattre avec eux. (Turkle, 1995)

Il s'agit alors d'analyser ce qu'est ou peut être une communauté virtuelle par rapport à une communauté de la vie réelle. Nous soulignons à cet effet que le virtuel est souvent perçu en opposition au réel et va de pair avec le progrès technologique. Cette opposition aboutit le plus souvent à percevoir le virtuel soit comme une dégradation soit comme une amélioration lorsque la notion permet d'exacerber celle d'utopie communautaire.

Pour tenter une définition, le lieu virtuel d'existence de la communauté peut servir d'"analyseur" en dépit du fait qu'il est au-delà des normes de proximité physique de la communauté réelle. Des recherches ont ainsi démontré que les participants des communautés en ligne ont tendance à identifier les membres des communautés dans la vie réelle par leur engagement envers la communauté et leurs intérêts communs (Reinghold, 1993; Baym, 1995; Curtis, 1997; Donath, 1999). Ils créent alors leurs propres règles et rituels communautaires (Bruckman, 1998; Fernback, 1999; Kollock et Smith, 1999). La hiérarchie d'expertise, le vocabulaire et les modes de discours sont donc propres à chaque groupe et instaurés librement par eux (Marvin, 1995). L'identité du groupe se construit ainsi par la conscience de l'histoire partagée et les règles de comportement implicites ou explicites servent d'indicateurs permettant d'anticiper les réactions de groupe à se comporter correctement (Donath, 1999) et aux membres de la communauté de définir qui en fait partie (McLaughlin, Osborne et Smith, 1995). Il n'en demeure pas moins, malgré ces avancées, que la notion de communauté virtuelle est difficile à définir (Benoît, 2000; Alstynne et Brynjolfsson, 1997; Jones, 1995; Proulx et Latzko-Toth, 2000).

5.4.3. Communautés virtuelles et réseau social

Les recherches rattachent la notion de communauté virtuelle à celle de réseau social, de communauté d'apprentissage ou encore de communauté de pratiques. C'est en tant que réseau social que nous allons nous y attarder.

Haythornthwaite (2000) avance qu'une communauté se distingue par des activités communes et le réseau social qu'elle constitue. De ce fait, les comportements communicationnels des membres permettent d'affirmer l'existence d'une communauté et le caractère asynchrone n'est plus perçu que comme un moyen de communication parmi d'autres. Les échanges peuvent avoir différents

objets tels que des échanges d'informations, d'aide ou de soutien social. Comme premier critère à la définition d'une communauté en ligne il faut donc considérer la présence d'un ensemble précis d'interactions reliant plusieurs individus.

Jones (1997) quant à lui, affirme que l'environnement virtuel est la résultante de l'activité de la communauté virtuelle qui comprend les artefacts matériels et culturels ainsi que les traces physiques de cette activité. Il va même plus loin en avançant que si une communauté virtuelle existe, la colonisation virtuelle (*virtual settlement*) en est la preuve manifeste. Il est alors possible d'aborder le cyber-lieu attaché à un groupe qui communique par Internet comme un environnement virtuel à condition qu'il comporte un espace public et commun, l'adhésion de plusieurs usagers et une interactivité s'inscrivant dans le temps.

En outre, Robins (2001) avance que les usagers du cyberspace s'y retrouvent en étant informés des interactions des autres au sein de cet espace. Il propose aussi d'étudier la relation entre les comportements sociaux manifestés et les lieux où ils se manifestent. Les comportements communicationnels fondés sur l'intention formelle de communiquer ou non sont influencés par ladite navigation. Ces comportements peuvent être planifiés ou émergents. Ils peuvent effectivement être planifiés s'ils résultent de pratiques des concepteurs des environnements virtuels ou émergents s'ils résultent de la conscience (*awareness*) des interactions des autres dans un lieu virtuel donné. Robins en déduit donc que les informations fournies aux usagers quant aux comportements des autres orientent considérablement les comportements de ceux qui perçoivent ces informations.

Finalement, quatre formes de communautés virtuelles sont définies par différents chercheurs : la communauté d'intérêt, la communauté d'intérêt intelligente, la communauté de pratique et d'apprentissage et la communauté d'apprenants. Nous nous attarderons sur la communauté d'intérêt, qui caractérise celle des réseaux sociaux auxquelles nous nous intéressons dans l'objet de notre recherche.

La communauté d'intérêt peut être considérée comme celle où les individus échangent des informations sur différents sujets ou encore en relation avec le milieu professionnel. Les objectifs des usagers ne s'inscrivent pas forcément dans une démarche collective mais tendent plutôt à répondre à une demande personnelle (Benoît, 2000). Il est manifeste qu'ils ne s'identifient pas à un groupe constitué dans le but de parvenir à un but commun. Les membres cherchent à y combler des attentes personnelles et non collectives même s'ils permettent de ce fait de faire exister ladite communauté. La richesse de toute communauté réside en ce qu'elle contient des membres issus d'origines et de cultures différentes pour lesquels il convient de définir ce qui peut être partagé ou pas. Si les membres ne parviennent pas à s'entendre sur le partage de ces richesses, la communauté peut ne pas y résister ou encore se changer en "noyau dur" qui imposera ses codes impliquant une participation sporadique de ses membres et une appartenance éphémère (Snow, 1993 cité par Fischer, 2001).

5.5. Explicitation des termes de web 2.0, médias sociaux, réseaux sociaux et réseautage social

5.5.1. Web 2.0 et médias sociaux

Les « médias sociaux » appelés encore « nouveaux médias » sont des applications reposant sur les valeurs et les technologies du web 2.0 : la participation, le partage, la contribution sont facteurs de multiplication des échanges entre les individus. Ce que l'on nomme « médias sociaux » n'est pas parfaitement défini en France, où on les confond encore avec les « réseaux sociaux ». Il s'agit des outils et des services qui permettent à des individus de s'exprimer en ligne, de rencontrer des pairs, de partager ou de créer des contenus avec eux. La définition de Kaplan et Haenlein (2010) est la plus communément admise : « *a group of Internetbased applications that build on the ideological and technological foundations of Web 2.0, and allow the creation and exchange of user-generated content* ». Comme le terme de "medias sociaux" ne synthétisait pas la complexité de ce qu'il recouvrait, Stenger et Coutant ont proposé en 2011 l'expression plus neutre « réseaux socionumériques » qui génère moins de confusions.

Le web 2.0 popularisé par Tim O'Reilly, dans son texte de 2005, « What is Web 2.0 », n'est pas à confondre avec les « médias sociaux » ceux-ci regroupant seulement certaines formes d'applications. Le web 2.0 ne correspond à aucune application en particulier : il s'agit d'une plateforme dont les contenus et les fonctionnalités sont en constante évolution grâce aux apports de ceux qui la fréquentent. Ses atouts principaux sont sa créativité, et son ouverture au public. On y distingue six types de médias, selon Kaplan & Haenlein (2010) : ceux qui favorisent les projets collaboratifs (Wikipédia), les blogs (Wordpress) et microblogs (Twitter), les communautés de contenus (You tube, Flickr), les sites de réseaux sociaux (Facebook, LinkedIn), les jeux virtuels (World of Warcraft) et les mondes virtuels (Second Life). A ces types correspondent sept fonctionnalités structurantes élaborées par Kietsmann et al. (2011) : l'identité, les conversations, le partage, la présence, les relations, la réputation et les groupes. Notre travail d'élaboration des construits théoriques s'appuie sur leur théorie que nous développons dans le chapitre 16 (16.1) de notre thèse.

5.5.2. Réseaux sociaux et réseautage social

L'analyse des réseaux sociaux qui s'est constituée depuis John A. Barnes en 1954, un domaine propre au sein des sciences sociales (Mercklé 2011), s'est développée autour de ses fonctionnalités. Boyd et Ellison (2007), en distinguent trois :

- définir un profil public ou semi-public au sein d'un système
- gérer une liste de contacts avec lesquels on partage un lien
- voir et naviguer sur une liste de liens et sur ceux établis par les autres au sein du système.

Stenger et Coutant (2011), quant à eux distinguent les réseaux socionumériques, en fonction des activités pratiquées: celles qui sont centrées plutôt sur l'amitié et la sociabilité et celles favorisant des activités focalisées sur un intérêt en particulier.

Selon la définition proposée par Boyd et Ellison (2007), les réseaux sociaux sont des espaces d'échange sur Internet qui permettent aux individus de construire des profils publics ou semi publics, associés à une liste de contacts inscrits sur le même site. La nature et les modalités d'échange et de communications entre les utilisateurs varient en fonction du site. Les auteurs évoquent aussi pour désigner ce type d'environnement, l'appellation de « site de réseautage social » ou « social networking » qui se différencie essentiellement des réseaux sociaux par les types de relation mis en jeu. Selon eux, les sites de réseautage social mettent l'accent sur la construction et le développement de son réseau social dans un objectif professionnel ou autre, impliquant le plus souvent la mise en contact avec des personnes que l'on ne connaît pas, alors que les réseaux sociaux poursuivent davantage le but de l'échange interpersonnel et amical. Sur les réseaux sociaux, on insiste sur la visibilité que l'utilisateur peut donner à son profil et à son cercle de connaissances, et non pas à sa quête de nouvelles rencontres. Selon (Haythornthwaite, 2005), les réseaux sociaux permettent une réactualisation de liens existant à l'état latent. Il peut s'agir d'amis d'enfance, de camarades de classes ou d'anciens collègues perdus de vue. Le terme de réseaux sociaux réfère à ce mode d'organisation réticulaire articulé autour des réseaux personnels des utilisateurs et déployés sur des sites de type CMS. « Un CMS est un script permettant de gérer du contenu dans différents formats (texte, image, vidéo, ...) » (Guide CMS, janvier 2012). Le CMS a pour but de permettre à l'utilisateur de mettre facilement en ligne du contenu, c'est dans ce but que les fonctionnalités ont tellement été améliorées dans certains cas, que l'on pu apercevoir l'apparition de nouveau CMS que l'on pourrait catégoriser comme « Lite » car dépourvus d'un tas de fonctionnalités jugées inutiles par certains.

Facebook est le réseau social le plus utilisé en France. Créé en 2004, il s'agissait à l'origine du réseau social fermé des étudiants d'Harvard, devenu ensuite accessible aux autres universités américaines. Le nom du site provient des albums photo (trombinoscope ou *Facebooks* en anglais). Il regroupe aujourd'hui plus d'un milliard de membres (le monde, 02/10/2012). Son fonctionnement repose sur les théories de Frigyes Karinthy et de Dunbar et Ross Mayfield. Frigyes Karinthy, hongrois, a suggéré en 1929 l'idée que toute personne sur le globe peut être reliée à n'importe quelle autre, au travers d'une chaîne de relations individuelles comprenant au plus cinq autres maillons : c'est la théorie des six degrés de séparation. Robin Dunbar est un anthropologue anglais, qui s'est intéressé au nombre limite de personnes pouvant constituer un groupe cohérent, ayant des relations stables.

5.5.3. Les principales fonctionnalités des réseaux sociaux

De nombreuses fonctionnalités et applications se développant d'une façon vertigineuse, sont associées aux sites de réseaux sociaux. Néanmoins, le point d'ancrage de ces sites est le profil du membre et la liste de contacts (ou liste d'amis) qu'il peut partager avec d'autres membres inscrits sur le même réseau. Le profil d'un utilisateur consiste en la création d'une page unique à travers laquelle il révèle son identité numérique, celle qu'il souhaiterait faire véhiculer sur le réseau. (Sundén, 2003, p. 3). Les sites de réseaux sociaux proposent au nouveau membre de fournir une série d'informations personnelles : âge, adresse, établissement scolaire ou lieu de travail mais aussi, ses goûts, ses recherches, son statut (célibataire, en couple...). Sur certains réseaux tel que Facebook, les utilisateurs ont la possibilité d'intégrer des applications et de paramétrer leur profil afin de restreindre l'accès public aux contenus personnels. Ainsi, les réseaux sociaux se

différencient essentiellement par leurs politiques de confidentialité et par les types d'interactions qui s'y déploient. (Delcroix et Martin, 2008)

Lorsqu'une personne s'inscrit sur un réseau social, il lui est généralement demandé de rechercher des membres de son entourage et de les ajouter à sa liste de contacts. C'est ainsi qu'elle commence à construire son réseau. Le terme « amis » est souvent utilisé pour désigner les contacts faisant partie de son réseau, mais cela ne signifie pas pour autant que ces personnes sont en réalité des amis. (Boyd, 2006a). Sur Twitter, il s'agira des « followers » (les personnes qui suivent votre actualité), sur You Tube, le terme utilisé est « fan ». Les réseaux sociaux favorisent une course à l'augmentation du réseau de contact, dans le but inconscient peut-être de se rapprocher d'un modèle économique de traîne. Signalons au passage que la quantité peut être ennemie de la qualité. Ceci étant, les réseaux sociaux sont souvent valorisés par la taille de leur communauté.

La plupart des sites de réseaux sociaux, offrent aux utilisateurs la possibilité de rédiger un post sur les profils de leurs contacts. Ces commentaires sont généralement visibles par tous les contacts de l'utilisateur, à moins que celui-ci n'ait restreint la lecture du profil à une liste précise de contacts. (Fonction disponible sur certains sites)

La messagerie privée, est également une fonctionnalité commune à la plupart des sites de réseaux sociaux. Cet outil permet un échange privé entre deux utilisateurs.

Les sites de réseaux sociaux intègrent en règle générale des fonctionnalités de partage de photos et vidéos. Ces outils comportent des possibilités d'interaction. Les personnes représentées sur les photos publiées, peuvent par exemple être identifiées grâce à un hyperlien inséré sur la photo, conduisant vers la page profil de la personne en question. En outre, le lieu de la prise de vue peut être indiqué grâce aux fonctionnalités de géo localisation. Néanmoins, les personnes identifiées contrôlent l'accès à ces informations et peuvent les supprimer à tout moment ou en restreindre l'accès.

Mais certains sites de réseaux sociaux proposent des modalités d'interaction différentes. Skyrock (www.skyrock.com), par exemple, sur lequel nous avons conduit une observation pendant six mois, se présente sous forme de mini blogs personnels. D'autres, tels que le « Forum des Ados » (www.forumdesados.net), que nous avons également observé, s'articulent autour de l'outil « forum » qui favorise des discussions asynchrones, abordant divers thèmes et sujets, définis par les modérateurs ou par les utilisateurs et proposant une arborescence des fils de discussion.

5.5.4. Vivre ensemble sur les réseaux sociaux

En règle générale, les sites de réseaux sociaux regroupent des communautés hétérogènes (Delcroix et Martin, 2008). Mais certains réseaux sont construits autour de personnes partageant des centres d'intérêt commun ou appartenant à des catégories spécifiques de la population (Borel 2012). Ainsi, nous pouvons retrouver des réseaux sociaux adressés à des personnes de même confession, de même ethnie, du même âge, ayant la même orientation sexuelle, ayant une passion ou un talent commun etc. Mais tout individu ayant tendance spontanément à percevoir la société comme étant segmentée en fonction de certaines catégories, nous remarquons que les utilisateurs passent souvent outre les politiques initiales des constructeurs des sites et qu'ils sont amenés d'une façon

souvent inconsciente, à recréer des sous-communautés en fonction de l'âge, du sexe, du niveau d'études, de l'origine ethnique etc. (Borel 2012)

Les interactions déployées au sein des communautés ont amené les créateurs des réseaux sociaux à veiller aux libertés individuelles et au respect de chacun. A cet effet, la création d'une « charte⁴ » des droits et devoirs des membres de la communauté crée un contrat entre les individus permettant un mode de fonctionnement optimal. Par ailleurs, grâce à la « modération », forme de censure des incivilités et agressions verbales des individus, la communauté virtuelle devient un espace plus sécurisé et cadré. Le modérateur se réserve le droit de supprimer des interventions nuisibles à priori, c'est-à-dire par un filtrage avant publication, ou à posteriori, c'est-à-dire en les supprimant après publication (Delcroix et Martin, 2008).

⁴ Exemple observé sur le « Forum des Ados » <http://www.forumdesados.net/regles-t488.html>

CHAPITRE 6 :

ENJEUX DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES ADOLESCENTS SUR LES RESEAUX SOCIAUX

Dans sa conception la plus classique, et dans un monde aux contours bien définis, le concept d'identité se caractérisait déjà par la complexité des notions qui y sont rattachées, relevant d'une grande diversité de courants et d'approches. Qu'en est-il alors dans le monde d'aujourd'hui paré de moyens d'information et de communication fusant de toutes parts ? Ce nouveau contexte représente un nouvel enjeu d'une socialisation s'exerçant dans un espace supplémentaire, celui du cyberspace et plus précisément, des réseaux sociaux d'Internet, environnement attractif pour la majorité des adolescents.

L'identité n'est plus conçue et pensée dans ses contextes et retranchements usuels reconnus, tels que la famille, l'école, la ville ou encore le pays. Elle est une quête à travers l'universel devenu accessible.

Autrefois on parlait de masses populaires, de couches sociales, où l'individu était façonné, fabriqué selon un profil préconçu par un pouvoir. Aujourd'hui, on en parle en tant que sujet, ayant sa conception, sa vision et sa perception des choses. Touraine et Khosrokhavar (2000) abordent cette idée en évoquant l'émergence du sujet libre, c'est-à-dire de l'être distinct et portant sa propre identité (2000, p :101). Comment s'exerce alors cette quête identitaire du sujet dans les réalités du monde virtuel et du monde physique ? Comment l'individu puise-t-il dans les réalités du monde d'Internet et celles du monde physique pour se définir en tant que sujet ?

Ce chapitre aborde les principaux enjeux liés à la construction identitaire de l'adolescent, influencés par leurs pratiques des réseaux sociaux, ayant été récemment explorés par des chercheurs qui se sont intéressés au sujet.

6.1. Le rôle des TIC dans la construction identitaire

Plus qu'une simple introspection de soi, la quête d'identité est une ouverture sur d'autres horizons. Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) s'offrent comme opportunité et outils bien accessibles à cet échange. Ceci étant, la nouvelle génération inaugurale de ces temps nouveaux est à la fois créditée par ces nouveaux moyens, mais elle est aussi persécutée pour être la première génération sujette à une nouvelle expérience de communication. A l'heure des TIC, l'identité est le produit d'un échange intensif avec l'autre, au point de presque nous autoriser à soutenir que l'individu n'est que coproducteur de sa propre identité, perméable à ces grands

moyens d'interaction qui l'entourent. En effet, quel est le rôle si grandissant des TIC dans l'élaboration de l'identité ?

Les études menées par Lelong et Martin (2004) soutiennent que l'individu se construit et se définit en partie par les TIC. Selon les auteurs, le rôle que ces technologies jouent dans la construction des relations entre les individus est d'un apport déterminant dans l'élaboration de l'identité. Il est ainsi établi que les TIC, réelle innovation dans le domaine de la communication, semblent être aujourd'hui des « objets ordinaires » qui animent les liens sociaux qu'entretiennent les individus et qu'ils construisent au fil du temps. (Kaufmann, 1992 ; Martin, 2000). Génératrices de relations entre individus, dont les gestes et actes sont motivés, parfois même dictés en partie par ces nouvelles technologies, celles-ci remplissent un rôle social. En générant des échanges entre personnes, elles font en sorte que ces interactions revêtent un sens dans leur vie. Ainsi, sans que l'on ne s'en rende vraiment compte, ces nouvelles technologies construisent, en partie, le cheminement de l'individu. Les TIC s'imposent de nos jours comme outils incontournables et indispensables donnant à apprendre à mieux se connaître, produisant des changements dans les perceptions et les comportements des individus qui développent de ce fait une attitude réflexive. (Giddens, 1994).

L'effet de l'impact des TIC sur le développement des liens sociaux et des identités a été étudié par différents chercheurs qui ont mis en avant les changements observés au niveau de la relation parents-enfants qui se trouve ainsi révolutionnée par ces nouveaux moyens d'information et de communication (Singly, 2000 ; Singly, 1992). Selon ces études, les TIC ont amené à une redéfinition du statut de chaque individu au sein de la famille mais aussi plus largement au sein de la société, parmi les collègues ou encore dans le groupe de pairs. Ces constatations ont inspiré les sociologues de se servir de ces technologies comme outil d'analyse de l'aspect social. L'ordinateur familial, par exemple, permettrait d'analyser les rôles de l'homme, de la femme, des enfants ou encore les relations entre générations. (Boullier, 1985 ; Roux, 1994 ; Le Dourain, 2002).

Afin de mesurer l'impact des TIC sur ce rapport enfants-parents, notons l'importance de cette relation la plus naturelle et la plus ancestrale en matière d'éducation et de perception de l'identité. Castells (1999) rappelle que cette relation était conçue sur la proximité presque absolue. Ce fut le cas dans un temps où les familles, à caractère agraire, étaient regroupées presque sous forme de tribus pour des raisons économiques et sécuritaires. Plus qu'un discours, l'éducation se faisait par l'exemple et par les comportements parentaux que les enfants prenaient pour modèles ou pour références.

L'auteur explique qu'au nom du développement très accru des sociétés, cette proximité s'est vue de plus en plus fragilisée. Selon lui, les raisons seraient multiples : études, travail et autres facteurs liés aux contingences de la vie moderne. Ce potentiel de proximité déjà précaire ayant jusque là résisté à l'évolution accélérée des sociétés, se trouve aujourd'hui encore relativisé par différents moyens de communication qui s'interposent entre les enfants et les parents.

Il ne s'agit nullement de contredire un développement humain qui se manifeste toujours de plus en plus incisif, mais de montrer comment les liens traditionnels de la communication ont cédé à des interactions technologiques. Cette grande mutation technologique défie le lien familial ou plus sociologiquement ethnique. L'auteur développe même l'idée d'une rupture ethnique. Il souligne

que « *L'ethnie a été une source fondamentale de sens et de conscience de soi tout au long de l'histoire humaine* ». (Castells, 1999, p.71)

Cependant l'identité n'est pas juste la conscience de soi, elle est aussi dans le fait d'être reconnu par les autres. Cette interaction avec les autres autant peut-elle perturber un équilibre de l'être, autant elle donne à se situer par rapport à l'autre. Ainsi, devons-nous nous garder de réduire l'espace de notre étude au seul cadre familial. Notre approche ne sera pertinente qu'en prenant en compte le cadre amical d'un apport capital dans la période de l'adolescence comme le soulignent Olivier Martin (2004) et Céline Metton(2004). Tous deux tentent de comprendre de quelle manière les adolescents font usage d'internet et des services proposés (chat, email, forum, blogs...). Dans un premier temps, Olivier Martin (2004) affirme que l'usage diffère selon le contexte familial et amical chez les 10-20 ans. La sociabilité du jeune, le contrôle parental dont il est l'objet, la perception de l'ordinateur par les parents, sont autant de facteurs qui régulent cet usage. Céline Metton (2004), quant à elle, considère internet comme un moyen déterminant dans la socialisation et la construction identitaire chez les jeunes. Ces derniers entretiennent des relations très fortes avec leurs amis du fait qu'ils peuvent, grâce à différents supports (portable, internet), être en contact quasi permanent.

Se multipliant, les réseaux sociaux se proclament comme participatifs et interactifs, rendant l'internaute de plus en plus omniprésent. La communication, dimension fondamentale et principale reconnue à ces réseaux, se caractérise par la multiplicité des échanges sans présence physique des participants. Dans son article, « *L'identité numérique : de la cité à l'écran* », François Perea (2010) aborde cette question en précisant que l'absence charnelle de l'interlocuteur, aussi libératrice soit-elle, met l'adolescent en rapport avec l'inconnu qui demeure naturellement source d'inquiétude et d'interrogation. Il précise que cette forme de communication use de codes et de repères dans les pratiques et le langage afin de minimiser au mieux les dérapages possibles. Ce terrain utile et attrayant conserve aussi ses sensibilités et ses aléas.

L'auteur s'attarde aussi sur la notion de l'identité numérique qui se crée au travers de ces réseaux. Il précise que si les personnes ne se rencontrent pas physiquement, elles se rendent présentes, se créent ou se recréent sur la toile virtuelle. Par ailleurs, cette identité se fait à une nouvelle échelle, auparavant impossible, celle du monde dans sa globalité : il suffit d'accéder aux mêmes réseaux pour entrer en communication avec l'autre. Les limites spatiales et temporelles sont ainsi abolies par l'instantanéité des messages. Cette identité numérique qui se dessine, est régie par l'instantané, ne tenant pas compte de l'espace physique, ni encore d'un ancrage irréversible dans une entité humaine déterminée, c'est-à-dire une famille héritée à travers le temps. C'est dans ce sens même que Milad Doueih propose la notion d'identité « *ni territoriale, ni généalogique* ». (Doueih, 2011, p :124)

L'espace n'est plus une notion géographique mais une perception numérique que Manuels Castells appelle judicieusement « *La cité informationnelle* ». (Castells, 1998, p : 412)

6.2. Sociabilité des adolescents sur les réseaux sociaux

Par leurs diverses puissantes séductions, les réseaux sociaux se présentent comme un nouveau champ d'exploration pour nos jeunes qui y cherchent des techniques attrayantes et des nouvelles

formes d'expression à l'ère du tout numérique. Plus vaste que leur univers réel, le monde virtuel leur ouvre de nouveaux horizons, leur permettant notamment d'entrer en contact avec des personnes ayant les mêmes centres d'intérêts (Metton, 2004). Les protocoles de convenance, tout comme la hiérarchie par l'âge sont même parfois abolis (Ito et al., 2009). Les contingences des rapports réels s'affaiblissent donnant à chacun l'occasion de faire valoir ses connaissances pour être reconnu par ses pairs, jeunes ou moins jeunes. Ces derniers, loin du modèle scolaire, peuvent alors explorer ce monde en toute quiétude et même voir leurs capacités reconnues par le groupe.

L'exploration sociale est à situer sur le même plan. On entend dire alors « *création d'un espace générationnel propre, course à la popularité, possibilité de se comparer aux profils populaires, apprentissage à se comporter en public ou dans les interactions sentimentales* » (Stenger & Coutant, 2011). Les réseaux sociaux participent pleinement de cette exploration et ne doivent pas uniquement être perçus comme de simples outils de communication.

Casilli (2010) s'intéresse à la notion de «réseau» très plébiscitée, qui semblerait se justifier par le déclin des sociabilités. Mais il s'avère que le temps quotidien de la sociabilité reste stable, même si les liens faibles sont préférés aux liens forts. Alors que l'on craignait l'affaiblissement de la socialisation, l'utilisation de Facebook depuis 2010, a changé selon lui ces situations en opérant une mutation vers l'avènement de "nouvelles sociabilités".

Facebook se révèle toutefois être le support de liens faibles plutôt que forts en raison du nombre important d'amis, terme qui renvoie à une grande diversité de relations (Boyd, 2008). Il en résulte que cette sociabilité numérique n'est que partiellement l'image des sociabilités physiques (Granjon, 2011). Qu'il s'agisse de relations préexistantes ou purement virtuelles, celles-ci sont loin d'être identiques. Pour les premières, il s'agira plus particulièrement de discussions sous forme de familiarité contrôlée. Pour les secondes, les usagers discuteront davantage de leurs centres d'intérêts sous couvert d'une réticence leur inspirant de ne pas trop s'exposer. La distance entre une perception et l'autre est de moins en moins nuancée.

Selon Boyd (2008), initiateur de la notion de "friending", l'amitié numérique demeure une relation humaine qui contrairement à l'amitié classique, se révèle souvent intéressée. La proximité émotionnelle voire même sociale n'est plus alors déterminante et les relations sont plus stables car nécessitant une moindre implication (Casilli, 2010). A cet effet, Cardon (2011) fait remarquer que l'hybridation des différents types de réseaux sociaux rend possible les liens simultanés avec de "vrais" amis et des amis "utiles et intéressants" favorisant ainsi une "exploration curieuse" du monde (Cardon, 2011).

De ce point de vue, on fait peser parfois de lourdes charges sur les relations numériques. N'est ce pas ici même la nature des relations classiques, également motivées par des supports approuvés par l'usage jusqu'à devenir un dogme social ou du moins une pratique culturelle en soi ? (Octobre et al., 2010).

Toutefois, notons que les "vrais amis" restent importants pour les jeunes. Il ressort en effet de l'enquête EU Kids Online, National perspective (octobre 2012) que la moitié des jeunes européens ont moins de 50 amis sur leur profil et que la grande majorité de ces amis sont présents dans leur vie sociale hors ligne.

On comprendra alors que le rapport au numérique n'est pas, en règle générale, une acceptation béate et naïve de l'autre. En privilégiant de garder les amis en hors-ligne, on conçoit le numérique comme une passerelle pour le réel et non vers l'indéfini virtuel (Perea, 2010). C'est ici une démarche logique voulant admettre le numérique comme tout instrument classique facilitant le lien au monde matériel. Ne pas s'exposer entièrement laisse entendre que la pratique du numérique développe auprès de l'adolescent une marge de conscience lui permettant de se préserver tant bien que mal des interférences liées à ce mode d'échange. (Boyd, 2008)

Que ces attitudes soient inspirées par des cultures locales, nationales, nous permet de déduire une note appréciable et positive. La machine numérique, aussi imposante soit-elle, n'induit pas forcément l'uniformisation des individus pour en faire de simples produits humains. L'impact d'une culture est toujours présent. C'est d'ailleurs en étant singulier que l'on peut séduire apportant ainsi une contribution qui donnerait sens au bien fondé de toute communication.

Le numérique aussi émerveillant est aussi source de désaffection pour nombre de personnes. Cependant, ce recours à sa propre culture pour agir, tient lieu de louange au numérique en l'affranchissant de l'idée de fonction acculturatrice.

6.3. Les formes d'inscription identitaires sur les médias sociaux

Il serait quasiment impossible d'énumérer toutes les formes explicites d'inscription identitaire dans le cadre du web social tant celles-ci sont nombreuses. Notre exposé portera exclusivement sur les identités personnelles. Il ne nous semble pourtant pas exclure les groupes de toutes sortes puisque logiquement, ils sont un quotient d'identités personnelles.

Perea (2010) identifie trois formes d'identités numériques : l'identité civile (réalité quotidienne), l'identité écran (exclusivement sur les réseaux sociaux) et l'identité numérique (civile et écran). Sa détermination des formes d'identités numériques, s'appuie sur la définition de l'identité comme étant le résultat de l'interaction entre les trois dimensions qui la constituent, personnelle, interpersonnelle et sociale.

La dimension personnelle subjective résulte d'une construction visant un "effet" d'unité dans la complexe hétérogénéité de la personnalité permettant l'identification à et de soi dans la permanence. C'est dans cette lignée qu'Erikson l'évoque comme étant " le sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle (saweness) et d'une continuité temporelle (continuity)" (1972, p.13).

La deuxième dimension est la dimension interpersonnelle, co-construite dans la relation à autrui. Hegel la pointe en affirmant que

"la conscience de soi est en soi et pour quand et parce qu'elle est en soi et pour une autre conscience de soi; c'est-à-dire qu'elle n'est qu'en tant qu'être reconnue" (1939, p.155).

Finalement, la troisième dimension d'ordre social fait référence aux statuts et rôles préparés dans la société. C'est dans cette optique que Tajfel et Turner (1986) estiment que l'évaluation de soi se trouve dans l'identité sociale soit dans son appartenance à différents groupes au sein desquels l'individu se voit attribuer la place qu'il occupe dans la société.

Pour revenir aux formes identitaires identifiées par Perea (2010), celui-ci précise que le résultat de l'interaction entre les trois dimensions de l'identité dépend du contexte et de ce fait, il n'est pas toujours homogène. Sur les réseaux sociaux, l'identité civile est celle qui est en accord avec l'identité de l'internaute dans la vie réelle. Il s'agit de l'identité selon laquelle il est connu dans la vie de tous les jours et qui est notamment déterminée par le nom, le prénom, l'âge, le sexe de la personne. Ce type d'inscription identitaire favorise la transparence et se pratique sur les réseaux sociaux ouverts sur la vie réelle tels que Facebook ou Copains d'avant. Cet usage permet à l'utilisateur de placer son usage des médias sociaux dans la continuité de ses activités de la vie réelle.

A l'opposé, l'identité écran, est l'identité fabriquée et inventée par l'internaute. Une personne peut posséder plusieurs identités écran, en fonction des activités et des communautés liées aux différents réseaux sociaux. Ce type d'inscription identitaire fait souvent appel à un pseudonyme et parfois à un avatar.

Le "pseudonyme" peut se voir comme l'identité-écran de projection et de protection et comprend conformément à l'usage électronique toutes les formes autonomiques remplaçant l'identité civile. Georges (2009) le considère comme le "*ligateur autonome*" qui constitue la porte d'entrée à la création du personnage écran qui constitue l'identité-écran. Les pseudonymes sont souvent présentés comme étant des formes anonymes marquées du sceau de la liberté du choix et de la protection ; "*C'est pour écrire librement, sans engager d'autres que moi, et sans que les conséquences puissent peser un jour sur les gens de mon nom*" écrivait dans ce sens le blogueur Tiresias (<http://www.uzine.net/article1824>). Si les pseudonymes servent à masquer l'identité civile, ils n'en constituent pas moins un moyen d'identification fort sur les forums notamment là où ils peuvent être associés à un avatar pouvant être assimilé à la copie d'une pièce d'identité. C'est ainsi que la variété de pseudonymes est considérable comme le souligne Martin (2006). Il est à noter que le pseudonyme ne sert pas uniquement à "cacher" et donc à servir d'écran de protection mais aussi à refléter une autre forme de la personnalité subjective voire même souvent affective. C'est à l'image d'une utilisatrice ayant choisi "sansan" pour Sandrine en raison qu'il s'agit du diminutif que lui donnait son père (Perea, 2010). L'internaute étant la source et l'objet du pseudonyme, le choix lui est laissé quant à la forme qui l'identifiera, contrairement aux noms, prénoms et surnoms. Il peut donc jouir grandement de cette liberté dans la mesure où le net constitue un espace de protection où les échanges y sont simplifiés et souvent réalisés de façon anonyme. Assez paradoxalement d'ailleurs, la protection de la vie privée semble être au centre de l'intérêt des internautes lorsqu'ils choisissent leurs identifiants. Il semble effectivement que l'exposition personnelle de soi soit sous-tendue par l'anonymat et bien que cela semble être en contradiction, il s'avère qu'il s'agit en réalité de la condition même de cette exhibition.

Partant de ces deux formes d'inscription identitaire pratiquées sur les réseaux sociaux, Perea (2010) définit l'identité numérique comme étant « *l'ensemble des manifestations de l'identité (civile et écran) observable dans ses manifestations sur le net.* ». (Perea, 2010 ; figure 1)

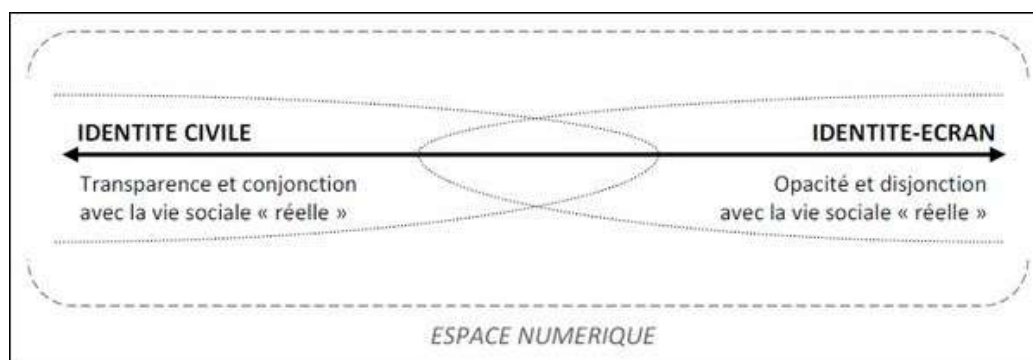


Figure 1 : Le modèle de l'espace numérique (Perea, 2010 ; figure 1)

Ainsi, Selon lui, l'identité numérique s'articule avec la vie sociale de l'individu. Il précise que « Les deux premières formes d'inscription sont autant tributaires l'une que l'autre du troisième mode relatif à la place de l'individu dans son contexte social réel »(Ibid). L'auteur souligne que la finalité de toute communication serait ainsi d'aboutir à se concrétiser dans la vie réelle et que les relations qui se développent exclusivement sur Internet sont en règle générale de courte durée et finissent par s'estomper.

6.4. Les relations interpersonnelles

Des usages du Net, c'est celui dédié à la communication interpersonnelle qui marque surtout le quotidien des adolescents qui traversent une période d'intense socialisation. (Martin, 2004). Celle-ci serait selon Valérie Steeves (2005), le but recherché sur Internet par les adolescents en période de socialisation intense. La chercheuse précise cependant, que la communauté créée par l'adolescent sur le Web est constituée principalement d'amis et de camarades de classe. La relation virtuelle se placerait selon elle dans la continuité de la relation présenteielle. Celine Metton (2009) confirme ce phénomène en précisant qu'Internet offrirait ainsi des opportunités de prolongation des relations scolaires, amicales, amoureuses ou familiales développées dans l'espace physique. Selon l'auteur, ces deux espaces sociaux complémentaires s'enrichissent mutuellement. L'espace virtuel faciliterait notamment l'expression des émotions et des sentiments et permettrait en outre d'aborder des sujets cruciaux.

Dans leur article «Making Friends in Cyberspace », Parks et Flyod (1996) s'intéressent à la nature des relations entretenues par les adolescents via internet et constatent leur abondance et leur diversité. Ils rapportent d'une part que le pourcentage des relations entre personnes de sexes opposés et de personnes de même sexe est presque identique. Ils indiquent en outre que les relations amoureuses ne sont pas aussi fréquentes que l'on pourrait le supposer et ne représentent que 7.9% de l'ensemble des relations. En général, ces relations durent entre un mois et 6 ans, mais la durée la plus fréquente est de moins d'un an (69.6%). Les participants entreprennent souvent une relation régulière avec leurs partenaires.

Olivier Trédan (2005) aborde ce sujet sous l'angle du sentiment communautaire. Internet serait le moyen d'affirmer son appartenance à une communauté, une réponse au besoin de l'affirmation de l'entre soi. James, Flores, Francis, Pettingill, Rundle et Gardner (2008) évoquent à cet effet « Les besoins de lien, d'identification et de différenciation » caractérisant la période de l'adolescence. Leur étude rapporte que certains adhérents à des groupes en ligne, auraient une perception des relations

virtuelles comme étant dans certains cas, plus authentiques, plus profondes, plus sincères et de meilleure qualité que celles développées dans la vie réelle. D'après les adolescents interrogés, ce sentiment d'appartenance à un groupe est entre autre favorisé par la possibilité pour les membres d'une communauté virtuelle d'organiser des rencontres en ligne dans le but d'apprendre à mieux se connaître.

6.5. Typologie des échanges virtuels

Après avoir abordé la nature des relations virtuelles entre adolescents, nous nous intéressons dans ce qui suit aux types d'échange en ligne. Selon Metton (2004), les échanges et les discussions entre pairs représentent une activité essentielle à l'évolution, à la définition de soi et la construction identitaire des adolescents. Ces relations interpersonnelles contribuent à la « *découverte de la spécificité du soi à travers un tiers* » (Martin 2004, citant Cicchelli, 2001)

Perea (2010) relève la nature de ces échanges : la plus grande majorité d'entre eux sont de simples conversations ordinaires : le " clavardage " (acronyme entre " bavardage " et " clavier " selon l'Office québécois de la langue française). Souvent inutiles puisqu'ils ne disent rien d'importants, ils remplissent cependant un rôle social, le « *grooming* », ayant pour finalité d'entretenir et de renforcer les relations.

Aussi élémentaire qu'il soit, ce genre de communication permet de sauvegarder les liens à travers un groupe. Sa platitude prend un air de vertu et consolide le lien au groupe puisqu'il ne véhicule pas un principe générateur de conflit. Ce bavardage conforte la hiérarchie, maintient les rapports établis entre les différents éléments du groupe. Il revêt un caractère régulateur et permet, ne serait-ce qu'à terme, d'éviter les conflits dans un groupe. On peut aussi le concevoir comme source de plaisir.

L'adhésion à ce mode d'échange doit avoir ses justifications. Elles nous semblent être dans le moindre engagement intellectuel et social que suppose cette conversation. Elle n'est pas sélective ni ségrégative. Elle trouve de ce fait écho chez une large majorité d'internautes. Elle est d'autre part relaxante et profite aussi à des lettrés recherchant refuge dans cet espace d'échange apaisant et conciliateur que celui de la vie, contraignant et provocateur.

Perea (2010), reprenant le concept de Pledel (2009) compare ce « clavardage » à un « comportement tribal » doté de codes. Il met en relief la réelle structure sociale qui sous-tend les rapports virtuels que tissent les divers internautes éparpillés. Se dessine ainsi une communauté reconnue à travers son langage, ses symboles, ses codes, ses repères et une logique d'altérité pour les membres extérieurs et d'identité homogène dans le groupe. Ainsi émerge une autre conception de territorialité même si le lieu de rencontre est virtuel. C'est en ce sens même que Manuels Castells (1999) évoque « l'environnement symbolique » (P:141). Selon lui, cette territorialisation vise à marquer l'étendue de son emprise sur le monde virtuel. L'enjeu étant d'entretenir le plus grand nombre « d'amis » sur facebook ou de « follower » sur twitter. D'une manière instinctive, y compris chez le règne animal, tout territoire est à défendre. Ici c'est par des ripostes face aux attaques multiples. Elles sont de l'ordre des commentaires négatifs, du sabotage ou encore du piratage etc.

Pledel (2009) illustre cette idée en parlant d'« individualisme de réseau », où chaque internaute construit son monde, crée sa communauté, adhère à des groupes, participe à des forums et tisse des liens selon ses propres intérêts et ses goûts personnels. Ce monde virtuel centré sur l'individu fait émerger une nouvelle forme de sociabilité ayant un impact dans la vie réelle.

Le clavardage permet de tisser les liens et de les entretenir participant ainsi à une logique « d'être ensemble ». Selon Pastinelli (2006), ce mode de communication représente la quête de l'autre et le désir de s'inscrire dans les relations du monde virtuel. On aboutit à un espace habité, symbolisé, évolutif avec des dynamiques identitaires, de représentation de soi, de l'autre, de son groupe d'appartenance. Ces identités se construisant souvent sur des groupes, sont aussi profondément singulières et individuelles. Au sein de ces groupes l'adolescent se retrouve comme individu à place entière dans ce nouveau contexte. Taboada Leonetti n'eut-il pas raison d'affirmer que « l'identité est essentiellement un sentiment d'être par lequel un individu prouve qu'il est un "moi" ». (Leonetti, 1990, p.43).

Par ailleurs, le monde virtuel a de particulier qu'il conduit à une « connectivité perpétuelle » (Katz et Aakhus, 2002), avec une obligation de connexité, de disponibilité sur le réseau. Il se distingue aussi du bavardage habituel par le nombre de participants, régi par une plus grande capacité de variation et d'élasticité. Ce mode d'échange peut regrouper beaucoup plus de personnes que cela ne peut se faire dans le monde réel. Une alternative rendue plausible par la possibilité de clavarder en même temps et indépendamment avec plusieurs personnes ou plusieurs groupes, et par un décalage temporel (connexion au même instant T, mais à différentes périodes de la journée ou de l'année selon le lieu).

Pastinelli (2006) considère que cet espace virtuel, très variable, ayant besoin d'être en permanence habité, mène parfois à des conversations totalement creuses. Selon l'auteur, cette présence virtuelle permanente sert à compenser l'absence physique des interlocuteurs. La « parole » écrite est le seul moyen de se rendre présent, de se manifester. On écrit alors pour montrer qu'on est là avant de communiquer. L'auteur établit le rapport avec le sujet post moderne qu'il définit par la capacité à être branché sur le flux d'information en permanence. Tout se sait, tout de suite, par le plus grand nombre de personnes. Les réseaux sociaux permettent d'être partout, tout le temps. On remarque que l'internaute n'a d'existence dans la communauté que selon son activité, qui se mesure quantitativement en nombre de commentaires ou de contacts etc.

Cette activité permet en outre de se créer une nouvelle identité et surtout de la choisir en fonction de ce que l'on veut être pour les autres. Cette existence est déterminée par la publicité de soi, de ce que l'on montre et de ce que les autres peuvent connaître de nous. Œuvrant à compenser l'absence physique, les chats et forums proposent d'autres moyens : les émoticônes, les acronymes supposés représenter l'expression physique que l'on ne peut voir de la personne. Ce qu'on ressent, ce qu'on voit est transmis par d'autres moyens que l'écriture conventionnelle. Tout est alors donné à autrui, à sa vision. On est à la recherche d'un destinataire pour ne plus parler « seul ». C'est le but de la publication des blogs « journaux intimes », exposés à la vue et au su de tout un chacun. Ce qui fut donc dissimulé, gardé pour soi dans la vie réelle est aujourd'hui offert à autrui, à la fois proche et inconnu.

Le statut d'anonymat est alors ambigu, à la fois symbole d'inconnu, d'étranger et souvent d'abstraction de l'interlocuteur. Une plus forte implication est alors couplée d'une facilité du

désengagement et du détachement vis à vis de l'identité que la société a pu attribuer à l'individu. « Avec les média électroniques, il devient possible de vivre dans un monde à la fois d'abstraction et de proximité » Velkovska (2002). La forme de la subjectivité est fondamentalement transformée, avec une distanciation et un rapprochement simultanés des sujets. La perception et la représentation de soi sont nouvelles dans ce monde virtuel où la réalité n'est que ce qui est dit.

CHAPITRE 7:

RESEAUX SOCIAUX ET RISQUES

7.1. Risques perçus et réalité des risques

Pour nombreux parents, internet serait responsable des maux de la jeunesse. Selon Anne Barrère (2011), ce média en serait plutôt le symptôme que la cause. Elle fait remarquer à cet effet, que cette préoccupation des parents n'est pas nouvelle car, dans l'imaginaire collectif, ladite jeunesse est toujours en danger. Dans ce climat de tension suscité par l'inquiétude des parents, Boyd (2008), souligne que certaines incitations, provenant notamment des médias ou d'organismes éducatifs divers, à surveiller l'accès à internet à leurs enfants, voire parfois à l'interdire, ne fait que renforcer le clivage générationnel. Les enfants seraient alors, selon la chercheuse, amenés à mentir à leurs parents. Mais que sait-on aujourd'hui des risques auxquels sont confrontés les adolescents utilisateurs des réseaux sociaux ?

L'enquête de Fréquence écoles (Kredens et Fontar, 2010) met l'accent sur le fossé existant entre les risques perçus et les risques réels. Si la rencontre dangereuse est considérée comme le premier risque, les expériences réelles démontrent que les risques concernent surtout les virus et le piratage (38%), les images violentes ou pornographiques (plus de 20%) voire même le harcèlement, les menaces et les méchancetés (15%). Ces résultats sont appuyés par une enquête menée auprès des parents par Berge et Garcia (2005) qui se sont intéressées à leurs perceptions de l'usage d'Internet par leurs enfants. En plus des risques identifiés par Kredens et Fontar, celles-ci repèrent également des craintes liées aux mauvaises rencontres que peuvent avoir les adolescents à travers les discussions en ligne et en particulier, la dépendance, la diffusion d'informations personnelles, le fléchissement de l'orthographe et les problèmes liés à l'éthique.

Selon, Livingston et al. (2011), la prise de recul face au risque augmente avec l'âge, rendant les adolescents plus méfiants. Les auteurs font également remarquer l'absence de résultats tangibles dans la communauté scientifique, permettant de confirmer le facteur de risque de « ces nouvelles formes relationnelles ».

Des impacts positifs et négatifs sont rapportés par les psychologues qui se sont intéressés à l'étude des effets des réseaux sociaux sur le développement psycho social des adolescents. Rosen (2011) et Auray (2011) développent deux tendances opposées, l'une dirigée vers le narcissisme et l'autre vers l'empathie. Selon Rosen, Facebook pourraient conduire l'adolescent à se replier sur lui-même et à être enclin à l'agressivité à l'âge adulte. Ce serait notamment le facteur temps qui aurait le plus grand impact sur ce type de comportements. Il indique que les adolescents qui vérifient leur profil

toutes les 15mn auraient des résultats scolaires plus faibles que les autres adolescents. Selon lui, un usage excessif des réseaux sociaux constituerait un terrain favorable aux troubles de l'humeur.

Rosen met surtout l'accent sur la prévention des troubles de la personnalité pouvant être développés à l'âge adulte, principalement auprès des adolescents vulnérables, faisant un usage abusif ou inapproprié des réseaux sociaux, se traduisant par exemple par une addiction aux discussions, aux jeux en ligne, à la pornographie etc. Selon les auteurs, ces abus seraient les signes d'une maturité affective fragile et non accomplie. Ces adolescents pourraient en effet développer à l'âge adulte certaines pathologies telles que l'agressivité ou la dépression.

Quant à Auray (2011), évoquant les réseaux sociaux, celui-ci les décrit comme espaces de consolation et de solidarité entre les jeunes leur procurant un sentiment d'apaisement. Par écrans interposés, les adolescents apprennent à s'écouter, à se conseiller, à s'entraider et à développer leur « empathie virtuelle ». Ainsi, en dépit des risques évoqués, de nombreux chercheurs s'accordent pour conférer à Internet un rôle important dans le développement social de l'adolescent (Ito et al., 2009). Les activités en réseau modernisent la conception de l'éducation abolissant les frontières entre l'école et la société (Barrère, 2011). Rosen (2011) observe même une augmentation de « l'engagement scolaire » auprès des adolescents faisant un usage pédagogique de certains outils du web 2.0.

7.2. La cyberviolence

Bien que socialisants, les réseaux sociaux exposent les jeunes à de nouvelles formes de violence comme le soulignent Livingston et Haddon (2009). D'après Ybarra et al. (2007), l'univers de l'enfant étant en grande partie lié au contexte scolaire, il convient donc de mettre en relation les violences qui ont lieu dans l'espace physique de l'école et celles subies de façon plus virtuelle par le biais des outils de nouvelles technologies via les réseaux sociaux.

Walrave et al. (2009) utilisent différents termes faisant référence à la violence sur Internet : "internet bullying", "electronic bullying" ou encore "digital bullying" alors que les anglo-saxons Patchin et Hinduja (2006), Li (2007), Smith et al. (2008) et Shariff (2008) se servent de façon prédominante le concept de cyberbullying.

Selon Olweus (1993), le bullying est utilisé lorsqu' un élève "est soumis, de façon répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou de plusieurs élèves". La transposition de ce phénomène à l'espace Internet, se traduit par le terme "cyberharcèlement" utilisé en France et En Belgique et plus communément connu par la "cyberintimidation" au Québec. L'utilisation du préfixe "cyber" dans les deux cas renvoie au travail de Walrave et al. (2009) selon lequel le cyberespace est composé non seulement d'internet mais aussi de l'ensemble des moyens de communication électroniques dont font partie les appels téléphoniques, les SMS et les MMS.

Le cyberbullying n'est pas uniquement une transposition des actes de bullying traditionnel sur le cyberespace. En effet, cette notion fait débat parmi la communauté scientifique.

Willard (2007) décrit le cyberbullying comme étant un acte de cruauté envers les autres, consistant à participer à diverses formes d'agression sociale se déroulant sur Internet et notamment à envoyer ou à mettre en ligne des contenus blessants, offensants. Le cyberbullying devient alors un terme

générique recoupant des pratiques hétérogènes pour lesquelles il est difficile de déterminer l'intention de l'auteur, la fréquence de la victimisation ou encore le rapport entre l'agresseur ou la victime.

Smith et al. (2008) s'appuient sur la définition d'Olweus, en précisant que la différence réside dans les moyens utilisés, relevant exclusivement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC).

Le critère de répétition est sujet à questionnement. En effet, doit-on considérer comme répétitifs les actes commis à plusieurs reprises ou bien également ceux commis de façon ponctuelle mais pouvant se répéter à l'infini compte tenu de la nature spécifique du support ? Wolak et al. (2007), précisent à cet effet qu'une agression unique via internet ou téléphone portable n'est pas une forme de cyberharcèlement au sens strict du terme.

Certains auteurs associent ces pratiques à l'exercice de la force. Campbell (2005) associe le harcèlement traditionnel à une forme d'inégalités des forces entre les parties qui se traduit difficilement dans le cyberspace. Jordan (1999) attribue à la force physique un équivalent dans ledit cyberspace, celle de la "technopuissance", ou en d'autres termes, la maîtrise des nouvelles technologies. Pour Yberra et al. (2007) cette puissance du cyberspace prend aussi sa source dans les possibilités d'action dans l'anonymat. Reprenant les différentes définitions évoquées, Vandebosch et Van Cleemput (2008) proposent cinq critères pour qualifier un acte de cyberharcèlement : l'intention, la répétition, le déséquilibre des forces, l'implication de groupes sociaux existant dans la vie réelle et l'orientation vers un individu.

7.3. Internet comme « drogue du moi » (Jauréguiberry, 2004)

Les travaux de Ehrenberg établissent un rapprochement la relation à la drogue et le désir de changement de personnalité, permettant d'être « mieux que soi, plus que soi et, de toute façon, autrement que soi ». (1995, p.146). La manipulation de soi, observée sur les réseaux sociaux, consistant à projeter une image plus conforme à ses aspirations profondes, amènerait à utiliser autrui comme instrument de flatterie du soi virtuel. L'autre n'est pas intéressant en soi mais il l'est à travers la dimension qu'il procure à ce soi virtuel. Sennett (1979) avait déjà observé cette tendance narcissique de l'individu en affirmant qu'il a "une vision du réel dans laquelle l'autre n'est que miroir du moi" (p.261).

Baudelaire (1938) évoquait le vin et le hashich comme "moyen de multiplication de l'individualité". Sur internet l'individu se multiplie pour habiter l'image de ses désirs. Bien que les connexions soient faciles, elles n'en sont pas moins éphémères et il faut donc y revenir souvent comme pour le vin et le haschich. Le risque est là, car un assujettissement peut se développer en rendant les connexions compulsives.

Jauréguiberry(2004) souligne la distinction entre impulsion et compulsion. Si la première est bénigne, la compulsion sous entend un sentiment entre désir et culpabilité. L'individu n'est plus certain que son rapport à internet est sain, bien qu'il ait du mal à s'en passer. Trouvant son approche exagérée, il va tenter de se retenir pour finalement y aller tout de même de façon compulsive. La compulsion apparaît alors comme le signe extérieur d'une attitude à tendance

schizophrénique entre une identité réelle et une identité virtuelle. Notons toutefois que rares sont les cas de totale addiction, pour lesquels le sentiment de décalage a disparu. Le psychiatre Marc Valleur (2003) rapporte quelques cas de la cyber addiction dans son dernier ouvrage consacré aux nouvelles formes d'addiction mais il souligne que l'attitude la plus courante revient toutefois à recourir à internet de façon compensatoire dans le but de pallier au côté fade du quotidien. L'individu irait chercher sur internet des plaisirs, des sensations, des émotions qu'il ne retrouve pas dans son quotidien.

7.4. L'enfermement virtuel

Si l'espace du web social permet l'expression et la diffusion d'idées multiples, l'image que l'internaute se construit et projette de lui-même, doit rencontrer l'adhésion de la communauté à laquelle il a choisi d'appartenir et qui se mesure au nombre de posts, de réponses, d'"amis"... Jauréguiberry (2004) en parle en insistant sur l'importance d'être populaire au risque de sombrer dans l'oubli et d'être consensuel pour le devenir. Selon l'auteur, cet espace virtuel, lieu d'échange, de débats et de lien social, court le risque de s'atomiser au sein d'une diversité, en groupes étanches où l'on reste entre semblables. A cet effet, Perea (2010) souligne que si les échanges électroniques peuvent être, certes, source d'ouverture et de richesse, ils pourraient aussi devenir facteur d'enfermement pathologique, si aucun retour ne s'opère dans les réalités du monde physique.

L'isolement de l'individu dans le monde virtuel est un risque réel dans la mesure où celui-ci y trouve l'accomplissement de ses fantasmes. L'approche compulsive à internet ou cyberdépendance, en est une résultante (Jauréguiberry, 2004). On observe alors que le sur-moi prend le dessus sur le moi de l'individu. Le moi ne relève plus alors de la construction interne et subjective de l'individu ni de la perception de modèles sociaux. Autrement dit, il n'est plus "l'ensemble organisé d'attitudes des autres que l'on assume soi-même" (Mead, 1963, p.149), l'individu ayant du mal à s'accepter tel qu'il est.

Concernant les adolescents, la cyberdépendance ne se mesure pas uniquement au temps passé sur Internet, à jouer ou dialoguer. Elle se traduirait selon Oliveri (2011) par une coupure du monde réel se manifestant par une absence d'activités sociales et de relations interpersonnelles en-dehors de celles développées sur les réseaux sociaux.

L'hypermodernité offrirait une clé de compréhension à ce phénomène. En effet, dédoublement et réflexivité résident au cœur de la modernité qui implique une dissociation identitaire de l'individu envers lui-même. L'individu se regarde ainsi "de l'extérieur". (Elias, 1965; Dumont, 1983; Touraine, 1992; Taylor, 1998).

Cette réflexivité individuelle pourrait conduire soit à une satisfaction soit à une déception. Dans le premier cas, l'individu apprécie son image dans la société. En revanche, s'il y a déception, l'individu refuse son destin qu'il considère comme injuste. (Jauréguiberry, 2004)

7.5. La dissimulation et la matérialisation de l'image de soi

Les réseaux sociaux attirent leurs utilisateurs par la richesse des activités d'expression, d'écriture, de publication et de création leur offrant la possibilité de s'exposer et de valoriser leur identité connue dans la vie réelle (Cardon, 2011). Cette exposition intra personnelle, interpersonnelle et dynamique crée de ce fait divers aspects caractérisés par une tendance à la "(dis)simulation du soi" et à une révélation du soi intime (Denouël, 2011). Les dimensions narcissiques et exhibitionnistes ne sont pas seules à devoir être prises en compte car l'extémité ainsi évoquée participe pleinement à la construction (voire à la déconstruction) de l'identité personnelle (Denouël, 2011). Le rôle de l'adulte en tant que prescripteur s'affaiblit alors (Lobet-Maris, 2011) laissant place aux initiatives individuelles conduisant à une société plus démocratique (Flichy, 2010). Des activités de bénévoles performants et soucieux du bien commun émergent de cet espace public (Cardon, 2011).

Selon le projet Sociogeeek lancé en 2008, les jeunes ne sont pas irresponsables quant à l'exhibition de leur image : ils en contrôlent le contenu et en privilégient les côtés festifs ou tristes (Aguiton et al. 2009). L'extimité" dont Tisseron dit qu'il s'agit du "processus par lequel des fragments du moi intime sont proposés au regard d'autrui afin d'être validés", montre que les jeunes présentent une dualité entre leur désir d'intimité et celui de se montrer. L'extimité revient donc à voir et être vu pour exister. Il reste alors à prendre des risques afin d'attirer l'empathie et être vu. Cette extimité est bénéfique si l'empathie est "relationnelle" et qu'elle s'inscrit dans la réciprocité, mais elle pourrait déboucher sur des dérives si l'empathie est "cognitive" c'est-à-dire source de pratiques pathologiques (Tisseron, 2011). Cette promotion de soi exacerbée donne lieu à des surenchères où chacun rivalise de pudeur et de frime (Munier, 2011). Par le biais des photos, les corps sont dématérialisés et permettent aux identités miroirs d'exister sous le regard permanent des autres (Mercklé, 2011). Au-delà encore, il faut se construire une autorité sociale en se démarquant et en participant activement aux échanges socio-numériques ce qui revient encore à la nécessité d'être vu pour exister. Il s'agit alors d'évaluer le "personal branding" (popularité ou promotion de soi) pour en connaître la valeur, car le soi entrepreneur permet d'acquérir une certaine popularité en affichant des centres d'intérêts riches et un réseau fourni (Auray, 2011). Le soi étant légitimé par le regard d'autrui, tout nouvel inscrit devra se lancer à la recherche d'amis" afin d'asseoir sa renommée (Munier, 2011).

7.6. La perte de contrôle de l'image de soi

Il est alors intéressant de s'intéresser à la façon dont les adolescents se présentent et se construisent sous le regard des autres et plus particulièrement, face au cercle d'amis (Mercklé, 2011). L'identité numérique verse vers une forme d'invisibilité dont le but n'est pas toujours de se dissimuler. Tisseron (2011) avance à cet effet que l'utilisation d'identités multiples revient plus à une exploration "authentique" de soi qu'à celle d'une identité fictive. Coutant (2011) s'est intéressé de son côté aux contenus amassés quotidiennement par les jeunes dont il souligne la disparité et le manque d'unité. Les flux ainsi générés présentent pour les adolescents un risque de décontextualisation et de perte des repères sociaux (Boyd, 2008).

Dans ce contexte, la maîtrise individuelle du soi s'affaiblissant celle-ci peut générer selon Kaufmann (2004) repris par (Coutant, 2011), des identités ICO (immédiates, contextualisées et opératoires), débouchant sur la difficulté à produire une image stabilisée de soi (Coutant, 2011).

Boyd (2008) souligne cependant que pour certains adolescents ne parvenant pas à stabiliser leur image de soi dans la vie réelle, le support numérique constitue une médiation inédite vers l'âge adulte les aidant à définir les limites entre espace public et privé (Boyd, 2008).

Lorsque l'identité réelle n'est pas assez consolidée, les "manipulations de soi" sont alors néfastes dans la mesure où l'identité est désaffectée au profit de la projection virtuelle. L'utilisateur est alors tenté de se réfugier dans le moi virtuel afin de fuir une réalité qui ne lui convient pas. C'est ainsi que "Kirzo", jeune adolescent, oublie son propre nom adoptant celui sous lequel il s'identifie pour jouer en ligne (Hautefeuille et Dan Véléa, 2010, p.151). Néanmoins, nous pouvons nuancer cette analyse en avançant que les jeunes générations ont plus de recul par rapport à Internet et en sont moins fascinées que leurs aînées.

Lorsqu'un utilisateur emprunte une identité numérique qui ne correspond pas à son identité civile, les informations qu'il transmet à ses interlocuteurs ne sont pas vérifiables. Pseudonymes et avatars lui permettent de se forger une identité-écran faisant office de masque, révélant une personnalité différente ou une seule facette de sa personnalité. Il renoue ainsi avec la tradition du Carnaval qui permettait, sous couvert d'anonymat, de faire des rencontres imprévues et de dire des choses que l'on n'aurait pas dites autrement. (Perea, 2010).

CHAPITRE 8 :

ENJEUX EDUCATIFS DE L'UTILISATION DES RESEAUX SOCIAUX PAR LES ADOLESCENTS

8.1. L'éducation informelle

8.1.1. Du concept d'Institution au cadre institutionnel des réseaux sociaux

Durkheim (1967) définit l'institution par des agissements collectifs existant en dehors d'un cercle d'individus, celles-ci ayant une entité propre. Le sociologue considère que les faits sociaux ne sont pas naturels. En effet, même s'ils sont compréhensibles, ils ne prennent sens qu'à partir d'une expérimentation et d'une observation et c'est à ce moment qu'ils agissent chez un individu tout autant que la conscience collective existante. Les institutions semblent alors régir le comportement de chacun dans la société puisque comme sa racine l'indique, une institution organise, structure quelque chose par un ensemble de règles que les individus considèrent comme naturelles. Les institutions dictent de cette manière les attitudes des individus dans la société.

Pour Marcel Mauss et Max Weber (1901), fondateurs de l'École allemande de sociologie, la notion d'institution s'apparente à celle d'association, régie par des statuts définis par des membres et qui est applicable dans une zone déterminée. Selon ces sociologues, l'institution serait un moyen de contrôler les rapports sociaux dans la société.

Marc Abélès (1988), acteur majeur du courant anthropologique, s'intéresse à travers ce courant aux manifestations collectives des individus, à la manière dont se forme une institution, à la délimitation et à l'organisation de son territoire et cela par l'observation des ressources culturelles de l'individu réparties en quatre catégories : affective, symbolique, intellectuelle et pratique. Abélès définit l'institution comme un ensemble d'aptitudes et de comportements acquis au sein de l'institution. Selon lui, cette culture acquise ne se limite pas à la seule institution même mais elle la dépasse. Comme Marcel Mauss et Max Weber (1901), l'auteur rapproche l'institution de l'idée d'association en faisant référence à un regroupement d'individus ayant un but précis, respectant un certain nombre de règles qu'ils appliquent au sein d'une zone délimitée et selon des critères précis.

Finalement, à travers la question de la culture dans les institutions, c'est en réalité la notion de langage qui est mise en valeur du fait qu'elle découle directement de la culture des institutions. Ainsi, pour étudier la notion de langage, les chercheurs se penchent sur la place qu'il occupe dans les institutions et notamment dans les relations interpersonnelles dans la vie de tous les jours.

Nous retenons des définitions proposées pas les auteurs cités, l'idée de regroupement de personnes autour de centres d'intérêts et de buts communs, appliquant un ensemble de conduites et de règles, dans un espace collectif où le langage est les relations interpersonnelles sont au centre des interactions.

Notre exposé sur les réseaux sociaux, le cyberspace et les communautés virtuelles proposé dans la deuxième partie de notre thèse, nous conduit à établir un rapprochement entre « Réseaux social » et « Institution ». En effet, le Cyberspace hébergeant les réseaux sociaux, lieu public accessible au plus grand nombre, est le siège d'interactions sociales entre individus et communautés ayant des objectifs, des attentes ou des projets communs. Développant une culture commune, les membres des réseaux sociaux se saisissent des outils de la communication, de l'information et du partage accessibles sur les réseaux sociaux, pour se regrouper, être en relation et échanger autour de leurs centres d'intérêts communs. Ceux-ci sont alors amenés à participer à une multitude d'activités collectives, plus ou moins réglementées, souvent modérées mais en tous cas, respectant un cadre technologique et éthique bien défini pour ce qui est de l'utilisation et de l'usage des outils.

En tenant compte des caractéristiques des réseaux sociaux mises en avant, nous considérons, que cet espace public, ayant un cadre défini, où des membres partageant des intérêts communs se livrent à des activités dans le respect d'un certain nombre de règles d'usage, constituerait de ce fait un champ additionnel pour l'éducation informelle qui s'acquiert en outre dans les espaces publics de l'environnement physique et dans la famille. Sur les réseaux sociaux, se joueraient entre autres des enjeux liés à la construction identitaire, au développement des relations interpersonnelles ou encore à la responsabilité face aux risques.

Dans ce qui suit, nous explorerons les notions d'éducation formelle et informelle avec une tentative de positionnement des réseaux sociaux dans la sphère d'action de l'éducation, en s'attardant plus particulièrement sur l'environnement familial.

8.1.2. Les réseaux sociaux, un champ d'action pour l'éducation informelle.

Nous distinguons trois formes d'éducation (Rulier, 2008) : formelle, non formelle et informelle. Par la première, on entend le réseau scolaire institutionnel. Celle-ci a pour mission l'éducation et l'adaptation de l'individu à la société dans laquelle il est appelé à vivre. Les institutions formelles se projettent dans une perspective d'avenir et s'investissent pour une éducation méthodique qui s'inscrit dans la durée. L'éducation non formelle, de son côté, est le plus souvent organisée par les organismes communautaires (initiatives individuelles ou organisations non gouvernementales) dédiés à l'éducation (Coombs et Ahmed, 1974). L'assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (Recommandations 1437, 2000) la relie à la notion d'éducation permanente ciblant l'accompagnement des jeunes et des adultes à développer des « compétences, des aptitudes et des dispositions nécessaires pour s'adapter à un environnement en mutation constante ». L'éducation informelle, quant à elle est celle véhiculée par la famille, les médias, les lieux publics. L'éducation est parfois perçue ici comme involontaire ou subie, notamment pour celle qui se joue en-dehors du regard des parents. Cette éducation « reliait l'éducation formelle en perte de vitesse par une prise en charge des élèves (qu'on appelle des apprenants) en dehors du cursus scolaire traditionnel. » (Conseil de l'Europe, recommandations 1437, 2000). Pain (1989 & 1990) identifie un

processus relevant de l'éducation informelle, lorsqu'une fonction éducative latente se manifeste dans le cadre d'une activité ou d'une expérience dépourvue de toute intentionnalité éducative et de cadre institutionnel. Il rejoint dans ses travaux ceux de Laing (1967) et Rogers (1976) mettent en évidence le rôle formateur de l'expérience acquise au quotidien dans les loisirs, les activités diverses ou au travail. D'ailleurs, les recherches sur l'éducation informelles révèlent la participation importante de cette forme dans l'ensemble des apprentissages acquis par l'individu à l'âge adulte. (Carré, 1993 ; Tough, 2002 ; Brougère et Bézille, 2007)

Les réseaux sociaux se situeraient à la croisée des trois champs d'exercice de l'éducation informelle, à savoir la famille, les médias et les lieux publics. En effet, lorsqu'il s'agit des adolescents, la famille et plus particulièrement les parents, sont d'une façon ou de l'autre inclus dans le système « réseaux sociaux – adolescents », ne serait-ce que du fait même de l'endroit où se déroule bien souvent les activités en réseau (la maison), de l'origine du matériel utilisé (ordinateurs, artefacts mobiles, connexion à Internet) et parfois aussi, de la présence de certains membres de la famille sur les réseaux sociaux fréquentés par les enfants. En deuxième lieu, la nature des outils, des activités et des contenus générés sur les réseaux sociaux, leur confèrent la fonction de médias sociaux contribuant à l'élargissement du champ des médias auxquels sont confrontés les individus. Finalement, en étant accessibles à tout individu, sans contrainte de temps, dans un espace où l'on peut évoluer en étant reconnu ou en gardant l'anonymat, les réseaux sociaux s'apparentent fortement aux espaces publics territoriaux, dans lesquels on pourrait aussi se regrouper dans des cercles privés.

Aussi informelle soit-elle, l'éducation véhiculée par les espaces publics a une influence primordiale sur l'ensemble de l'acte éducatif conduit à l'égard des enfants et des adolescents (Brougère et Bézille, 2007). Il convient de rappeler que ces espaces ne sont pas le cadre d'une théorie ou d'un discours, mais des lieux de pratique réelle de la vie. Ceux-ci s'offrent pour le jeune comme un cadre de vie immédiat qui se manifeste dans divers lieux tels que la rue, le quartier, le parc, la maison auxquels l'on peut ajouter l'environnement virtuel des réseaux sociaux. A cette étape de la vie, chaque endroit est affecté d'une charge affective dont la lecture et la perception évoluent avec l'âge (Goldberg et Birreaux, 1997). A l'adolescence, le rapport aux lieux n'est plus passif, il devient un cadre d'expérience par le biais duquel se construit la personnalité de l'être. Voir et être vu est une preuve d'existence et de conscience de soi qui révèle l'émergence d'une identité (Cohen-Scali et Guichard, 2008). Ainsi, retrouver ses "pairs", y vivre dans leur groupe ou leur communautés est une manière d'affirmer son identité. Confortée par le groupe de jeunes qui se ressemblent, cette façon d'être n'est plus perçue comme une anomalie ou une attitude marginale à l'égard de la société.

Dans sa nature première, l'être est habité par le désir de vouloir s'approprier les lieux, les choses. Son attachement à l'intimité est fort car il témoigne de sa singularité (Kunnen et Bosma, traduit par Bariaud, 2006). Cependant, on n'existe pas dans le retranchement mais surtout à travers les autres, d'où l'importance de l'espace public. Viévard (2005), abordant la notion de l'intimité dans l'espace public, explique que l'adolescent apprend à partager cet espace avec autrui sans que cela ne représente une atteinte à l'intimité. Les notions d'altérité et de vulnérabilité seront ainsi les dimensions qui balisent cet espace public, espace de vie devenant le cadre privilégié de l'apprentissage et de l'exercice de la civilité, lieu incontesté de la sociabilité. (Viévard, 2005). Établir cette culture de civisme et de partage suppose un long apprentissage qui s'inscrit dans la durée.

La quête par les adolescents de l'espace public serait motivée par une prise de distance physique, mais aussi mentale, vis-à-vis du cercle familial (Douvan et Adelon, 1966). Lorsque le cadre familial se resserre et affiche de l'intransigeance, les jeunes se replient vers d'autres groupes afin de se faire reconnaître par cette même famille et plus largement encore par la société. Un espace plus personnel se crée alors et voit le jour. On ne s'étonnera donc point de cette domestication des espaces publics en lieux privés offrant des formes de vies autres que les lieux conventionnels.

Dès lors, la famille, pour mieux comprendre les préoccupations de l'adolescent et lui procurer l'aide dont il a besoin pour évoluer et grandir, est appelée à l'accompagner dans les processus de socialisation s'exerçant dans les divers lieux publics et en l'occurrence, sur les réseaux sociaux dont ils méconnaissent souvent les tenants et les aboutissants.

8.2. L'éducation parentale liée à l'usage d'Internet et des réseaux sociaux

Comme exposé dans le chapitre 7, Internet et les réseaux sociaux offrent des possibilités de pratiques socialisantes épanouissantes pour l'adolescent, mais qui ne seraient pas démunies de risques. Les craintes des parents à l'égard d'Internet sont multiples et comme nous l'avons souligné, les risques perçus sont souvent en décalage par rapport à ceux réellement encourus par les adolescents. Nous avons évoqué principalement leurs craintes face aux contenus pornographiques, au harcèlement, aux mauvaises rencontres, à la cyberdépendance, à la diminution ou la perte de motivation pour les activités socialisantes menées dans la vie réelle ou encore à la diffusion d'informations personnelles.

Nous avons également mis l'accent dans ce chapitre sur les risques relatifs aux troubles identitaires pouvant être développés principalement auprès des adolescents vulnérables, faisant un usage abusif ou inapproprié des réseaux sociaux. Ces formes de dépendance liées à Internet pourraient déboucher sur des troubles pathologiques à l'âge adulte. Celles-ci traduisent le plus souvent une immaturité et une personnalité psychosociale faible où l'adolescent a besoin d'orientation. La période de l'adolescence est en effet une période clé de la construction identitaire où le jeune peut facilement basculer.

Stiegler et Tisseron (2009) insistent sur le rôle de l'éducation et plus particulièrement sur celui des parents à qui il revient d'orienter et de réguler l'accès de leurs enfants à internet, sans toutefois tomber dans l'excès. Barrère (2011) fait remarquer à cet effet, que les adolescents en mesurent bien souvent eux-mêmes les risques.

8.2.1. L'encadrement parental dans l'espace public et sur les réseaux sociaux

8.2.1.1. Un rôle exercé dans les deux réalités : physique et virtuel

Du point de vue de l'adolescent, la famille apparaît souvent comme une référence traditionnelle et de contrainte. Tap Pierre(1991) souligne en effet le paradoxe vécu par les adolescents, les confrontant d'une part aux injonctions d'une éducation les soumettant à des prescriptions, des règles, des normes à appliquer et d'autre part, à une quête d'indépendance et de liberté qui se fait de plus en plus pressante.

Les parents ont toujours été confrontés à la question de l'encadrement des activités des adolescents en-dehors du domicile familial, dans l'espace public. Pour François Singly (2001), la mobilité et l'accès à la ville sont un indicateur d'autonomie et un enjeu éducatif permettant aux jeunes de s'affranchir : la ville sans ses parents représente un rite de passage vers la vie adulte. De leur côté les parents sont partagés entre souci sécuritaire et reconnaissance d'autonomie (Singly, 2001). Ces formes rituelles d'autonomie seraient recherchées par les adolescents pour se construire : s'éloigner et revenir (Kaufmann et Flamm, 2004). Selon les auteurs, la demande d'encadrement des adolescents serait paradoxale au regard de leur désir d'émancipation et d'autonomie. Leur souhait de bénéficier d'une présence, d'un encadrement souple et adapté, pourrait exprimer un besoin de lien bienveillant avec leurs parents et les adultes. Selon Muchielli (2006), la supervision et le contrôle auraient un sens associé à l'attachement. Les parents supervisent et contrôlent pour anticiper et accompagner. Des études montrent également la construction du lien d'attachement entre enfants et parents à travers des échanges sur les loisirs (Prokofieva, 1998 ; Le Camus, 2002).

Lorsqu'il s'agit des activités conduites sur Internet, les parents auraient un rôle central à jouer au niveau de l'encadrement, et ce, au même titre que pour la supervision des aller et venues de l'adolescent dans l'espace territorial. D'après une étude réalisée par Berge et Garcia (2009), le domicile est le lieu principal d'accès à Internet pour les adolescents, ce qui selon Celine Metton (2004), accentue une certaine forme de dépendance matérielle des adolescents vis-à-vis des parents, étant donné que les outils technologiques qu'ils utilisent ainsi que l'accès à Internet, est essentiellement procuré par eux. Le nombre d'adolescents ayant accès à Internet depuis leur domicile, sur un poste familial ou personnel est en augmentation constante depuis plusieurs années (Akoun et Ansart, 1999). La baisse des tarifs, y a contribué (Metton, 2009), mais Akoun et Ansart apportent une autre explication à ce phénomène du fait que les parents considèrent que l'usage d'Internet est devenu indispensable dans le cadre du travail scolaire des adolescents. Ainsi, selon Duru-Bellat (1995), les parents ne regardent pas internet d'un mauvais œil mais au contraire en tant que moyen de réussite scolaire. L'auteur souligne que la société actuelle accorde une grande d'importance aux résultats de l'enfant, ce qui implique d'avoir des moyens pour y parvenir. Néanmoins, internet est aussi un système se révélant très tentateur pour l'enfant qui est attiré par l'aspect ludique et distrayant qui pourrait l'éloigner de ses devoirs au même titre que la télévision ou les jeux vidéos.

8.2.1.2. **La limitation et les restrictions**

Les parents se voient attribuer la responsabilité d'une nouvelle tâche éducative, celle de l'encadrement de l'usage d'Internet par leurs enfants. Pour aborder le sujet, nous nous baserons sur le modèle théorique de Darling et Steinberg (1993) que nous avons précédemment exposé et qui met l'accent sur l'importance de l'instauration d'un climat chaleureux et positif et du dialogue entre enfants et parents. Ces discussions impliquent les adolescents dans les prises de décisions et constituent selon Mann, Harmoni et Power (1989), un moyen efficace de les rendre autonome. Deslandes (1997) ajoute à ce schéma la supervision de l'activité de l'adolescent en insistant sur l'importance des règles, des repères, du cadre sécurisant, indispensables à l'apprentissage de l'autonomie.

Des études ayant traité la question de l'encadrement parental vis à vis de l'usage d'Internet par les enfants et les adolescents, mettent l'accent sur les règles et les limites proposées ou imposées par les parents. D'autres aussi se sont intéressées au climat relationnel positif, à la responsabilisation des adolescents et à l'effet de ces pratiques sur le comportement des adolescents. Dans ce qui suit, nous nous intéresserons à différentes approches parentales recensées dans l'état de la question.

Face aux craintes que les parents cultivent vis-à-vis des risques que peut représenter l'usage inapproprié d'Internet, Berger et Garcia (2005) identifient deux types de limites parentales : celles qui concernent le temps passé sur internet et celle qui est en lien avec les contenus. Leur étude indique que la majorité des parents exercent une forme de surveillance moyenne à élevée. Olivier Martin (2004) et Céline Metton (2002) ajoutent à ces deux formes de limites ou de surveillance, celles axées sur les relations développées en ligne par les adolescents.

Selon Warren Clark (2001), l'encadrement des parents seraient plus souvent axé sur la limitation de la durée et la restriction des horaires plutôt que sur le contrôle du contenu via l'installation des outils de restriction. La limitation de la durée prend la forme d'une interdiction d'utiliser Internet à certaines heures ou d'exiger l'accord préalable des parents avant tout usage (Martin, 2004). Ce type de restriction aurait pour but, selon Berger et Garcia (2005), de prévenir la cyberdépendance. Mais les auteurs supposent aussi que ces règles cacheraient une forme d'inquiétude nourrie par les parents vis-à-vis de l'emploi du temps des adolescents, qui auraient tendance à favoriser des activités virtuelles au détriment d'activités plus socialisantes, telles que des pratiques artistiques, sportives ou ludiques.

Pour ce qui est de la surveillance du contenu, celle-ci peut passer par l'installation d'un outil de contrôle parental ou par un droit de regard sur les pratiques des adolescents. Les craintes des parents sont notamment l'accès aux sites pornographiques et la diffusion des renseignements personnels. Finalement pour ce qui est de la surveillance des relations développées par les adolescents en ligne, les parents se posent des questions quant à l'usage du tchat et de la webcam et sur la nudité via la webcam (Berger et Garcia, 2005 ; Metton, 2002 et 2004, Martin 2004).

Martin (2004) considère qu'au même titre que les parents interrogent leurs enfants sur leur fréquentation dans la vie réelle, ils auraient tendance à vouloir le faire également pour ce qui est des personnes qu'ils rencontrent virtuellement et avec qui ils discutent en ligne. Ils souhaiteraient connaître ces « amis virtuels » qui échappent à leur regard, afin de s'assurer qu'ils n'ont pas une influence négative sur leurs enfants. En effet, Martin fait remarquer que dans la vie de tous les jours et dans l'espace physique, certaines pratiques des parents à l'égard de la surveillance des fréquentations des enfants, consistent à avoir des renseignements divers sur leurs amis, leur donner l'autorisation de les inviter ou de leur rendre visite, poser des limites sur les temps de sorties et voir parfois accompagner eux-mêmes leurs enfants chez leurs copains. Tout ceci n'est plus possible sur Internet, ce qui déstabilise les parents tiraillés entre leur devoir de protection à l'égard de leur enfant et leur souhait de les responsabiliser et de les guider vers l'autonomie. (Singly de, 1996).

8.2.1.3. La réaction des adolescents face aux restrictions

Les attitudes et les comportements des parents à cet égard sont assez variables et leur tâche s'avère en effet assez compliquée, celle-ci étant liée à divers paramètres que nous développons ci-après.

La période de l'adolescence est en effet caractérisée par une prise de distance par rapport aux règles et aux valeurs parentales, conduisant les adolescents à s'éloigner des schémas parentaux, à braver les interdits et à explorer d'autres possibilités (Lejoyeux, 2003). Il devient alors d'autant plus difficile pour les parents de régler un territoire qui se veut libre et personnel et d'exercer une influence sur des activités (en ligne) essentiellement pratiquées entre pairs. Par ailleurs, rappelons que le développement de l'adolescent s'accompagne d'un besoin de se confronter au risque et de l'explorer (Jeammet et Bochereau, 2007). Y étant biologiquement prédisposé (University of Texas, 2010), les adolescents ont tendance à mettre tout en œuvre pour assouvir leurs besoins dès qu'ils se font ressentir, de crainte de se sentir frustrés (Braconnier et Marcelli, 1988). D'après Jeammet et Bochereau (2007), les adolescents cherchent à travers ces prises de risque de se prouver qu'ils méritent d'exister. (p :37)

Dans ce contexte et face aux restrictions des parents, nous pouvons observer divers types de réactions de la part des adolescents. Le plus souvent ceux-ci vont tenter de s'affranchir des règles fixées en recherchant l'indulgence des parents. Négociateurs habiles, ils obtiennent souvent ainsi une plus grande marge de liberté. Martin (2004) indique à cet effet, qu'indépendamment du mode de contrôle exercé par les parents, les adolescents jouissent de leur part, d'une liberté croissante avec l'âge.

Plusieurs études montrent également qu'une grande majorité d'adolescents auraient tendance à dissimuler une partie de leurs activités à leurs parents (Berger et Garcia, 2005 ; Fize, 2002 ; Martin, 2004). Selon Martin (2004), cette tendance s'accroît avec l'âge (32% pour les enfants de moins de 14 ans et 60% pour les adolescents de 18 ans). Son enquête rapporte que pour les jeunes, 53 % des parents ne seraient pas informés de toutes leurs activités en ligne. Les pratiques les plus souvent cachées sont le chat et la fréquentation de certains sites (notamment les sites pornographiques).

Ces pratiques seraient facilitées par la privatisation des outils informatiques et par les compétences de plus en plus confirmées des adolescents qui parviennent à déjouer les contrôles installés par les parents. Ces adolescents vont enfreindre les règles, en allant par exemple sur internet alors qu'ils n'en ont pas le droit ou en supprimant l'historique des sites consultés, devançant ainsi leurs parents (Metton, 2002). Ce dépassement des limites autorisées ne traduit pas forcément une provocation de la part des adolescents mais, serait plutôt associé à leur désir d'indépendance. Ceci est d'autant plus facile pour eux du fait de leur « culture numérique » (Jouet et Pasquier, 1999), les dotant d'une certaine maîtrise des outils technologiques, les mettant souvent en position de supériorité par rapport à leurs parents, parfois moins compétents (Lelong, 2002). Ce qui leur procure une certaine fierté.

8.2.1.4. Différentes approches parentales

Le contrôle et la surveillance parentaux s'avèrent ainsi être une tâche assez difficile pour les parents. Certaines études menées dans ce domaine révèlent néanmoins des résultats positifs sur les comportements des adolescents dont les parents posent des règles fermes. Nous prenons à titre d'exemple une étude menée au Canada (Jeunes canadiens dans un monde branché Phase II, 2005) qui indique que le contrôle parental est en hausse par rapport à une première étude menée en 2001. La vigilance serait surtout renforcée auprès des plus jeunes (8-12 ans).

Les règles les plus fréquemment citées sont relatives à l'interdiction de discuter avec des personnes inconnues (74%), de visiter certains types de sites (70%) tels que les sites pornographiques, les bavardoirs pour adultes, les sites de jeux de hasard, les sites à contenus violents ou haineux, l'interdiction de diffuser des renseignements personnels (69%) et le devoir de prévenir les parents de toute situation vécue en ligne qui les mettraient mal à l'aise (69%).

D'un autre côté, on observe une autre tendance vers une approche visant la responsabilisation de l'adolescent. Selon l'étude Educaunet (2002-2004), les règles autour de l'usage d'Internet et des réseaux sociaux gagneraient à être négociées avec les adolescents dans le cadre d'une démarche éducative participative, impliquant la responsabilisation de l'adolescent et une confiance qui lui est accordée. Les résultats de cette étude insistent sur l'importance d'amener l'adolescent à développer une pensée critique qui lui permettrait d'adopter les comportements adéquats. Pour les chercheurs qui ont mené ce projet, le contrôle ne serait pas une méthode efficace. En restreignant l'accès de certains sites, on réduirait leur environnement et on limiterait leur initiative et leur possibilité de décider et d'agir. Cette approche implique un cadre relationnel adéquat, propice au dialogue.

Dans le même sens, une étude conduite au Canada (Les Jeunes et Internet, 2006), soutient que les parents opteraient pour la confiance plutôt que pour le contrôle. Cette étude rapporte aussi que les jeunes n'auraient pas une attirance particulière pour les sites indésirables et qu'ils réclameraient au contraire l'installation d'un outil de contrôle des sites pornographiques. Ils auraient ainsi tendance à se poser leurs propres limites. Par contre, ceux-ci appréhenderaient davantage les virus. Questionnés sur leur avis quant au type d'encadrement parental qui leur semble approprié, les adolescents pencheraient plutôt pour une marge de liberté qui leur serait accordée, à travers laquelle ils pourraient faire preuve de responsabilité. Les adolescents disent en effet être assez bien informés des dangers d'Internet et qu'ils ne ressentiraient pas le besoin d'en parler longuement avec les parents.

Berger et Garcia (2005) se sont intéressées à la nature de la relation développée entre parents et enfants autour d'Internet. Elles ont tenté de déterminer les paramètres d'une relation positive autour d'Internet. Elles entendent par relation positive, toute activité agréable en lien avec Internet, que les parents partagent avec les adolescents. Il pourrait s'agir d'activités de communication en ligne entre les parents et les adolescents ou d'activités liées à la vie quotidienne, dans la vie réelle. Elles observent qu'Internet peut être l'occasion d'organiser ou de partager des loisirs en commun, de servir à des tâches domestiques ou aussi de favoriser l'apprentissage mutuel entre les membres de la famille. Sur ce point, l'étude montre que les membres de la famille s'entraident souvent pour résoudre leurs difficultés techniques face à l'outil informatique et à Internet. Cela ne se fait pas

toujours dans le même sens, puisque les compétences technologiques des membres de la famille évoluent en fonction des expériences individuelles.

Le chercheur Martin (2004) a étudié le lien entre les compétences technologiques des adolescents et les règles posées par les parents. Les résultats de son étude indiquent que les compétences des jeunes s'affirment avec l'âge.

Son étude rapporte que ces compétences seraient assez souvent exploitées par la famille pour entretenir les outils informatiques. « 39 % des 11-13 ans et 77 % des 18-20 ans s'occupent de la gestion des fichiers et des répertoires de l'ordinateur ; 26 % de la tranche des plus jeunes et 62 % des plus âgés font partie de ceux qui s'occupent de l'entretien de l'ordinateur et le réparent en cas de problème (virus, panne, dysfonctionnement...). » Cette responsabilité leur confère le statut de « leader » en la matière au sein du foyer. Il observe aussi que ces adolescents se substituent progressivement à leurs parents. Ceux-ci, jouant au départ le rôle de formateur en informatique voient souvent les fonctions s'inverser, « la transmission se faisant de l'adolescent vers le père ». Marie-Agnès Roux (1994) et Laurence Le Douarin (2002) qui se sont intéressés aux relations entre les générations, expliquent ce phénomène par la notion de « rétro-socialisation ». Ce statut de leader conféré aux adolescents, leur accorde selon Martin une plus grande marge de liberté vis-à-vis de l'usage de l'ordinateur et d'Internet. Ces enfants seraient également plus habiles pour détourner le regard des parents de certaines activités, en effaçant par exemple l'historique des sites visités ou en désactivant les outils de restriction.

Entre contrôle, surveillance, restrictions, négociations des règles, discussions autour des usages et participation à des activités familiales autour d'Internet, les parents tentent de trouver l'approche qui semble convenir le mieux à leur style d'éducation, en conjuguant souvent plusieurs pratiques. Conduire l'adolescent vers l'autonomie dans l'usage d'Internet et des réseaux sociaux, ne s'avère pas une tâche aisée, mais les parents s'y impliquent de plus en plus et ressentent plus que jamais le besoin d'être orientés dans leur démarche. Selon, (Berger et Garcia, 2005) cette démarche s'inscrit dans une stratégie éducative plus large. Pour certains parents, l'institution de règles semble inutile, jugeant que l'éducation qu'ils ont donnée à leurs enfants est suffisamment efficace et qu'ils pouvaient leur faire confiance. Par contre, certaines familles se sentent incapables d'agir auprès de leurs enfants du fait de leur méconnaissance d'Internet, des réseaux sociaux et parfois de l'outil informatique. Ceux-là ressentent le besoin d'être guidés.

TROISIEME PARTIE

CONTEXTE, PROBLEMATIQUE, CHOIX METHODOLOGIQUES

Les dernières décennies ont été marquées par une autonomie grandissante des acteurs, s'étendant à presque tous les domaines de la vie et à une large catégorie de personnes (chapitre 1). Ce phénomène correspond selon Le Coadic (2006) à « un projet de société à la fois exigeant, limité et novateur ». L'auteur fait remarquer que l'autonomie, telle qu'elle est observée dans la réalité, est parfois confondue avec l'anomie, définie par une absence de lois et de normes préétablies, procurant au contraire aux individus le sentiment d'une incapacité à être autonome. Le Coadic soutient par ailleurs qu'une certaine forme d'hétéronomie sociétale ayant influencé les générations précédentes, subsiste encore à travers un certain « conformisme généralisé » évoqué par Castoriadis, et par une influence plus ou moins inconsciente aux dogmes et valeurs familiaux.

Cette manifestation d'une autonomie sociétale se mêlant à des formes subsistantes d'anomie et d'hétéronomie indirecte, s'associe à une montée en puissance d'une injonction sociétale se traduisant par une désirabilité généralisée de l'autonomie qui se répand dans tous les domaines : au travail, à l'école, dans la vie quotidienne (Le Coadic, 2006). La révolution numérique fait écho à cette pression sociétale où le besoin d'être autonome n'a jamais été aussi revendiqué. Les nouveaux outils technologiques se diversifient et s'incrustant avec force dans notre quotidien, procurent aux groupes et aux individus de multiples moyens d'accéder à plus d'autonomie.

Ce fait saillant caractérisant la société d'aujourd'hui en pleine mutation nous intéresse, du fait de l'influence qu'elle exerce sur les perspectives éducatives dans tous les domaines relevant de l'éducation formelle ou informelle. Ainsi, les finalités de l'éducation sont de plus en plus centrées sur le développement de l'autonomie de l'enfant et de l'adolescent entraînant une réflexion autour des moyens à mettre en œuvre, pouvant contribuer à former des individus autonomes, les usages des nouvelles technologies étant en ligne de front.

Il s'agit pour nous, dans un premier temps, de mieux appréhender ce contexte, par un regard sur l'évolution des compétences des individus et leur adéquation avec les exigences d'une société en mutation (chapitre 9) et d'éclairer les nouvelles tendances de la révolution numérique que connaît le monde et qui touchent particulièrement les nouvelles générations (chapitre 10).

Ce contexte éclairant l'influence de l'éducation subie par le double aspect de cette tendance sociétale convergera vers notre problématique et la présentation de la méthode choisie pour traiter notre sujet (chapitre 11).

CHAPITRE 9 :

AUTONOMIE ET RESEAUX SOCIAUX AU CŒUR DES ENJEUX D'UNE SOCIÉTÉ MODERNE EN PLEINE MUTATION

9.1. L'autonomie au cœur des enjeux d'une société en mutation

9.1.1. L'évolution des compétences du citoyen et leur adéquation avec les exigences d'une société en mutation

Les individus évoluent dans un monde devenu de plus en plus complexe, interdépendant et en perpétuel changement (OCDE, 2011). Cette réalité les confronte à des défis de réussite dans tous les domaines de leur vie, aussi bien sur le plan individuel que collectif. Conscients de ces faits, les pays membres de l'OCDE⁵ s'intéressent de près depuis une dizaine d'années, à l'évolution des compétences des adolescents, et des adultes et à l'adéquation de celles-ci avec les exigences d'une société en mutation. Le but de leur programme⁶ est d'identifier « les défis universels de l'économie et de la culture mondialisée et des valeurs communes qui étayent la sélection des compétences tout en reconnaissant la diversité des valeurs et des priorités des différents pays et cultures » (OCDE, 2009). Leur préoccupation est d'amener à une définition de compétences requises par un citoyen en vue d'évoluer et de réussir dans une société exigeante, en s'adaptant plus particulièrement à l'évolution fulgurante des technologies. Leur réflexion place l'individu au centre de ce processus, lui conférant le rôle de bâtisseur de la société qui « façonne le monde ». Cette approche orientée sur les exigences est associée à l'idée qu'ils soutiennent, selon laquelle la somme des compétences individuelles aurait une influence sur la réalisation d'objectifs communs, notamment sur le plan de la productivité économique, sur les processus démocratiques, sur la cohésion sociale, l'équité et les droits de l'homme et sur la durabilité écologique. Ainsi, une personne ayant assuré la sécurité de l'emploi, du logement, de la santé, étant impliqué dans la vie politique et ayant acquis la maîtrise des réseaux sociaux serait en mesure d'investir cette réussite personnelle dans la réussite

⁵ Le 14 décembre 1960, vingt pays ont signé la Convention relative à l'Organisation de coopération et de développement économiques. Depuis lors, 14 autres pays ont adhéré à l'OCDE. (<http://www.oecd.org/fr/general/listedespaysselocde-ratificationdelaconventionrelativealocde.htm>)

⁶ « Le projet DeSeCo (définition et sélection de compétences clés) de l'OCDE (1997-2003), piloté par le bureau fédéral suisse des statistiques, a réuni divers experts pour dresser des "états de l'art" du concept de compétences, confronter les définitions, établir des convergences et lister une série de compétences clés pour le développement des sociétés et des individus, ayant vocation à constituer des objectifs majeurs de l'éducation. » (<http://www.inrp.fr/vst>, Dossier d'actualité n° 34 - avril 2008)

collective, à condition d'avoir acquis certaines compétences individuelles et institutionnelles et d'avoir également la capacité de les exploiter au service des objectifs collectifs. La sélection des compétences clés repose sur un cadre conceptuel, fondé sur les valeurs communes et accorde une place centrale à l'autonomie de l'individu.

Au-delà des savoirs et des savoir-faire, les pays de l'OCDE prêtent une attention particulière à la capacité d'entreprendre, de s'adapter avec flexibilité, de faire preuve d'initiative et d'innovation, en développant des attitudes axées sur l'effort et la motivation. La maturité morale et intellectuelle de l'individu devrait le conduire à penser et à réfléchir par lui-même, à prendre des décisions et à agir avec responsabilité. Sur le plan cognitif, les défis de notre société appellent à des capacités mentales complexes qui permettent de remplacer la simple reproduction des savoirs acquis, par un processus plus global favorisant l'auto apprentissage, la création et la réflexivité. Cette dernière compétence fait appel à des savoir-faire métacognitifs, placés dans ce programme, au cœur des exigences. La pensée réflexive amène l'individu à prendre du recul par rapport à ses expériences, à les analyser dans un contexte général en se libérant des pressions sociales. Sa pensée personnelle, ses sentiments et ses relations avec les autres guident le processus réflexif et l'amène à porter un jugement sur ses propres actes, à prendre des décisions, à réguler son comportement et l'adapter au contexte. (Flavell, 1979 ; Lafortune et St-Pierre 1994).

9.1.2. L'autonomie au centre des enjeux éducatifs dans une société complexe

Dès lors, l'acquisition de l'autonomie devient un enjeu académique. L'élève étant impliqué, devient un acteur clef de son apprentissage, processus nécessitant la mobilisation de diverses ressources et compétences à différents échelons.

Sur le plan personnel, il s'agit de savoir se situer par rapport aux apprentissages en s'évaluant et en trouvant les méthodes adaptées. En ce qui concerne l'aspect relationnel, le débat est un exercice à assimiler, passant par l'écoute, l'argumentation, l'échange de points de vue, le respect du principe de la majorité dans la prise de décision. D'un point de vue organisationnel, l'élève apprend à gérer son temps, son matériel, à rechercher des informations. La mise en place de cet apprentissage en classe implique des choix pédagogiques encadrés par des textes officiels.

9.1.2.1. Vers plus d'autonomie dans le parcours scolaire

Plusieurs étapes ont marqué l'évolution de la scolarité en France qui a vu progressivement naître dans les programmes la notion d'autonomie qui devient aujourd'hui l'un des piliers de l'éducation.

En instituant l'obligation et la gratuité de l'instruction, Jules Ferry, l'un des pères fondateurs de l'école moderne, auteur des lois de la III^{ème} République, est devenu plusieurs décennies après sa mort, l'un des pères fondateurs de cette institution républicaine, dont la laïcisation a eu pour but d'affranchir les consciences de l'emprise de l'Eglise pour former des citoyens issus de toutes les classes sociales.

A partir des années 1970, le travail indépendant né aux Etats-Unis, prend ancrage en France en recouvrant un ensemble d'expérimentations pédagogiques sous la forme de l'individualisation de l'enseignement, du travail dirigé orienté vers l'acquisition de méthodes personnelles de travail et

des méthodes issues de la pédagogie active. La circulaire du 27 mars 1973 du MEN met ainsi au service du travail indépendant dans les lycées et collèges 10% de l'horaire annuel. En 1975, la notion de "travail autonome" se substitue à celle de travail indépendant sous l'influence du conseil de l'Europe. Ce dispositif vise l'éducation à l'autonomie et une participation responsable et non plus passive de l'élève à sa formation, à l'élaboration de son savoir.

Dans les années 80, la logique de projet se développe fortement avec la mise en place des projets d'action éducative (PAE) initialement appelés projets d'action culturelle et éducative (PACTE), à ne pas confondre avec le projet d'école. Il s'agit ici d'une action innovante à valeur culturelle, aboutissant à une réalisation concrète (spectacle, exposition) et permettant de motiver les élèves. Les PAE s'intègrent autant que possible dans le projet d'établissement. Leur mise en œuvre fait appel à une démarche d'apprentissage par projet, intégrant des activités interdisciplinaires qui favorisent l'implication de l'élève et son ouverture sur son environnement (circulaire 26 juin 1989).

La notion de différenciation quant à elle, apparaît dans le cadre de la réforme des lycées de 1992, avec les modules institués sous la forme d'activités différenciées avec comme objectif de permettre une meilleure prise en compte des besoins des élèves, l'acquisition de méthodes de travail et le développement de l'autonomie. (note de service du 25 mai 1992)

La fin des années 1990 marque une volonté généralisée d'accorder plus d'autonomie aux élèves avec la mise en place de pratiques pédagogiques motivantes et mobilisant l'activité des élèves. A la suite de la consultation de 1998, trois dispositifs novateurs sont instaurés: les itinéraires de découverte en collège (IDD), les TPE (Travaux personnels encadrés) au lycée général, et les PPCP (projets pluridisciplinaires à caractère professionnel) au lycée professionnel. Ceux-ci ont subi des évolutions diverses au fil des années : en 2004/2005, les TPE ont été supprimés en terminale, les itinéraires de découverte sont abandonnés dans de nombreux collèges par manque de moyens financiers et le caractère pluridisciplinaire des PPCP n'est pas convaincant.

Depuis une dizaine d'années, les recherches sur l'apprentissage ont inspiré avec succès, les réformes françaises dans l'enseignement primaire et la mise en œuvre de dispositifs renvoyant tous à des formes de méthodes actives (Liquette et Maury, 2007). Au niveau de l'école secondaire, de nouvelles pratiques pédagogiques ont été mises en œuvre et visent le développement de l'autonomie. Elles ont pris place dans le système sous des appellations diverses reflétant une forme de représentation de l'autonomie nourrie par le souci de préparer les individus - et donc les élèves - à s'adapter en permanence à une société en développement continu, marquée par la place croissante de l'information.

A l'heure actuelle, le socle commun de connaissances et de compétences publié en 2006 (BO n° 29 du 20 juillet 2006, chapitre 7) accorde une place centrale aux compétences liées à l'autonomie et à l'initiative en rappelant que « l'autonomie ne relève pas du seul domaine de l'école mais bien d'une intention sociale qui déborde sur tout le secteur professionnel et le monde du travail ». Ce 7ème pilier est essentiel car l'éducation aurait manqué son but si elle ne parvenait pas à former des individus autonomes, capables de juger par eux-mêmes, de se prendre en main et de transférer les compétences scolaires dans des diverses situations de la vie, pour mieux s'insérer dans la société. L'autonomie et l'esprit d'initiative seront enfin de bons atouts pour leur vie professionnelle leur

permettant de concevoir des projets, de les mettre en œuvre et d'innover, dans un monde où l'innovation incessante est le moteur du progrès.

9.1.2.2. **Le rôle de l'enseignant orienté vers l'autonomie**

L'autonomie ayant été au cœur des enjeux sociétaux et éducatifs pendant ces dernières décennies, celle-ci devient la base d'un apprentissage visant le développement de l'élève dans la globalité de sa personne centré sur les dimensions psycho affective, sociale, comportementale, cognitive. Cette évolution de la conception de l'apprentissage constitue un défi pour les enseignants qui doivent repenser leurs pratiques dans cette perspective de manière à permettre à l'élève d'être confronté à des problèmes, de se poser des questions, d'apprendre à les résoudre seul ou avec ses pairs, d'expérimenter par ses erreurs, d'apprendre en se confrontant à la pensée d'autrui, de rechercher les informations adéquates, d'inventer des solutions.

Cette approche d'une éducation par l'expérience revêt un aspect multidimensionnel qui pousse l'enseignant à s'intéresser à toutes les dimensions du développement de l'enfant et de l'adolescent dans lesquelles il pourra déployer et renforcer son autonomie. Les frontières entre l'école, la famille et l'éducation informelle deviennent de ce fait moins étanches, les missions de chacun étant complémentaires. Ce nouveau regard posé sur l'élève lui confère un statut de citoyen, celui d'une personne responsable, ayant la capacité d'agir avec la conscience des enjeux de ses actes. C'est un élève qui s'investit dans son parcours scolaire en poursuivant un but, en se prenant en charge, en se fixant des objectifs réalisables. Il est curieux, avide d'apprendre, de découvrir par l'action, l'initiative, la recherche personnelle. C'est un élève inventif qui utilise avec originalité les outils qui lui sont offerts en fonction du besoin. Il est de ce fait capable de ne pas respecter toujours les prescriptions de l'outil, son regard étant porté sur la finalité et non pas sur l'utilisation de l'objet. Les enseignants qui encouragent l'autonomie de l'élève, se voient ainsi repenser leur rôle, leur manière d'être et d'agir avec l'élève. Plutôt que d'imposer une manière de faire, les enseignants sont amenés davantage à guider l'élève à calquer ses propres stratégies d'apprentissage sur un environnement propice qui offre un espace de liberté et d'initiative, un champ d'expérience où il est encouragé à se poser des questions et à y répondre en faisant un choix adéquat d'utilisation des moyens mis à disposition, un environnement socialement riche où les interactions de tous types l'amènent progressivement vers une co-construction du savoir et de la connaissance.

CHAPITRE 10 :

L'AUTONOMIE CONFRONTEE A UNE SOCIETE EN PLEINE « REVOLUTION NUMERIQUE⁷ »

Au cœur de ces enjeux sociétaux et éducatifs plaçant l'autonomie au centre des préoccupations, la montée en puissance des nouvelles technologies et la massification des usages des réseaux sociaux, interrogent la manière dont ces nouveaux outils se combinent avec les réalités d'une société en pleine mutation.

10.1. L'avènement des réseaux sociaux dans une société en mutation

Les réseaux sociaux font de plus en plus partie de la vie des français dont le pourcentage d'abonnement sur l'ensemble de la population est de 40%. Ce pourcentage atteint 80% pour les personnes âgées de moins de 25 ans (Bigot & Crouette, 2011). Les trois sites les plus fréquentés par les français, sont Facebook, Youtube et Twitter avec une progression régulière de l'audience depuis 2008. En 2011, l'estimation d'adhésion à des réseaux sociaux par français a atteint la moyenne de 2.8 réseaux sociaux par individu et 50% des internautes français sont abonnés à Facebook. (IFOP, 2011).

Internet en général et les réseaux sociaux en particulier, rencontrent un très grand succès auprès de la jeune génération. Une enquête réalisée en 2009 montre qu'environ 90% des 11-17 ans ont accès à Internet et qu'environ 30% des 13-17 ans utilisent leurs téléphones pour surfer sur le net. À travers cette enquête, il semblerait que la place d'Internet dans la vie des enfants est sans limite : 9 enfants sur 10 déclarent qu'ils éprouveraient un manque s'ils en étaient privés (E-Enfance, 2009, p :87). Les jeunes de 8 à 18 ans, consommeraient plus de 7h30 de contenus numériques par jour. (Rideout et al, 2010). D'après l'enquête « Kids' attitudes 2005 : l'observatoire des 6-14 ans » (IPSOS, 2011), 30% des enfants de 6 à 8 ans utilisent déjà Internet. Ce chiffre atteint 80% chez les 13-14 ans.

Concernant l'utilisation des réseaux sociaux par les enfants et les adolescents, ceux-ci font partie des sites préférés des enfants actifs sur Internet ; Facebook étant le plus utilisé (Kredens et Fontar, 2010). Les conclusions du projet « EU Kids Online, National perspectives » (2012) révèlent que

⁷ Terme générique utilisé depuis quelques années dans la recherche pour invoquer notamment les bouleversements sociétaux et éducatifs que draine la massification des usages des nouvelles technologies (ENIART S. & CHARBONNIER, O, 2010)

82% des 15-16 ans ont un compte sur un réseau social. Ce taux est de 26% pour les 9-10. D'après une enquête menée en avril 2012 par le Clemi de Dijon auprès de 4004 collégiens répartis et 1463 lycéens répartis du 102 établissements, 65% des collégiens et 70% des lycéens ont un compte sur Facebook. 68% d'entre eux affirment l'avoir ouvert avant l'âge de 13 ans malgré l'interdiction d'accès à Facebook aux moins de 13 ans. Remarquons toutefois que l'approche des réseaux sociaux par les jeunes est conditionnée par l'âge, le pays et le milieu social dont ils sont issus. (Livingston et al, 2011).

Se basant sur ces constats, L'OCDE (2010) place l'utilisation des réseaux sociaux aux côtés de la sécurité de l'emploi et du logement et de l'implication dans la vie politique parmi les quatre conditions de la réussite individuelle de tout individu. Un individu ayant réussi sur le plan individuel, serait ainsi mieux armé pour participer à la réussite collective.

Le socle conceptuel proposé dans le cadre des perspectives de l'OCDE (2011), repose sur trois catégories de compétences : l'autonomie, l'utilisation des outils de manière interactive et les interactions avec les autres dans des groupes hétérogènes. L'utilisation des réseaux sociaux semblerait constituer dans ce contexte, un moyen facilitant la mise en œuvre de ces trois catégories de compétences que nous développons ci-après.

10.1.1. L'utilisation des réseaux sociaux comme moyen d'agir de façon autonome

L'autonomie implique que l'individu soit en mesure de gérer sa propre vie, en évoluant avec aisance dans son milieu familial, professionnel et social, en adoptant une attitude réflexive et responsable et avec la conscience de sa relation avec son environnement et de son rôle en tant qu'acteur de la société. Pour y parvenir, l'individu doit se construire une identité personnelle et développer une forte image de soi, en faisant ses propres choix ancrés sur ses valeurs, ses besoins, ses désirs, sans être influencé par le mouvement (chapitre 4). Selon Benoit Lelong et Olivier Martin (2004), les réseaux sociaux, mais plus généralement les TIC, contribuent à la construction identitaire de l'individu et à la définition de sa relation avec les autres. Les TIC animent les liens sociaux que les individus entretiennent au fil du temps (Kauffmann, 1992 ; Martin, 2000). Mais ces outils qui favorisent la réflexivité seraient aussi le moyen, d'apprendre à mieux se connaître (Giddens, 1994)

L'une des compétences requises à cette autonomie est la capacité d'agir dans un contexte global. Les individus doivent avoir une idée assez claire du système dans lequel ils évoluent pour être en mesure d'y inscrire leurs actes. Des études sociologiques menées récemment ont d'ailleurs insisté sur le fait que les liens sociaux et les identités de chacun avaient évolué suite à la poussée des nouvelles technologies entraînant une redéfinition et une individualisation du statut de chaque membre de la famille mais aussi plus largement au sein de la société avec les collègues ou encore les amis (De Singly, 2000; De Singly, 1992). Une autre compétence requise pour le développement de son autonomie est la capacité à élaborer et à réaliser des projets de vie et des programmes personnels en se fixant des objectifs réalisables sur le court ou le long terme. Finalement, le programme définit comme troisième compétence la capacité de défendre et d'affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins. (OCDE, 2011)

10.1.2. L'utilisation des réseaux sociaux comme moyen d'interagir avec des groupes hétérogènes

L'être humain se forge une identité sociale essentiellement à travers les rapports qu'il entretient avec autrui. De cette relation dépend en outre sa survie matérielle et psychologique. Dans cette société plus cloisonnée mais aussi plus diversifiée, il appartient à chacun d'exploiter d'une façon optimale son potentiel relationnel en créant diverses formes de coopération qui lui seront bénéfiques. L'un des nouveaux défis à relever face à l'affaiblissement des liens sociaux, devient de ce fait la capacité à se constituer des réseaux de relations dans différents domaines : familial, professionnel, amical, culturel, politique etc. L'OCDE avance même l'hypothèse selon laquelle une nouvelle forme d'inégalités entre les individus pourrait être liée à sa capacité à se constituer un capital social pour apprendre à vivre et à travailler avec les autres. Pour y parvenir, l'individu devra acquérir des compétences sociales, relationnelles et interculturelles. Dans cette perspective, les nouveaux médias sociaux ouvrent l'accès à ces nouvelles formes de relations à travers l'adhésion aux groupes. Au sein de ces communautés, les utilisateurs des réseaux sociaux sont de plus en plus amenés à mettre en œuvre leur capacité à coopérer et à gérer les conflits, ces deux compétences étant en lien avec la capacité d'interagir avec des groupes hétérogènes. Les formes d'interaction ayant lieu sur les réseaux sociaux, bien qu'elles s'apparentent à celles développées dans la vie réelle, nécessitent de la part de l'utilisateur une maîtrise des outils et de l'environnement virtuel. De la situation communicationnelle, dépendra souvent le choix de l'outil utilisé pour répondre à une interpellation, participer à un débat, commenter une idée, discuter un choix, faire une proposition, organiser un événement, marquer son opposition, dénoncer, féliciter, encourager etc. L'usage des différents espaces et outils déployés sur les réseaux est ainsi fortement lié à l'intention, à la cible visée, à l'impact attendu. Aucun choix n'est anodin, au contraire, les utilisateurs des réseaux sociaux ont intégré des mécanismes d'utilisation dirigés vers des finalités. Ce système socio technologique complexe est une arme à double tranchant : pour ceux qui ont acquis une maîtrise de cet environnement social virtuel, qui ont de l'aisance dans la manipulation des outils qui ont en parallèle des aptitudes à écouter, à débattre, à négocier, à considérer différents points de vue, à se positionner par rapport aux autres ou aux groupes, à contracter des alliances tactiques ou durables, à analyser les enjeux d'une situation, à recadrer le problème ou faire des concessions, les réseaux sociaux pourront contribuer à la construction de leur capital social. Par contre, aucune place n'est laissée à l'erreur résultant parfois d'attitudes impulsives, du fait de la traçabilité des échanges et des publications. Des capacités solides à coopérer et à gérer les conflits s'avèrent plus que jamais nécessaires, sans quoi l'individu risquerait de se voir éjecté de son réseau.

10.1.3. Les réseaux sociaux comme moyen d'utiliser les outils socioculturels et matériels de manière interactive.

Se servir d'outils de manière interactive implique non seulement des savoir-faire techniques mais des aptitudes à « créer des savoirs et des savoir-faire et à les adapter ». La perception des outils est déplacée d'une simple vision d'utilité technique à un ancrage de ces procédés dans un environnement interactif. L'aspect multidimensionnel des outils déployés sur les réseaux sociaux, donnant lieu à des activités cognitives, socioculturelles avec une spécificité interactive permet aux

individus d'avoir un dialogue actif avec le monde et d'en devenir des acteurs dynamiques. Par le biais de cette porte, la réussite des défis qui s'imposent face au changement et auxquels les individus font face tout au long de leur vie, devient plus accessible.

Les compétences définies dans le programme proposé par l'OCDE mettent l'accent sur la « capacité à utiliser le savoir et l'information de manière interactive » (OCDE, 2009, p :86). Il devient en effet indispensable de nos jours que les individus entretiennent une relation dynamique avec le savoir et l'information. Ceux-ci ne sont plus des récepteurs passifs, au contraire, il leur est demandé d'appréhender les informations de manière critique, d'y réfléchir en faisant preuve de discernement, de se forger une opinion personnelle pour être en mesure de réagir adéquatement et de poser des actes responsables.

Les exigences du monde moderne, mettent aussi en évidence la nécessité de travailler davantage ensemble et d'une manière plus efficace. Les réseaux sociaux procurent aux individus des possibilités de collaboration et de meilleure gestion du temps et des ressources matérielles et humaines.

10.2. Les tendances d'une société évoluant à l'aire de la révolution numérique

Au sein de cette révolution numérique qui bouleverse notre quotidien, l'enjeu pour les chercheurs est de comprendre les ressorts et les limites de ces nouvelles technologies et de mieux appréhender leurs conséquences sur le monde dans lequel les individus évoluent et plus particulièrement les adolescents nés au cœur de ce bouleversement et qui sont les plus marqués par les nouvelles tendances sociétales qui se profilent.

Ces tendances ont été explorées par des chercheurs travaillant à l'observatoire indépendant Netexplo, créé en 2007 par Martine Bidegain et Thierry Happe, sous le haut patronage du Sénat. Cette structure cultive une démarche innovante et singulière pour étudier la société numérique en l'approchant par les nouveaux usages. Sa vocation est de fournir aux responsables politiques des clés pour appréhender, comprendre et s'adapter à la révolution numérique en marche dans notre société.

La question qui intéresse les chercheurs de cet observatoire n'est pas tant le progrès en soi mais les dynamismes transversaux bouleversant les modes de vie ou de pensée, les nouveaux paradigmes, les nouveaux systèmes de valeurs ainsi que les schémas de comportements et de structures sociales auxquels la société doit se préparer. L'enjeu est d'étudier les conséquences économiques, psychologiques, scientifiques, politiques, morales, culturelles de ces impulsions qui frappent la société et qui touchent notamment les jeunes utilisateurs du numérique.

Nous aborderons l'un après l'autre quatre thématiques étudiées par l'observatoire Netexplo : le track et profilage, le dilemme de l'identité, le capital influence et le monde la transparence. (Cathelat, 2012)

10.2.1. Track et Profilage

L'une des premières tendances relevées par cet observatoire est le risque, dans les années à venir, de voir naître la possibilité d'un profilage multi sources réunissant la multitude de données que nous laissons sur Internet. Ainsi, dans un monde où nous devenons tributaires des outils numériques, les libertés individuelles se voient menacées par cette tendance qui pose une question politique et d'éthique ayant des conséquences sur la vie citoyenne, professionnelle et de consommation où l'on cherche à tout savoir sur nos comportements, notre mode de vie etc.

La tendance au profilage donne naissance à un double pouvoir. Il pourrait être perçu d'une part comme un personnage bienveillant qui nous aide à mieux vivre à l'exemple de l'utilisation de la géo localisation physique mais pourrait évoquer, à l'opposé, l'idée de flicage synonyme de surveillance et de transgression des données privées. La responsabilité des chercheurs et des politiques est de réfléchir à l'équilibre de ce double pouvoir dans notre société, entre la protection bienveillante et la surveillance. Le profilage pose donc des problèmes de sociologie politique aigus dans le monde en général, et dans les pays latins en particulier, où le culte de l'intimité est plus développé que dans les pays anglo-saxons.

Ce phénomène a débuté il y a cinq ans par la géo localisation physique qui s'est répandue dans la rue et qui commence à gagner du terrain à l'intérieur des bâtiments. Les techniques de profilage se développent actuellement autour de la reconnaissance d'identité, de la reconnaissance visuelle, de l'analyse du contexte et de situation, du diagnostic d'humeur, jusqu'au profilage émotionnel et psychologie.

L'observatoire Netexplo qui surveille cette tendance depuis plusieurs années, note une augmentation régulière d'applications reposant sur ces pratiques. Les utilisateurs des réseaux sociaux adultes et jeunes, sont ainsi de plus en plus sujets à ce type de pratiques par le biais desquelles leurs activités et leurs données personnelles sont constamment analysées dans le but de définir des catégories de population cibles. Netexplo rapporte un taux de 40% de projets observés en 2012 axés sur le système de tracking dont le but est de faire un portrait global de chaque individu qui servira aux politiques, aux policiers, aux médias, aux marketeurs pour personnaliser leurs relations sociales avec les citoyens.

10.2.2. Monde la transparence « Crystal world »

Cette tendance au tracking et au profilage se développant, celle-ci nous amène vers un monde de transparence que le forum net expo a baptisé « Crystal world ». Cette transparence tend à devenir une norme, une culture, un nouveau paradigme, intégrée par les jeunes générations qui sont assez strip-teaseur et qui ont moins de résistance que les adultes et beaucoup moins de résistance que les anciennes générations. Cette notion de transparence implique de tout mettre sur la table dans le monde public. Or nous sortons d'un monde, surtout dans les pays latins, où les puissants ont cultivé les secrets. L'évolution que nous percevons et l'avancée vers une culture d'open data qui, lorsqu'elle ne se fait pas spontanément et d'une façon volontaire, donnent lieu à des investigations et des révélations de la part de « Robins des Bois du monde virtuels » à l'exemple des Wikileaks (<http://wikileaks.org/>), association à but non lucratif dont le but est d'alerter les fuites

d'informations en veillant à la protection de ses sources ou aussi le wiki GuttenPlag (http://de.guttenplag.wikia.com/wiki/GuttenPlag_Wiki), créé par un juriste ayant rassemblé des internautes universitaires, avec pour mission de traquer le plagiat dans les thèses de doctorat de certaines personnalités.

Cette nouvelle réalité est le signe d'une société de transparence qui montre que si l'on n'assume pas la transparence, celle-ci nous sera imposée. Sur le plan de la vie privée, nous passons du registre de la confiance, vers un monde de voyeurisme d'exhibition, d'auto exposition permanente, notamment dans les réseaux sociaux où l'on se déshabille aussi bien intellectuellement qu'émotionnellement aux yeux d'inconnus.

Les chercheurs du laboratoire Netexplo (Cathelat, 2012) avancent trois types d'attitudes développées par les individus qui résulteraient de cette tendance : celle de « Bernard l'Ermitte », qui est plus spécifique aux vieilles générations. Ces personnes font le choix de se cacher en évitant d'être sur les réseaux sociaux pour ne pas prêter le flan à des viols de leur intimité. Le deuxième type d'attitude est celle de « Fregoli » qui est plus fréquent chez les nouvelles générations qui s'amuse à créer différentes identités comportant des contradictions, pour brouiller les pistes. Le troisième type, « My Id » est celle de ceux qui assument leur vraie identité publique en gardant un jardin secret, plus étroit que celui qu'ils avaient auparavant.

10.2.3. Le dilemme de l'identité « Id Drama » et le capital influence « Sway capital »

À l'origine, les médias sociaux étaient de simples vitrines, une révolution dans le monde de la communication qui permettait à tout un chacun de partager sa passion avec le plus grand nombre. Ces sites se sont développés sur des médias sociaux de niche, où l'on pouvait se retrouver avec d'autres passionnés et où l'échange était complètement désintéressé. La question d'identité numérique ne se posait pas alors. S'en est suivie une période de l'Internet «alterweb» où une tendance à la multi identité s'est développée avec la naissance de l'application second life où l'on pouvait se créer des vies parallèles, se réinventer et se redéfinir constamment. On a découvert par la suite qu'Internet pouvait exercer une influence sur la vie réelle. Les internautes pouvaient alors se créer une double identité, celle de la vie réelle consensuelle, et celle(s) de la vie virtuelle permettant d'être plus créatif, plus audacieux et de mieux s'épanouir. Aujourd'hui, avec les réseaux sociaux, on s'aperçoit qu'on est capable de se réinventer une carte d'identité, et pourquoi pas plusieurs, l'une dans chaque domaine de la vie. Tel un caméléon, l'individu peut changer d'identité selon les contextes et les situations. Certains en voient une nécessité, d'autres ressentent le besoin d'être insaisissables en créant le flou, et une catégorie des personnes n'y voient qu'une façon de jouer, de s'amuser.

Face à cette multi identité, une tendance opposée se dessine, servant certaines institutions de l'état qui chercheraient à réprimer l'anarchie des identités multiples, plaidant en faveur d'une identité unique, biométrique. Les outils de reconnaissance visuelle qui se développent depuis quelques temps, versent en effet dans une perspective de contrôle de l'identité de l'internaute.

Aujourd'hui, les identités que nous fabriquons sur Internet ne sont plus uniquement un jeu mais deviennent une valeur monnayable et monétaire. C'est une mutation des réseaux sociaux en cours avec un passage de la fraternisation qui était le mythe de Facebook vers la marchandisation des

carnets d'adresse (ou liste d'amis sur Facebook). Ainsi, les internautes se livrent à une promotion de soi en collectionnant des personnes influentes pour accroître leur capital influence.

10.2.4. Vers une normalisation sociale de la vie publique ?

Cette tendance vers le tracking et le monde de la transparence ouvre la réflexion sur la définition des limites d'ordre morale, culturel, éducatif, politique, fonctionnelle, et sur le risque de tendre vers un monde numérique oppressant, intrusif, déséquilibré avec la multiplication de marginaux du virtuel. Ces questions soulèvent le paradoxe constaté entre une tendance de s'exposer de plus en plus sur la scène publique et une conscience des risques liés à la perte de contrôle de sa vie privée. En effet, « jamais l'expression publique des citoyens n'a été aussi massive. » Et dans le même temps « ils ont une peur bleue des conséquences que cela peut avoir pour leur propre vie privée ». (Manach, 2010)

Christian Heller (2010), avec une position assez provocatrice, appréhende la vie publique en tant que nouvelle norme sociale. Il rappelle qu'au Moyen Age, la vie privée n'existait pas, tous les individus étant surveillés. Ce n'était pas non plus la norme de la noblesse. La vie privée a pris naissance dans les foyers de la bourgeoisie avec la création de l'intimité de la famille mais cette intimité avait des limites sachant qu'au sein même des familles, une intrusion dans l'intimité de l'autre existait. Cela a donné lieu au 20ème siècle à la naissance de l'individualisme. Heller soutient que "L'affirmation de soi se construit dans l'ouverture".

Olivier Glassey, quant à lui, s'inquiète de la perte de contrôle de la vie privée mais il tend à croire que les nouvelles générations dites «digital native» s'attachent à préserver leur vie privée, tel que le démontre Danah Boyd (2007) dans ses travaux. D'après elle, les adolescents ressentiraient le besoin de protéger leur vie privée et pour y parvenir, ils sembleraient avoir compris qu'ils devaient user de stratégies complexes quant au partage d'informations.

Pourtant, nous notons une diffusion de plus en plus massive d'informations privées. Le sociologue Olivier Glassey(2010), spécialiste dans l'analyse des nouveaux médias, tente d'expliquer ce paradoxe et de comprendre cette évolution par l'émergence des identités multiples en ligne. En effet, il constate que de plus en plus de personnes jouent de leurs identités multiples en fonction des contextes et des situations. L'identité que l'on construit sur Facebook, par exemple, reflète notre personnalité même si celle-ci ne révèle pas l'image la plus conforme de soi. L'identité que l'on crée en ligne est assujettie à des contraintes liées à la représentation de soi et à des pressions exercées par l'environnement.

Dans ce contexte, comment est-il possible de réinventer des frontières privées hétérogènes autour de notre identité ? D'après une étude (Aguiton et al, 2009), les cultures de l'intimité sont diverses et sont liées aux critères sociaux, personnels etc. Par ailleurs, Glassey (2010) souligne les différences entre «les dynamiques sociales et les réseaux sociaux ». Il n'est pas simple de déterminer ce qui relève de la vie privée parce que celle-ci est ajustée selon les rôles sociaux des individus. Les outils de paramétrage des profils publics sur Facebook ne suffirait donc pas d'après lui à protéger son intimité, celles-ci apparaissant pour les internautes comme des « boîtes noires » où l'on classe les contenus et les individus.

Ainsi, il n'apparaît pas simple de comprendre comment les individus négocient leur vie privée sur les réseaux sociaux. Glassey (2010) avance l'hypothèse d'une fracture numérique au futur entre ceux qui auront pris le soin de construire leur identité en ligne et ceux qui n'en auront pas. Il soulève la question des normes sociales, des lois nécessaires à construire la mémoire d'une société.

CHAPITRE 11 :

PROBLEMATIQUE ET CHOIX METHODOLOGIQUES

11.1. Problématique

Notre contexte marque deux tendances sociétales parallèles amorcées depuis une quarantaine d'années, l'une acheminant le monde vers une plus large autonomie des acteurs balisant divers domaines et l'autre impactant le monde dans la vie quotidienne, professionnelle, éducative, par une révolution numérique bousculant les comportements et l'organisation des individus, des collectivités et des institutions. Cette nouvelle ère provoque notamment auprès des adolescents d'aujourd'hui, un grand bouleversement quant aux notions d'identité, de culture, de rapport à l'autre, à l'espace, au temps, à la connaissance (Lardellier, 2006). Les réseaux sociaux font partie des nouveaux usages d'Internet en plein essor, connaissant un grand succès auprès des adolescents, pour qui les relations amicales et l'appartenance à une groupe de pairs jouent un rôle central au niveau du développement social (Claes, 1995 ; Hayez, 2007). De récentes études soulignent l'aisance avec laquelle les adolescents ont tracé leur territoire sur ces nouveaux espaces qui s'offriraient à eux comme une nouvelle opportunité d'entreprendre des expériences, individuelles ou groupales, en dehors de la sphère scolaire et familiale (Metton, 2004 ; Martin, 2000).

Dans ce contexte où l'autonomie est une injonction sociétale pesant sur les choix des politiques éducatives s'acheminant vers plus de cohérence avec les réalités du monde en pleine mutation, ces nouveaux médias devenant une nouvelle norme de communication chez les jeunes, posent la question de leur participation au processus global d'autonomisation de l'adolescent. Autrement dit, l'adolescent, avec le fruit de ses expériences acquises par le biais de l'école, de la famille et de l'éducation informelle, trouve-t-il dans la pratique des réseaux sociaux l'opportunité d'une recherche d'autonomie ?

11.2. Eléments de problématisation

A cette période, où l'adolescent est en phase de construction identitaire, les relations amicales ont un rôle central dans le processus de développement de l'adolescent. (Hayez, 2007). Cherchant à se confronter au regard de personnes extérieures au cercle familial, l'adolescent ressent la nécessité de s'entourer de pairs, de se sentir soutenu et de se trouver une place dans un groupe d'amis. C'est par le biais des interactions avec des personnes du même âge qu'il se forge une identité individuelle et sociale et qu'il œuvre à renforcer son estime de soi et à acquérir une indépendance affective. (chapitre 1)

Pour mieux comprendre ces enjeux, les sciences sociales ont vu naître ces dernières années plusieurs recherches s'attachant à l'étude du processus de socialisation de l'adolescent développé

sur les réseaux sociaux. Les chercheurs commencent par brosser le portrait de cette « génération Internet » en définissant sa « culture numérique » comme étant « ludique, personnalisée, dynamique, fulgurante et réticulaire » (Lardellier, 2006). Les adolescents perçoivent en effet les réseaux sociaux comme étant un espace de liberté et de loisir, où ils peuvent agir loin du regard vigilant de l'adulte. Ils y accèdent souvent à travers des « objets » personnels, ordinateurs, smartphones, tablettes numériques qu'ils prennent soin de personnaliser, marquant ainsi leur empreinte et leur territoire. Ces adolescents ont appris en outre à s'adapter à l'évolution constante des technologies et ne trouvent aucune difficulté face aux mises à jour et aux nouvelles versions de logiciels, d'applications ou d'appareils mobiles. Cette génération est aussi celle de l'impatience et de l'immédiateté résultant de la facilité et de la rapidité de recherche d'information générée par Internet et de l'abolition des distances rendant la communication avec autrui instantanément possible. Les adolescents de la nouvelle génération ont finalement intégré un mode de communication en réseau, fonctionnement qui a une influence majeure sur la manière dont ils établissent leurs relations.

Forts de cette nouvelle culture, les adolescents en quête d'autonomie expérimentent ainsi sur les réseaux sociaux de multiples activités identifiées par les chercheurs, liées au partage, à l'expression, à la publication, aux discussions, à la recherche et à l'apprentissage, les confrontant à la gestion de leur identité et de leurs relations individuelles ou groupales et à leur degré de responsabilité (chapitre 6).

Au sein de cette dynamique communicationnelle, la culture numérique des adolescents influencerait leurs pratiques des réseaux sociaux, orientées par ailleurs par une quête d'autonomisation.

Dans ce qui suit, nous tenterons de cerner les enjeux de la culture numérique de l'adolescent dans un contexte d'usages informels des réseaux sociaux, au regard du développement de l'autonomie personnelle, affective, sociale et cognitive de l'adolescent.

L'entrée dans l'adolescence est caractérisée par l'élaboration du rapport au corps, marquée l'adoption d'une identité de genre, la construction d'une image corporelle et l'engagement progressif dans l'intimité sexuelle et affective (Chapitre 2). Durant cette période, l'adolescent construit son image en se comparant à ses pairs et en prêtant une attention particulière au regard des autres (Barrère, 2011) Les espaces de partage et de discussion collectifs offrant des opportunités d'expression de soi et d'exposition de son image pourraient contribuer à renforcer leur estime de soi.

Cette estime de soi appuyée par une image de soi plus positive, est également construite à travers la perception que développe l'adolescent de sa propre valeur. Pour gagner de la confiance et de l'assurance, celui-ci cherche à se sentir respecté et apprécié pour ce qu'il est. Il a également besoin de démontrer ses compétences et de se prouver qu'il peut réussir dans divers domaines de la vie (chapitre 2). Des études ont mis en avant certaines habiletés techniques renforcées grâce à leur culture numérique (Fluckiger, 2008 ; Aillerie, 2008 ; Martin, 2004). L'émergence de communautés d'entraide entre pairs révélées notamment par Fluckiger (2008) serait-elle l'occasion pour les adolescents de démontrer leurs compétences et de gagner de ce fait une meilleure estime de soi en se faisant apprécié et respecté par le groupe ?

Les recherches pointent aussi des situations de communication faisant appel à leur expression et à leur créativité linguistique, musicale et plus largement, artistique (chapitre 6). En effet, les réseaux sociaux sont des espaces qui leur permettent d'échanger et de publier des productions diverses, leur permettant d'évoquer des centres d'intérêt valorisant leur connaissances dans divers domaines. En soumettant à la critique des pairs leurs connaissances et leurs savoirs faire, par le biais notamment des outils d'échange et de partage enrichis par les fonctionnalités de feedback (telles que les commentaires et l'onglet j'aime de Facebook), les adolescents puiseraient dans le regard, l'écoute, les réactions diverses des pairs, une confiance et une assurance qui leur fait souvent défaut à cette période et qui pourraient enrichir la perception de leur valeur.

L'imagination jouerait aussi un rôle dans la construction de l'identité de l'adolescent, ceci à travers son identification à divers personnages (Audétat et Voirol, 1997). Les réseaux sociaux fournissent à ce niveau de nouveaux espaces où peut se dérouler l'exploration identitaire. En effet, libérés des contraintes physiques, sociales et économiques "de la vie réelle", les individus peuvent expérimenter des identités multiples dans un environnement perçu comme celui "des enjeux bas" (Boyd, 2008 ; Glassey, 2010 ; Tisseron, 2011). Les jeunes utilisent par exemple « MySpace », les profils de « Facebook » et les blogs pour exprimer leurs valeurs et goûts culturels, leur identité sexuelle, leur personnalité et leurs sentiments. La création d'identités multiples pourrait par ailleurs conduire l'adolescent à se dévoiler davantage. Les situations d'anonymat rendues possibles par la création d'identités écran, répondraient ainsi à une attente de confidentialité et d'intimité dont l'adolescent ressent le besoin à cette période cruciale où il est en quête de réponses à des questionnements liées à la sexualité et à sa vie affective.

Tenant compte de cette phase cruciale de construction identitaire qui va conduire l'adolescent vers un épanouissement et une maturité physique et sexuelle, on est amené à se questionner sur les possibilités offertes à l'adolescent sur Internet, et plus particulièrement sur les réseaux sociaux, pour répondre à sa quête identitaire.

Au niveau de l'élaboration de ses rapports à autrui, la vie sociale de l'adolescent est caractérisée par le débarras progressif des liens de dépendance avec les parents et l'engagement dans les relations de proximité et plus soutenues avec les pairs le menant vers son identification adulte (Marcelli et Braconnier, 2004 ; Larivey, 2001). Cependant, pour s'affirmer, l'adolescent a aussi besoin de ses proches pour renforcer son identité et se forger une autonomie. Cette quête de l'indépendance est ainsi balancée par ses besoins de limites, de structure, de sécurité, de régulation (Brazelton, 2009). La communication interpersonnelle apparaît suite à de nombreuses recherches comme étant au centre de la dynamique communicationnelle des adolescents de la nouvelle génération, ceux-ci maintenant en priorité le lien avec leurs camarades de classe et leurs amis proches. (Parks et Flyod, 1996 ; Steeves, 2005 ; Cauchy, 2005 ; Boyd, 2008 ; Metton, 2004 ; Martin, 2004) . Les activités de communication auxquelles ils se livrent entre pairs « induisent une relation dynamique » et « réfèrent à des valeurs, partagées par les membres de la communauté adolescente » (Lardellier, 2006).

Ces activités de communication et leurs besoins posent alors la question cruciale des limites de la liberté d'expression dont ils jouissent sur ces espaces, à l'instar des adultes, dans un environnement dont les règles d'éthique ne sont pas assez clairement définies. En effet, selon Scholler et Damas (2008), les adolescents ne mesurent pas forcément le poids et les conséquences de ce qu'ils

peuvent dire ou faire face à cette large liberté qui s'ouvre à eux. C'est ainsi que la liberté apparaît être étroitement associée au risque, celui-ci provenant notamment de l'absence de règles et normes de communication préétablies. A cet effet, Graziani (2012) pointe le constat selon lequel Internet ne serait pas adapté aux enfants et aux adolescents.

Sur un autre plan, Oblinger et Oblinger (2005), se sont intéressés à cet objet d'étude du point de vue des aptitudes au travail développées par l'adolescent grâce à sa pratique des TIC. D'après eux, les adolescents de la « Net génération », ayant grandi avec Internet l'utilise naturellement et spontanément, contrairement à leurs aînés (par exemple, leurs parents et enseignants) qui ont dû apprendre à s'en servir et pour qui cela n'est pas inné. La génération Internet a donc toujours connu un monde avec Internet et développe par cela de nouvelles aptitudes. Leur aisance dans l'utilisation des TIC provient aussi des jeux vidéo qu'ils ont pour la plupart, l'habitude de manier et qui développent les capacités visuelles et spatiales. Les auteurs indiquent que les adolescents de la « Net Génération » sont mobiles, polyvalents, vifs, qu'ils peuvent passer d'une activité à une autre sans difficulté aucune. Par ailleurs, ils préfèrent apprendre par eux-mêmes en expérimentant plutôt que de recevoir un enseignement. Ces chercheurs définissent ainsi le profil d'un jeune internaute en cinq mots : interactivité, interaction, visualisation active, kinesthésie et immédiateté. La nouvelle génération adolescente serait aussi « multitâche » (Cauchy, 2005). Les jeunes d'aujourd'hui effectuent diverses actions en même temps : discussion instantanée avec des amis, écoute de musique, recherche de sites Internet et même télévision en bruit de fond mais ce qui ressort particulièrement des études et qui nous intéresse du point de vue de l'enseignement, c'est une nouvelle tendance à faire ses devoirs collectivement ou à rechercher de l'aide auprès des pairs. Ils se servent spontanément d'Internet pour effectuer des recherches quand avant on se servait de manuels spécialisés (Breton, 2007 ; Fluckiger, 2007 ; Ravenstein, Ladage et al. , 2007 ; Piette et al , 2010). Les chercheurs ont cherché à comprendre comment Internet modifiait les modes d'apprentissage des connaissances chez les adolescents accoutumés à mener leurs recherches presque exclusivement par le seul moyen du net, en soulevant les limites des compétences des adolescents en matière de recherche documentaire.

Cette évolution des modes d'apprentissage des adolescents s'accompagne d'une quête de la part des collégiens et des lycéens, d'autres types de relations prof-élèves, mettant davantage l'élève en posture d'apprenant autonome. Ceux-ci auraient aussi perçu qu'un environnement social riche était plus motivant pour l'apprentissage. Alors que « l'école continue de défendre, malgré de nombreux soubresauts internes, une culture cultivée » (Rigaud, 2006), les adolescents exerceraient leurs compétences de sociabilité, en-dehors de l'école, sur les réseaux sociaux qui seraient appréhendés par eux comme espace de liberté et d'expression à travers lequel ils développeraient des relations différentes tout en maintenant le lien avec leurs amis, leurs camarades de classe, avec la vie réelle. Les adolescents exploiteraient ainsi les réseaux sociaux pour améliorer ou rectifier les prescriptions des adultes, enseignants ou parents, qui à leurs yeux, ne sont plus conformes à leurs attentes ou à leurs besoins, que ce soit sur le plan de l'apprentissage ou sur le plan de leur développement personnel d'une façon plus large.

11.3. Hypothèses

Entre besoin d'autonomie et de dépendance, l'adolescent cultive un lien d'attachement vis-à-vis de ses parents mais paradoxalement, il éprouve le besoin de se désolidariser de sa famille pour se construire en tant qu'individu avec des personnes de son âge, qui ont les mêmes préoccupations et les mêmes besoins (Freud, 1968 ; Green 1984 ; Marcelli et Braconnier, 2004 ; Larivey, 2001). Les adultes, parents et enseignants, seraient alors intentionnellement écartés des interactions, au profit d'un regroupement massif entre pairs qui contribuerait à renforcer leur autonomie affective et relationnelle, les amenant à développer un sentiment fort envers leur communauté virtuelle. Ainsi, les diverses activités de communication menées au sein des groupes d'adolescents, fourniraient aux adolescents l'occasion de se livrer à un exercice de recherche de singularité (Barrère, 2010).

Le besoin de recherche de singularité s'exerçant avec et par les pairs au sein d'une communauté autogérée par les adolescents, conduiraient au renforcement de la solidarité entre les adolescents, à favoriser l'entraide et plus largement des pratiques liées à la citoyenneté.

Le besoin de se forger une estime de soi plus positive, conduirait l'adolescent à se saisir des situations de discussion, de partage, de publication pour renforcer son image de soi et enrichir la perception de sa valeur. Par ailleurs, les outils d'identité et notamment la gestion de son profil et les modes d'inscription identitaire, accompagneraient le processus de création d'une identité propre.

L'un des exercices de singularité auquel se livre l'adolescent au cours de son développement, consiste à se différencier par la compétition et la concurrence (Barrère, 2010) en cultivant le culte de la performance (Ehrenberg, 1991). Cette quête de singularité pourrait conduire à la surenchère de la liste d'amis afin de rentrer dans la course, se mettre en concurrence avec les pairs, essayer d'être le meilleur dans le seul but de se différencier. Ce phénomène pourrait déclencher des situations conflictuelles entre les pairs ou entre les groupes mettant en jeu la responsabilité civile de l'adolescent et sa capacité à gérer les conflits loin du regard des adultes et dans un cadre éthique encore mal défini.

La recherche de singularité de l'adolescent par l'authenticité et « son désir ardent d'expression et de création » (Barrère, p:144) se trouvent freinés par l'éducation formelle où le regard des enseignants et celui des parents est essentiellement centré sur les résultats (Dubet, 1991), ou encore sur une vision précise de la discipline et du comportement des élèves, conditionnant l'adolescent à endosser des rôles l'éloignant de l'expression libre et authentique de soi. Les réseaux sociaux fourniraient alors des possibilités de situations de communication plus libre à travers les discussions synchrones ou asynchrones, utilisant des outils de dialogue, privés ou collectifs. L'usage des espaces ouverts de discussion et d'expression favoriseraient d'un côté la liberté d'expression mais il pourrait par ailleurs conduire à des dérives liées à la protection de la vie privée. En outre, l'usage de cette liberté de parole et de partage de données confronterait l'adolescent à sa responsabilité civique et citoyenne, mettant en jeu le respect d'autrui ainsi que la protection des droits liés à la protection de l'image et de la propriété intellectuelle.

Eu regard le sentiment de liberté dont jouit l'adolescent sur les réseaux sociaux où aucune activité n'est prescrite par les adultes, le besoin d'apprendre inhérent à tout individu pourrait alors être

satisfait à travers des situations spontanées de découverte, de recherche, de culture conduites individuellement ou avec le soutien des pairs nourrissant sa motivation pour le travail.

Dans le cadre de leur rôle d'agents socialisateurs soutenant le développement de l'autonomie de l'enfant, les parents auraient une influence sur la façon dont les adolescents se saisissent des usages informels.

11.4. Méthode générale

De l'identification du problème aux solutions envisagées, le caractère scientifique d'une recherche s'établit au regard de l'effort investi dans l'analyse, de la rigueur au niveau de la démarche et de l'articulation logique des différentes étapes de sa progression. Une recherche scientifique a pour principal but de clarifier un fait ou une situation qui contribue à une meilleure connaissance sur le sujet et qui pourrait parfois amener à corriger, améliorer ou transformer les notions et concepts qui s'y rattachent (Aktouf, 1987). Ce travail de longue haleine repose sur des choix de données et de terrain pertinents et nécessite la création d'outils, de techniques et d'instruments adaptés et utilisés selon une méthodologie rigoureuse. Un travail de thèse devrait enfin être en mesure d'apporter des résultats authentiques, exacts et généralisables dans des conditions équivalentes. La méthode choisie est alors la clé de voute d'une recherche et constitue la préoccupation majeure du chercheur pendant toute la durée du travail. (Pinto et Grawitz, 1969).

Tout au long de notre travail, nous avons été amenés à faire divers choix liés aux aspects évoqués, ceux-ci étant déterminants quant à la qualité scientifique de la recherche et à sa validité. Nous ne pouvons prétendre avoir opté pour une méthode sans faille cependant, à chaque étape de son élaboration, nous avons entrepris de justifier chacun de nos choix et d'exposer méthodiquement la démarche de construction de tous les outils créés dans le cadre de notre étude. En outre, dans une perspective de reproductibilité, nous avons multiplié les supports méthodologiques proposés en annexe fournissant à tout chercheur intéressé par l'exploitation de notre travail, la possibilité d'avoir accès à l'ensemble de notre démarche en vue de tester nos techniques et outils, de vérifier de nos résultats ou de reproduire notre enquête dans des conditions différentes. Enfin, pour ce qui est du caractère généralisable de notre travail, nous avons tenté de respecter dans la mesure du possible, des conditions d'enquête que nous détaillons dans la 6^{ème} partie (chapitre 22), conduisant à assurer l'authenticité, la validité et l'exactitude des résultats. Avant de définir notre contexte et notre problématique, nous exposons dans ce qui suit les différents choix se rapportant à notre approche, au type de méthode, aux techniques et aux méthodologies.

La méthode que nous avons choisi d'appliquer, et dont découleront les choix des techniques, est une méthode inductive et statistique qui, selon Aktouf (1987, p:30), « tente de concilier les démarches qualitatives et quantitatives, le rationnel et le sensoriel, le construit et l'observé ». Le cadre théorique de l'autonomie de l'adolescent et celui des réseaux sociaux, constitueront le socle de notre réflexion tout au long de notre étude. C'est au regard de l'éclairage fourni par les principaux concepts et enjeux liés à ces objets, que nous nous pencherons sur le sujet, cherchant à repérer des enjeux, à établir des liens et à cerner les limites de notre recherche. Ce cadre conceptuel accompagnera aussi toutes les étapes de mise en œuvre de notre méthode, de la définition de la problématique, aux choix des construits théoriques et à l'élaboration des outils d'enquête et des

instruments de mesure. Par ailleurs, l'approche inductive nous conduira sur le terrain de l'observation, de l'enquête et de l'analyse des résultats dont l'interprétation sera aussi l'occasion d'une confrontation avec l'arrière plan théorique de notre recherche.

Notre recherche s'est basée sur deux enquêtes : une observation descriptive des réseaux sociaux qui a fait l'objet de la cinquième partie de notre thèse et un questionnaire administré à 255 adolescents, dont les résultats sont exposés dans la sixième partie de ce travail. Notre méthodologie a fait appel à plusieurs techniques dont la démarche d'élaboration a été détaillée tout au long de ce travail :

L'observation des réseaux sociaux :

Nous avons observé trois réseaux sociaux dont nous justifions le choix au chapitre 19. Cette observation s'est effectuée en deux temps :

1ère étape : Etude préalable dont le but est d'étayer notre recherche de dimensions, d'indicateurs et de variables et de valider notre corpus d'analyse.

2ème étape : Enquête descriptive dont l'objectif est de dégager à partir de notre grille d'indicateurs, le plus d'éléments possibles se rapportant à l'usage des réseaux sociaux par les adolescents. Les résultats de cette observation ont contribué à l'élaboration du questionnaire ainsi qu'à l'approfondissement et à l'interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire.

Les démarches et techniques d'observation ont été choisies en fonction des buts que nous poursuivions. Dans un premier temps, nous avons ratissé large, en essayant de repérer sur les réseaux sociaux, des types d'activités, d'outils, de situations spécifiques à la présence des adolescents dans ces espaces (chapitre 19). La confrontation de notre observation avec notre cadre théorique et l'état de la question a participé à la définition de notre problématique et à la recherche de nos dimensions, indicateurs et variables. Une grille d'observation a permis de valider nos construits. La deuxième étape, celle de l'enquête descriptive a consisté à observer des situations naturelles, focalisées ou simulées que nous avons analysées dans onze fiches d'observation présentées dans le chapitre 21.

L'enquête par questionnaire

Le questionnaire a constitué notre deuxième outil d'enquête. Cette technique d'enquête permet en effet d'analyser des données quantitatives et de « quantifier le qualitatif » (Aktouf, 1987) afin de le soumettre à des calculs mathématiques rigoureux. Nous avons récolté des données aussi bien quantitatives (comme par exemple le score obtenu sur la perception de son apparence physique sur les réseaux sociaux) que qualitatives (comme par exemple le type de sentiment éprouvé lors des discussions en ligne). L'analyse de nos données effectuée avec le logiciel SPSS a reposé sur les méthodes descriptives et sur les inférences statistiques. La sixième partie de ce travail expose nos choix méthodologiques, nos outils d'enquête, les résultats et leur analyse.

L'interprétation des résultats de l'observation et de l'enquête statistique

Finalement, pour interpréter nos résultats, nous avons fait le choix de commencer par une synthèse des résultats reprenant simultanément ceux des deux enquêtes : l'observation descriptive et le questionnaire. Comme nous l'avons expliqué plus haut, l'observation des réseaux sociaux contribue

à l'approfondissement de l'analyse des résultats de l'enquête par questionnaire. L'interprétation a également pris appui sur les résultats des deux enquêtes que nous avons confrontés avec notre cadre théorique et avec les études récentes menées sur le sujet.

QUATRIEME PARTIE

ELABORATION DU CORPUS DES DIMENSIONS, DES INDICATEURS ET DES VARIABLES

A ce stade de notre recherche, nous nous penchons sur l'élaboration de notre corpus des dimensions, indicateurs et variables que nous développons à travers une succession d'étapes que nous détaillons dans cette quatrième partie de notre thèse. L'objectif de ce travail est de parvenir à la création d'un corpus comportant les éléments de référence pour l'élaboration de nos outils d'enquête. La démarche suivie pour la construction de notre corpus de construits théoriques est exposée en sept chapitres :

Le chapitre 12 s'intéresse au cadre conceptuel et méthodologique de référence pour l'élaboration des dimensions, des indicateurs et des variables. Il met aussi en évidence l'apport de l'étude préalable à cette phase du travail. Cette phase d'observation des réseaux sociaux (exposée au chapitre 19) a en effet alimenté la recherche d'indicateurs et de variables et a permis par ailleurs de valider notre grille d'analyse.

Les chapitres 13 à 17 exposent successivement la progression de la démarche de définition des corpus relatifs aux réseaux sociaux, à l'autonomie personnelle, à l'autonomie affective, à l'autonomie sociale, aux réseaux sociaux et au style d'éducation parental.

Le dernier chapitre récapitule notre schéma de construits (18.1) et présente la grille d'analyse (18.2).

CHAPITRE 12:

METHODOLOGIE DE DEFINITION DES CONSTRUITS THEORIQUES

Dans ce chapitre, nous commençons par expliciter la démarche de définition des dimensions associées à chacune des variables de notre problématique et qui sont principalement issues de notre cadre théorique. Suite à cela, nous exposons les différentes étapes que nous avons suivies pour déterminer les indicateurs et variables de chaque dimension.

Nous indiquons également les critères retenus pour la création de ces construits et plus spécifiquement pour les mesures des variables. Ces critères reposent partiellement sur les théories comportementales liées à l'utilisation des TIC et sont alimentés en outre par l'état de la recherche se rapportant aux principaux enjeux liés aux usages des réseaux sociaux par les adolescents du point de vue de leur développement social et de leur éducation.

12.1. Modèle théorique articulé autour de trois dimensions principales

Notre problématique s'articule autour de trois variables comme suit : le développement de l'autonomie des adolescents (variable dépendante), les usages des réseaux sociaux par les adolescents (variable indépendante), et le style d'éducation parentale (variable secondaire). La première étape de notre travail a consisté à circonscrire les domaines de variables de notre problématique et à élaborer un modèle théorique pour la définition de notre corpus.

Le modèle que nous avons conçu repose sur ces trois domaines de variables et sur plusieurs sous dimensions illustrées dans le schéma ci-dessous. Les flèches indiquent les liens que nous avons cherché à étudier.

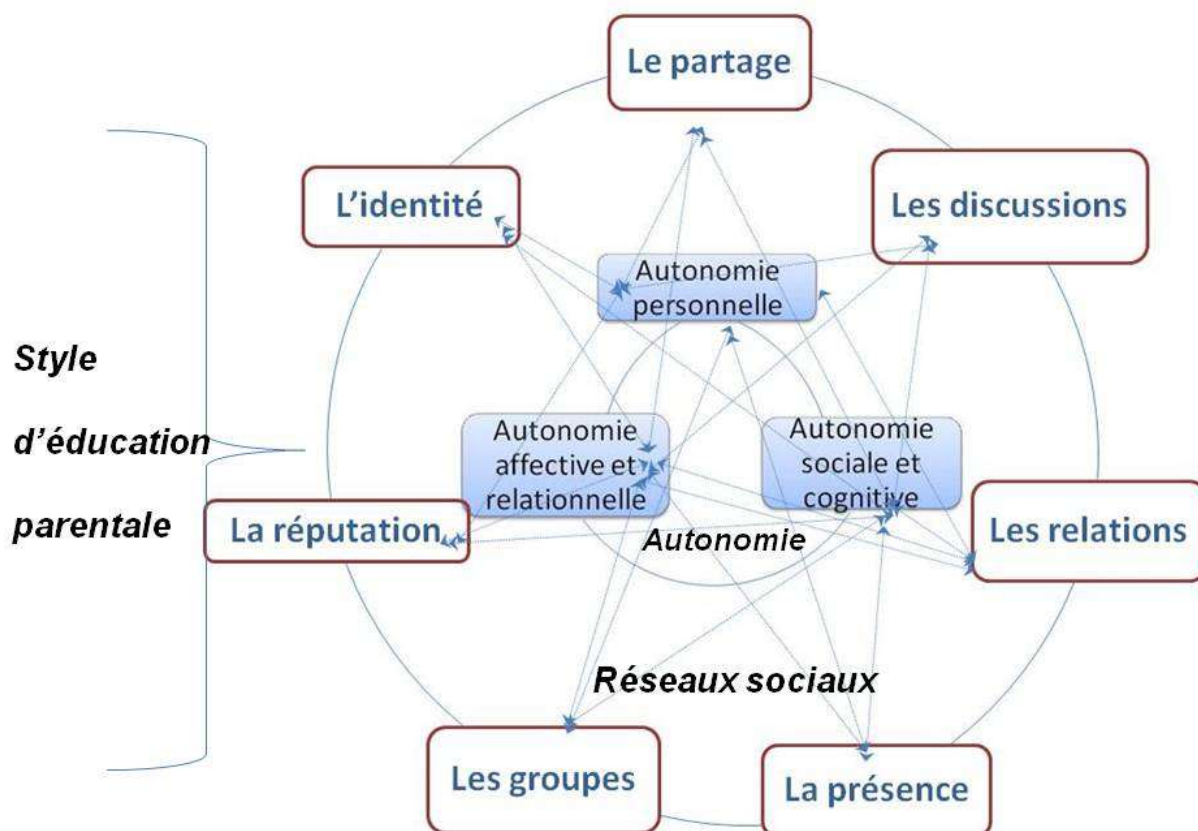


Figure 2 : Modèle théorique de notre recherche

La démarche de définition des dimensions des variables est détaillée dans les chapitres 13 à 18 de notre thèse. Nous présentons ci-après leur progression et nous exposons les choix théoriques qui ont inspiré notre modèle.

Variable dépendante : Le développement de l'autonomie des adolescents (chapitres 14, 15 et 16)

L'approche sur laquelle nous nous sommes basés pour définir nos dimensions de l'autonomie, autrement dit, les domaines de l'autonomie mise en jeu par les adolescents lorsqu'ils utilisent les réseaux sociaux, est principalement l'approche psychosociale, inspirée du modèle de la maturité psychosociale de Greenberger (1984), repris par Deslandes (2008) explicité dans le chapitre 4 de notre thèse. Nous l'avons adapté à notre cadre de recherche en nous inspirant également de l'approche socio-cognitive et plus précisément du modèle de la pédagogie de la participation et de l'autonomie proposé par Gravel et Vienneau (2010).

Selon cette double approche, nous avons défini trois domaines de l'autonomie de l'adolescent sur les réseaux sociaux : L'autonomie personnelle, mettant en jeu des compétences individuelles (Greenberger, 1984) liées au concept de la construction identitaire et au concept de soi, l'autonomie affective et relationnelle faisant appel aux compétences interpersonnelles renvoyant aux concepts de l'indépendance et de l'autodétermination et finalement l'autonomie sociale et cognitive se

rapportant aux habiletés sociales et métacognitives en lien avec la responsabilité, la réflexivité, la coopération et la motivation pour le travail.

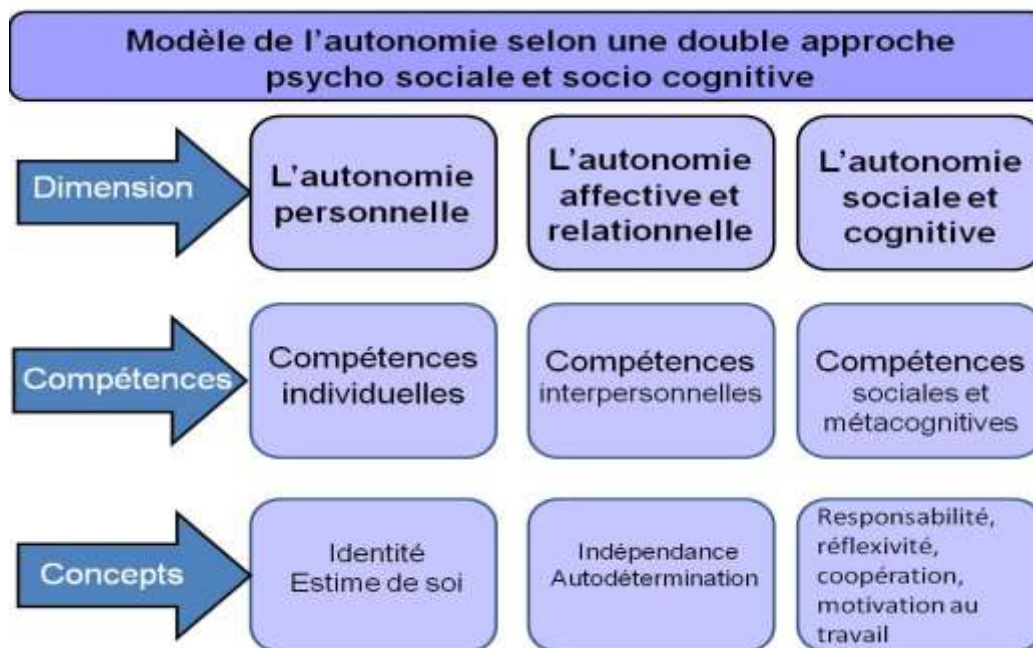


Figure 3 : modèle théorique de l'autonomie

Inspiré du modèle de la maturité psychosociale (Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Greenberger, 1982; Deslandes (2008) et du modèle de la pédagogie de la participation et de l'autonomie de Gravel et Vienneau (2010)

Les dimensions retenues pour ces trois domaines de l'autonomie sont détaillées dans les chapitres 13, 14 et 15 de notre thèse comme suit :

L'autonomie personnelle (chapitre 13)

- L'estime de soi / La perception de l'image de soi
- L'estime de soi / La perception de la valeur de soi : sa confiance en soi, son auto efficacité, sa motivation
- L'exploration identitaire / L'identité civile, la multi identité, (transparence, confidentialité)
- L'exploration identitaire / L'exploration de l'identité sexuelle
- L'exploration identitaire / Vécu d'expériences amoureuses

L'autonomie affective et relationnelle (chapitre 14)

- Les relations interpersonnelles / Sa relation avec ses parents
- Les relations interpersonnelles / Sa relation avec les amis, les pairs
- Les relations interpersonnelles / Sa relation avec les adultes
- Les échanges et les discussions
- L'autodétermination / La poursuite de buts
- L'autodétermination / La perception de contrôle

L'autonomie comportementale, sociale et cognitive (chapitre 15)

- La relation avec les groupes
- La responsabilité civique et la participation citoyenne
- L'entraide
- L'expression libre

- Les loisirs
- La réflexivité
- L'autonomie dans le travail scolaire, le besoin d'apprendre

Variable indépendante : L'usage des réseaux sociaux par les adolescents (chapitre 16)

Dans notre recherche, les réseaux sociaux sont investigués du point de vue des caractéristiques de leurs outils, des spécificités des activités qui s'y déploient et des enjeux psychosociaux et cognitifs liés à l'activité humaine qui s'y déroule. Le domaine de cette variable défini dans le chapitre 16 (16.1) de notre travail se rapporte aux fonctionnalités structurantes des réseaux sociaux et se décline en huit dimensions principalement issues de la définition proposée par Kietzmann *et al.*(2011) : L'identité, les discussions, l'expression, la communication, le partage, la collaboration, l'information, la présence, les relations, la réputation, les groupes, les types de réseaux et d'outils utilisés par les adolescents



Figure 4 : Caractérisation des médias sociaux établie par Kietzmann et al.(2011)

Variable dépendante : Le développement de Variable secondaire : Le style d'éducation parentale (chapitre 17)

Le style d'éducation parental est une variable secondaire qui nous permettra d'investiguer le rôle et l'influence des parents sur les attitudes et les comportements des adolescents sur les réseaux sociaux, au regard du développement de leur autonomie. Les deux dimensions que nous avons définies sont issues du modèle intégrateur du style parental de Darling et Steinberg (1993) selon lequel les parents auraient une part importante dans le processus d'autonomisation des adolescents. Celles-ci sont explicitées dans le chapitre 17 de notre thèse prenant appui sur le cadre théorique de l'éducation développé dans le chapitre 9 :

- L'implication des parents dans les activités de leurs enfants sur Internet.

- Le type d'encadrement parental concernant l'utilisation d'Internet par leurs enfants

12.2. Démarche de définition des indicateurs et des variables

Après avoir défini nos dimensions, nous nous sommes attachés à définir les indicateurs permettant de renseigner ces dimensions, dans le cadre spécifique de notre enquête, à savoir, l'usage des réseaux sociaux par les adolescents. Nous avons ensuite procédé à la détermination des variables afin de constituer notre corpus de construits qui constituera la base de travail pour la construction de nos deux outils d'enquête, à savoir la grille d'observation des réseaux sociaux et le questionnaire de l'enquête menée auprès de 255 adolescents. Ce travail s'est déroulé en plusieurs étapes :

- Recherche d'indicateurs à partir du cadre conceptuel des réseaux sociaux, de l'autonomie de l'adolescent et de l'éducation parentale.
- Recherche d'indicateurs et de variables à partir d'un état de la recherche sur la socialisation des adolescents sur les réseaux sociaux et sur les enjeux du développement de leur autonomie.
- Recherche d'indicateurs et de variables à partir d'une étude préalable menée sur les réseaux sociaux : Cette étape exposée au chapitre 19, a pour but d'alimenter notre réflexion autour de la recherche d'indicateurs. Son but est de nous familiariser avec l'environnement des réseaux sociaux fréquentés par les adolescents, d'en repérer certaines caractéristiques et d'isoler des usages type et des situations mettant en jeu le déploiement de l'autonomie des jeunes dans les différentes dimensions que nous avons définies. Cette phase a donné lieu dans un premier temps à un remaniement de la première mouture de notre grille de corpus d'analyse (19.2) puis dans un deuxième temps, à une validation de cette-ci (19.3). Cette étude préalable est la première étape de la phase d'observation des réseaux sociaux qui s'est déroulée pendant environ six mois. L'exposition de la démarche et des résultats de cette enquête fait l'objet de la cinquième partie de notre thèse.
- Elaboration d'un corpus des dimensions, indicateurs et variables (18.1) ainsi qu'une grille qui répertorie toutes les variables par ordre chronologique. Nous indiquons pour chaque variable, l'indicateur ou les indicateurs, la question d'enquête et la (ou les) fiche(s) d'observation qui y sont associés. (18.2)

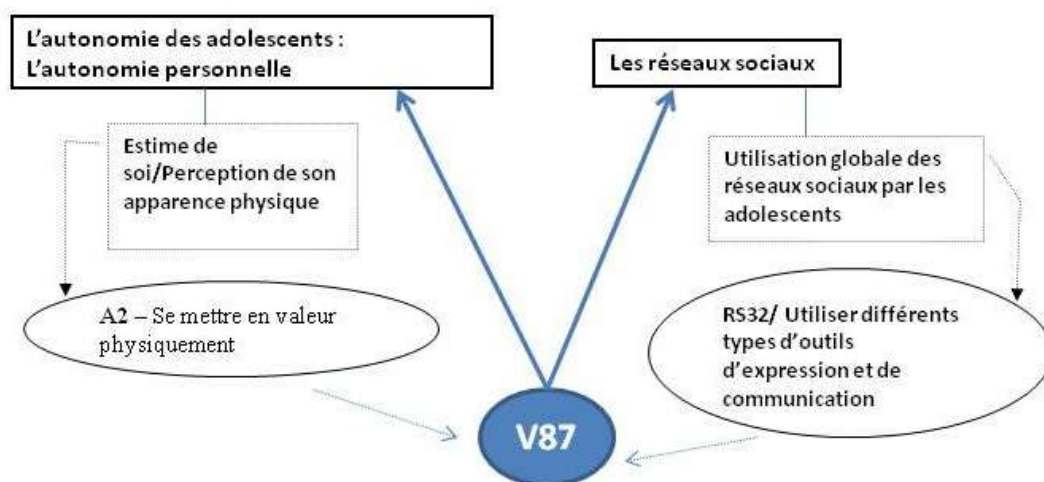
12.3. L'aspect bi dimensionnel des construits théoriques

Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, une démarche de recherche d'indicateurs et de variables a succédé à la définition des dimensions. Chaque indicateur a été associé à une ou plusieurs variables dont le but est de mesurer un aspect ou une dimension de l'attitude ou du comportement de l'adolescent. Ces variables ont la spécificité de se rapporter le plus souvent à deux indicateurs en lien avec l'une des dimensions de chacune des variables dépendante et indépendante. En effet, les attitudes et comportements que nous cherchons à définir, devront mettre en jeu des compétences liées à l'autonomie personnelle, affective ou sociale des adolescents dans le cadre de leur utilisation des outils de communication et des fonctionnalités structurantes des réseaux sociaux, à savoir,

l'identité, les discussions, le partage, les groupes, la présence, la réputation et les relations. Ces attitudes et comportements se rapportent d'une part à des dimensions liées au déploiement de l'autonomie des adolescents et d'autre part aux activités qu'ils font sur les réseaux sociaux. A cet effet, Lelong et Martin (2004) soutiennent que les TIC (Technologies de l'information et de la communication) en général et les réseaux sociaux en particulier, comportent des fonctions sociales qui rendent les usages indissociables du contexte social, culturel et identitaire des utilisateurs. Selon les auteurs, les techniques agiraient sur le social, façonnant les relations inter individuelles et les constructions identitaires. Les auteurs ont pu ainsi analyser des faits sociaux et les généraliser en les observant à travers le prisme des usages des TIC.

Selon cette optique nous privilégierons les attitudes et comportement se rapportant à des situations vécues par les adolescents sur les réseaux sociaux, qui mettent en jeu leur autonomie. D'après Lelong et Martin (2004), les indicateurs liés à la fréquence ou aux choix des outils ne suffisent pas à éclairer le développement social s'ils ne sont pas liés à un contexte particulier. Nos indicateurs devront donc nous amener à observer la manière dont les adolescents réagissent et font usage de leurs compétences d'autonomie, face à une situation impliquant l'utilisation d'une ou de plusieurs fonctionnalités des réseaux sociaux. L'usage des réseaux sociaux et les comportements des adolescents pouvant éclairer leurs habiletés d'autonomie étant indissociables, nous avons procédé à rechercher des situations susceptibles de révéler des types d'attitudes et de comportements associés à chacune des huit fonctionnalités structurantes des réseaux sociaux. La définition des variables de recherche à travers lesquelles nous nous proposons de mesurer les construits que nous avons élaborés, nous servira de base pour la création de nos deux outils d'enquête, à savoir la grille d'observation des réseaux sociaux et le questionnaire.

Nous illustrons nos propos par l'exemple ci-après se rapportant à la construction de la variable 87. Cette variable nous permettra d'analyser l'importance que les adolescents accordent à leur apparence physique sur les réseaux sociaux et leur utilisation de différents types d'outils dans le but de se mettre en valeur physiquement. Comme l'illustre la figure ci-dessous, V87 est en lien avec deux indicateurs dont l'un (A2) est lié à la variable dépendante et l'autre (RS32), à la variable indépendante



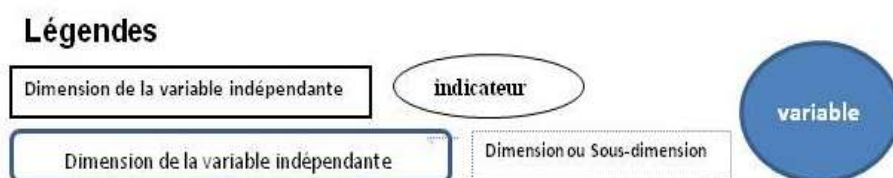


Figure 5 : Schéma de construction de la variable V87 (Outils utilisés pour se mettre en valeur physiquement)

La figure 5 illustre le schéma de construction de la variable 87. Celle-ci se rapporte à chacune de nos deux variables, dépendante (l'autonomie des adolescents) et indépendante (l'usage des réseaux sociaux par les adolescents). Cette variable renseigne d'une part l'indicateur A2 (se mettre en valeur physiquement) qui découle de la sous-dimension de la perception de soi, composante de l'estime de soi, liée à la dimension de l'autonomie personnelle. La variable 87 renseigne par ailleurs l'indicateur RS32, (utiliser différents outils d'expression et de communication) découlant de l'une des dimensions de la variable indépendante (l'utilisation globale des réseaux sociaux par l'adolescent).

12.4. Définition des indicateurs et des mesures des variables, d'après les théories comportementales liées aux TIC

Comme nous l'avons souligné, la majorité de nos indicateurs, porte sur des attitudes et des comportements liés d'une part à l'usage des réseaux, et d'autres part, à des habiletés d'autonomie. Dans ce qui suit, nous commençons par éclairer la notion d'attitude pour ensuite présenter les modèles comportementaux liés aux TIC. Cet éclairage théorique, nous semble en effet, indispensable à la définition des types d'indicateurs et de mesures des variables appropriés à notre recherche, et nous aidera à déterminer des situations observables se rapportant aux usages des réseaux sociaux par les adolescents et au déploiement de leur autonomie.

12.4.1. Les valeurs et les attitudes

Selon Rokeach(1968, p.113), la croyance est une valeur qui découle de ce que l'on peut déduire ou supposer des paroles d'un individu. Ce genre de propos peut être introduit par exemple par « je crois que.. ». L'auteur définit trois types de croyances dont les contenus sont différents : la croyance descriptive, la croyance évaluative qui naît d'une évaluation personnelle, et la croyance prescriptive qui a valeur de conseil et de recommandation. Le but de ces croyances serait le même, celui de mener à l'action. Elles possèdent chacune trois composantes : une composante cognitive, relative au jugement de l'individu, une croyance affective, se rapportant au domaine affectif de l'individu, et une composante comportementale, concernant un choix ou une action déterminée volontairement par l'individu. Les valeurs sont des informations assez abstraites concernant un individu en rapport notamment avec son mode de conduite et sa manière de vivre. Les croyances quant à elles, peuvent être qualifiées comme positives ou négatives mais à l'inverse de ce que sont les attitudes, elles ne donnent pas d'informations sur des situations particulières.

Selon Rokeach (1968, p.112), « une attitude est une organisation relativement durable de croyances concernant un objet ou une situation, et qui prédispose un individu à réagir d'une certaine manière. » Par cette définition, Rokeach (1968) reprend les propos de Asch (1952, 4, p 585) indiquant que les attitudes sont des ensembles durables qui se forment chez les individus, à partir de leurs expériences passées. Les attitudes prendraient donc racine dans notre passé, d'une part de

manière héréditaire (Allport, 1950) et d'autre part en naissant d'expériences personnelles. Mais pour Rokeach (1968), les attitudes seraient indépendantes de l'expérience et du vécu de l'individu. Elles se distingueraient des croyances, celles-ci ayant une composante cognitive alors que les attitudes intègreraient également une composante affective. Krech et Crutchfield (1948) ainsi que Fishbein et Raven (1962) se sont eux aussi penchés sur la question en attribuant de la même façon une composante cognitive aux croyances et une composante évaluative aux attitudes. Néanmoins, Fishbein (1963) admet la possibilité que les croyances peuvent avoir une composante affective, notamment lorsqu'une croyance est controversée. Rokeach (1968) a illustré cela avec la croyance de la non rotondité de la terre au XVe siècle. La remise en question de cette croyance a alors provoqué une vive polémique en introduisant notamment une dimension émotionnelle dépassant largement l'aspect cognitif. Les composantes ne sembleraient donc pas être un moyen assez fiable pour établir une distinction entre attitudes et croyances. Celle-ci s'établirait davantage en fonction d'une logique structurelle à travers laquelle l'attitude serait une organisation de croyances reliées entre elles et convergeant ainsi vers un objet commun. Il serait ainsi normal selon Rokeach (1968), de retrouver des composantes cognitives et affectives au sein des attitudes, puisque celles-ci sont composées de croyances qui elles-mêmes possèdent ces deux composantes.

Ce que nous retenons pour notre travail de recherche est la notion de croyance rattachée à l'attitude. Les types de croyances auxquelles nous pourrions nous référer dans la construction de nos indicateurs et des mesures des variables, sont les croyances descriptives (ce que je sais de l'objet), évaluative (évaluation personnelle) et prescriptives (recommandations des adultes). Celles-ci comportent trois composantes, une norme cognitive (ce que l'adolescent pense de l'objet), une norme affective (ce que l'adolescent ressent vis-à-vis de l'objet) et une dimension comportementale. (Choix ou action volontaire)

12.4.2. Les modèles liés à l'utilisation des TIC

Après avoir clarifié le concept de l'attitude, nous nous référons dans ce qui suit aux différents modèles étudiés par les théoriciens qui se sont intéressés à l'analyse des liens entre les attitudes des utilisateurs des TIC. Par quoi les utilisateurs sont-ils influencés pour faire leurs choix, pour adopter une technologie plutôt que l'autre? Qu'est-ce qui les motive, qu'est ce qui guide leurs préférences? Les deux principaux modèles que nous présenterons sont celui de l'adoption des technologies et celui de l'acceptation des technologies, connu sous l'abréviation TAM, avec une version plus récente intitulée, TAM2.

Nous aborderons les principales théories qui sous-tendent ces modèles, dont la théorie de la richesse des moyens de communication, la théorie de la présence sociale, la théorie de l'interactionnisme symbolique et la théorie de l'influence sociale.

Suite à cet exposé, nous retiendrons quelques critères dont nous tiendrons compte pour la définition de nos variables et plus particulièrement des mesures des variables.

12.4.2.1. Le modèle d'adoption des technologies

Une classification des TIC établie par Baile (2005) montre que l'individu choisit un moyen de communication en fonction de son interlocuteur, de son intention et de la nature de l'échange. De nombreuses théories ont été énoncées et deux catégories de classement des TIC ressortent clairement : d'une part celles qui mettent l'accent sur les déterminants rationnels dans le choix d'un outil, notamment la théorie de la présence sociale et la théorie de la richesse des médias et d'autre part, celles qui sont centrées sur la composante sociale dont les plus répandues sont l'interactionnisme symbolique et la théorie de l'influence sociale.

Composante rationnelle

En 1976, la théorie de la présence sociale de Short et al (1976) classe les TIC selon leur niveau de présence sociale (Rice, 1984 ; Hiltz et al, 1986 ; Steinfield 1986 ; Markus, 1987). En effet, dans un échange avec une autre personne, nous nous investissons plus ou moins, selon l'envie mais aussi la hiérarchie qu'il peut exister avec l'autre. De ce fait, nous choisissons tel ou tel moyen de communication qui marque alors une implication plus ou moins forte de notre part selon notre volonté. Short et al (1976) définissent de la manière suivante leur théorie sur la présence sociale: *«Bien que nous nous attendions à ce qu'elle affecte la manière dont les individus perçoivent leurs échanges et leurs relations avec leurs partenaires de communication, il est important de souligner que nous définissons la présence sociale comme une qualité du moyen de communication lui-même. Nous supposons que les moyens de communication varient dans leur degré de présence sociale, et que ces variations influencent les interactions entre les partenaires de la communication»*. Dès lors, ce choix affecte l'échange et le dirige.

D'autres théoriciens, comme Steinfield (1986) rapprochent les moyens utilisés et les activités effectuées. Ainsi, l'auteur remarque que l'utilisation de la messagerie électronique est réservée à un usage assez sérieux c'est-à-dire l'échange et la recherche d'information. La communication entre les deux personnes peut même être assez complexe. Au contraire, d'autres activités telles que la transmission de données confidentielles ou des échanges d'ordre privé ou confidentiel ne se produisent pas par messagerie électronique.

Barillot (1996) mène une étude semblable à celle de Steinfield (1998) et constate lui aussi, que la messagerie électronique est utilisée dans le but de transmettre des informations précises. Il ajoute que ces informations sont à durée de vie limitée. La messagerie ne prend donc pas en compte les activités ou informations de la vie quotidienne que l'on pourrait échanger comme la gestion de l'emploi du temps par exemple. La messagerie électronique a donc un usage sérieux et plutôt professionnel et ne concerne pas des données dites routinières qui selon Barillot (1996) auraient un impact sur la relation sociale entre les individus. La présence sociale, à proprement parlé, est faible puisque les contenus des informations échangées restent très impersonnels.

A l'inverse, un échange en face à face entre deux personnes a une forte présence sociale puisque celles-ci se voient et peuvent percevoir les émotions de l'interlocuteur.

Selon la nature de l'échange, un moyen de communication particulier est souvent plus approprié qu'un autre. Une forte présence sociale est parfois plus souhaitable pour résoudre par exemple des

affaires personnelles, des conflits, ce qui n'a pas lieu d'être dans des rapports professionnels où la messagerie électronique est suffisante.

Au sein de cette composante rationnelle se trouve également la théorie de la richesse des moyens de communication développée par Daft et Lengel (1987) et qu'ils définissent comme " la capacité de l'information à modifier la compréhension d'une situation et/ou d'un message dans un laps de temps déterminé. Les communications mettant en jeu différents schémas de références ou clarifiant des situations ambiguës sont considérées comme riches. Au contraire, celles qui ne confrontent pas plusieurs perspectives, ou qui ne permettent pas de parvenir rapidement à une solution, sont considérées comme pauvres. Dans un sens, la richesse est liée à la capacité d'apprentissage de la communication". La théorie de la richesse des moyens de communication, se base ainsi sur la capacité d'un moyen de communication à faire évoluer ou à clarifier une situation. Un classement des moyens de communication définit le face à face au premier rang puisque c'est celui qui permet la meilleure interaction entre deux personnes, la voix et le physique étant réunis. Cette hiérarchisation est réalisée selon quatre critères : la rapidité du retour de l'information ; la présence d'indicateurs multiples, tels que le ton de la voix, les gestes... ; la variété du langage utilisé (langage oral, écrit ou numérique) ; et la personnalisation liée à la capacité du moyen de communication à transporter les sentiments et les émotions. Chaque moyen de communication a donc sa propre richesse quant aux informations reçues et chacun est libre de choisir une approche plutôt prescriptive dans son échange avec l'autre, c'est-à-dire l'adéquation entre les besoins en traitement de l'information des organisations et les canaux de communication disponibles dans un souci d'efficacité organisationnelle (Daft et Lengel, 1984; 1986) ou bien une approche descriptive qui décrit comment les individus doivent choisir les moyens de communication, dans un souci d'efficacité personnelle (Daft et al., 1987 ; Russ et al., 1990 ; Trevino et al., 1990).

Composante sociale

Cependant, nous observons qu'au-delà de la composante rationnelle se superpose également une composante sociale. En effet, les moyens de communication que nous utilisons tous les jours, quels qu'ils soient, ne servent pas simplement à traiter une information. Mead (1934) et Blumer (1969) ont développé la théorie de l'interactionnisme symbolique. Selon eux, il existe une véritable symbolique dans les interactions que nous produisons avec autrui. Cette théorie est basée sur trois principes : la signification, selon laquelle nous agissons par rapport au sens que nous donnons aux individus ou aux objets ; le langage, qui est le moyen par lequel nous symbolisons cette signification donnée aux individus et aux objets ; et la pensée qui donne la possibilité à l'individu de modifier la signification de ces symboles. Blumer (1969) veut montrer que la signification des informations échangées dépend en grande partie du contexte d'énonciation. Ce n'est donc pas l'information en elle-même qui a le plus d'importance mais le contexte dans lequel elle est énoncée, la manière dont elle est interprétée et le sens qui lui est donné. Il existe selon l'auteur toute une symbolique qui peut se retrouver dans les codes de la société. Ces symboles pré construits peuvent diriger et structurer une conversation. En effet, Stryker(1980) et Statham (1985) distinguent deux manières dont les symboles régissent la communication : celle où se construit une création de symboles, c'est-à-dire dans le cas où les personnes n'arrivent pas à communiquer et qu'elles doivent donc utiliser des moyens de communication riches pour sortir de cette incompréhension, et celles où les personnes se comprennent et où l'interprétation des symboles est facilitée. Il a souvent été établi que le choix des moyens de communication était

déterminé par trois facteurs : le caractère ambigu du message, le contexte d'utilisation de l'outil de communication et la signification symbolique donnée à cet outil (Trevino, Lengel et Daft, 1987 ; Daft et al., 1987 ; Markus, 1994 ; Straub et Karahana, 1998; Trevino et al., 2000).

Il est donc clair que de nombreux facteurs sont à prendre en compte lors du traitement d'une information et plus encore aujourd'hui nous pouvons être influencés par la société et par les différents médias existants, notamment les plus récents, telles que les réseaux sociaux. Il y a là une réelle influence sociale. Nous nous laissons parfois dicter nos choix, inconsciemment par nos proches. Fulk (1987) s'est penché sur cette idée et énonce que les perceptions des individus sont déterminées notamment par d'autres membres de la société. Néanmoins, le choix d'un moyen de communication est propre à chacun et il est déterminé selon les critères d'évaluation et les influences sociales. Le fait même de s'inscrire sur un réseau social tel que Facebook pourrait être le signe d'une influence de la part de proches quand on se laisse convaincre de s'inscrire. Ce genre de réseau représente de nos jours des outils très développés puisqu'il rassemble à lui seul de nombreux moyens de communication comme l'échange de données personnelles, l'interaction en temps réel, la messagerie électronique, le partage de fichiers etc. Un réseau social marque la proximité et une forte présence sociale, ce qui plaît et répond notamment aux besoins des adolescents qui sont dans une période où les relations amicales sont très importantes et où ils cherchent à être en connexion permanente avec leurs amis. En effet, les individus, mais plus particulièrement les adolescents, ont besoin des autres pour se construire, et cette construction est facilitée par les moyens de communication variés et par une interaction avec autrui qui pourrait influencer leur comportement. Sur les réseaux sociaux, par exemple, les jeunes peuvent se faire influencer par la simple publication d'un ami qui peut alors les amener à modifier leur style vestimentaire, musical ou autre. C'est comme si les codes sociaux dictaient notre façon d'être. Néanmoins, Thomas et Griffin, (1983) ont démontré que l'influence sociale qu'un individu subissait, déclinait au fur et à mesure que l'expérience individuelle d'un moyen de communication croissait.

12.4.2.2. **Le modèle d'acceptation des technologies (TAM)**

Le modèle d'acceptation des technologies (TAM) proposé par David (1989) a pour but de déterminer de quelles manières et à quel degré des facteurs externes peuvent modifier et influencer les croyances et comportements d'utilisateurs de certaines technologies.

Différents facteurs déterminent cette influence. Ainsi, nous retrouvons en premier lieu la « facilité d'utilisation perçue ». L'utilisateur portera alors son choix sur le système qui sera selon lui le plus facile à utiliser et à manier, celui qui lui demandera le moins d'effort. David évoque en second lieu « l'utilité perçue », qui selon lui, représente le choix de l'outil qui aidera l'utilisateur à être le plus performant dans l'accomplissement de certaines tâches notamment dans son travail. Un troisième facteur influençant le choix d'un outil, est « l'attitude de l'individu envers l'utilisation du système ». Il s'agit du désir qu'a l'utilisateur de posséder et d'utiliser ce système. Ce facteur découle en réalité des deux premiers, car plus un individu considérera un système comme facile et susceptible de l'aider dans son travail, plus il aura envie d'opter pour ce système. Enfin, est prise en compte « l'intention comportementale » qui découle elle aussi des deux facteurs précédents : l'attitude et l'utilité. Cette intention détermine l'usage actuel. Ainsi, on peut relever le fait que bien souvent ces quatre facteurs ont eux-mêmes une influence les uns sur les autres. Ktat (2004) souligne à cet effet,

l'influence que peuvent avoir la facilité et l'utilité sur l'attitude de l'utilisateur et ainsi modifier sa perception et son comportement quant à l'utilisation du système. Le TAM aurait donc la capacité de prédire le comportement d'un utilisateur face à un système grâce aux facteurs que nous venons d'évoquer. Néanmoins, une seconde version a été élaborée dans laquelle de nouveaux facteurs externes ont été ajoutés et qui ont dans le même temps mis quelque peu la facilité d'utilisation et l'utilité perçue de côté.

La version du TAM a donc été revisitée en 2000 par Venkatesh et David, donnant lieu au TAM2. Cette version est différente de la première dans la mesure où des facteurs concernant l'individu ou bien le contexte apparaissent. Ainsi, on retrouve des facteurs prenant en compte l'influence sociale, tels que les normes subjectives, la volonté ou l'image et d'autres facteurs concernant des processus cognitifs où se recoupent la pertinence du travail, la qualité de la technologie et la facilité d'utilisation. Cette nouvelle version du TAM reprend également des théories plus anciennes, telles que la théorie de la présence sociale (Short et al. 1976) ou bien celle de Salancik et Pfeffer (1978) sur l'influence sociale. Les normes subjectives sont définies par Fishbein et Ajzen (1980) comme étant l'influence qu'exerce un groupe d'individu sur un autre individu ; une influence telle, qui irait jusqu'à faire adopter à un individu une attitude et un système de technologie qu'il pourrait ne pas approuver mais qu'il choisirait pour se conformer aux normes de la société. En ce sens, Hartwick et Barki (1994) distinguent deux sortes d'utilisation : l'utilisation volontaire qui naît du seul désir d'un individu, et l'utilisation obligatoire résultant de ce que nous venons d'évoquer. La volonté et l'expérience se placent en tant que modérateur entre la volonté de se conformer (norme subjective) et l'intention d'utilisation émanant du propre désir de l'utilisateur (norme objective). En effet, plus un individu a de l'expérience avec la technologie et a l'habitude de s'en servir, plus il se sentira à l'aise et sera libre de choisir sans se faire influencer par autrui. L'expérience joue notamment un rôle pondérant entre les normes subjectives et l'utilité perçue et c'est ce qu'ont démontré Zhang et Sun (2006) à travers les hypothèses suivantes : « (1) *L'influence des normes subjectives sur l'utilité perçue est plus faible pour les utilisateurs expérimentés que pour les utilisateurs inexpérimentés.* (2) *L'influence des normes subjectives sur l'intention d'utilisation est plus faible pour les utilisateurs expérimentés que pour les utilisateurs inexpérimentés* ».

Un nouveau facteur apparaît également dans la nouvelle version du TAM : celle de l'image de soi. En effet, l'image de soi que l'on renvoie à autrui et l'effet que celle-ci provoque, sont primordiales, car c'est par cette image que l'on gagne sa place au sein d'un groupe et donc de la société. C'est donc pour cela que nous cherchons parfois à nous conformer aux normes, même si nous n'adhérons pas forcément à une idée. De ce fait, on peut aussi être amené à utiliser une technologie plutôt qu'une autre. Il y a là une forte influence sociale qui pèse sur l'image de soi que l'on renvoie.

Il est donc clair que le choix que nous faisons de nous porter sur une technologie en particulier est le résultat d'une intention comportementale résultant elle-même de différents facteurs tels que l'utilité perçue et ses conséquences pour notre avenir. Selon le modèle d'acceptation des technologies (TAM), il y aurait même une corrélation entre les attitudes de l'utilisateur et l'intention du comportement. L'attitude elle-même serait influencée par l'utilité perçue et par la facilité d'utilisation perçue. Grâce à ces rapprochements, Baile (2005) va même jusqu'à montrer que plus un individu utilise la technologie, plus il l'adoptera et de ce fait sa facilité d'utilisation ne fera qu'accroître. L'utilisateur économisera donc ses efforts en effectuant un travail pourtant identique. Plus la facilité d'utilisation est forte, plus la performance augmentera, performance qui

découle de l'utilité perçue. Néanmoins, l'utilité perçue et la facilité d'utilisation peuvent être affectées ou influencées par des facteurs externes tels que l'utilisateur, l'organisation ou la technologie.

Ces variables externes ont donc une place et un rôle considérables. On peut d'ailleurs les classer en trois grandes catégories : la première qui concerne les caractéristiques de l'individu comme son âge, son sexe, son expérience, son niveau d'étude...). La seconde catégorie regroupe les variables du contexte qui environne l'individu tel que l'influence sociale ou les dirigeants, c'est-à-dire ceux qui peuvent modifier la perception de l'individu face aux TIC et ainsi le pousser à les adopter. Quant à la troisième catégorie, elle rassemble les facteurs en rapport avec la technologie comme la fonctionnalité ou la qualité.

Notons tout de même que ces théories formulées ici ont fait l'objet d'études qui ont révélé des résultats parfois contradictoires. Ces études ont été menées entre autre par Heshan Sun et Ping Zhang (2005) par le biais de nombreux articles qui traitent de la relation entre les facteurs que nous avons évoqués jusqu'ici. Les facteurs utilisés divergent selon les études. Dans certaines, c'est l'attitude qui est utilisée alors que dans d'autres on a recours à l'intention comportementale en ce qui concerne l'indicateur d'acceptation des utilisateurs. De plus la relation existante entre certains facteurs comme l'utilisation perçue et l'intention comportementale ne se retrouve pas dans toutes les études. On trouve ainsi des résultats contestés dans la plupart des relations entre les facteurs, mise à part celle entre les normes subjectives et l'utilité perçue.

12.4.3. Synthèse : critères retenus pour le choix des indicateurs et des mesures des variables

La définition de nos variables nécessite un choix de situations permettant d'analyser les comportements et les attitudes des adolescents sur les réseaux sociaux. Par exemple : Utiliser l'outil de publication d'album photo sur Facebook pour diffuser des photos de soi, de ses amis ou des ses enseignants. Ces situations sont donc axées sur le rapport des adolescents avec les technologies, et plus particulièrement avec l'utilisation des espaces et des outils des réseaux sociaux. Notre but, nous le rappelons, est d'étudier le lien entre l'usage des réseaux sociaux et le développement de l'autonomie des adolescents. En d'autres termes, nous cherchons à savoir comment les réseaux sociaux influencent leur comportement et s'ils contribuent à leur autonomisation. Pour être en mesure d'analyser cette influence, notre choix de situations pour nos construits et celui des mesures des variables, tiendront compte de quelques critères issus des modèles que nous avons présentés ci-dessus. Les facteurs évoqués dans notre exposé ne sont pas tous adaptés à notre public d'adolescents. Nous retiendrons pour notre travail les facteurs se rapportant à la l'influence sociale, à la perception de la facilité ou de la difficulté, à l'utilité perçue et à la volonté.

Concernant l'influence sociale, nous reprenons l'idée de Fulk(1987) selon laquelle, les perceptions des individus seraient déterminées par d'autres membres de la société. Dans le cas des adolescents, nous tenterons de déterminer le degré d'influence des pairs et des parents sur l'attitude des adolescents sur les réseaux sociaux. En effet, comme nous l'avons souligné dans notre partie théorique (chapitre 3.4), les amis jouent un rôle important à la période de l'adolescence et ceux-ci sont influençables par leurs pairs, qui leur servent de modèles.

Concernant la perception de facilité et de contrôle, celle-ci nous renvoie au concept d'autodétermination et au sentiment de compétence et d'efficacité sur son environnement (Deci, 1975 ; White, 1959). L'utilité perçue, quant à elle, est en lien avec les buts poursuivis par l'adolescent sur les réseaux sociaux, but liés à leurs besoins, leurs envies, leurs désirs. La réalisation et l'atteinte de ses propres buts, contribuent aussi à développer l'autonomie affective, dans sa composante de l'autodétermination. Guillot (2006).

Finalement, la volonté est liée dans notre travail à la dimension de l'autonomie sociale et comportementale. Celle-ci pourrait influencer le choix d'un comportement, amenant ainsi l'adolescent vers la volonté de se conformer, donc de suivre les autres ou d'agir en accord avec son propre désir et ses propres convictions.

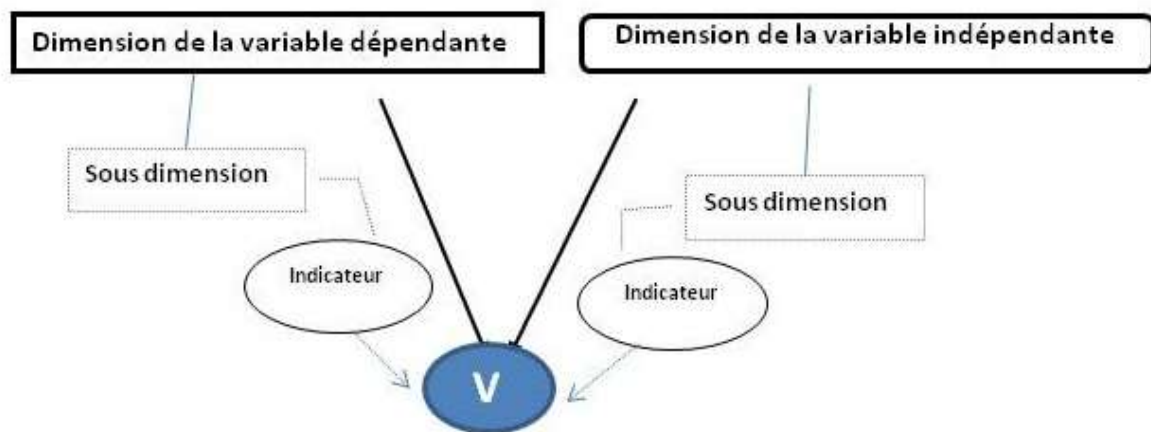
12.5. Explication de notre démarche d'élaboration des construits théoriques

Le travail que nous détaillons dans les chapitres suivants consiste à déterminer pour chacune des variables de notre problématique, une déclinaison de dimensions en référence à notre cadre théorique. Nous précisons dans un deuxième temps une série d'indicateurs dont nous justifions le choix. La troisième étape, quant à elle, consiste à définir des variables d'analyse qui se rapportent souvent à deux indicateurs liés à l'une et l'autre de nos variables dépendante et indépendante. Nous présentons ce travail de la façon suivante :

Pour chaque dimension :

- Explicitation des concepts liés à La dimension
- Choix des indicateurs
- Choix des variables

Pour la plupart des variables, nous illustrons notre méthode par un schéma qui présente l'arborescence de création des variables, selon le modèle ci-dessous :



Modèle des schémas d'élaboration des variables

Figure 6 : Modèle conçu pour l'élaboration des schémas des variables

Explication du modèle de construction des variables

Chaque variable ou ensemble de variables est lié à un ou plusieurs indicateur(s) relatif(s) à l'une et/ou l'autre de nos dimensions des variables dépendantes et indépendantes. Ces variables peuvent être rattachées à une ou plusieurs dimensions.

A l'issue de ce développement, nous présentons la grille finale qui regroupe les dimensions, les indicateurs et les variables. (18.2)

CHAPITRE 13 :

CONSTRUITS THEORIQUES « AUTONOMIE PERSONNELLE »

13.1. Les dimensions de l'autonomie personnelle

L'entrée dans l'adolescence est une période de questionnements, d'hésitations, de recherche de nouveaux repères et c'est à ce moment que l'adolescent est en quête de construire son identité et d'affirmer sa personne par l'expression de ses propres désirs, ses envies, ses idées, ses valeurs. "Qui suis-je ?" est la question qui pourrait résumer le questionnement de l'individu à cette période (Jeammet et Bochereau, 2007). S'ouvrant à la pensée abstraite, il peut commencer à se poser ce type de questions et se détacher de la réalité pour réfléchir aux raisons de sa présence dans ce monde, rêver de ce qu'il aurait pu être ou ne pas être. Ce bouillonnement intellectuel serait en outre le propre de l'adolescence, comme le soulignent Audétat et Voirol (2007) : "La pensée domine à ce stade de développement et on assiste à une augmentation des périodes de réflexion ou de rêverie". Le journal secret serait ainsi le témoin qu'il vit dans deux mondes: celui de la réalité et « l'asile intérieur », refuge de sa rêverie et de sa réflexion. Mais comment savoir ce que l'on est quand on est en plein changement? Difficile pour l'adolescent de trouver son identité alors qu'elle est en construction, alors que son corps change.

Se pose alors la question de la construction identitaire. Les théories sur l'identité sont abondantes et se basent essentiellement sur l'approche sociocognitive. Ci-après un aperçu de principales définitions apportées par les auteurs qui se sont intéressés à la question.

Le sentiment identitaire, selon Erikson (1972), se forge dans une continuité dans le temps et dans l'espace. Kunnen et Bosma, (2006) mettent l'accent sur l'aspect relationnel et dynamique du processus identitaire. Tap (1988) développe la théorie de l'identité en la définissant en tant que « dialectique dynamique » consistant en deux processus : un processus d'assimilation dans lequel l'individu s'adapte aux autres, et un processus de différenciation par lequel il essaiera de se forger une identité unique, différente de celle des autres. Fogel (1993) y voit un équilibre entre l'identité objective et l'identité subjective. Les individus, selon lui, se développent et se construisent à travers leurs relations. Josselson (1992) ajoute que l'identité serait entièrement imbriquée dans les relations interpersonnelles. Ford et Lerner (1992) abordent la question de la relation entre la personne et le contexte. Selon eux, c'est ensemble que la personne et le contexte négocient les « identificateurs pertinents ». Les identificateurs sont de ce fait liés au contexte et peuvent changer

en fonction des situations. Cependant, les injonctions du contexte pourraient déclencher des conflits si elles ne sont pas en accord avec les aspirations identitaires de l'individu. (Camilleri et Malewska, 1997). Finalement, Kunnen et Bosma (2006) ajoutent la dimension émotionnelle. Ils attribuent un rôle important aux émotions qui selon les auteurs pourraient apporter des indices sur les changements identitaires et les conflits vécus par les adolescents.

Cet éclairage révèle l'ampleur du sujet et la diversité des domaines du développement de l'adolescent auxquels il se rapporte. Dans notre recherche, nous ne pourrions traiter tous les aspects de la construction identitaire de l'adolescent. La démarche que nous avons suivie pour définir nos dimensions et que nous avons expliquée dans l'introduction, nous a conduits à sélectionner deux dimensions qui éclairent le concept de l'identité : l'estime de soi et l'exploration identitaire.

Indicateurs de la dimension :

13.1.1. La perception de l'image de soi : La perception de son apparence physique

La puberté est une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte où la transformation visible est sans doute celle du corps qui se métamorphose. Cette évolution corporelle peut parfois être difficile à assumer pour certains adolescents qui vont parfois nouer avec leur corps une relation assez conflictuelle passant par des phases d'acceptation, de refus, d'admiration, de rejet (Michel Claes, 1983 ; Le Breton, 2005 ; Freud, 1968 ; Green, 1984). Durant cette phase, les adolescents sont attentifs à l'image qu'ils font véhiculer et à la façon dont leur corps est perçu par les autres. Ainsi, ils passent pas mal de temps à soigner leur look, et cela peut être d'autant plus long qu'ils apprivoisent peu à peu ce nouveau corps (Audétat et Voirol, 1997). Au-delà du look, les attitudes, les gestes ou bien le langage qui sont aussi des moyens d'affirmation de la personnalité, prennent tout leur sens chez ces pré-adultes. Olivier Galland (2006) souligne très bien ce trait en expliquant que les jeunes peuvent se montrer très susceptibles et se vexer lorsque que l'on porte atteinte à leur image, ce qui montre bien l'enjeu majeur de cette image qui est dévoilée. En critiquant les vêtements ou la coupe de cheveux, c'est l'adolescent lui-même qui est touché au plus profond de son être. En effet, le regard des autres joue un rôle important sur la confiance que l'adolescent développe pendant cette période. L'image qui lui est renvoyée contribue à renforcer ou à affaiblir cette confiance qui s'établit progressivement (Le Breton, 2005) .

A cet effet, les photos abondamment publiées par les adolescents sur les réseaux sociaux, tel que l'a démontré notre observation, pourrait être un moyen de faire véhiculer une image de soi spécifique générant une intention particulière.

Indicateur A1 - Avoir une perception positive de son apparence physique

L'adolescent traversant une période dans laquelle il noue avec son corps une relation conflictuelle passant par différentes phases, le regard qu'il pose sur son apparence physique apporte une indication significative sur sa tendance à avoir une estime de soi plus ou moins positive (Audétat et Voirol, 1997). Il serait intéressant de savoir si la perception de son apparence physique est différente dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux. Les adolescents utilisent sur les réseaux

sociaux divers moyens tels que la publication de photos et de vidéos qui font véhiculer une image de soi qui pourrait, dans certains cas, être embellie, sublimée, ou au contraire altérée, par rapport à la réalité. Notre enquête préalable sur Facebook a révélé que certains adolescents prenaient soin de retoucher leurs photos personnelles alors que d'autres n'hésitaient pas à révéler les moindres détails et même ceux qui ne les mettent pas en valeur.

Variables :

Nous proposons pour la construction de notre grille d'indicateurs les deux variables ci-après :

- **V14** : La perception de son apparence physique dans la vie réelle
- **V15** : La perception de son apparence physique sur les réseaux sociaux

Indicateur A2 : Se mettre en valeur physiquement

L'adolescent en quête d'identité, cherche à transmettre une image de soi positive. Il commence à prendre soin de son corps et accorde de l'importance à l'image qu'il fait véhiculer (Audétat et Voirol, 1997). Sur les réseaux sociaux, la publication de photos ou de vidéos, l'utilisation de la webcam sont entre autres des outils qui mettent en avant l'apparence physique de la personne.

Variable

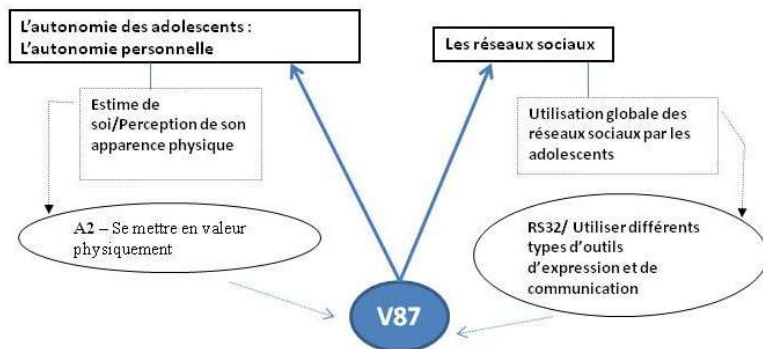
La variable que nous proposons pour rechercher l'importance que les adolescents accordent à leur apparence physique sur les réseaux sociaux est leur utilisation d'outils dans le but de se mettre en valeur physiquement :

- **V87** : Utiliser divers outils pour se mettre en valeur physiquement

Indicateur de la variable indépendante :

La variable **V87**, nous apporte également une indication sur l'une des dimensions des réseaux sociaux « Utilisation globale des réseaux sociaux par les ados » :

- Indicateur RS32- Utiliser différents types d'outils d'expression et de communication



Légendes



Schéma de construction de la variable V87 (Outils utilisés pour se mettre en valeur physiquement)

La figure 7 illustre le schéma de construction de la variable 87. Celle-ci se rapporte à chacune de nos deux variables, dépendante (l'autonomie des adolescents) et indépendante (l'usage des réseaux sociaux par les adolescents). Cette variable renseigne d'une part l'indicateur A2 (se mettre en valeur physiquement) qui découle de la sous-dimension de la perception de soi, composante de l'estime de soi, liée à la dimension de l'autonomie personnelle. La variable 87 renseigne par ailleurs l'indicateur RS32, (utiliser différents outils d'expression et de communication) découlant de l'une des dimensions de la variable indépendante (l'utilisation globale des réseaux sociaux par l'adolescent).

Indicateur A4 : Donner de l'importance à son apparence physique

Les adolescents peuvent manifester ce nouvel intérêt pour leur apparence physique par divers moyens. Ils se comparent à leurs pairs, ils s'intéressent à la mode à travers les médias, ils ont des idoles etc. Sur les réseaux sociaux, cet intérêt passe par divers types d'échanges, d'expression, de publication, de réaction à des posts, du choix de sa photo de profil etc.

La variable que nous proposons est la suivante :

- **V93** : Manifester de l'intérêt à son apparence physique sur les réseaux sociaux par divers moyens

Indicateurs de la variable indépendante :

La variable **V93**, se rapporte également à deux indicateurs des réseaux sociaux

- Indicateur RS32- Utiliser différents types d'outils d'expression et de communication
- Indicateur RS14 - Publier des images, photos, vidéos

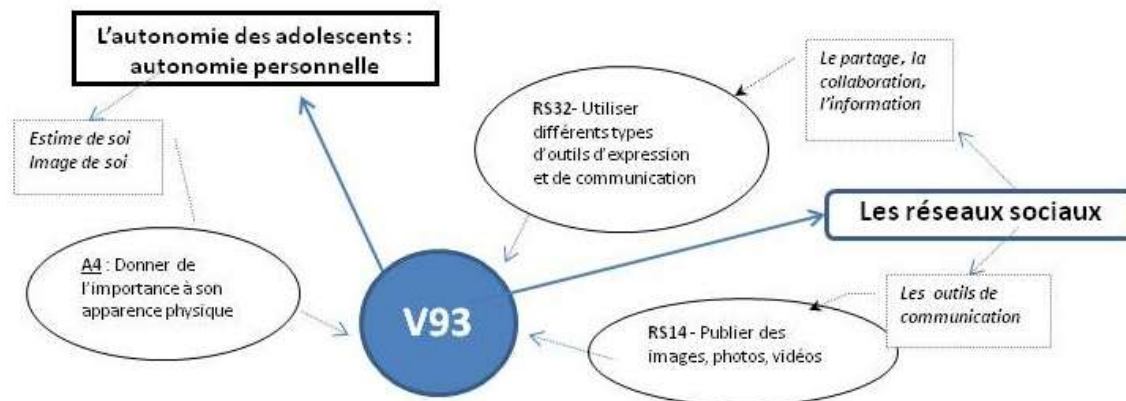


Figure 7 : Schéma de construction de la variable V93 (Manifester de l'intérêt à son apparence physique sur les RS)

La figure 8 illustre le schéma de construction de la variable 93. Celle-ci se rapporte à chacune de nos deux variables, dépendante (l'autonomie des adolescents) et indépendante (l'usage des réseaux sociaux par les adolescents). Cette variable renseigne d'une part l'indicateur A4 (donner de l'importance à son apparence physique) qui découle de la sous-

dimension de l’image de soi, composante de l’estime de soi, liée à la dimension de l’autonomie personnelle. Elle renseigne par ailleurs deux indicateurs des réseaux sociaux : L’indicateur RS32, (utiliser différents outils d’expression et de communication) découlant de la dimension « les fonctionnalités structurantes du partage, de la collaboration et de l’information » et l’indicateur RS14 (publier des images, photos et vidéos) découlant de la dimension « les outils de la communication ».

Indicateur A5 : Développer ou rechercher un style personnel, un look

Cet intérêt naissant pour leur corps, leur apparence physique et l’image qu’ils véhiculent ainsi que la confrontation de cette image avec celles de leurs pairs ou de leurs idoles, va les amener à rechercher leur propre style et à développer leur look. Cette recherche d’un look et d’un style personnel, peut se faire sur les réseaux sociaux à travers la gestion des images, la publication de blogs personnels mais aussi grâce aux commentaires reçus qui confortent ou pas l’adolescent dans son choix.

Variable : V94 /Développer ou rechercher un style personnel, un look, sur les réseaux sociaux

Indicateurs de la variable indépendante :

La variable **V94** apporte également une indication sur deux dimensions des réseaux sociaux (VI)

Dimension : Utilisation globale des réseaux sociaux par les ados

- Indicateur RS32- Utiliser différents types d’outils d’expression et de communication

Dimension : Le partage, la collaboration, l’information

- Indicateur RS14 - Publier des images, photos, vidéos

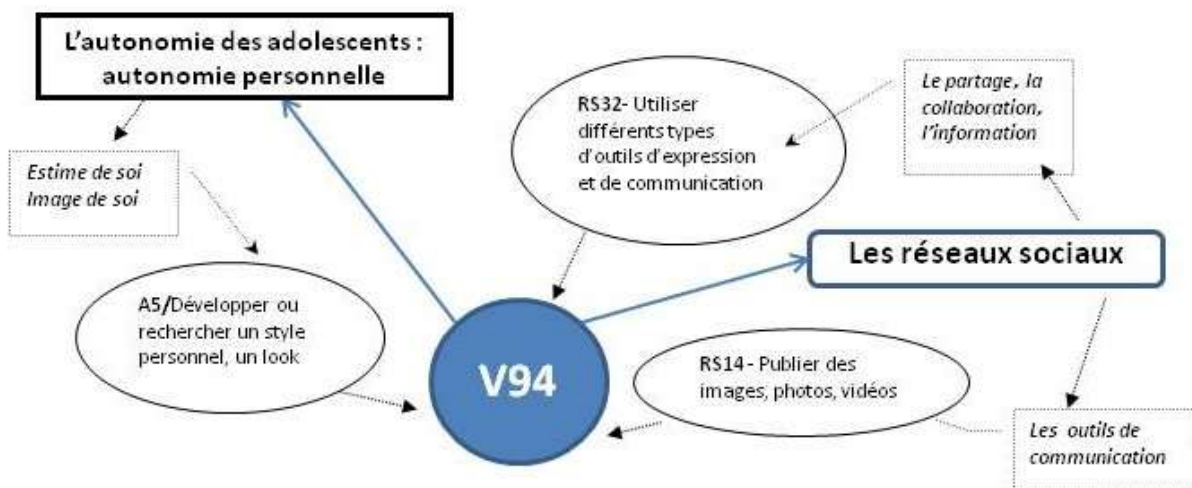


Figure 8 : Schéma de construction de la variable V94 (Développer un style personnel, un look, sur les RS)

La figure 9 illustre le schéma de construction de la variable 94. Celle-ci se rapporte à chacune de nos deux variables, dépendante (l’autonomie des adolescents) et indépendante (l’usage des réseaux sociaux par les adolescents). Cette variable renseigne d’une part l’indicateur A5 (développer un style personnel) qui découle de la sous-dimension de l’image de soi, composante de l’estime de soi, liée à la dimension de l’autonomie personnelle. Elle renseigne par ailleurs deux indicateurs des réseaux sociaux : L’indicateur RS32, (utiliser différents outils d’expression et de communication) découlant de la dimension « les fonctionnalités structurantes du partage, de la collaboration et de l’information » et l’indicateur RS14 (publier des images, photos et vidéos) découlant de la dimension « les outils de la communication ».

Indicateurs de la dimension :

13.1.2. La perception de la valeur de soi, sa confiance en soi, son auto efficacité, sa motivation

L'une des composantes principales de l'identité est le concept de soi. Pour construire son identité d'une façon optimale et épanouissante, l'adolescent doit avoir une bonne connaissance de soi et développer une estime de soi positive. Des études réalisées dans le domaine de l'apprentissage (Pintrich et Schrauben, 1992) ont révélé que les conceptions de soi positives entraînaient plus de persévérance face aux difficultés, une utilisation plus performante des stratégies d'apprentissage et plus d'efficacité dans le travail.

Le concept de soi se rapporte à des aspects descriptifs (connaissance de soi) et évaluatifs, affectifs (estime de soi). La composante évaluative du concept de soi, génère des réactions émotionnelles telles que la fierté, la joie, la colère, la honte (L'Ecuyer, 1978). La première dimension que nous dégagerons du concept de la perception de soi et que nous retiendrons pour notre travail, se rapporte à la perception de la valeur de soi.

L'estime de soi renvoie à la notion de la valeur que l'individu porte sur soi même (Coopersmith 1967) et à la perception de celle-ci à différents moments de sa vie (Laporte, 1977). Ces perceptions sont influencées par les images véhiculées par les autres et qui aident l'individu d'une certaine manière à se forger son propre jugement sur sa personne ou plus précisément, une évaluation de soi. L'individu va évaluer sa valeur, ses capacités, dans différents contextes et dans plusieurs domaines de sa vie, comme par exemple dans le sport, les études, la vie amoureuse. Harter (1982), reprenant les travaux de Bandura (1977), ajoute la notion de sentiment de compétences, en tant que composante de l'estime de soi la définissant comme étant l'évaluation que fait un sujet de ses compétences dans plusieurs domaines. Une perception positive de soi dans l'un des domaines aura une répercussion sur sa perception globale. Le jugement positif que l'adolescent émet sur soi le met en confiance et le rassure socialement, l'aidant souvent à aller vers les autres, à s'ouvrir et à être plus tolérant.

Le regard des autres influence aussi ces perceptions et contribue à renforcer cette estime de soi ou au contraire à la fragiliser. Ainsi, les différents sentiments développés dans un contexte précis, sont autant d'indicateurs pouvant renseigner cette dimension. Les réseaux sociaux, constituent un environnement particulier, où l'adolescent va s'auto-évaluer en tant qu'individu, en développant différents types de sentiments tels que le sentiment d'être respecté ou pas, le sentiment d'être apprécié ou pas, le sentiment d'être compétent ou aussi le sentiment de réussir des choses. Nous définissons alors quatre indicateurs ci-dessous, en lien avec les sentiments développés sur les réseaux sociaux :

Indicateurs A7- A10: Développer des sentiments

- Indicateur A7 : Développer un sentiment de réussite
- Indicateur A8 : Se sentir respecté par autrui
- Indicateur A9 : Développer un sentiment de compétence
- Indicateur A10 : Se sentir apprécié par autrui

Nos variables sont les suivantes :

Variables : V9 à V12

- V9 : Sentiment de réussite développé sur les réseaux sociaux
- V10 : Sentiment de respect développé sur les réseaux sociaux
- V11 : Sentiment de compétence sur les réseaux sociaux
- V12 : Sentiment d'être apprécié par autrui sur les réseaux sociaux

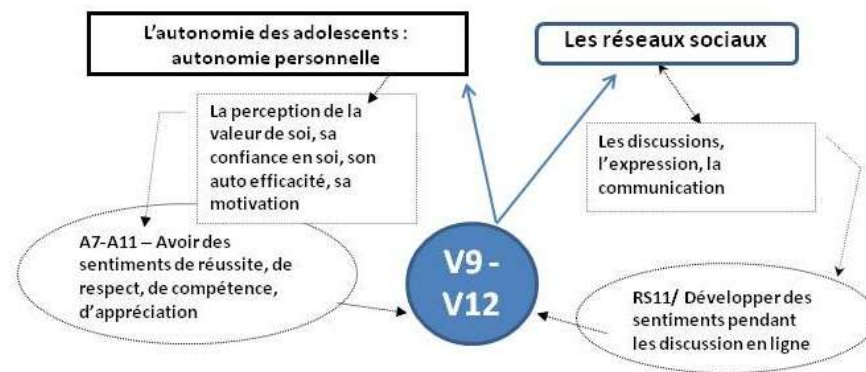


Figure 9: Schéma de construction des variables V9-V12 / sentiments développés sur les réseaux sociaux.

La figure 10 illustre le schéma de construction des variables V9-12. Celles-ci se rapportent à chacune de nos deux variables, dépendante (l'autonomie des adolescents) et indépendante (l'usage des réseaux sociaux par les adolescents). Ces variables renseignent d'une part les indicateurs A7-A11 (avoir divers sentiments) qui découlent de la sous-dimension de la perception de la valeur de soi, sa confiance en soi à la dimension de l'autonomie personnelle. Elles renseignent par ailleurs l'indicateur RS11, (développer des sentiments pendant les discussions en ligne) découlant de l'une des dimensions de la variable indépendante (les fonctionnalités structurantes des discussions, de l'expression et de la communication).

Indicateur A11 - Développer un sentiment de motivation

La motivation de l'adolescent sur les réseaux sociaux peut se traduire en termes de valeurs, d'envies ou encore de buts. Et dès lors, il semble évident que cette motivation peut revêtir de nombreuses facettes en fonction de ce qui anime l'adolescent. (Fenouillet, 2012)

La motivation étant un hypothétique phénomène interne, il convient de la distinguer de ses déterminants qui peuvent être internes ou externes (cf.chapitre 2.2). La présence d'un risque ressenti sur les réseaux sociaux est un déterminant externe, par exemple, qui peut modifier le comportement d'un adolescent mais ne peut toutefois pas caractériser la nature de la motivation qui altère le comportement. La perception de la peur en tant que telle a nécessairement un relai interne qui seul, peut expliquer la nature de la force à la base du changement de comportement avec un indicateur équivalent à : « je fais ce que je ressens »

L'indicateur A11, nous renseigne sur le sentiment de motivation développé par l'adolescent sur les réseaux sociaux. Un sentiment de motivation contribue au bien être de l'adolescent sur les réseaux sociaux et au développement de la valeur de soi et de son estime de soi.

Variable :

- **V13** : Sentiment de motivation ressenti sur les réseaux sociaux

Les variables V9 à V13 se rapportent également à des indicateurs des réseaux sociaux :

Dimension : Les discussions, l'expression, la communication

- Indicateur RS11- Développer des sentiments pendant les discussions

Indicateurs de la dimension :

13.1.3. L'exploration identitaire / L'identité numérique

Les réseaux sociaux génèrent des formes différentes d'inscription identitaire telles que l'identité personnelle ou l'identité de groupe. Dans le cadre de l'inscription identitaire personnelle, le membre d'un réseau utilise un pseudonyme ou son identité civile. L'identité numérique est un continuum constitué par les bornes de ces deux formes. Rappelons que l'identité personnelle, comporte trois dimensions. Cette identité est définie par l'interaction de ses trois dimensions présentées au chapitre 2 (2.2) : la dimension personnelle subjective visant l'effet d'unité personnelle dans la continuité temporelle (Erikson, 1972), la dimension interpersonnelle co-construite dans la relation à autrui (Hegel, 1939) et finalement la dimension sociale que développe l'individu dans sa conscience d'appartenir à différents groupes sociaux et dans les valeurs et les sentiments qu'il y rattache. (Tajfel et Turner, 1986). Partant de la définition de l'identité en tant que résultat de l'interaction entre ces trois dimensions et le contexte, François Pereya (2010) distingue deux types d'identité négociées par l'individu dans sa double relation avec les réseaux sociaux et le monde physique : l'identité civile, qui représente l'aspect de l'identité qui se manifeste dans les deux contextes liés aux réseaux sociaux et au monde physique, et qui correspond à ce qu'elle est dans la réalité, au quotidien et l'identité écran, qui est l'aspect de l'identité exclusivement déployé sur les réseaux sociaux. L'identité numérique représente la manifestation de ces deux formes identitaires sur les réseaux sociaux. L'auteur précise que dans le premier cas, l'internaute utilise son *nomen verum*, les prénoms et nom d'usage par lesquels il est connu dans la vie physique. Certains sites, comme Facebook, LinkedIn, Copains d'avant, qui contribuent à l'exposition et la promotion de soi, sont créés autour de l'identité civile. L'identité civile déployée sur les réseaux sociaux, participe du prolongement des relations préexistantes dans le monde physique, ce qui est très fréquent dans le cas des adolescents qui entretiennent des relations très fortes avec leurs amis et cherchent à rester constamment en contact avec eux. (Metton, 2004). Dans la deuxième forme d'inscription identitaire sur le web, identité écran, les interactions du web social sont dégagées du réel comme avec l'utilisation de forums constituant des communautés virtuelles dont les membres ne se connaissent que dans ce contexte. Pour se faire connaître dans ce monde virtuel, l'internaute se crée une ou plusieurs identités, en utilisant un pseudonyme qui sert à « masquer ou à occulter son identité véritable » (Martin, 2007, p.32). Par le biais de cette fausse nomination, *nomen falsum*, il peut communiquer sans se dévoiler, dans une perspective de décrochage avec l'identité civile qui le relie au monde physique et à son quotidien (Pledel, 2008).

Les adolescents de la nouvelle génération savent jongler entre les deux formes d'inscription identitaire. D'après Pereya (2010), les adolescents maîtrisent l'usage des réseaux sociaux et savent le positiver sans s'y perdre : le web social les fascine moins que leurs aînés et leur usage est utilitaire, largement lié à la rencontre sociale réelle ou à une occupation ludique. L'identité-écran

participe de l'éventail des identités sociales et constitue une facette identitaire qui n'est pas exclusive, mais complémentaire.

La quête d'identité et plus particulièrement l'ambiguïté de la relation au corps et du degré de confiance en soi développé par l'adolescent pourrait favoriser le déploiement de l'identité écran et être aussi à l'origine du phénomène de l'identité multiple (Tisseron, 2005). Ainsi, l'adolescent fait véhiculer différentes images et personnalités et il adopte celle qui conviendra le mieux en fonction des contextes, des personnes qu'il fréquente sur le moment. C'est un moyen de se protéger tout en s'affirmant grâce à l'exploration d'identités diverses, passage nécessaire à la construction identitaire et au processus d'engagement à travers lequel l'adolescent va être amené à faire des choix personnels, à prendre des décisions, à marquer son opposition (Marcia, 1966). Serge Tisseron (2005) avance que du fait de cette démultiplication identitaire favorisée entre autres par les nouvelles technologies (webcam, appareils photos numériques...) la représentation par les adolescents de leur identité et de leur intimité devient moins liée à leur représentation visuelle. Il explique à cet effet que « Rares, les images emprisonnaient l'apparence ; nombreuses, elles libèrent au contraire l'image de chacun de la référence au reflet visuel » (Tisseron, 2002n p :44).

Indicateur A12 : Gérer son identité

L'inscription identitaire sur les réseaux sociaux, connue sous le nom d'identité numérique, prend deux formes : l'identité civile et l'identité écran. L'identité civile correspond à celle que l'adolescent utilise dans la vie réelle alors que l'identité écran (ou les identités écran) sont des identités que l'adolescent fabrique selon les contextes relationnels et de communication sur les différents réseaux sociaux. Selon qu'il utilise l'une ou l'autre de ces deux formes d'identité, il manifeste le désir de révéler ou de cacher son identité civile (Perea, 2010. voir aussi chapitre 6.3). Le croisement de cet indicateur avec des indicateurs relatifs à la dimension des buts recherchés, des sujets de discussion ou des catégories de personnes avec qui il discute nous éclairera sur ses motivations à cacher ou à révéler son identité civile.

La variable que nous avons choisie est la suivante :

- V96 : Modalités de gestion de son profil, des renseignements personnels et de son identité numérique

Par ailleurs, quand les adolescents sont sur les réseaux sociaux, ils sont appelés à diffuser publiquement divers types de renseignements personnels. La façon dont les adolescents réagissent à ces sollicitations est liée à leur volonté d'afficher ou pas leur identité civile (réelle). Nous considérons que les renseignements concernant son âge ainsi que le nom de ses parents, frères et sœurs, sont des informations liées à son identité civile.

Sous variables :

- V43 : Choix de l'identité numérique : vrai nom, pseudonyme ou autre
- V46 : Publier son âge

Ces variables, comportent aussi un indicateur lié à la dimension des réseaux sociaux :

- **RS32** : Utiliser divers outils (pour gérer son profil et son identité numérique)

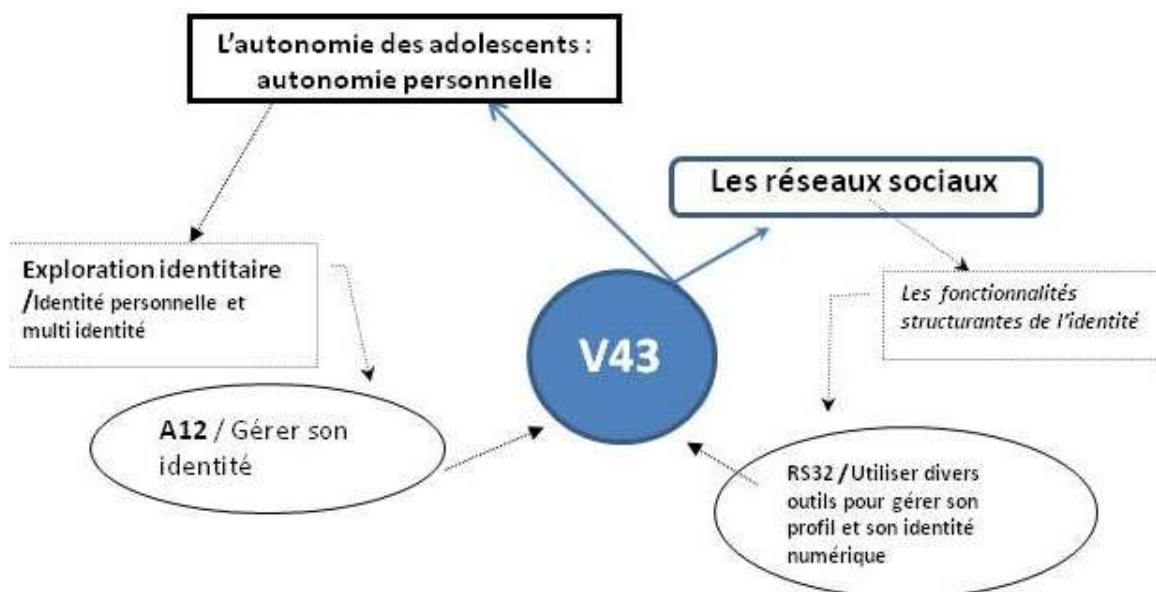


Figure 10 : Schéma de construction de la variable V43 (Utilisation de son vrai nom ou pas dans son profil)

La figure P11 illustre le schéma de construction de la variable V43. Celle-ci se rapporte à chacune de nos deux variables, dépendante (l'autonomie des adolescents) et indépendante (l'usage des réseaux sociaux par les adolescents). La variable V43 renseigne d'une part l'indicateur A12 (gérer son identité) qui découle de la sous-dimension de l'identité civile ou multi identité, composante de l'exploration identitaire, dimension de l'autonomie personnelle. Cette variable renseigne aussi l'indicateur (utiliser divers outils pour gérer son profil et son identité numérique) issu de la dimension de la variable indépendante (les fonctionnalités structurantes de l'identité)

Indicateurs de la dimension :

13.1.4. L'exploration identitaire / L'exploration de l'identité sexuelle

La notion d'identité sexuelle est réservée selon Douvan et Adelson (1966) aux aspects de la représentation de soi qui relèvent explicitement des réalités sexuelles.

Cette période de bouleversements, de recherche et de doute, fait émerger chez l'adolescents des préoccupations et des questionnements relatifs à la perception de son corps en tant qu'être sexué, à son attirance pour des personnes de son âge, à l'émergence de sa sensualité, à ses pulsions sexuelles et ses désirs. Comme cela a été développé dans le chapitre 2 (2.3), la sexualité lui ouvre l'accès à la construction d'une identité propre et lui permet surtout de retrouver un équilibre relationnel et sentimental pendant cette période où les relations familiales perdent de leur intensité au profit des relations amicales et amoureuses. Notre investigation sur les réseaux sociaux a révélé une présence importante d'adolescents sur des forums abordant des sujets touchant aux thématiques de l'amour et de la sexualité. Cela nous a confortés dans le choix de cette dimension.

Indicateur A13 – Explorer la sexualité

A travers cet indicateur, nous recherchons si l'adolescent est dans une démarche d'exploration de la sexualité. Notre variable est la suivante :

Variables : (cf. 14.1.5)

- V88/ Importance donnée à l'exploration de la sexualité dans les buts poursuivis sur les réseaux sociaux.

Ces trois variables renseignent aussi les indicateurs RS10 (Avoir des buts pour discuter) et RS22 (Utiliser les réseaux sociaux pour l'auto apprentissage : Avoir des buts dans son travail scolaire)

Indicateur A14- Avoir des questionnements sur la sexualité

Cet indicateur nous renseigne sur le taux de questionnement que l'adolescent a sur la sexualité. Il nous servira par la suite d'indice afin de mieux analyser les résultats liés à la variable V76 : Perception de l'efficacité d'Internet et de divers moyens dans la vie réelle pour trouver des réponses à ses questionnements.

Variables : Nous définissons notre variable comme suit :

- V75/ Se poser des questions sur la sexualité

Indicateur A15- Utiliser divers moyens pour rechercher des réponses à ses questionnements sur la sexualité

Les adolescents qui se posent des questions sur la sexualité, auront recours à des moyens divers pour trouver des réponses à leurs questionnements. Ils se dirigeront vers des moyens de la vie réelle ou sur les réseaux sociaux. Cette comparaison pourra nous permettre de savoir s'ils privilégient à priori l'un ou l'autre des environnements pour ce type de démarche. Dans les moyens proposés sur les réseaux sociaux, ils pourront s'orienter vers des discussions anonymes (exemple forum) ou utiliser leur identité civile (exemple tchat, facebook etc). Nous explorerons avec ces deux choix, leur tendance à choisir l'un ou l'autre type d'approche. Finalement, ils pourront s'adresser à des catégories de personnes différentes : les pairs, les parents ou les adultes. Ces différents choix nous permettront de savoir s'ils ont des préférences à ce niveau.

Variables

Ci-après les 7 variables choisies pour éclairer notre indicateur :

- V76/ Perception de l'efficacité d'Internet pour trouver des réponses à ses questionnements
- V77-82/ Sa perception de l'efficacité de certains moyens utilisés par les ados pour répondre à leurs questionnements sur la sexualité (cf schéma construction variable V77-V82)
- Dans la vie réelle
- V77/Poser des questions à ses parents
- V80/ Avoir des discussions avec mes amis dans la vie réelle
- V82/ Avoir des discussions avec des spécialistes dans la vie réelle
- Sur les réseaux sociaux
- V78/ Participer à des forums de discussion anonymes
- V79/ Avoir des discussions avec ses amis sur les réseaux sociaux
- V81/ Avoir des discussions avec des spécialistes sur les réseaux sociaux

Ces variables nous renseignent également sur des indicateurs liés aux réseaux sociaux (V.I.) :

- Pour la variable V78 : Indicateur RS3 – identité écran : Choisir l’anonymat
- Pour les variables V79 et V81 : Indicateur RS8 - Discuter avec plusieurs catégories de personnes

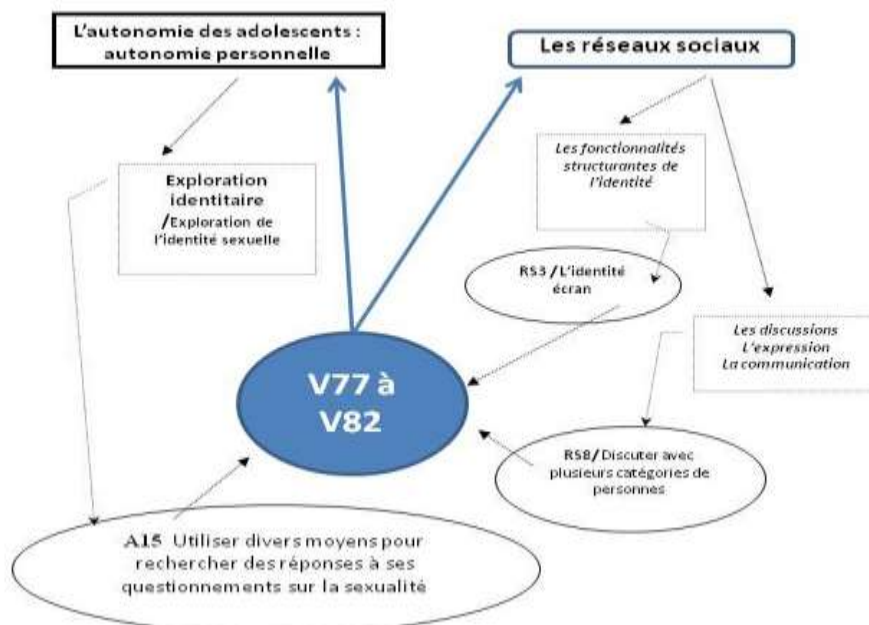


Figure 11 : Schéma de construction des variables V77 à V82 (perception de l'efficacité de divers moyens utilisés les adolescents pour répondre à leurs questionnements sur la sexualité)

Indicateurs de la dimension :

13.1.5. L'exploration identitaire / Le vécu d'expériences amoureuses

L'observation des réseaux sociaux a mis en avant l'importance des relations amicales mises en scène sur les réseaux sociaux par les adolescents. Mais celle-ci révèle aussi une tendance à aborder sa vie sentimentale, notamment pour les adolescents plus âgés (à partir de 16 ans). Ces manifestations de l'amour se traduisent par différents moyens : photos, discussions sur les forums, sur les blogs, sur le mur de Facebook, humeurs, publication de poèmes, proverbes, citations, dessins...

Indicateur A16 : Développer des relations amoureuses

Les adolescents qui commencent à expérimenter leurs premières histoires d'amour, privilégient certains environnements pour vivre leur relation : la cour de l'école, la rue, la maison, les parcs etc. Nous cherchons à connaître à travers les variables ci-après, leurs perceptions des réseaux sociaux comme lieu où ils peuvent manifester des sentiments amoureux ou entreprendre une relation amoureuse. La variable V88.6 nous renseigne plus particulièrement sur les buts poursuivis par les adolescents sur les réseaux sociaux.

- V72/ Sa perception de la fréquence des relations amoureuses par les jeunes sur les RS

- V73/ Mesure du comportement / présence - absence de relations amoureuses sur les RS
- V102/ Témoignage de vécu d'expériences amoureuses
- V88/ Importance donnée au relations amoureuses dans les buts poursuivis sur les réseaux sociaux (cf. schéma V88 ; 14.1.5)

Indicateur A17 : Faire des efforts pour plaire et séduire

Lors de leurs toutes premières expériences sentimentales, les adolescents peuvent manquer de confiance ou d'assurance pour aborder une personne qui leur plait et pour révéler leurs sentiments. Nous cherchons à savoir à travers la variable que nous avons définie ci-après, si les réseaux sociaux les aident à se sentir plus confiants sur ce plan que dans la vie réelle :

- V74/ Perception de son assurance pour faire des rencontres amoureuses sur les RS par rapport à la vie réelle.
- V92/ Manifestation de l'intention plaire et séduire sur les réseaux sociaux

Indicateur A18 : Discuter avec des personnes avec qui l'adolescent a une relation amoureuse

Les études réalisées sur la socialisation des adolescents et que nous avons développées dans le chapitre 6 (6.2) indiquent que ceux-ci privilégient les discussions avec les amis. Ils utilisent tous types de moyens de discussion (synchrones et asynchrones): téléphone, tchat, skype, réseaux sociaux, mail... mais comme nous l'avons soulevé, cet âge est aussi le début des relations amoureuses. Les discussions en ligne (sujets de discussions, personnes avec qui on discute) sont un indicateur sur la place accordée par les adolescents sur les réseaux sociaux, aux relations amoureuses.

Variables :

- V25.1/ Importance donnée aux personnes avec qui il a des relations amoureuses parmi 5 catégories de personnes avec qui il préfère discuter. (voir 14.1.4)

CHAPITRE 14 :

CONSTRUITS THEORIQUES

« AUTONOMIE AFFECTIVE ET RELATIONNELLE »

14.1. Les dimensions de l'autonomie affective et relationnelle

Le cheminement de l'enfant vers l'adolescence fait naître en lui un besoin d'indépendance qui se manifeste principalement par un détachement des liens familiaux qui sont progressivement remplacés par les relations amicales, sécurisantes, qui jouent un rôle important pendant cette période de transition de l'enfance à l'adolescence. Cette évolution vers l'indépendance, conduit aussi l'adolescent, à faire des choix, à se fixer des objectifs personnels sans se laisser influencer par son entourage. Les réseaux sociaux fournissent aux adolescents des possibilités de développer des espaces de rencontre avec des jeunes de leur âge, loin du regard omniprésent des parents. Notre observation des réseaux sociaux a en effet révélé l'importance accordée à l'amitié sur les espaces dédiés aux adolescents. Phénomène qui se reflète à travers la diversité des images, photos et vidéos dédiés aux amis ou à la valeur de l'amitié et par la multiplicité des échanges publics de tout genre, entre amis. Force est de constater, au contraire, la pauvreté des échanges en ligne entre parents et adolescents ou la présence de références parentales dans leurs publications.

Ces observations nous ont conduits à choisir trois dimensions liées à l'autonomie affective : les échanges avec les parents, les échanges avec les pairs et les adultes, les buts poursuivis.

Indicateurs de la dimension :

14.1.1. les relations interpersonnelles / Sa relation avec ses parents

L'affirmation de l'autonomie affective, selon Freud (1968) et Green (1984), peut représenter un vécu douloureux pour nombreux adolescents. Ce processus est souvent associé à une dualité de sentiments confrontant son intense désir d'indépendance à ses besoins de cadre sécurisant, de repères stables, de soutien affectif et d'accompagnement dans sa démarche d'émancipation. Entre besoin de sécurité et d'indépendance, l'adolescent recherchera l'équilibre entre la nouvelle relation qu'il tend à instaurer avec ses parents, plus distante mais en même temps rassurante et celle qu'il développe avec le groupe de pairs, le conduisant à se forger une autonomie comportementale (Douvan et Adelson, 1966). Cette prise d'autonomie affective et comportementale évoluera en fonction des relations qu'il entretiendra avec son entourage familial et le groupe auquel il appartient. (J. Kroger, cité par Clocher, 2007).

Indicateur A19 – Avoir des discussions avec ses parents sur des sujets intimes

Avant l'adolescence, l'enfant se tourne naturellement vers ses parents pour discuter de ses problèmes personnels et des sujets qui le touchent. Au fur et à mesure qu'il acquiert une autonomie affective, il aura davantage tendance à se rapprocher de ses amis pour aborder des sujets intimes. Nous recherchons à travers cet indicateur, la tendance à discuter avec ses parents de sujets intimes, telle que les questions liées à la sexualité.

Variables : Les variables ci-après se rapportent à cet indicateur mais aussi à des indicateurs relatifs à la variable indépendante « les réseaux sociaux »

- V77/ Importance donnée aux discussions avec les parents dans la vie réelle comme moyen pour trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité, parmi plusieurs autres moyens dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux :
Lorsque l'adolescent a le choix entre plusieurs moyens et entre plusieurs personnes pour répondre à ses questionnements sur la sexualité, quel moyen et quelles catégories de personnes choisit-il ?
- V24/ Présence / absence de communication virtuelle avec ses parents
Nous recherchons à travers cette variable la présence de discussions entre les adolescents et les parents sur les réseaux sociaux.
- V 97 / Présence des parents sur les forums des adolescents
Nous recherchons à travers cette variable la présence de discussions entre les adolescents et les parents sur les forums de discussions.
- V25/ Importance donnée aux membres de sa famille parmi 5 catégories de personnes avec qui il préfère discuter (cf. schéma V25 ; 14.1.4)
Nous comparons grâce à cette variable la tendance des adolescents à discuter avec les membres de sa famille par rapport à d'autres choix de contacts.

Indicateur A20 – Donner de l'importance aux membres de sa famille sur les réseaux sociaux

Notre investigation sur les réseaux sociaux a mis en avant une pratique que nous avons découverte sur le profil de plusieurs adolescents (17% des comptes d'adolescents observés sur Facebook, sur un nombre de 60 pages prises au hasard) (chapitre 22.11-F10), celle d'identifier les frères, sœurs, parents qui ne sont pas les siens. En d'autres termes, certains adolescents s'inventent de faux membres de la famille. Par ailleurs, la publication par l'adolescent de photos ou vidéos représentant ses parents ou les membres de sa famille indiquerait l'importance donnée à la famille, ou une certaine forme d'attachement à la famille. Finalement, la variable V88 nous permet de savoir quelle est l'importance accordée par les adolescents aux relations familiales, parmi les buts poursuivis sur les réseaux sociaux.

Variables :

- V100/ Identification sur son profil de parents, frères, sœurs, cousins qui ne sont pas les siens
- V52/ Présence / absence de publication de photos ou vidéos de ses parents
- V88 / Importance donnée aux relations familiales parmi els buts poursuivis par l'adolescent sur les réseaux sociaux (cf. schéma V88 ; 14.1.5)

Indicateur des réseaux sociaux

- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour explorer et gérer les relations interpersonnelles/avec ses parents)
- Indicateur RS25 - Gérer sa liste de contacts

Indicateurs de la dimension :

14.1.2. les relations interpersonnelles / Sa relation avec les pairs

Cette quête de l'indépendance se réalise essentiellement, par le biais d'un cercle d'amis dans lequel l'adolescent se sent bien. En effet, durant cette période, l'amitié occupe une place prépondérante. D'après une enquête menée par le CREDOC (2002), pour 39% des jeunes et notamment des filles de 14-15 ans, le cercle d'amis est l'endroit où ils préfèrent se trouver, devant la famille (30%) et seuls dans leur chambre (23%). Les liens affectifs sont essentiels : la moitié des adolescents considèrent qu'un ami est « quelqu'un qui m'aime comme je suis » et pour plus d'un tiers d'entre eux, c'est quelqu'un qui sait m'écouter et me comprendre ». Cependant, le côté affectif reste un peu plus faible chez les garçons qui recherchent davantage la complicité et pour qui un ami, « c'est quelqu'un avec qui on rit des mêmes choses ». Complicité, confiance et solidarité unissent donc les adolescents d'un même cercle d'amis qui peuvent alors partager des problèmes ou des inquiétudes qu'ils ne racontent plus forcément à leurs parents. Les pairs et l'espace public, extérieur sont donc une nouvelle facette dans la vie de l'adolescent qui donne l'impression de renier sa famille. En réalité, cela est naturel et ce nouvel entourage lui permet surtout de pouvoir réaliser sa métamorphose vers l'âge adulte en tant qu'individu à part entière sans être assimilé automatiquement à ses parents. Le groupe de pair joue ainsi un rôle primordial dans les processus de socialisation, parce qu'il offre un schéma interactionnel avec des personnes du même sexe et du sexe opposé sur lequel seront calquées leurs relations futures. Il est aussi plus facile d'avoir des discussions avec les pairs autour du vécu de ses expériences parce que la relation avec les parents est très chargée en émotion. Le groupe de pair devient donc un point d'ancrage et de rattachement qui encourage l'adolescent à prendre des risques et à se confronter à la compétition.

Indicateur A22- Développer des amitiés

Les amis occupent une place prépondérante dans la vie des adolescents. Ces amitiés sont développées dans tous les contextes dans lesquels ils évoluent. Les réseaux sociaux représentent un environnement où des formes d'amitié peuvent se manifester. Nous cherchons à savoir à travers cet indicateur quelle importance les adolescents accordent-ils à l'amitié sur les réseaux sociaux.

Variables:

- V101/ Vécu de l'amitié en ligne : La variable V101 nous renseigne sur la manifestation de l'amitié entre les adolescents sur les réseaux sociaux : témoignages d'amitié, discussions, photos etc
- V88/ Importance donnée aux relations amicales parmi les buts poursuivis par l'adolescent sur les réseaux sociaux. (cf. schéma V88 ; 14.1.5)

Indicateur des réseaux sociaux

- RS25 - Gérer sa liste de contacts

Indicateur A23 : Avoir des discussions avec ses amis

Les relations amicales remplacent certains types de relations familiales. Les enfants se détachent des parents pour se rapprocher de leurs amis, à qui ils se confient et avec qui ils abordent des sujets de discussion d'ordre personnel tels que l'amour ou la sexualité.

Variables: Les variables ci-après nous renseignent sur la perception des discussions avec les amis dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux. Nous pourrions comparer les résultats de ces deux variables afin d'avoir une tendance sur l'importance donnée aux discussions avec les amis en ligne par rapport aux discussions qu'ils ont avec eux dans la vie réelle.

- V80/ Sa perception de l'utilité des discussions avec ses amis dans la vie réelle pour trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité
- V79/ Sa perception de l'utilité des discussions avec ses amis sur les réseaux sociaux pour trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité
- V25/ Importance donnée aux amis parmi 5 catégories de personnes avec qui il discute sur les réseaux sociaux (cf. schéma V25 indicateur A29)

Indicateur des réseaux sociaux

- RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour explorer et gérer les relations interpersonnelles/avec ses pairs)

Indicateurs de la dimension :**14.1.3. Les relations interpersonnelles / Sa relation avec les adultes****Indicateur A26 : Discuter avec les adultes sur des sujets personnels**

Alors que les adolescents se détachent de leurs parents et qu'ils se créent un nouveau cercle relationnel formé essentiellement d'amis, ceux-ci commencent à aborder les adultes extérieurs à l'entourage familial avec plus d'assurance. Ils chercheront par exemple à avoir des discussions privées avec leur médecin, avec leurs enseignants etc. Ces démarches indiquent une forme d'indépendance affective.

Variables

Les deux variables que nous avons définies concernent la perception par les adolescents des discussions avec des spécialistes pour chercher des réponses à leurs questions sur la sexualité, dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux. Nous pourrions comparer les résultats de ces deux variables afin d'avoir une tendance sur l'importance donnée aux discussions avec les spécialistes en ligne par rapport aux discussions qu'ils pourraient avoir avec eux dans la vie réelle.

- V82/ Perception de l'utilité des discussions avec des spécialistes dans la vie réelle pour trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité
- V81/ Perception de l'utilité des discussions avec des spécialistes sur les réseaux sociaux pour trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité

Indicateur des réseaux sociaux

- RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour explorer et gérer les relations interpersonnelles/avec des adultes)

Indicateurs de la dimension :

14.1.4. Les échanges et les discussions

En accédant à l'indépendance, l'adolescent noue de nouvelles relations avec ses amis et certains adultes, qui se développent à travers les échanges, les discussions, les conversations. La façon dont l'adolescent gère ses communications avec les pairs et les adultes nous renseigne sur son autonomie affective et sur l'affirmation de son indépendance. Les échanges interpersonnels prennent une place prépondérante sur les réseaux sociaux sur lesquels se déploient tous types d'échanges synchrones ou asynchrones. Nous avons retenu 5 indicateurs à travers lesquels nous chercherons à évaluer la tendance ou pas à agir d'une façon autonome sur le plan relationnel.

Indicateur A27 : Gérer ses relations personnelles

Ce premier indicateur nous renseigne sur la façon dont l'adolescent gère ses contacts en ligne. Certains adolescents ont tendance à vouloir agrandir leur liste de contact alors que d'autres seront très sélectifs dans leurs critères d'acceptation des invitations. Certains adolescents aussi auront tendance à accepter des personnes qu'ils ne connaissent pas et pourront même avoir des discussions avec elles, alors que d'autres ne choisiront que des contacts qu'ils ont déjà rencontrés.

Variables:

- V22/ Le nombre de contacts sur sa liste d'amis sur les réseaux sociaux
- V23/ La connaissance personnelle de ses contacts sur les réseaux sociaux
- V104/ Critères de sélection de la liste d'amis sur les réseaux sociaux
- V116 / Tendance ou pas à discuter avec des inconnus sur les réseaux sociaux

La variable que nous avons définie est aussi en rapport avec une dimension des réseaux sociaux:

Dimension RS : Les relations

- Indicateur RS25 - Gérer sa liste de contact
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour gérer ses relations)

Indicateur A28 : Développer divers types de sentiments envers les discussions en ligne

Les discussions interpersonnelles sont motivées par des buts, des envies et déclenchent certains sentiments qui peuvent nous éclairer sur leurs motivations à utiliser les réseaux sociaux pour discuter avec autrui. Les variables que nous avons sélectionnées nous renseignent sur 4 types de sentiments qui pourraient être développés par l'adolescent lors des discussions :

Variables: V27-30

- V27-30/ Le sentiment développé par l'adolescent envers les discussions sur les réseaux sociaux

- V27/ Ennui ou distraction : les adolescents pourraient ressentir de l'ennui et ne pas s'intéresser vraiment aux discussions ou au contraire, cette activité pourrait représenter pour eux une sorte de distraction, d'amusement.
- V28/ Inutilité ou enrichissement : les adolescents pourraient percevoir les discussions comme inutiles, comme une perte de temps alors que d'autres y verraient au contraire un moyen de s'enrichir au contact d'autrui.
- V29/ Sécurité ou risque : cette variable nous permet de savoir si l'adolescent perçoit un risque à travers les discussions ou si au contraire celles-ci lui semblent tout à fait sécurisées. Exemple : parler avec des inconnus.
- V30/ Facilité ou difficulté : la perception de contrôle contribue à développer l'estime de soi, la motivation. Les adolescents auront tendance à faire des activités dont ils maîtrisent le mécanisme.
- Les variables que nous avons définies sont aussi en rapport avec l'une des nos dimensions des réseaux sociaux :

Dimension RS: Les discussions, l'expression, la communication

- Indicateur RS11- Développer des sentiments pendant les discussions sur les réseaux sociaux

Indicateur A29 : Discuter avec plusieurs catégories de personnes

Les adolescents sortent de l'entourage familial et agrandissent leur cercle relationnel. Parmi les catégories de personnes avec qui ils pourraient avoir des discussions, nous avons sélectionné les cinq ci-après. Il s'agit par la suite de comparer les résultats de ces 5 variables pour connaître la tendance des adolescents à discuter avec telle ou telle catégorie de personnes. Cette variable sera aussi croisée avec d'autres variables dépendantes, liées à d'autres dimensions.

Variable:

- V25/ Les catégories de personnes avec qui il préfère discuter sur les réseaux sociaux
 - o Des personnes avec qui il a des relations amoureuses et sentimentales
 - o Des personnes avec qui il a des relations amicales
 - o Des personnes avec qui il travaille
 - o Des personnes avec qui il a relations familiales
 - o Des personnes avec qui il joue

La variable que nous avons définie est aussi en rapport avec l'une des nos dimensions des réseaux sociaux :

Dimension RS: Les discussions, l'expression, la communication

- Indicateur RS8 - Discuter avec plusieurs catégories de personnes sur les réseaux sociaux
- Indicateur RS25 - Gérer sa liste de contacts

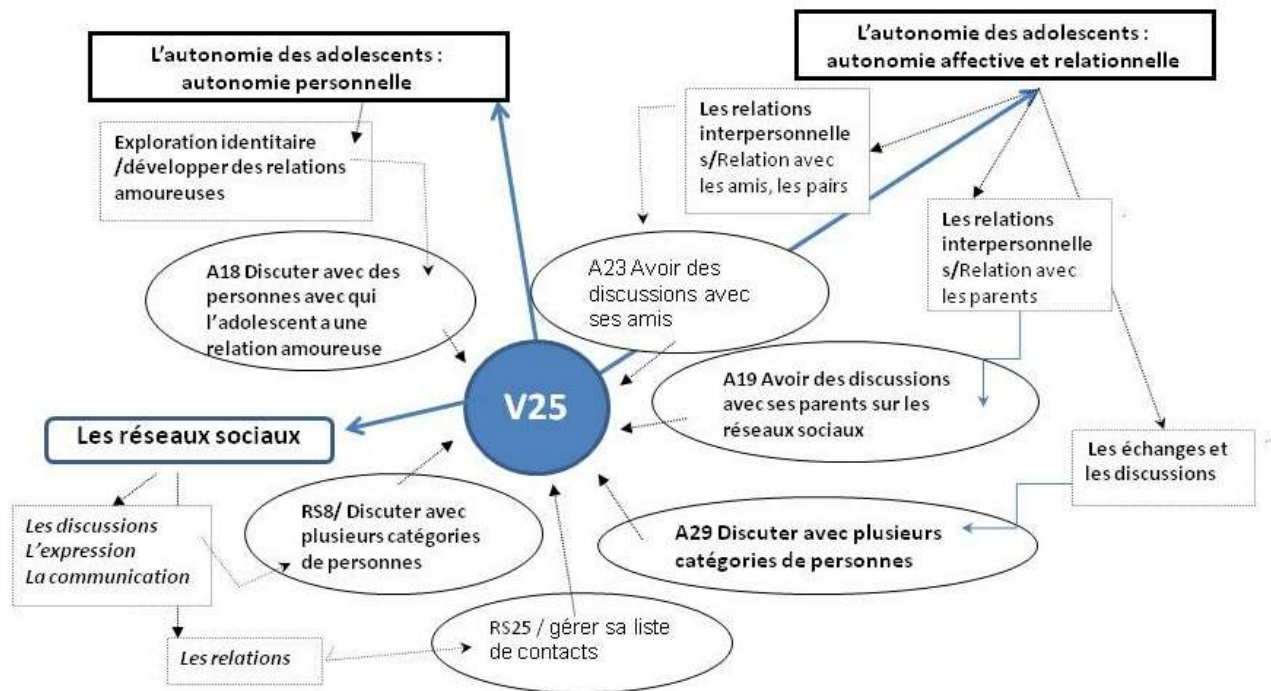


Figure 12 : Schéma de construction de la variable V25 (personnes avec qui ils préfèrent discuter sur les RS)

Indicateur A30 – Aborder divers types de sujets pendant les discussions

Comme cela a été évoqué, les adolescents ayant des objectifs, des buts, des centres d'intérêts, des envies, des préoccupations, les discussions sont un moyen d'aborder des sujets variés qui permettent de répondre à leurs attentes. Nous avons sélectionné 5 types de sujets de discussion que les adolescents pourraient aborder avec autrui en ligne. Il s'agit par la suite de comparer les résultats de ces 5 variables afin de connaître la tendance des adolescents à discuter avec telle ou telle catégorie de personnes. Cette variables sera aussi croisée avec d'autres variables dépendantes, liées à d'autres dimensions.

- V26/ Les types de sujets abordés par les ados sur les réseaux sociaux
- De lui et de sa vie personnelle (1)
- De sa relation avec ma famille (2)
- De sa relation avec mes amis (3)
- De sa relation avec l'école (mes professeurs, mon travail) (4)
- De sa vie en société (5)

La variable que nous avons définie est aussi en rapport avec l'une des nos dimensions des réseaux sociaux :

Dimension RS : Les discussions, l'expression, la communication

- RS9 / Discuter de plusieurs sujets différents

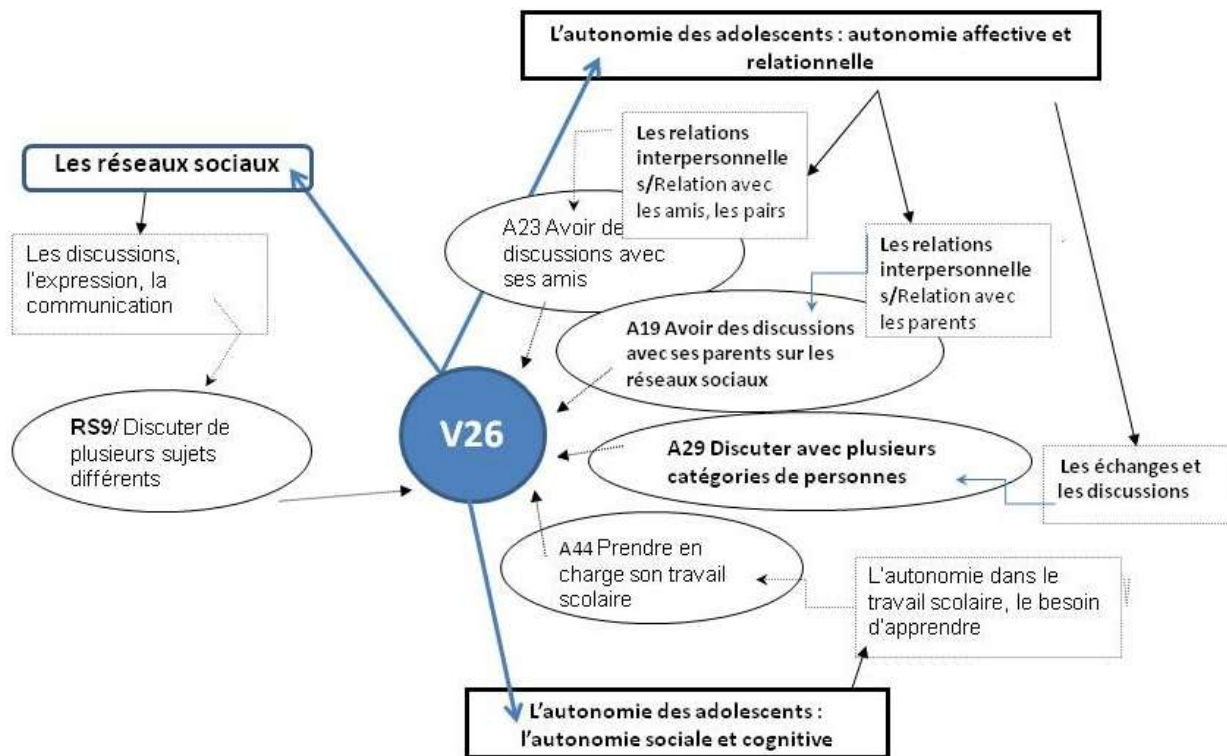


Figure 13 : Schéma de construction de la variable V26 (sujets abordés par les adolescents sur les RS)

Indicateur A31 : Utiliser différents moyens de discussion

Variables:

- V86/ Les types d’outils utilisés pour avoir des discussions
- V85/ Les types d’outils utilisés pour parler de ses problèmes personnels

Indicateurs de la dimension :

14.1.5. l’autodétermination

La poursuite de buts

Les adolescents sont en pleine effervescence psychique, physique et intellectuelle. A cette période, ils sont animés de sentiments, d’émotions, de sensations, d’envies, de rêves, de pulsions aussi variés que contradictoires. Spontanés et impulsifs, ils agissent dans l’immédiateté et sont impatients de voir se réaliser leurs désirs. A cet effet, Gérard Guillot (2006) compare le temps de l’adolescence au temps du désir. En effet, parlant des adolescents, il explique qu’ « Ils désirent désirer car cela ouvre des horizons, du possible Les adolescents ont en effet envie que ce « possible », ces « possibles » se réalisent immédiatement. Ils ont envie de consommer ces instants du possible dits « magiques » durant lesquels ils s’échappent et découvrent autre chose. »

Au fur et à mesure qu'il affirme son indépendance, l'adolescent va prendre conscience que ces envies, ces désirs qui pourraient le conduire vers le bien-être, mettent en jeu des choix à faire, des décisions à prendre en-dehors de toute contrainte ou pression. Il commence alors à concevoir la poursuite de ce bien-être recherché en termes de buts réalisables et à élaborer des stratégies personnelles pour les atteindre. Selon Maslow (1989) l'autonomie est ainsi « déterminée de l'intérieur ». Le courant de la psychologie socio-cognitive s'est intéressée à la théorie de l'autodétermination associant le bien-être à l'atteinte d'un but uniquement à la condition que ce but cible l'un des besoins fondamentaux que l'humain tend à satisfaire d'une façon innée : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation à autrui (Deci et Ryan, 2000, 2008 ; Laguardia et Ryan, 2000). L'autonomie se définit par le fait que la personne décide volontairement de son action et la réalise de sorte qu'elle soit en congruence avec elle et qu'elle l'assume entièrement sans être contrôlée par une force ou une pression (De Charms, 1968 ; Deci et Ryan, 1985). La compétence renvoie au sentiment d'efficacité sur son environnement (Deci, 1975 ; White, 1959). Ce sentiment stimule l'exploration, la curiosité, le goût du risque et des défis. Mais c'est souvent à travers le jugement des autres et au travers de leur regard que l'adolescent prend conscience de ses compétences (Le Boterf, 2004). Finalement, le besoin d'être en relation avec autrui, se rapporte à la perception de l'appartenance à un groupe et à ses liens avec les personnes qui ont de l'importance à ses yeux. (Baumeister et Leary, 1995 ; Ryan, 1993). Lorsque l'adolescent reçoit un témoignage d'attention, d'intérêt, de sympathie, il se sent revêtir de l'importance aux yeux des autres. (Reis, 1994).

En développant son autonomie affective, l'adolescent devient capable de faire des choix, de prendre ses propres décisions sans se laisser influencer par son entourage, par ses parents, les pairs ou les autres adultes qui l'entourent. Wehmeyer (1996) définit l'autodétermination comme étant les "habiletés et attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant des choix non influencés par des agents externes indus". Selon Wehmeyer et Lachapelle (2006), une personne autodéterminée a acquis une autonomie comportementale et ses actions sont auto-réalisées. L'action autonome réfère à la capacité d'agir selon des choix personnels. L'autorégulation, quant à elle, renvoie aux habiletés à agir d'une manière réflexive, en analysant ses potentialités et les conditions environnementales avant d'agir, en évaluant les conséquences de ses actes et en étant capable de les réguler.

Indicateur A32 : Avoir des buts, des objectifs

Parmi les buts que l'adolescent pourrait rechercher sur les réseaux sociaux, nous en avons proposé cinq, qui sont en lien avec nos dimensions de l'autonomie : s'enrichir intellectuellement et culturellement, explorer la sexualité, avoir un lien amical, remplir son temps libre, avoir un lien familial, faire des rencontres amoureuses. Nous cherchons à savoir à travers cet indicateur ce qui motive principalement l'adolescent sur les réseaux sociaux.

Variable:

- V88/ Buts recherchés par les adolescents sur les réseaux sociaux

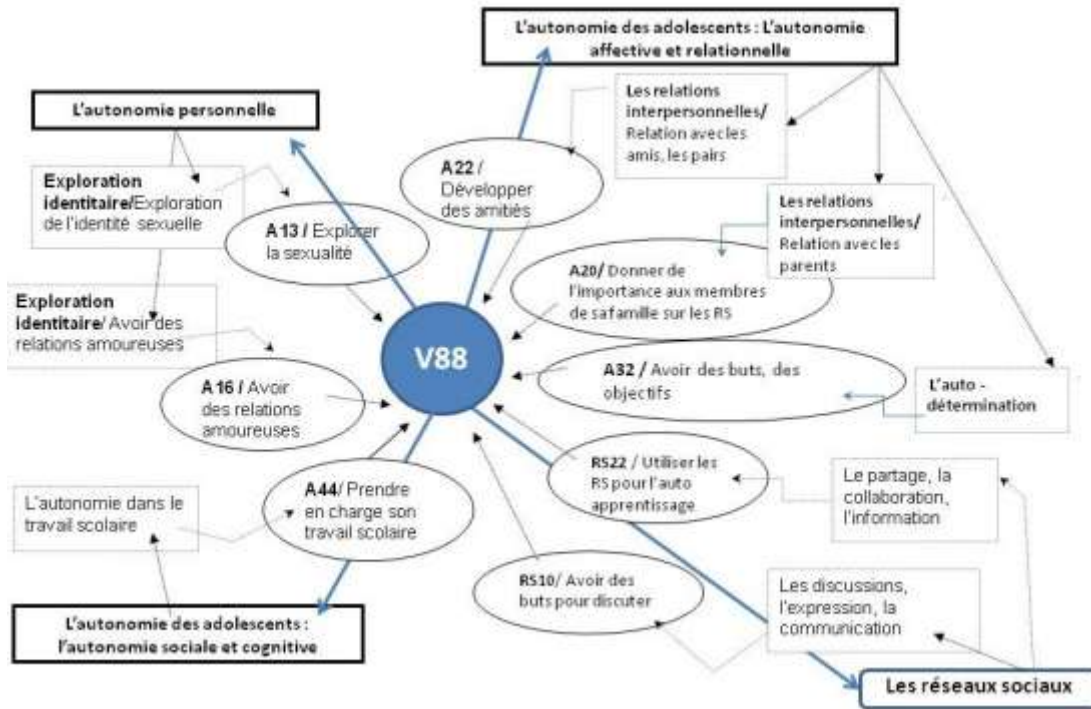


Figure 14 : Schéma de construction de la variable V88 (buts recherchés par les adolescents sur les RS)

Indicateur A33 : Influencer les pairs et subir leur influence.

Les parents influencent de moins en moins les décisions et les choix des adolescents qui sont davantage influencés par leurs amis à qui ils se comparent et auprès de qui ils cherchent de nouveaux repères.

Variable

- V99/ Degré et domaine d'influence des pairs observés sur les réseaux sociaux.

Sa perception de contrôle

On retrouve cette dimension de contrôle chez plusieurs théoriciens sous différents termes : Bouffard et Bordeleau (1997) l'évoquent sous le nom de « croyance de contrôle », le lieu de contrôle (*locus of control*) de Rotter (1966), l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), l'impuissance apprise de Abramson, Seligman et Teasdale (1978), la contrôlabilité des croyances

attributionnelles de Weiner (1979), le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1986), les croyances de contrôle de Skinner, Chapman et Baltes (1988),

Ce sentiment de contrôle, d'efficacité ou de compétences conduira l'adolescent vers une plus grande confiance en ses potentialités. Ainsi, il prendra des risques calculés pour atteindre ses objectifs et sera davantage capable de s'adapter aux situations nouvelles. La confiance en soi se reflète à travers la façon dont l'adolescent parle de lui-même mais surtout à travers ses pensées et ses actes. (Bacus, 2003).

Indicateur A34 : Perception de la facilité ou de la difficulté dans l'utilisation des réseaux sociaux

D'après le modèle d'acceptation des technologies (TAM) proposé par David (1989), la facilité d'utilisation perçue est l'un des premiers facteurs qui influence l'adoption d'une technologie par un utilisateur. La facilité perçue contribue au développement du sentiment de contrôle et de compétence et renforce la confiance en soi.

Variables:

- V69/ Perception de la facilité ou difficulté à rechercher des informations sur les RS
- V63/ Perception de la facilité ou difficulté à participer à des actions citoyennes sur les réseaux sociaux
- V37/ Perception de la facilité ou difficulté de la sollicitation d'aide sur les réseaux sociaux

CHAPITRE 15 :

CONSTRUITS THEORIQUES

« AUTONOMIE SOCIALE ET COGNITIVE »

15.1. Détermination des dimensions de l'autonomie sociale, comportementale et cognitive

Selon le schéma de la maturité psychosociale de Greenberger (voir chapitre 1.2.4), la troisième composante de l'autonomie met en jeu les compétences sociales de l'individu, qui se traduisent notamment par son orientation au travail et sa capacité à participer à la cohésion sociale. (Deslandes, 2005)

L'adolescent en quête d'indépendance, aborde le monde qui l'entoure comme terrain de nouvelles expériences, d'aventures, de recherche de l'inconnu. Il construit son identité sociale par le biais des relations qu'il entretient avec les pairs et les adultes et par le respect des normes et des valeurs qu'il intériorise au fur et à mesure qu'il affirme son autonomie sociale et qu'il développe une autonomie comportementale, définie par Sands et Wehmeyer (1996) en tant "qu'habiletés d'une personne à indiquer ses préférences, à faire des choix et à amorcer une action en conséquence".

Son appropriation de l'espace public lui fait prendre conscience de l'importance de l'apprentissage de la vie collective et de sa part de responsabilité vis-à-vis d'autrui et des différentes communautés. Entre liberté et contraintes, entre besoin de se confronter au risque et volonté de se conformer, il apprend à agir en connaissance des conséquences de ses actes. L'espace public lui procure des possibilités d'expression libre et de prise de risque qu'il apprend à doser en fonction de ses besoins et de ses buts personnels mais en tenant compte aussi des implications de ses actes et de ses paroles sur autrui.

Les réseaux sociaux représentent un espace public régi par ses règles et ses lois mais qui comporte néanmoins un champ de liberté d'expression et d'action plus ou moins large qui pourrait conduire l'adolescent à prendre des risques, à se mettre en danger ou à ne pas tenir compte des membres de la communauté. Dans le même temps, le développement de l'autonomie cognitive tel que nous l'avons exposé dans le chapitre 4 amène l'adolescent à prendre du recul par rapport à ses actes par l'acquisition d'habiletés métacognitives. Sur le plan de l'apprentissage, celui-ci apprend à développer son propre savoir en allant à la recherche des informations. Il est alors davantage capable de maintenir ses efforts, de persister dans une tâche, de se lancer des défis et de coopérer. Il devient ainsi acteur de son apprentissage (Meirieu, 1995)

Les dimensions que nous retenons pour la troisième composante de notre variable dépendante sont les suivantes :

- La relation de l'adolescent avec les groupes et les communautés
- La responsabilité civique et la participation citoyenne
- L'entraide
- L'expression libre
- Les loisirs
- La pensée réflexive
- L'autonomie dans le travail scolaire, le besoin d'apprendre

Indicateurs de la dimension :

15.1.1. La relation de l'adolescent avec les groupes et les communautés

Comme nous l'avons exposé dans le chapitre 4.1.1, l'adolescent affirme son identité sociale à travers son appartenance à des communautés. Les adolescents se rassemblent en fonction de leurs points communs, de leurs ressemblances et cela est très visible sur les réseaux sociaux. Les indicateurs qui nous renseignent sur l'attitude des adolescents envers les communautés en ligne (exemple Facebook) et sur l'importance qu'ils y accordent sont le sentiment d'influence (par exemple, est-ce que les membres lisent les messages que l'adolescent écrit, est-ce qu'ils y réagissent régulièrement), le sentiment d'immersion (est-ce que l'adolescent se rend souvent au sein de cette communauté, est-ce qu'il s'y sent accro) , le sentiment d'appartenance (est-ce que l'adolescent apprécie les membres du groupe auquel il appartient et que ceux-ci sont ses amis ou qu'ils sont proches de lui)

Indicateur A35 : Développer des sentiments d'appartenance, d'immersion, d'influence envers une communauté

Variables

- **V6**- Sentiment d'appartenance développé envers la communauté virtuelle
- **V7**- Sentiment d'immersion développé envers la communauté virtuelle
- **V8**- Sentiment d'influence développé envers la communauté virtuelle

La variable que nous avons définie réfère aussi à un indicateur lié à une dimension des réseaux sociaux (V.I) comme suit :

Dimension RS : Les groupes

- **Indicateur RS27** -Développer un sentiment envers une communauté virtuelle
- **Indicateur A35'** – Faire partie d'un groupe

Variables:

- **V117** - Adhésion à divers types de groupes sur les réseaux sociaux

La variable que nous avons définie réfère aussi à un indicateur lié à une dimension des réseaux sociaux (V.I) comme suit :

Dimension RS : Les groupes

- Indicateur RS28 - Adhérer à divers types de groupes sur les réseaux sociaux

Indicateurs de la dimension :

15.1.2. La responsabilité civique et la participation citoyenne

La relation que l'adolescent entreprend avec les pairs et les adultes en-dehors de la sphère familiale, soutient son identification à des modèles spécifiques par intériorisation de valeurs et de normes. Il va progressivement affirmer ses choix de valeurs morales, sociales, idéologiques. Les questions d'ordre politique, spirituel le questionnent. Il essaie de se positionner par rapport à sa famille, à ses pairs et à la société.

C'est à ce moment qu'on voit se développer auprès de l'adolescent l'esprit de responsabilité qui selon Wallon (1959) découle de deux types de sentiments ambivalents : le désir de posséder et de dominer d'une part et celui de se sacrifier de l'autre. La synthèse de ces deux formes de sentiments donne lieu à une définition proposée par l'auteur « La responsabilité, c'est en effet prendre sur soi le succès d'une action qui est exécutée en collaboration avec d'autres, ou au profit d'une collectivité. ». L'auteur soutient que les adultes, parents et enseignants, doivent développer auprès de l'adolescent cet esprit de responsabilité vis-à-vis des « tâches sociales » et cela passe, selon lui, par une connaissance des données sociales et une prise de conscience de ses propres intérêts sociaux. Selon Vincenzo Cicchelli, (cité par Cavalli *et al.*, 2008), l'autonomie est associée à la responsabilité et à l'engagement qui sont les normes attendues des jeunes. La responsabilité suppose aussi que la personne agisse en connaissant les règles, les lois et qu'elle assume les conséquences de ses actes. Elle implique de ce fait des prises de décision dans un espace de liberté. Dans son article, « Adolescence et risques quelles prévention? », la journaliste Claire Brisset (2003) fait état d'un sondage qui rapporte que les jeunes seraient de plus en plus nombreux à vouloir s'engager et mener des actions personnelles dans plusieurs domaines, et elle précise que ceux-ci étaient animés par un véritable altruisme. Pour elle, ceci est une manière concrète et efficace de participer à la cohésion sociale, en expérimentant le contenu réel de la citoyenneté. Elle rappelle aussi que la convention internationale des droits de l'enfant intègre dans ses textes les droits à toute forme de liberté : d'expression, de religion, d'information, de pensée. Selon elle, encourager les adolescents à l'exercice de responsabilités serait une réponse constructive à leur demande de reconnaissance.

Les compétences sociales renvoient à « la capacité à décoder une information sociale, à extraire des indices verbaux et non verbaux pour analyser une situation, à se comporter de manière adaptée, efficace, socialement acceptable » SNES (2009, mars). Les programmes officiels de l'éducation nationale abordent les compétences sociales sous l'angle de la communication et de la coopération et plus précisément dans le cadre du travail en équipes et du débat qui implique des habiletés à écouter autrui et à défendre son point de vue (BO n° 29 du 20 juillet 2006). Ces compétences

mettent en jeu des attitudes basées sur des valeurs éthiques et morales ou sur des processus psychologiques telles que la motivation, la volonté, la prise de conscience. La loi d'orientation de 1989 et les décrets de 1990 et 1991 stipulent que les élèves ont le droit de réunion, d'association, de liberté d'expression et d'expression collective, ce qui les prépare à leurs responsabilités citoyennes d'adultes.

Indicateur A36 : Réagir de façon responsable à des attaques injurieuses

La liberté d'expression observée sur les réseaux sociaux peut conduire à certaines dérives telles que l'attaque publique adressée à une personne ou à un groupe, par le biais, par exemple, des injures. L'adolescent peut réagir face à ces attaques personnelles de manières différentes selon qu'il a conscience de la gravité de la situation et de ses responsabilités personnelles en tant que membre d'une communauté.

Variables

- V40- Mesure de l'attitude / dimension de l'affect / Sentiment développé face à la réception de propos injurieux
- V41- Mesure du comportement / Réaction face à la réception de propos injurieux
- V42- Perception de l'efficacité des RS pour prendre du recul face à ses actes.

Les variables que nous avons définies réfèrent aussi à un indicateur lié à une dimension des réseaux sociaux (V.I) comme suit :

Dimension RS : Les relations

- Indicateur RS4: Gérer les conflits en ligne

Indicateur A37 : Protéger sa vie privée

L'adolescent est responsable des informations qu'il publie sur les réseaux sociaux et surtout celles qui touchent à sa vie privée telle que son adresse, son numéro de téléphone, l'adresse de ses parents etc. Son attitude implique aussi que l'adolescent soit informé des règles et des lois relatives à la protection de la vie privée. Celle-ci peut aussi être liée à sa tendance vers la transparence ou au contraire vers la confidentialité.

Variables

- V43-50 Types de renseignements personnels qu'il publie sur les réseaux sociaux
- V43- Publier son nom
- V44- Son numéro de téléphone
- V45- Son adresse
- V46- Son âge
- V47- Son email
- V48- Le nom de ses parents
- V49- Le numéro de téléphone de ses parents
- V50- Le nom de son collègue
- V96- Modalités de gestion de son profil, de ses renseignements personnels et de son identité numérique

- V106- Perception de la vie privée et de l'intimité sur les réseaux sociaux

Les variables que nous avons définies réfèrent aussi à un indicateur lié à une dimension des réseaux sociaux (V.I) comme suit :

Dimension RS: Le partage, la collaboration, l'information

- Indicateur RS16 - Gérer les informations sur les réseaux sociaux
- Indicateur RS18 Respecter sa vie privée sur les réseaux sociaux

Indicateur A38 : Respecter les lois liées à la publication des photos ou vidéos de ses amis, des ses parents, des ses enseignants

Comme développé pour l'indicateur précédent, l'adolescent est supposé connaître les lois de publication de photos et vidéos des tiers. Cet indicateur nous renseigne sur son degré de respect des lois. Les variables choisies nous permettent de renseigner cet indicateur, à savoir si l'adolescent applique ou pas les lois de droit à l'image mais nous n'aurons pas la possibilité de connaître le degré de connaissance des adolescents interrogés, des règles liées au droit à l'image.

Variables :

- **V51-V53** : Absence / présence de publication de photos ou vidéos de ses amis, de ses parents ou de ses enseignants
- Indicateur des réseaux sociaux : RS14 - Publier des images, photos, vidéos
- **V54-V56** : Respect du droit à l'image exercé vis-à-vis de ses amis, de ses parents ou de ses enseignants lors de la publication de photos et vidéos où ils apparaissent.
- Indicateur des réseaux sociaux RS15 – Respecter le droit à l'image sur les réseaux sociaux
- **V57-V59** : Type de restriction de la publication appliqué par l'adolescent lors de la publication de photos et vidéos d'autrui
- **V60** : Mesure de contrôle : Connaissance ou pas des outils de restriction
- Indicateur des réseaux sociaux : RS17 - Contrôler la confidentialité : utilisation d'outils de restriction de la publication

Indicateur A39 : Avoir une participation civique dans la société

Les adolescents font leurs premiers pas dans la vie politique et développent le sens de l'engagement qui les pousse à participer à la cohésion sociale à travers des actions civiques dans leur quartier, leur école, leur classe. Les réseaux sociaux offrent des possibilités pour les jeunes de participer à des actions citoyennes telles que par exemple s'engager pour une cause à travers une application de Facebook ou en publiant des articles sur le mur, ou sur le blog. Ils pourraient aussi engager des débats autour de sujets sociétaux sur les forums de discussions. Notre investigation a révélé aussi des participations à des élections, des sondages etc.

Variables

- V61- Son avis sur la participation des jeunes à des actions citoyennes en ligne
- V62- Sa perception sur la fréquence de participation des jeunes à des actions citoyennes en ligne
- V63- La perception des difficultés à participer à des actions citoyennes sur les réseaux sociaux

Indicateur des réseaux sociaux :

RS19 : Participer à des activités civiques en ligne

Indicateurs de la dimension :**15.1.3. L'entraide****Indicateur A40**–Se prendre en charge et s'entraider

- **Variables 31-37** : Son attitude face à la sollicitation d'aide sur les réseaux sociaux dans 5 situations différentes

Mesure de la fréquence du comportement

- **V31**- Dans le cas de soucis personnels d'ordre privé
- **V32**- Dans le cas de difficultés scolaires
- **V33**- Dans le cas de problèmes relationnels avec ses amis
- **V34**- Dans le cas de problèmes relationnels avec ses enseignants
- **V35**- Dans le cas de problèmes relationnels avec ses parents
- Mesure de l'attitude : composante cognitive
- **V36**- Perception de l'utilité de l'attitude
- Mesure de l'attitude : perception du contrôle
- **V37**- Perception de la facilité ou de la difficulté
- **Variables 38-39** : Son initiative d'aider autrui
- Mesure de la fréquence du comportement
- **V38**- Dans la vie réelle
- **V39**- Sur les réseaux sociaux

Indicateur des réseaux sociaux

- RS20 : Utiliser des outils d'entraide

Indicateurs de la dimension :**15.1.4. La liberté d'expression**

Durant l'adolescence, les jeunes acquièrent une certaine liberté d'expression qui les fait basculer dans le monde adulte. Cette liberté d'expression se développe notamment de nos jours grâce aux réseaux sociaux sur lesquels il est très facile de pouvoir s'exprimer librement et faire part de sa propre opinion. Les réseaux sociaux sont donc une révolution et élargissent le champ de cette liberté d'expression qui n'est plus réservée qu'à certains professionnels. Les blogs sont de la même façon un très bon moyen d'expression où chaque individu peut poster photos, commentaires et se prononcer quant à un sujet. Néanmoins, cette évolution de la société et des moyens d'expression

pose également la question de la responsabilité des jeunes qui ne mesurent pas forcément le poids et les conséquences de ce qu'ils peuvent dire ou faire face à cette grande liberté qui s'ouvre à eux (Scholler et Damas, 2008).

En effet, certains adolescents vont parfois trop loin et dépassent les limites notamment quant au respect de la vie privée d'autrui. Il s'agit donc de savoir respecter autrui et de ne pas dévoiler trop d'informations sur d'autres individus, surtout si ceux-ci ne sont pas au courant ou ne souhaitent pas les faire partager à tout le monde. Il s'agit pour les adolescents de faire la part des choses entre droit à la liberté d'expression et droit au respect de la vie privée d'autrui quand les données concernent effectivement une tierce personne. Par exemple, quand un blogueur décide de publier une photo de quelqu'un (ami, famille...), il doit impérativement demander l'autorisation à la personne concernée avant de diffuser quoique ce soit. C'est ce que l'on appelle le droit à l'image qui prend sa source dans l'article 10 de la loi de 1994 relative aux droits d'auteur et aux droits voisins (Isgour et Vincotte, 1998, page 136-137).

Le droit à l'image n'est pas la seule loi à respecter s'agissant d'autrui. En effet, tout ce qui lui appartient, que ce soit dessin, texte, musique et qui est le résultat de sa propre création fait aussi l'objet de règles strictes. Ainsi, si un blogueur souhaite utiliser pour lui-même, voire diffuser la musique ou les textes de quelqu'un d'autre, il doit de la même façon demander à cette personne une autorisation préalable avant d'en faire usage. Il doit aussi faire mention du nom de l'auteur de la création et parfois même lui payer des droits d'auteur. Tout cela peut paraître assez logique à un adulte mais l'adolescent, lui, ne se rend pas toujours compte de cela et diffuse des textes ou images sans prendre la peine d'avertir la personne concernée. Il engage ainsi sa responsabilité et risque même alors des poursuites.

Le second risque de cette liberté d'expression qui prend de plus en plus d'ampleur, est l'incitation à la haine, au racisme ou bien encore à la discrimination. La loi du 13 juillet 1990 protège les individus contre tout acte raciste, antisémite ou xénophobe et mentionne que les limites sont dépassées à partir du moment où un propos raciste incite à la haine raciale. Elle permet donc une certaine liberté d'expression, de tolérance mais n'accepte pas la discrimination. La liberté d'expression ne permet donc pas d'ébranler l'honneur et la vie privée d'individus. De la même façon, il n'est pas autorisé de salir la réputation d'autrui. Par ailleurs, le code pénal condamne la diffamation, la calomnie, la divulgation méchante, la dénonciation calomnieuse, les injures, les outrages et les offenses. La réputation d'une personne peut être salie par exemple par diffamation si l'on diffuse une image prohibée ou par calomnie si l'information que l'on rapporte n'est pas véridique, tout cela dans le but de donner une mauvaise image de la personne au public. Il faut également distinguer l'injure de la diffamation car celle-ci « désigne toute invective, toute insulte grave et intentionnelle » (Hobebeke et Mouffe, 2005, p. 394.) mais dont l'acte commis n'est pas défini clairement. A l'inverse, l'injure, elle, est déterminée formellement selon le contexte dans lequel elle a été prononcée, la personne visée et le propos en question.

Le droit d'autrui quant au respect de sa tranquillité et de sa vie privée sera donc toujours gagnant et prendra clairement le pas sur le droit à la liberté d'expression des blogueurs sur les réseaux sociaux afin d'éviter l'apparition de tout harcèlement moral.

Indicateur A41 :S'exprimer librement

Notre indicateur se rapporte à 5 variables à travers lesquelles nous recherchons les perceptions des adolescents concernant leur liberté d'expression dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux, les outils qui leur permettent de s'exprimer librement, leur avis sur des situations d'expression libre et les genres de publications qu'ils font dans cet espace de liberté d'expression.

Variables

- V70- Sa perception de la possibilité pour les jeunes d'exprimer leur avis librement dans la vie réelle
- V71-Sa perception de la possibilité pour les jeunes d'exprimer leur avis librement sur les réseaux sociaux
- V84- Choix des outils utilisés par l'adolescent pour exprimer son avis librement
- V105 – Vécu de situations d'expression libre sur les réseaux sociaux
- V114 – Genres de publications faites par les ados dans le but de s'exprimer librement

Ces variables sont aussi liées à deux dimensions des réseaux sociaux :**Dimension des RS : Le partage, la collaboration, l'information**

- Indicateur RS20 - Utiliser des outils d'entraide
- Indicateur RS12- Utiliser des outils d'expression

Indicateurs de la dimension :**15.1.5. Les loisirs**

Les loisirs jouent un rôle important dans le processus de socialisation de l'adolescent. « En s'adonnant aux loisirs, les adolescents développent des qualités qui façonnent l'engagement la confiance, l'estime de soi, la solidarité, la ténacité » (Beauvais, 2001). Selon Beauvais, les loisirs peuvent aussi contribuer à la diminution des comportements à risques.

Les loisirs sont poursuivis pour leurs propres intérêts. Selon Russel (1996), "une autre distinction du loisir réside dans la motivation qui est liée à des raisons intrinsèques incitant la personne à s'inscrire dans une activité. Ainsi la personne s'engage dans une activité par goût ou par choix personnel". Sur le plan social, le loisir peut être perçu comme un élément déterminant du bien être collectif. Il est considéré comme une composante essentielle de toute société qui valorise le développement de citoyennes et citoyens responsables, engagés dans leur communauté et en bonne santé physique et mentale.

Indicateur A42- Pratiquer des activités ludiques

A travers ces variables nous cherchons à mesurer différentes dimensions de l'attitude :

Leur comportement est évalué par la présence, l'absence, la fréquence de jeux en ligne ainsi que les signes de dépendance. La dimension de l'affect de l'attitude est recherchée à travers le type de sentiments qu'ils développent pendant la pratique du jeu en ligne (sentiment tendant plutôt vers le bien être ou à l'inverse, le stress). Nous recherchons aussi à mesurer la norme subjective à travers leur perception de l'avis des parents sur la pratique des jeux en ligne par leur enfant.

Variables

- V64- Présence - absence- fréquence
- V65- Sentiment développé en jouant sur les réseaux sociaux
- V66- Perception de l'avis des parents concernant le jeu sur les réseaux sociaux
- V112 – Types de jeux en ligne pratiqués par les adolescents
- V113 – Signe de dépendance au jeu

Dimension des RS : Le partage, la collaboration, l'information

- RS21 - Pratiquer des jeux en ligne : comportements, croyances, sentiments développés

Indicateurs de la dimension :**15.1.6. La réflexivité**

L'affirmation de l'autonomie sociale et cognitive s'accompagne du développement de la pensée réflexive. L'adolescent devient capable d'émettre un jugement personnel sur ses propres actes, sur sa façon d'agir ou d'apprendre. A cet effet, Palinscar, David, Winn et Stevens (1991) définissent l'élève autonome comme étant capable d'utiliser des connaissances métacognitives pour réguler ses apprentissages. Les réseaux sociaux procurent de grandes possibilités de recherche d'information que les adolescents utilisent dans tous les domaines de la vie, aussi bien sur le plan scolaire que personnel.

Indicateur A43 : Prendre du recul face aux informations

Comme exposé dans le contexte de notre recherche, il appartient aux enseignants de conduire les adolescent à ne plus se positionner en tant que récepteurs face aux informations véhiculées sur Internet et de leur apprendre à réagir de façon critique en prenant du recul, en y réfléchissant et en faisant preuve de discernement afin de pouvoir se forger une idée personnelle. Cet indicateur nous renseignera sur les habiletés métacognitives de l'adolescent qui représentent l'une des dimensions de l'autonomie cognitive.

Nous associerons aussi à cet indicateur, un indicateur des réseaux sociaux, en rapport avec la dimension du partage et de la recherche de l'information.

Variables

Nos trois variables sont en rapport avec les deux indicateurs A43 et RS16. L'attitude que nous avons choisie est la recherche de l'information. La première variable concerne les croyances de l'adolescent, la deuxième permet de mesurer son comportement, à savoir sa capacité à vérifier la validité des informations et la troisième se rapporte à sa perception de contrôle (facilité ou difficulté de rechercher des informations).

- V67- Perception de la validité des informations véhiculées par les réseaux sociaux
- V68- Sa capacité à vérifier la validité des informations véhiculées sur les réseaux sociaux
- (Faire des compléments de recherche, vérifier l'auteur et la source, aucune vérification)
- V69- Perception de la facilité ou difficulté à rechercher des informations sur les RS

- **Indicateur RS16** : Gérer les informations

Indicateurs de la dimension :

15.1.7. L'autonomie dans le travail scolaire

Selon le socle commun de connaissance et de compétences, l'autonomie est l'une des sept compétences que l'élève doit acquérir en fin d'enseignement obligatoire. La loi d'orientation met l'accent sur l'importance de développer le jugement personnel, l'échange, la coopération et l'auto apprentissage en développant des attitudes axées notamment sur la prise en charge personnelle et l'implication. (voir chapitre 9.1.2.1)

Indicateur A44 : Prendre en charge son travail scolaire

L'adolescent capable de prendre en charge son travail scolaire, fait preuve d'autonomie. Sur les réseaux sociaux, cette attitude se manifeste à travers l'utilisation de certains outils. Nous associerons donc à cet indicateur un indicateur lié à la dimension des usages des réseaux sociaux comme suit :

Variables

Les variables ci-après sont liées à l'attitude de l'adolescent sur les réseaux sociaux face aux difficultés rencontrées dans le travail scolaire. Nous cherchons à mesurer la norme conative (son utilisation de différents outils pour résoudre ses difficultés scolaires et les activités qu'il entreprend), la norme cognitive (les buts recherchés), sa perception de contrôle (le sentiment de compétence développé). Finalement la variable V13, nous donne une indication globale sur sa motivation pour le travail scolaire sur les réseaux sociaux

- **V83**- Types d'outils utilisés sur les réseaux sociaux pour résoudre ses difficultés scolaires
- **V108**- Types d'activités faites par les ados dans le cadre de leur travail scolaire ou de l'auto apprentissage
- **V11**- Sentiment de compétence développé sur les réseaux (
- **V13**- Perception de sa motivation au travail scolaire sur les réseaux sociaux

Dimension des réseaux sociaux : Utilisation globale des réseaux sociaux par les ados.

- Indicateur RS32- Utiliser différents types d'outils.

CHAPITRE 16 :

CONSTRUITS THEORIQUES

« USAGES DES RESEAUX SOCIAUX »

16.1. Détermination des dimensions des réseaux sociaux

Notre variable indépendante porte sur la dimension des réseaux sociaux d'Internet dans un contexte particulier en lien avec les pratiques des adolescents. Les réseaux sociaux, dans ce cadre, renvoient à des notions et concepts variés. Dans ce travail, nous les abordons du point de vue de leurs caractéristiques technologiques et plus précisément celles des outils de la communication, des spécificités liées à l'espace virtuel ou « cyberspace » dans lequel se déroulent les activités et finalement de leurs usages et des activités humaines qui s'y déroulent, impliquant de fait, des enjeux psycho-sociaux et cognitifs.

Afin de circonscrire notre variable et de sélectionner les dimensions les mieux adaptées au contexte de notre recherche, nous avons entrepris de clarifier le concept de réseaux sociaux sous tous les aspects évoqués, ainsi que les objets qui s'y rattachent. Pour ce faire, nous avons suivi la démarche en deux temps, exposée dans l'introduction de cette partie, à savoir, un large ratissage de la notion de « réseau sociaux » abordée dans différents domaines de recherche, que nous exposons dans le chapitre 5 de notre thèse, suivi d'une observation des réseaux sociaux dans le but de mieux cerner les spécificités liées aux usagers des réseaux sociaux âgés de 12 à 18 ans, résidant en France ou au Liban. Cette étude préalable fait l'objet du chapitre 19.

A la lueur cet éclairage théorique concernant le web2.0, les médias sociaux, les réseaux sociaux, les sites de réseautage social (social networking) et le cyberspace nous avons décidé de circonscrire la dimension des réseaux sociaux en nous basant sur la classification des médias sociaux établie par Kietzmann *et al.*(2011) en sept fonctionnalités structurantes : celles de l'identité, des conversations, du partage, de la présence, des relations, de la réputation et des groupes. Cette classification réunit à notre sens trois pôles que nous intégrons dans notre démarche d'analyse : celui des outils, des usagers et des usages. Celle-ci est issue de l'analyse des interactions déployées sur différents types de médias sociaux. Les auteurs mettent en avant la diversité et la richesse de ces médias sociaux dont certains, tels que Friendstern Hi5, Facebook répondent à des usagers de masse, alors que d'autres sont focalisés sur des intérêts communs à l'exemple de Linkd'In, réseau d'échange entre professionnels. D'autres encore, comme Youtube et Flickr sont construits autour du partage d'images ou de vidéos. Les weblogs (blogs) quant à eux, gagnent du terrain grâce à la décomplexification de leurs méthodes de création et de mise à jour.

L'accroissement fulgurant des médias sociaux est selon Kietzmann *et al.*(2011), le signe d'une démocratisation de la communication. L'information diffusée par le grand public prenant de l'ampleur, le pouvoir d'informer et de s'informer est en phase de passer de main. Les individus ou communautés qui créent, échangent, publient, s'expriment, communiquent via les médias sociaux s'insurgent dans le territoire des professionnels de l'information et de la communication. De ce point de vue, les médias sociaux sont à leurs yeux, des moyens de communication puissants, aux usages multiples, qui demeurent cependant encore peu exploités par les institutions et organismes dans différents secteurs. Kaplan et Haenlein (2010) attribuent cette déficience à un manque de connaissance des médias sociaux et de leur typologie.

Leur classification des médias sociaux, prend en outre appui sur les théories de la présence sociale (Short et al., 1976) et sur celle de la richesse des moyens de communication (Daft et al. 1986). Selon eux, le degré de la présence sociale que les médias sociaux permettent de faire émerger, est en lien d'une part, avec l'intimité, favorisée par le déploiement des relations interpersonnelles et d'autre part, avec l'immédiateté rendue possible par les outils synchrones. Plus le degré de la présence sociale est élevé, plus les attitudes et les comportements des personnes qui communiquent subissent l'influence sociale. (Kaplan et al., 2010 p.61). Concernant la théorie de la richesse des moyens de communication, celle-ci se mesure au nombre d'informations pouvant être transmises dans un intervalle de temps spécifique. Les médias les plus riches seraient ainsi plus efficaces lorsqu'il s'agit de lever les ambiguïtés et de balayer les incertitudes (Kaplan et al., 2010 p.61).

Kaplan et Haenlein se réfèrent également aux concepts de la présentation de soi et «self-disclosure» (Goffman,1959). La présentation de soi est liée à la manière dont l'internaute contrôle son image via les médias sociaux. Ce processus permet d'influencer la manière dont on est perçu et appréciés par les internautes. Le « self-disclosure » est en lien avec la révélation d'une façon consciente ou inconsciente d'informations personnelles (Kaplan et al., 2010 p.62). Ayant isolé les médias sociaux comme nouveau phénomène de communication, Kietzmann *et al.*(2011) proposent une définition des médias sociaux auxquels ils attribuent sept fonctionnalités que nous détaillons ci-après.

16.1.1. Les fonctionnalités structurantes de l'identité

Les fonctionnalités structurantes de l'identité réfèrent à l'ensemble des fonctionnalités de paramétrage du profil de l'utilisateur. Celles-ci incluent la création de son identité numérique, le type d'informations personnelles que l'utilisateur diffuse, telles que l'âge, le sexe, les intérêts personnels, le numéro de téléphone, l'adresse, le nom de ses parents, le nom de son établissement scolaire etc. Le paramétrage des autorisations d'accès à ses informations sont aussi à prendre en considération. Nous signalons à cet effet que ce type de paramétrage et la définition de l'identité numérique peuvent être liés aux stratégies des différents sites dont certains requièrent que l'utilisateur mentionne son identité civile et d'autres, à l'opposé, encouragent la création d'un pseudonyme qui préserve l'anonymat et de ce fait, permet une certaine confidentialité des contenus diffusés. Sur Facebook, copains d'avant ou Linkd'In, par exemple, le formulaire d'inscription pour l'ouverture d'un compte comporte les champs nom et prénom. Sur le «Forum des Ados», c'est le pseudo qui est visible dans les discussions.

16.1.2. Les fonctionnalités structurantes des discussions

Les fonctionnalités structurantes des discussions sont en lien avec les moyens et les formes de discussion entre utilisateurs. La plupart des médias sociaux ont pour principal objectif d'encourager et de faciliter des discussions entre membres et entre groupes. Ces échanges répondent à des motivations, des buts, des besoins, des intérêts qui varient selon les individus ou les groupes, mais qui sont souvent liés aux stratégies de développement des réseaux. Un réseau d'échange interscolaire favorisera par exemple des sollicitations d'aide et des conseils, alors que sur un site de rencontres entre anciens camarades de classe, les membres échangeront des souvenirs, tisseront des liens d'amitié et chercheront éventuellement à se rencontrer. Mais en règle générale, les utilisateurs des médias sociaux vont sur Facebook, sur les forums, tweetent ou bloguent pour échanger avec des personnes d'horizons différents, développer des relations amicales ou affectives, gagner une estime de soi ou tout simplement se confronter à la diversité des opinions. Certaines personnes trouvent dans ces réseaux le moyen de s'investir dans des actions civiques, humanitaires, politiques, économiques.

16.1.3. Les fonctionnalités structurantes du partage

Les fonctionnalités structurantes du partage se rapportent aux moyens mis en œuvre par les utilisateurs pour échanger, distribuer et recevoir des contenus. Selon Kietzmann *et al.* (2011), cette activité représente un enjeu crucial au niveau des types de relations et d'échanges qui se tissent entre les individus. Les outils de partage sont ainsi souvent associés à d'autres types de fonctionnalités qui permettent aux utilisateurs de commenter des contenus de partage, de les valider, de les valoriser, de les critiquer etc. Nous prenons à titre d'exemple l'onglet « j'aime sur Facebook » ou le nombre de « vu » sur Youtube.

16.1.4. Les fonctionnalités structurantes de la présence

Les fonctionnalités de la présence représentent les moyens mis à disposition des utilisateurs afin de marquer leur disponibilité en ligne ou d'indiquer leur localisation dans la vie réelle (géo localisation). Ces fonctionnalités contribuent à l'abolition de la distance et développent un sentiment de proximité.

16.1.5. Les fonctionnalités structurantes des relations

Les fonctionnalités structurantes des relations réfèrent aux types et aux formes de relations développées entre les utilisateurs des réseaux sociaux. Kietzmann *et al.* (2011) avancent que les types de relations dictent la nature des activités. Certains sites, tels que Linkd'In visualisent le processus de mise en relation entre deux membres (tel membre a été introduit par tel autre membre etc). Cette procédure permet d'estimer le degré de séparation d'un membre avec un autre membre influent, avec qui il souhaite être mis en relation.

16.1.6. Les fonctionnalités structurantes de la réputation

Les fonctionnalités structurantes de la réputation sont les moyens qui permettent d'estimer sa propre réputation et celle de tout autre membre ou communauté sur un réseau social. La réputation représente le degré de confiance et la crédibilité accordés par les membres. Ces moyens varient en fonction des réseaux sociaux. Sur Facebook, la réputation s'estime au nombre de clics sur l'onglet « j'aime », ou plus subtilement au nombre et aux contenus des commentaires. La liste de contacts pourrait également contribuer à accroître ou à diminuer la réputation d'un membre. Certains évaluent ces listes en fonction du nombre de personnes qu'elle contient et d'autre s'attardent sur la qualité des personnes qui y figurent. La réputation est aussi fonction du contenu posté par les utilisateurs. Sur les sites de partage, par exemple, le nombre de « vu » est déterminant, ce chiffre illustrant l'intérêt de la communauté pour le post en question. D'autres sites, à l'exemple de Linkd'In aident les membres à assoir leur réputation en leur permettant d'être recommandés par des membres influents.

16.1.7. Les fonctionnalités structurantes des groupes

Les fonctionnalités structurantes des groupes rassemblent les moyens mis en œuvre par les utilisateurs des réseaux sociaux pour se constituer en communautés et sous-communautés. Il existe deux formes de communautés : les communautés rassemblées autour d'un seul membre et celles constituées par un groupe. Dans le premier cas, le membre crée une liste de contacts qu'il gère personnellement. Il a la possibilité de subdiviser sa liste en sous groupes (amis de classe, famille, relation de jeu, amis proches etc).

Le deuxième type de communautés s'apparente aux clubs créés dans la vie réelle. Ces communautés se rassemblent autour d'un objectif commun qui détermine leurs activités et leurs discussions. En règle générale une ou plusieurs personnes sont chargées de gérer ces espaces en tant qu'administrateurs. Elles ont alors la possibilité de définir divers paramètres tels que les conditions d'adhésion au groupe, l'accessibilité des contenus au public etc.

Comme nous l'avons souligné, la portée de ces fonctionnalités est plus ou moins importante selon les réseaux sociaux. Sur le réseau Linkd'In, les fonctionnalités de l'identité sont mises en avant, suivies par celles des relations et de la réputation. Sur Foursquare, c'est la présence qui est le plus déterminante, les relations et l'identité, passant au deuxième plan. Youtube met en avant le partage aux côtés des discussions, de la réputation et des groupes. Finalement, Facebook est principalement basé sur les fonctionnalités des relations. La présence, la réputation, les discussions et l'identité, ont aussi un rôle important sur ce réseau social. (Kietzmann *et al.* , 2011),

16.2. Détermination des indicateurs associés aux dimensions des réseaux sociaux

Indicateurs de la dimension :

16.2.1. Les fonctionnalités structurantes de l'identité

Les indicateurs que nous avons définis pour renseigner la dimension de l'identité sont en lien avec la gestion de son profil et de son identité numérique.

En publiant des images, des photos et des vidéos de soi-même, l'adolescent affiche son identité numérique qui peut être conforme ou pas à son identité civile. L'étude préalable fait ressortir diverses tendances : publier des photos réelles, retouchées ou pas, publier des images symboliques qui représentent la personnalité, les valeurs, les objectifs, les sentiments de l'adolescent, ou encore ne publier aucune photos de soi.

Indicateur RS2 : Gérer son profil et son identité numérique

Indicateur RS32 : Utiliser divers outils (pour la gestion son profil et son identité numérique)

Les adolescents sont amenés à gérer leur profil sur les réseaux sociaux par divers moyens : Ils renseignent la page relative aux informations personnelles (nom, âge, email, âge, adresse, école etc. Ils choisissent une photo de profil. Ils définissent leur identité écran avec une tendance vers l'anonymat, l'identité civile ou la multi identité. (choisir divers profils en fonction des réseaux, des contextes). Ils utilisent un pseudonyme, notamment sur les forums de discussion ou sur certains blogs tels que Skyrock. Ils renseignent leur filiation (père, mère, frères, sœurs...)

Par ailleurs, en publiant des images, des photos et des vidéos de soi-même, l'adolescent affiche son identité numérique qui peut être conforme ou pas à son identité civile. L'étude préalable fait ressortir diverses tendances : publier des photos réelles, retouchées ou pas, publier des images symboliques qui représentent la personnalité, les valeurs, les objectifs, les sentiments de l'adolescent, ou encore ne publier aucune photos de soi.

Indicateurs de la dimension :

16.2.2. Les fonctionnalités structurantes des discussions, de l'expression, de la communication

Indicateur RS32 : Utiliser des outils de discussion et d'expression

L'un des premiers indicateurs de la fonctionnalité structurante des discussions, de l'expression et de la communication est le choix des outils en fonction des situations, des objectifs, des relations, des contextes. Nous avons défini 9 types d'outils dont deux synchrones (chat et webcam) et les autres asynchrones (mail, forums , blogs , profil-statut , mur Facebook , photos , messagerie).

Indicateur RS7 : Respecter la netiquette (charte de communication sur Internet)

Cet indicateur nous renseigne sur la façon dont l'adolescent respecte ou pas les règles d'échange et de discussion connues sous le terme de « netiquette ».

Indicateur RS8 : Discuter avec plusieurs catégories de personnes

L'indicateur RS8 nous renseigne sur les catégories de personnes avec qui l'adolescent discute sur les réseaux sociaux.

Indicateur RS9 : Discuter de plusieurs sujets différents

L'indicateur RS9 apporte des indications sur la nature des sujets qui sont abordés par les adolescents sur les réseaux sociaux.

Indicateur RS10 : Avoir des buts, des motivations pour discuter

Les discussions menées sur les réseaux sociaux sont impulsées par des buts, des objectifs, des finalités que nous rechercherons à travers cet indicateur.

Indicateur RS11 : Développer des sentiments pendant les discussions

Les discussions menées sur les réseaux sociaux suscitent des émotions et des sentiments divers que nous recherchons à travers cet indicateur.

Indicateur RS13 : Manifester le lien entre la vie réelle et la vie « en ligne »

Les réseaux sociaux permettent le déploiement de situations de discussion, d'expression et de communication dans un environnement dit « virtuel », c'est-à-dire en ligne, contrairement à celles vécues dans la vie réelle, dans des situations physiques. Nous recherchons à travers cet indicateur à savoir comment les adolescents perçoivent la continuité, le lien ou au contraire la dichotomie ou la coupure entre les deux contextes de communication.

Indicateurs de la dimension :**16.2.3. Les fonctionnalités structurantes du partage, de la collaboration, de l'information****Indicateur RS14** : Publier des images, photos, vidéos

Nous recherchons à renseigner à travers cet indicateur le comportement des adolescents face à la publication d'images, photos, vidéos ; fréquence, présence, absence.

Indicateur RS15 : Respecter le droit à l'image

La publication d'images, photos ou vidéos implique un respect du droit à l'image. Cet indicateur renseigne l'attitude de l'adolescent face à la publication : respect ou pas du droit à l'image.

Indicateur RS16 : Gérer les informations

Les adolescents sont amenés à interagir avec les informations consultées sur les réseaux sociaux. Cet indicateur nous renseigne sur leur manière de gérer ces informations : veiller à leur validité ou pas, vérifier les sources, utiliser des méthodes rigoureuses de recherche d'information etc.

Indicateur RS17 : Contrôler la confidentialité : utilisation d'outils de restriction de la publication

Les adolescents sont souvent amenés à diffuser des renseignements personnels sur les réseaux sociaux tels que leur nom, leur âge, leur adresse, le nom de leurs parents etc. Certains adolescents auront tendance à choisir la confidentialité et donc à utiliser des outils de contrôle de la confidentialité et d'autres seront plus transparents. Cet indicateur nous renseigne sur la façon dont ils utilisent ces outils mais aussi sur leur perception de contrôle de ces outils (connaissance, facilité, difficulté)

Indicateur RS18 : Respecter sa vie privée

Dans le même sens, cet indicateur qui complète le précédent, nous renseigne sur la tendance des adolescents à respecter leur vie privée ou pas. Cela passe par la nature des renseignements personnels diffusés mais aussi, sur le public qui peut accéder à ces informations. Certaines photos peuvent aussi comporter des éléments révélant la vie privée. Les discussions pourraient également jouer ce rôle lorsque celles-ci ne sont pas anonymes et qu'elles se déploient dans un espace public ou ouvert à plusieurs personnes.

Indicateur RS19 : Participer à des activités civiques en ligne

Notre étude préalable sur les réseaux sociaux a révélé les possibilités offertes aux jeunes de participer à des activités citoyennes en ligne que nous détaillons dans la dimension de l'autonomie sociale (16.1.2). Cet aspect est un indicateur de la fonctionnalité structurante de la collaboration.

Indicateur RS32 : Utiliser des outils de partage et d'entraide

La possibilité de coopérer et de s'entraider est offerte à travers divers outils ou activités proposés sur les réseaux sociaux. Nous les rechercherons à travers cet indicateur. Cet indicateur permet de renseigner plusieurs dimensions des réseaux sociaux. (13.2.2)

Indicateur RS21 : Pratiquer des jeux en ligne : comportements, croyances, sentiments développés

Les réseaux sociaux offrent des possibilités de jeu en ligne. Les adolescents adoptent des comportements et des attitudes face au jeu que nous recherchons à travers cet indicateur.

Indicateur RS22 : L'auto apprentissage : s'entraider, se motiver, poursuivre un but, développer des compétences

Nous avons observé à travers notre étude préalable que les adolescents utilisaient les réseaux sociaux pour s'entraider, se conseiller mutuellement, se soutenir, partager leur expérience. Cet indicateur nous renseigne sur la tendance à utiliser les réseaux sociaux dans ce but.

Indicateurs de la dimension :

16.2.4. Les fonctionnalités structurantes de la présence

Indicateur RS32 : Utiliser divers types d'outils (pour marquer sa présence régulière sur le réseau)

Les adolescents marquent leur présence sur les réseaux sociaux à travers certaines pratiques ou certains outils tels que l'onglet "j'aime sur Facebook", les commentaires réguliers, publication régulière de son journal, blog, page perso, mur de Facebook...

Indicateurs de la dimension :

16.2.5. Les fonctionnalités structurantes des relations

La manière dont les adolescents gèrent leurs relations sur les réseaux sociaux est recherchée à travers les cinq indicateurs suivants :

Indicateur RS32 : Utiliser divers outils pour gérer ses relations

Indicateur RS25 : Gérer la liste de contacts

Cet indicateur est décomposé en trois sous-indicateurs comme suit :

- **Indicateurs RS25.1** : Avoir des contacts qu'on ne connaît pas dans la vie réelle
Cet indicateur nous permet de savoir si l'adolescent ajoute dans sa liste des personnes qu'il ne connaît pas dans la vie réelle ou s'il sélectionne plutôt des contacts qu'il a déjà rencontrés.
- **Indicateur RS25.2** : Les catégories de personnes sur sa liste d'amis ou de membres
Les catégories de personnes qu'il ajoute sur sa liste de contacts apporte une indication sur la nature de ses relations : cette liste comporte des amis, des personnes qu'il connaît ou pas, des membres de sa famille, des personnes avec qui il travaille, des personnes avec qui il joue, des jeunes, des adultes etc.
- **Indicateur RS25.3** : Sélectionner ses contacts et avoir un nombre plus ou moins grand de contacts
Cet indicateur complète le précédent en renseignant la façon dont l'adolescent gère sa liste de contacts : donner de l'importance au nombre de contacts en ajoutant des personnes qu'il ne connaît pas ou être plutôt sélectif.
- **Indicateur RS26** : Gérer les conflits
Un autre indicateur de cette dimension est la manière dont l'adolescent gère les conflits en ligne comme par exemple le sentiment développé face aux incivilités, sa réaction face aux incivilités d'autrui, l'utilisation d'outils réflexifs.

Indicateurs de la dimension :**16.2.6. Les fonctionnalités structurantes de la réputation**

Indicateur RS25 : Gérer sa liste de contact

Nous reprenons pour cette dimension l'indicateur RS25 à travers lequel nous pouvons rechercher la tendance à collectionner des amis en ligne pour avoir une bonne réputation. (voir 16.2.5)

Indicateur RS32 : Utiliser divers types d'outils pour gérer sa réputation

16.2.7. Les fonctionnalités structurantes des groupes

Indicateur RS27 -Développer un sentiment envers une communauté virtuelle

- V6- Sentiment d'appartenance développé envers la communauté virtuelle
- V7- Sentiment d'immersion développé envers la communauté virtuelle
- V8- Sentiment d'influence développé envers la communauté virtuelle

Indicateur RS28- Adhérer à des groupes sur les réseaux sociaux (exemple sur Facebook)

Indicateurs de la dimension :**16.2.8. Utilisation globale des réseaux sociaux par les ados.**

Indicateur RS30 : Utiliser les réseaux sociaux

Cet indicateur nous permet de connaître le nombre de réseaux sociaux utilisés par les adolescents ainsi que leurs préférences. Ceux qui n'utilisent pas les réseaux sociaux pourraient aussi participer à l'enquête. Les perceptions des non utilisateurs pourraient être comparées avec celles des adolescents qui ont un usage fréquent des réseaux sociaux.

Indicateur RS31 : Utiliser différents types de réseaux sociaux

Cet indicateur nous renseigne sur les choix des réseaux sociaux par les adolescents. Nous avons retenu 11 réseaux sociaux que nous listons au chapitre 22.3 en nous basant sur plusieurs sondages ainsi que sur la pré-enquête que nous avons menée au Liban auprès de 1000 adolescents et qui fait ressortir que Facebook et MSN dépassent largement les autres réseaux sociaux. (chapitre 19.1)

Indicateur RS32 : Utiliser différents types d'outils

Cet indicateur nous renseigne sur les différents outils utilisés par les adolescents sur les réseaux sociaux. Nous en avons choisi 9 dont nous justifions le choix au chapitre 22.3.

Indicateur RS1 : Perception des réseaux sociaux

A travers cet indicateur nous visons à éclairer la perception des réseaux sociaux par les adolescents.

CHAPITRE 17:

CONSTRUITS THEORIQUES

« STYLE D'ÉDUCATION PARENTALE »

Ce chapitre expose la démarche d'élaboration des construits théoriques de la variable secondaire : le style d'éducation parentale.

Le cadre théorique de l'éducation parentale, exposé au chapitre 8 de notre thèse, a souligné le rôle des parents en tant qu'agents socialisateurs, et leur influence sur le développement de l'autonomie de l'adolescent. (Durand et Weil , 1997).

La famille peut être considérée comme étant une micro société dans laquelle l'enfant pourra se préparer à entrer dans la vie en collectivité en toute sécurité. En faisant véhiculer des normes, des valeurs et des codes sociaux, elle contribue en effet à la structuration de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent et au développement de leurs relations sociales. Elle transmet aussi du patrimoine économique, culturel et des liens affectifs qui, en retour, participent aussi de la socialisation des individus. (Brazelton, 2009)

Cette exploration théorique nous a conduits à choisir un modèle conceptuel sur lequel nous nous baserons pour la définition de notre dimension et des indicateurs. Il s'agit du modèle intégrateur du style parental de Darling et Steinberg (1993). Selon ce modèle, les parents jouent un rôle fondamental dans le processus de socialisation des adolescents. Steinberg, Elmen et Mounts (1989) définissent le style parental en fonction de l'engagement du parent, à qui il appartient d'encourager son enfant à devenir autonome. Deslandes (1997) ajoute à cette définition la dimension de la supervision des activités du jeune comme faisant partie intégrante de ce processus.

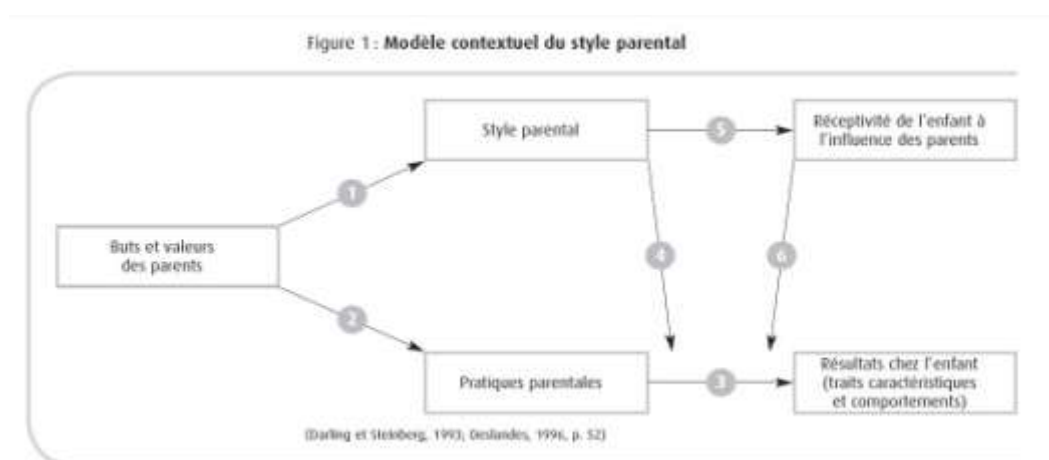


Figure 15 : Le modèle contextuel du style parental (Darling et Steinberg 1993 ; Deslandes 1996, p :52)

D'après les auteurs, le style parental démocratique caractérisé par un haut niveau d'encouragement à l'autonomie, d'engagement et d'encadrement est le plus favorable à un développement optimal de l'adolescent. Ce style parental permet effectivement de mettre en place des pratiques éducatives participatives qui renforcent les compétences de l'autonomie.

Deslandes (2008) souligne qu'un climat familial chaleureux est à la base de l'acquisition de l'autonomie de l'enfant dès lors que le fait d'être choyé et en sécurité tout en ayant le droit à la parole lui permet de s'épanouir et d'avoir confiance en soi. C'est à partir de là que l'adolescent sera plus enclin à l'initiative et à la prise de risques indispensables à l'acquisition de l'indépendance.

La réaction de l'adolescent face à ce style parental pourrait cependant altérer cette participation et son impact. Deslandes et Cloutier (2002) ont démontré à ce sujet que plus le jeune fait des efforts et persévère, plus il a confiance en lui-même et plus la socialisation familiale lui est profitable.

L'une des caractéristiques du style parental démocratique est la tendance à échanger avec les enfants sur des sujets divers et variés, leur permettant ainsi d'acquérir des valeurs tout en apprenant à réfléchir et à argumenter dans le respect d'autrui. Ces dialogues qui peuvent sembler anodins, sont la clé de voute de l'autonomie de l'adolescent et l'aident à se forger une personnalité. En outre, comme le soulignent Mann, Harmoni et Power (1989), c'est dans le milieu familial que les jeunes reçoivent les encouragements nécessaires pour faire des choix appropriés à leur âge. Le dialogue pour trancher les petites questions du quotidien, telles que l'heure du retour le soir, s'avère donc très constructif. Le parallèle proposé par Dornbusch et al. (1985, 1987) et Dornusch, Mont-Reynaud et Chen (1990) est très instructif. Les auteurs soulignent que les décisions prises unilatéralement par l'adolescent (style parental permissif) tendent à favoriser de faibles compétences académiques, des comportements déviants et une plus grande susceptibilité chez ce dernier. Tremblay, Deslandes et Cloutier (2005) démontrent qu'à l'inverse, le style parental autoritaire a une influence similaire sur le développement de l'autonomie individuelle de l'adolescent.

Ainsi, l'effort fourni par les parents pour impliquer leurs enfants dans la prise de décision contribue à l'autonomisation de l'enfant comme se sont attachés à nous le démontrer Baumrind (1991) et Dornbusch et al. (1987). Le style parental démocratique favorise selon eux le développement des compétences communicationnelles et une capacité de raisonnement solide. Certaines études ont également démontré que les relations familiales positives contribueraient à protéger l'enfant des risques de conduites indésirables mais celles-ci favoriseraient aussi son adaptation au processus de développement psycho social auquel il doit faire face à l'adolescence. (Jiménez, Lehalle, Murgui et Musitu ; 2007). Plusieurs auteurs relient le développement de l'estime de soi aux relations familiales positives (DuBois, Bull, Sherman, et Roberts, 1998; Harter, 1990). Ce lien est mis en avant par certains auteurs lorsqu'il s'agit d'un climat communicationnel ouvert (Estévez, Musitu, et Herrero, 2005b; Lila et Musitu, 1993; Noller et Callan, 1991).

Indicateurs de la dimension :

17.1. Implication des parents dans les activités de leurs enfants sur Internet.

La première dimension circonscrite, repose sur la définition du style parental établie par Steinberg Elmen et Mounts (1989) selon laquelle le type d'implication et d'engagement du parent dans l'éducation des adolescents reflèterait leur style d'éducation. Le développement de l'autonomie serait d'après eux favorisé par un style d'éducation démocratique reposant sur l'encouragement, le soutien, la confiance et la participation aux dialogues et aux prises de décisions. Mann, Harmoni et Power (1989) soulignent à cet effet l'importance du milieu familial comme lieu d'expression où la parole a un rôle constructif. Baumrind (1991) et Dornbusch et al. (1987) insistent quant à eux sur la contribution de la participation de l'adolescent aux prises de décisions, à leur autonomisation. Selon les auteurs, cette participation aux décisions favoriserait le développement des compétences communicationnelles.

Indicateur SEP1 : S'impliquer dans les activités de ses enfants

L'indicateur que nous avons déterminé pour renseigner cette dimension se rapporte à l'implication des parents dans les activités de leurs enfants sur Internet, comme par exemple, s'intéresser aux activités qu'ils font sur les réseaux sociaux et encourager le dialogue autour de ce sujet.

Variables :

- V16 - Présence / absence de discussions avec ses parents concernant les réseaux sociaux
- V17- Les sujets liés aux réseaux sociaux et sur lesquels on échange avec ses parents
- V18- Raisons pour lesquelles on ne discute pas avec ses parents des réseaux sociaux
- V24 – Présence / absence de discussions en ligne avec ses parents

A travers la variable V16, nous cherchons à savoir dans quelle mesure les parents engagent des discussions autour de l'activité de leurs enfants sur les réseaux sociaux. En effet, comme nous l'avons évoqué, le dialogue entre parents et adolescents autour des activités des adolescents démontre une implication des parents dans la vie de leurs enfants et encourage par ailleurs la prise de décision commune concernant les usages des réseaux sociaux. La variable V17, a pour objet d'approfondir cette question en nous éclairant sur les sujets de discussion que les parents abordent avec leurs enfants concernant les réseaux sociaux. Parlent-ils plutôt des risques et de la prévention, des types de relations développées, des problèmes techniques ou autre. Au cas où l'adolescent affirme ne pas discuter avec ses parents des réseaux sociaux, nous tenterons d'en comprendre la raison à travers l'analyse de la variable V18. Serait-ce par manque d'intérêt de la part des parents, par manque de volonté de la part des adolescents ou encore par manque de compétence des parents ?

L'analyse à plat de la variable V24 et son croisement avec la variable dépendante et la variable indépendante, nous permettra d'analyser en partie, la relation en ligne développée entre les parents et les enfants. Nous cherchons ainsi à savoir si les adolescents engagent des discussions en

ligne avec leurs parents et quelle importance les adolescents accordent-ils à ce type de discussion. Le croisement avec les outils nous donnera une indication sur le type d'outils privilégié pour les discussions parents/enfants. Le croisement avec la variable V52 (Présence / absence de publication de photos ou vidéos de ses parents) nous éclairera sur les liens entre la tendance à discuter avec ses parents et la publication de photos familiales.

Indicateurs de la dimension :

17.2. Type d'encadrement parental concernant l'utilisation d'Internet par leurs enfants

La définition du style parental d'éducation proposée par Steinberg, Elmen et Mounts (1989) a été reprise et développée par Deslandes (1997) qui la complète en y ajoutant la dimension de la supervision des allées et venues de l'adolescent, comme faisant partie intégrante du processus d'autonomisation. Ses travaux mettent en avant l'influence d'un climat chaleureux et protecteur sur le processus d'autonomisation. Selon elle, le sentiment de sécurité procuré à l'adolescent parallèlement à un climat communicationnel positif faciliterait la prise de risque et d'initiatives qui contribuent à l'acquisition de l'indépendance. Le type d'encadrement parental concernant l'utilisation d'Internet a été retenu comme deuxième dimension de notre variable. L'indicateur qui renseignera cette dimension est la surveillance des activités des enfants dans l'utilisation d'Internet.

Indicateur SEP2 : Surveiller les activités de ses enfants

- V19 - Tendance à surveiller leurs enfants, à les laisser se débrouiller seuls ou à leur donner des conseils
- V20 - Tendance à définir des règles strictes : interdiction ou pas de connexion en dehors du domicile.

Ces deux variables renseigneront la tendance des parents à définir un cadre pour l'activité de leurs enfants sur les réseaux sociaux. La variable V19, permet d'analyser la tendance des parents à être plutôt permissifs, à définir des règles ou à valoriser le dialogue.

La variable V20 complètera cette analyse en approfondissant la dimension de la surveillance. Nous cherchons à savoir si les parents qui définissent des règles ont tendance à être très strictes sur la question comme par exemple d'interdire à leurs enfants de se connecter à Internet en dehors du domicile.

Finalement, l'analyse des variables des deux indicateurs SEP1 et SEP2, pourra amener à une caractérisation du style d'éducation parental de chaque répondant en le plaçant dans l'une des trois catégories : démocratique, autoritaire, permissif. A partir de là, le croisement avec la variable dépendante et indépendante aura pour but de mettre en évidence des liens entre le style d'éducation parentale et les attitudes et comportements des adolescents sur les réseaux sociaux.

A titre d'exemple, nous pourrions croiser le style d'éducation parentale avec la gestion des données personnelles pour tenter de savoir si le style d'éducation parentale a un effet sur la vigilance des adolescents lorsqu'il s'agit de publier des informations personnelles.

CHAPITRE 18 :

CORPUS DES DIMENSIONS, INDICATEURS, VARIABLES

Le développement des dimensions, des indicateurs et des variables a abouti à la l'élaboration de notre grille des construits théoriques, dans laquelle nous répertorions les sous-variables et les indicateurs qu'elles permettent de mesurer. Cette grille nous servira de base pour la construction de nos outils d'enquête que nous développons dans les chapitres suivants.

Dans cette grille, nous avons listé toutes nos variables observables en mentionnant pour chacune le ou les indicateur(s) au(x)quel(s) elles se rapportent. Nous retrouvons plusieurs cas de figure : des variables liées à un seul indicateur relevant de l'autonomie, des réseaux sociaux ou du style d'éducation parental. Dans d'autres cas, la variable peut référer à plusieurs indicateurs de l'une de ces trois dimensions (exemple V77 ; 18.7), enfin, le cas le plus fréquent et qui caractérise notre grille est celui des variables liées à deux indicateurs relatifs respectivement à l'autonomie et à l'usage des réseaux sociaux. (exemple V64 ; 18.7)

Les deux dernières colonnes indiquent la référence à l'outil d'enquête que nous utiliserons pour mesurer ces variables. Il s'agit soit du questionnaire, soit de l'observation des réseaux sociaux mais dans la plupart des variables, notre analyse reposera sur les deux méthodes.

Nous rappelons aussi que la version ci-après de la grille, est la version finale qui a été enrichie puis validée suite à notre étude préalable. En effet, l'état de l'art nous a conduits à définir les principales dimensions des variables suite à quoi notre étude préalable a apporté un éclairage important sur les types d'usages des réseaux sociaux par les adolescents et de leurs éventuels liens avec les différentes dimensions de l'autonomie. Ce travail a permis d'enrichir notre première proposition d'indicateurs et de variables et de proposer une grille d'observation afin de les valider. (voir chapitre 19)

18.1. Corpus des dimension, indicateurs, variables

Variable indépendante : Les usages des réseaux sociaux par les adolescents

Dimension : Les fonctionnalités structurantes de l'identité

- Indicateur RS1 - Publier des images, photos, vidéos de soi
- Indicateur RS2 - Gérer son profil et son identité numérique
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour la gestion du profil et de l'identité numérique)

Dimension : Les fonctionnalités structurantes des discussions, de l'expression, de la communication

- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (de discussion)
- Indicateur RS7- Respecter la netiquette (charte de communication sur Internet)
- Indicateur RS8 - Discuter avec plusieurs catégories de personnes
- Indicateur RS9 - Discuter de plusieurs sujets différents
- Indicateur RS10 - Avoir des buts, des motivations pour discuter
- Indicateur RS11- Développer des sentiments pendant les discussions
- Indicateur RS13 - Manifester le lien entre la vie réelle et la vie « en ligne »

Dimension : Les fonctionnalités structurantes de du partage, de la collaboration, de l'information

- Indicateur RS14 - Publier des images, photos, vidéos
- Indicateur RS15 - Respecter le droit à l'image
- Indicateur RS16 - Gérer les informations
- Indicateur RS17 - Contrôler la confidentialité : utilisation d'outils de restriction de la publication
- Indicateur RS18 - Respecter sa vie privée
- Indicateur RS19 - Participer à des activités civiques en ligne
- Indicateur RS21 - Pratiquer des jeux en ligne : comportements, croyances, sentiments développées
- Indicateur RS22 - L'auto apprentissage : s'entraider, se motiver, poursuivre un but, développer des compétences
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (d'auto apprentissage)

Dimension : Les fonctionnalités structurantes de la présence

- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour marquer sa présence)
- Utiliser des outils qui marquent sa présence régulière sur le réseau : l'onglet "j'aime sur Facebook", des commentaires réguliers, publication régulière de son journal, blog, page perso, mur de FB

Dimension : Les fonctionnalités structurantes des relations

- Indicateur RS25 - gérer sa liste de contacts
- Indicateurs RS25.1 - Avoir des contacts qu'on ne connaît pas dans la vie réelle
- Indicateur RS25.2 - Les catégories de personnes sur sa liste d'amis ou de membres
- Indicateur RS25.3 - Sélectionner ses contacts et avoir un nombre plus ou moins grand de contacts
- Indicateur RS26 - Gérer les conflits
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour gérer ses relations)

Dimension : Les fonctionnalités structurantes de la réputation

- Indicateur RS25 - Gérer sa liste de contact
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour gérer sa réputation)

Dimension : Les fonctionnalités structurantes des groupes

- Indicateur RS27 -Développer un sentiment envers une communauté virtuelle
- Indicateur RS28- Adhérer à des groupes sur les réseaux sociaux (exemple sur Facebook)

- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour la gestion des groupes)

Dimension : Utilisation globale des réseaux sociaux par les ados.

- Indicateur RS30- V5 Utiliser des réseaux sociaux (oui ou non / fréquence)
- Indicateur RS31- V5 Utiliser différents types de réseaux sociaux
- Indicateur RS32- Utiliser différents types d'outils
- Indicateur RS1- Perception des réseaux sociaux

Première dimension de la variable dépendante : L'autonomie personnelle

Sous-dimension : La perception de l'image de soi / La perception de son apparence physique

Indicateur A1 - Avoir une perception positive de son apparence physique

- **V14** : La perception de son apparence physique dans la vie réelle
- **V15** : La perception de son apparence physique sur les réseaux sociaux

Indicateur A2 : Se mettre en valeur physiquement

- **V87** : L'utilisation de divers outils pour se mettre en valeur physiquement
- **Indicateur RS32**- Utiliser différents types d'outils (pour se mettre en valeur physiquement)

Indicateur A4 : Donner de l'importance à son apparence physique

- **V93** : L'importance donnée à son apparence physique sur les réseaux sociaux

Indicateur A5 : Développer ou rechercher un style personnel, un look

- **V94** : Développer ou rechercher un style personnel, un look, sur les réseaux sociaux
- **Indicateur RS32**- Utiliser différents types d'outils (pour rechercher un look)
- **Indicateur RS14** - Publier des images, photos, vidéos

Sous-dimension : La perception de la valeur de soi, sa confiance en soi, son auto efficacité, sa motivation

Sentiments développés (A7-A10)

Indicateur A7 : Développer un sentiment de réussite

- **V9** : Développer un sentiment de réussite sur les réseaux sociaux

Indicateur A8 : Se sentir respecté par autrui

- **V10** : Se sentir respecté par autrui sur les réseaux sociaux

Indicateur A9 : Développer un sentiment de compétence

- **V11** : Développer un sentiment de compétence sur les réseaux sociaux

Indicateur A10 : Se sentir apprécié par autrui

- **V12** : Se sentir apprécié par autrui sur les réseaux sociaux

Sous-dimension : L'exploration identitaire / L'identité numérique**Indicateur A12**- Gérer son identité

- **V96**/ Modalités de gestion de son profil, de ses renseignements personnels et de son identité numérique
- Sous-variables :
- **V43**/ Choix de l'identité numérique : vrai nom, pseudonyme ou autre
- **V46**/ Publier son âge sur les RS
- Indicateur RS2 - Gérer son profil et son identité numérique
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour la gestion de son profil et de son identité numérique)

Sous-dimension : L'exploration identitaire / L'exploration de l'identité sexuelle**Indicateur A13** – Explorer la sexualité

- **V88**/ Importance donner à l'exploration de la sexualité parmi les but poursuivis par l'adolescent sur les réseaux sociaux.

Indicateur A14 - Avoir des questionnements sur la sexualité

- **V75**/ Se poser des questions sur la sexualité

Indicateur A15- Utiliser divers moyens pour rechercher des réponses à ses questionnements sur la sexualité

- **V76**/ Perception de l'efficacité d'Internet pour trouver des réponses à ses questionnements
- **V77-82**/ Sa perception de l'efficacité de certains moyens utilisés par les ados pour répondre à leurs questionnements sur la sexualité
 - Dans la vie réelle
- **V77**/Poser des questions à ses parents
- **V80**/ Avoir des discussions avec ses amis dans la vie réelle
- **V82**/ Avoir des discussions avec des spécialistes dans la vie réelle
 - Sur les réseaux sociaux
- **V78**/ Participer à des forums de discussion anonymes
- **V79**/ Avoir des discussions avec ses amis sur les réseaux sociaux
- **V81**/ Avoir des discussions avec des spécialistes sur les réseaux sociaux
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour explorer la sexualité)

Sous-dimension : L'exploration identitaire / Le vécu d'expériences amoureuses**Indicateur A16** - Le vécu de relations amoureuses

- **V72**/ Sa perception de la fréquence des relations amoureuses par les jeunes sur les RS
- **V73**/ Mesure du comportement / présence - absence de relations amoureuses sur les RS

- **V102/** Témoignage de vécu d'expériences amoureuses
- **V88/** Importance donnée aux rencontres amoureuses parmi les buts poursuivis par l'adolescent sur les réseaux sociaux.

Indicateur A17 – Faire des efforts pour plaire et séduire

- V92/ Manifestation de l'intention de plaire et séduire sur les réseaux sociaux
- V95/ Perception de l'efficacité des réseaux sociaux comme moyen de séduction

Indicateur A18 – Avoir des discussions amoureuses

- V25/ Importance donnée aux personnes avec qui il a des relations amoureuses parmi les personnes avec qui il préfère discuter sur les réseaux sociaux.
- **V26/** Importance donnée à l'amour dans les sujets de discussions abordés par les adolescents sur les réseaux sociaux.
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour explorer et gérer les relations amoureuses)
-

Deuxième dimension de la variable dépendante : L'autonomie affective et relationnelle

Sous-dimension : les relations interpersonnelles / Sa relation avec ses parents

Indicateur A19 – Avoir des discussions avec ses parents sur les réseaux sociaux

- **V77/** Importance donnée aux discussions avec les parents dans la vie réelle comme moyen pour trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité, parmi plusieurs autres moyens dans la vie réelle et sur les **réseaux sociaux**
- **V24/** Présence / absence de communication virtuelle avec ses parents
- **V 97 /** Présence des parents sur les forums des adolescents
- **V25/** Importance donnée aux membres de sa famille parmi 5 catégories de personnes avec qui il préfère discuter
- **V26/** Importance donnée aux sujets concernant la famille parmi 5 types de sujets différents.

Indicateur A20 – Donner de l'importance aux membres de sa famille sur les réseaux sociaux

- **V100/** Identification sur son profil de parents, frères, sœurs, cousins qui ne sont pas les siens (fictifs)
- **V52/** Présence / absence de publication de photos ou vidéos de ses parents
- **V88 /** Importance donnée aux relations familiales parmi les buts poursuivis par l'adolescent sur les réseaux sociaux
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour explorer et gérer les relations interpersonnelles/avec ses parents)
- Indicateur RS25 - Gérer sa liste de contacts

Sous-dimension : les relations interpersonnelles / Sa relation avec les pairs

Indicateur A22 - Développer des amitiés

- **V101/** Vécu de l'amitié en ligne
- **V88/** Importance donnée aux relations amicales parmi les buts poursuivis par l'adolescent sur les réseaux sociaux.

Indicateur A23 - Avoir des discussions avec ses amis

- **V80/** Sa perception de l'utilité des discussions avec ses amis dans la vie réelle pour trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité
- **V79/** Sa perception de l'utilité des discussions avec ses amis sur les réseaux sociaux pour trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité
- **V25/** Importance donnée aux amis parmi 5 catégories de personnes avec qui il discute sur les réseaux sociaux
- **V26 /** Importance donnée aux sujets liés à l'amitié parmi 5 types de sujets dont l'adolescent discute sur les réseaux sociaux
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour explorer et gérer les relations interpersonnelles/avec les pairs)
- Indicateur RS25 - Gérer sa liste de contacts

Sous-dimension : Les relations interpersonnelles / Sa relation avec les adultes

Indicateur A26 – Discuter avec les adultes sur des sujets personnels

- **V82/** Perception de l'utilité des discussions avec des spécialistes dans la vie réelle pour trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité
- **V81/** Perception de l'utilité des discussions avec des spécialistes sur les réseaux sociaux pour trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour explorer et gérer les relations interpersonnelles/avec les adultes)
- Indicateur RS25 - Gérer sa liste de contacts

Sous-dimension : Les échanges et les discussions

Indicateur A27 – Gérer ses relations

- **V22/** Le nombre de contacts sur sa liste d'amis sur les réseaux sociaux
- **V23/** La connaissance personnelle de ses contacts sur les réseaux sociaux
- **V104/** Critères de sélection de la liste d'amis sur les réseaux sociaux
- **V116 /** Tendance ou pas à discuter avec des inconnus sur les réseaux sociaux
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour gérer ses relations)
- Indicateur RS25 – Gérer sa liste de contacts

Indicateur A28 – Développer des sentiments envers les discussions en ligne

- **V27-30/** Le sentiment développé par l'adolescent envers les discussions sur les réseaux sociaux
- **V27/** Ennui ou distraction
- **V28/** Inutilité ou enrichissement
- **V29/** Sécurité ou risque
- **V30/** Facilité ou difficulté

Indicateur A29 – Discuter avec plusieurs catégories de personnes

- V25/ Les catégories de personnes avec qui il préfère discuter sur les réseaux sociaux
- Des personnes avec qui il a des relations amoureuses et sentimentales
- Des personnes avec qui il a des relations amicales
- Des personnes avec qui il travaille
- Des personnes avec qui il a relations familiales
- Des personnes avec qui il joue

Indicateur A29' – Etablir un lien avec la vie réelle

- V118 : perception du lien entre les discussions et les activités en ligne, dans l'environnement virtuel, et les activités de la vie réelle.

Indicateur A30 – Aborder divers types de sujets dans les discussions

- V26/ Les types de sujets abordés par les ados sur les réseaux sociaux
- De lui et de sa vie personnelle (1)
- De sa relation avec ma famille (2)
- De sa relation avec mes amis (3)
- De sa relation avec l'école (mes professeurs, mon travail (4)
- De sa vie en société (5)

Indicateur A31 – Utiliser différents moyens de discussion

- V86/ Les types d'outils utilisés pour avoir des discussions
- V85/ Les types d'outils utilisés pour parler de ses problèmes personnels

Sous-dimension: l'autodétermination / La poursuite de buts**Indicateur A32** – Avoir des buts, des objectifs

- V88/ Buts recherchés par l'adolescent sur les réseaux sociaux

Indicateur A33 – Influencer les pairs et subir leur influence.

- V99/ Degré et domaine d'influence des pairs

Sous-dimension : L'autodétermination /Sa perception de contrôle**Indicateur A34** – Contrôler les situations

- V69/ Perception de la facilité ou difficulté à rechercher des informations sur les RS
- V63/ Perception de la facilité ou difficulté à participer à des actions citoyennes sur les réseaux sociaux
- V37/ Perception de la facilité ou difficulté de la sollicitation d'aide sur les réseaux sociaux
- Indicateur RS10 - Avoir des buts, des motivations pour discuter

Troisième dimension de la variable dépendante : L'autonomie sociale et cognitive

Sous-dimension : La relation de l'adolescent avec les groupes et les communautés

Indicateur A35 – Développer des sentiments d'appartenance, d'immersion, d'influence envers une communauté

- Indicateur RS27 -Développer un sentiment envers une communauté virtuelle
- **V6**- Sentiment d'appartenance développé envers la communauté virtuelle
- **V7**- Sentiment d'immersion développé envers la communauté virtuelle
- **V8**- Sentiment d'influence développé envers la communauté virtuelle

Sous-dimension : La responsabilité civique et la participation citoyenne

Indicateur A36 – Développer une attitude réflexive

- **V41-41** : Réagir de façon responsable à des attaques injurieuses
- **V40** - Mesure de l'attitude / dimension de l'affect / Sentiment développé face à la réception de propos injurieux
- **V41**- Mesure du comportement / Réaction face à la réception de propos injurieux
- **V42**- Prendre du recul face à ses actes
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour développer la réflexivité)

Indicateur A37– Protéger sa vie privée

- **V43-50** Types de renseignements personnels qu'il publie sur les réseaux sociaux
- **V96**- Modalités de gestion de son profil, de ses renseignements personnels et de son identité numérique
- **V106**- Perception de la vie privée et de l'intimité sur les réseaux sociaux
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour protéger ses données personnelles)

Indicateur A38 - Respecter les lois liées à la publication des photos ou vidéos de ses amis, des ses parents, des ses enseignants

- **V51-53** Absence / présence de publication de photos ou vidéos de ses amis, de ses parents ou de ses enseignants
- **V51**- De ses amis
- **V52**- De ses parents
- **V53**- De ses enseignants
- **V54 – 56** : Respect du droit à l'image exercé vis-à-vis de ses amis, de ses parents ou de ses enseignants lors de la publication de photos et vidéos où ils apparaissent.
- **V54**- Demande d'autorisation préalable ou pas de ses amis
- **V55**- Demande d'autorisation préalable ou pas de ses parents
- **V56**- Demande d'autorisation préalable ou pas de ses enseignants
- **V57-59** : Type de restriction de la publication appliqué par l'adolescent lors de la publication de photos et vidéos d'autrui
- **V57**- Concernant les photos et vidéos de ses amis

- **V58-** Concernant les photos et vidéos de ses parents
- **V59-** Concernant les photos et vidéos de ses enseignants
- Mesure de contrôle :
- **V60-** Connaissance ou pas des outils de restriction
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour protéger ses données personnelles)

Indicateur A39 – Avoir une participation civique dans la société

- **V61-63** – Sa participation civique sur les réseaux sociaux
- **V61-** Son avis sur la participation des jeunes à des actions citoyennes en ligne
- **V62-** Sa perception sur la fréquence de participation des jeunes à des actions citoyennes en ligne
- **V63-** La perception des difficultés à participer à des actions citoyennes sur les réseaux sociaux
- Indicateur RS32 - Utiliser divers types d'outils (pour avoir une participation civique sur les réseaux sociaux)

Sous- dimension : L'entraide

Indicateur A40 – Se prendre en charge et de s'entraider

V31 – V37 : Son attitude face à la sollicitation d'aide sur les réseaux sociaux dans 5 situations différentes

- Mesure de la fréquence du comportement
- **V31-** Dans le cas de soucis personnels d'ordre privé
- **V32-** Dans le cas de difficultés scolaires
- **V33-** Dans le cas de problèmes relationnels avec ses amis
- **V34-** Dans le cas de problèmes relationnels avec ses enseignants
- **V35-** Dans le cas de problèmes relationnels avec ses parents
- Mesure de l'attitude : composante cognitive
- **V36-** Perception de l'utilité de l'attitude
- Mesure de l'attitude : perception du contrôle
- **V37-** Perception de la facilité ou de la difficulté

V38- 39 : Son initiative d'aider autrui

- Mesure de la fréquence du comportement
- **V38-** Dans la vie réelle
- **V39-** Sur les réseaux sociaux

Sous- dimension : La liberté d'expression

Indicateur A41– S'exprimer librement

- **V70-** Sa perception de la possibilité pour les jeunes d'exprimer leur avis librement dans la vie réelle
- **V71-** Sa perception de la possibilité pour les jeunes d'exprimer leur avis librement sur les réseaux sociaux
- **V84-** Choix des outils utilisés par l'adolescent pour exprimer son avis librement

- **V105** – Vécu de situations d’expression libre sur les réseaux sociaux
- **V114** – Genres de publications faites par les ados dans le but de s’exprimer librement

Sous-dimension : Les loisirs

Indicateur A42 – Pratiquer des jeux en ligne (à changer dans le chapitre dimension)

- **V64**- Présence, absence, fréquence
- **V65**- Sentiment développé en jouant sur les réseaux sociaux
- **V66**- Perception de l’avis des parents concernant le jeu sur les réseaux sociaux
- **V112** – Types de jeux en ligne pratiqués par les adolescents
- **V113** – Signe de dépendance au jeu
- **V115** – Pratique du jeu avec des inconnus (présence/absence)

Sous-dimension : La réflexivité

Indicateur A43 – Prendre du recul

- **V67**- Perception de la validité des informations véhiculées par les réseaux sociaux
- **V68**- Sa capacité à vérifier la validité des informations véhiculées sur les réseaux sociaux
- **V69**- Perception de la facilité ou difficulté à rechercher des informations sur les RS
- **V42** – Perception de l’efficacité des réseaux sociaux pour adopter une attitude réflexive

Sous-dimension : L’autonomie dans le travail scolaire

Indicateur A44 – Prendre en charge son travail scolaire

- **V13**- Perception de sa motivation au travail sur les réseaux sociaux
- **V83**- Types d’outils utilisés sur les réseaux sociaux pour résoudre ses difficultés scolaires
- **V108**- Types d’activités faites par les ados dans le cadre de leur travail scolaire ou de l’auto apprentissage
- **V88** – Importance donnée à la dimension intellectuelle parmi les buts poursuivis sur les réseaux sociaux
- **V11**- Sentiment de compétence développé sur les réseaux
- **V25** - Importance donnée aux personnes avec qui il travaille parmi 5 catégories de personnes avec qui il préfère discuter
- **V26** - Importance donnée aux sujets portant sur le travail scolaire 5 types de sujets qu’il aborde sur les réseaux sociaux.

Variable secondaire : Le style d’éducation parentale

Dimension : Implication des parents dans les activités de leurs enfants sur Internet.

Indicateur SEP-1 – S’impliquer dans les activités de ses enfants

- **V16** - Présence / absence de discussions avec ses parents concernant les réseaux sociaux
- **V17**- Les sujets liés aux réseaux sociaux et sur lesquels on échange avec ses parents
- **V18**- Les raisons pour lesquelles on ne discute pas de ses activités en ligne avec ses parents.
- **V24**/ Présence / absence de communication virtuelle avec ses parents (Q24)

Dimension : Type d'encadrement parental concernant l'utilisation d'Internet par leurs enfants

Indicateur SEP-2 – Surveiller les activités de ses enfants

- **V19** - Tendance à surveiller leurs enfants, à les laisser se débrouiller seuls ou à leur donner des conseils
- **V20** - Tendance à définir des règles strictes : interdiction de connexion en dehors du domicile.

Variables Intermédiaires

- Age (V1)
- Genre (V2)
- Pays de résidence (V4)

18.2. La grille des 118 variables

Cette grille répertorie toutes les variables par ordre chronologique. Nous indiquons pour chaque variable, l'indicateur ou les indicateurs, la question d'enquête et la (ou les) fiche(s) d'observation qui y sont associés. Les variables ne sont pas toutes liées à une question et une fiche d'observation. En effet, certaines variables n'ont pas été investiguées par l'enquête par questionnaire et d'autres n'ont pas donné lieu à une observation descriptive. Nos choix ont été déterminés et justifiés dans les parties 5 et 6 de la thèse portant respectivement sur l'enquête par observation et l'enquête par questionnaire.

Libellé des colonnes :

- VARIABLE : référence et formulation de la variable
- INDIC A : Les indicateurs relatifs à la variable « Autonomie de l'adolescent »
- INDIC RS : Les indicateurs relatifs à la variable « Usages des réseaux sociaux »
- INDIC SEP : Les indicateurs relatifs à la variable « Style d'éducation parentale »
- QUEST : Référence des questions posées dans l'enquête par questionnaire
- OBS : Références des fiches d'observation (voir chapitre 21)

Tableau 1 : Grille d'analyse / variables, indicateurs, questions, observation

VARIABLE		INDIC A	INDIC RS	INDIC SEP	QUEST	OBS.
V5	Types de réseaux sociaux utilisés par les adolescents.		RS30 RS31		Q5	x
V6 à V8	Sentiment développé envers la communauté virtuelle.	A35	RS27		Q6-8	x
V9	Sentiment de réussite développé sur les RS.	A7			Q9	F01
V10	Sentiment de respect développé sur les RS.	A8			Q10	F01
V11	Sentiment de compétence développé sur les RS.	A9			Q11	F01
V12	Sentiment d'appréciation développé sur les RS.	A10			Q12	F01
V13	Perception de sa motivation au travail sur les RS.	A11 -A44	RS16		Q13	F01
V14	Perception de son apparence physique dans la vie réelle	A1			Q14	F01
V15	Perception de son apparence physique sur les RS.	A1			Q15	F01
V16	Présence / absence de discussions avec ses parents concernant les RS.			SEP 01	Q16	x
V17	Les sujets liés aux réseaux sociaux et sur lesquels on échange avec ses parents.			Sept 01	Q17	x
V18	Raisons de l'absence de discussions sur ce sujet.			SEP-01	Q18	x
V19	Tendance à surveiller leurs enfants, à les laisser se débrouiller seuls ou à leur donner des conseils			SEP-02	Q19	x
V20	Tendance à définir des règles strictes : interdiction de connexion en dehors du domicile.			SEP-02	Q20	x
V22	Nombre de contacts sur sa liste d'amis sur les RS	A27	RS25		Q22	F010
V23	Connaissance personnelle de ses contacts sur les RS	A27	RS25		Q23	x
V24	Présence / absence de communication virtuelle avec ses parents	A19		SEP-01	Q24	x

V25	Catégories de personnes avec qui il préfère discuter sur les réseaux sociaux - Importance donnée aux membres de sa famille parmi 5 catégories de personnes avec qui il préfère discuter	A29 - A18 A23- A19	RS8 RS25		Q25	F09- F03 FO4- F07
V26	Types de sujets abordés par les ados sur les RS.	A30 -A23 A19 -A44	RS9		Q26	F04- F08
V27 à 30	Sentiment développé par l'adolescent envers les discussions sur les RS	A28	RS11		Q27-30	F01 -F02 F03- F06 F07-F09
V31- V36	Son attitude face à la sollicitation d'aide sur les réseaux sociaux dans 5 situations différentes	A40	RS20		Q31-37	x
V37	Perception de la facilité ou difficulté de la sollicitation d'aide sur les RS	A34 - A40	RS22 RS20		Q37	x
V38	Son initiative d'aider autrui dans la vie réelle				Q38	x
V39	Son initiative d'aider autrui sur les réseaux sociaux				Q39	x
V40	Sentiment développé face à la réception de propos injurieux	A36	RS7		Q40	
V41	Réaction face à la réception de propos injurieux	A36	RS7		Q41	F02
V42	Prendre du recul face à ses actes	A36	RS7		Q42	F01
V43	Utilisation de son vrai nom ou pas dans son profil	A12	RS2		Q43	x
V43 à 50	Types de renseignements personnels qu'il publie sur les réseaux sociaux	A37	RS18		Q43-50	x
V46	Publication de son âge sur les RS	A12(b)	RS2		Q46	x
V51 à 53	Publication de photos ou vidéos	A20- A38	RS14		Q51-53	
V54 à 56	Respect du droit à l'image exercé vis-à-vis de ses amis, de ses parents ou de ses enseignants lors de la publication de photos et vidéos où ils apparaissent.	A38	RS15		Q54-56	x
V57 à 59	Type de restriction de la publication appliqué par l'adolescent lors de la publication de photos et vidéos	A38	RS17		Q57-59	x
V60	Connaissance ou pas des outils de restriction	A38	RS17		Q60	x
V61 à 63	Sa participation civique sur les réseaux sociaux	A39	RS19		Q61-63	x
V63	Perception de la facilité ou difficulté à participer à des actions citoyennes sur les réseaux sociaux	A34	RS19		Q63	x
V64	Présence - absence- fréquence des activités ludiques	A42	RS21		Q64	x
V65	Sentiment développé en jouant sur les RS	A42	RS21		Q65	x
V66	Perception de l'avis des parents concernant le jeu sur les réseaux sociaux	A42	RS21		Q66	x
V67 V68 V69	Prendre du recul face aux informations véhiculées sur les RS	A43	RS16		Q67-69	x
V69	Perception de la facilité ou difficulté à rechercher des informations sur les RS	A34	RS16		Q69	x
V70	Sa perception de la possibilité pour les jeunes d'exprimer leur avis librement dans la vie réelle	A41			Q70	x
V71	Sa perception de la possibilité pour les jeunes d'exprimer leur avis librement sur les réseaux sociaux	A41	RS12		Q71	x
V72	Sa perception de la fréquence des relations amoureuses par les jeunes sur les RS	A16			Q72	F01- F07
V73	présence - absence de relations amoureuses sur les RS				Q73	F01- F07
V74	Perception de son assurance pour faire des rencontres amoureuses sur les RS par rapport à la vie réelle.	A16			Q74	F01 - F07
V75	Se poser des questions sur la sexualité	A14			Q75	F01
V76	Perception de l'efficacité d'Internet pour trouver des réponses à ses questionnements	A15			Q76	
V77	Importance donnée aux discussions avec les parents dans la vie réelle comme moyen pour trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité, parmi plusieurs autres moyens dans la vie réelle et sur les RS	A15 - A19			Q77	x

V78	Participation à des forums de discussion anonymes pour trouver des réponses à ses questions sur la sexualité	A12	RS3		Q78	F01
V79	Sa tendance à discuter avec ses amis sur les réseaux sociaux pour trouver des réponses à ses questions sur la sexualité	A15 et A23	RS8		Q79	F01
V80	Sa tendance à discuter avec ses amis dans la vie réelle pour trouver des réponses à ses questions sur la sexualité	A15- A23			Q80	x
V81	Sa perception de l'efficacité des discussions avec des spécialistes sur les réseaux sociaux pour trouver des réponses à ses questions sur la sexualité	A15 - A26	RS8		Q81	F01
V82	Sa perception de l'efficacité des discussions avec des spécialistes dans la vie réelle pour trouver des réponses à leurs questions sur la sexualité	A15 A26			Q82	x
V83 à 87	Types d'outils utilisés sur les réseaux sociaux		RS32		Q83 à Q87	x
V83	Types d'outils utilisés pour résoudre ses difficultés scolaires	A44	RS32		Q83	x
V84	Types d'outils utilisés pour s'exprimer librement, donner son avis	A41	RS32		Q84	x
V85	Types d'outils utilisés pour parler de ses problèmes personnels	A31	RS32		Q85	x
V86	Types d'outils utilisés pour avoir des discussions	A31	RS32		Q86	F01- F04 F07- F08 F010
V87	Les types d'outils utilisés pour se mettre en valeur physiquement	A2	RS32		Q87	F06 -F07
V88	Buts recherchés par l'adolescent sur les réseaux sociaux	A32- A13 A16 -A20 A22 -A44	RS22 RS10		Q88	F01 -F03 F06-F07 F09
V92	Efforts fournis par l'adolescent pour plaire et séduire sur les RS.	A17			X	F07 -F06
V93	L'importance donnée à son apparence physique sur les RS.	A4			X	F01- F06 F07
V94	La manifestation ou la recherche d'un style personnel, d'un look, sur les RS.	A5			X	F01 F06 F07
V95	Perception de l'efficacité des réseaux sociaux comme moyen de séduction	A17			X	F07 F06 F01
V96	Modalités de gestion de son profil et importance accordée à son profil et à celui des tiers	A12b	RS2		X	F03 -F02 F07- F06
V97	Présence des parents sur les forums des adolescents	A19			X	F01
V99	Degré et domaine d'influence des pairs	A33			X	F01
V100	Identification sur son profil de parents, frères, sœurs, cousins qui ne sont pas les siens	A20	RS1		X	F010
V101	Vécu de l'amitié en ligne	A22			X	F06 -F07 F09
V102	Témoignage de vécu d'expériences amoureuses	A16			X	F07
V104	Critères de sélection de la liste d'amis sur les RS.	A27	RS25		Q25	F09 -F03 F04 -F07
V105	Vécu de situations d'expression libre sur les RS.	A41			X	F01 - F09
V107	Tendance à publier des renseignements incorrects	A37	R16 R18			F10
V108	Types d'activités dans le cadre du travail scolaire ou de l'auto apprentissage	A44			X	F08
V114	Genres de publications faites par les ados dans le but de s'exprimer librement		RS20.1		X	Fo2- Fo6 Fo7 -Fo9
V116	Sa tendance à discuter avec des inconnus sur les RS.	A27	RS25		Q23	F05

CINQUIEME PARTIE

Enquête (I) : Observation des réseaux sociaux

Comme indiqué au chapitre 11 (11.4), nous rappelons que notre travail de recherche s'appuie sur deux enquêtes : une observation des réseaux sociaux que nous exposons dans cette partie et un questionnaire dont la démarche et les résultats de l'analyse font l'objet de la partie suivante. Nous précisons que l'observation des réseaux sociaux n'a pas donné lieu à une analyse de traces mais que celle-ci a été conçue dans une optique d'observation descriptive dont les données constituent d'une part, un appui à l'élaboration de notre corpus d'analyse (chapitre 18) ainsi qu'à l'élaboration du questionnaire (annexe II), et fournissent par ailleurs des éléments de compréhension et d'approfondissement des résultats de l'enquête par questionnaire (8^{ème} partie de notre thèse).

Dans cette cinquième partie, nous exposons le déroulement et les résultats de l'observation que nous avons conduite sur trois réseaux sociaux⁸. Cette enquête a duré sept mois, de mai à décembre 2010. Elle s'est déroulée en deux étapes :

1^{ère} étape : Etude préalable (chapitre 19)

Cette première phase de l'observation, a permis d'étayer notre recherche de dimensions, d'indicateurs et de variables et de valider notre corpus d'analyse. (voir démarche de définition des indicateurs et variables, 12.2)

2^{ème} étape : Enquête descriptive (chapitre 21)

Cette observation descriptive a contribué à l'élaboration du questionnaire (annexe II) ainsi qu'à l'approfondissement et à l'interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire. (8^{ème} partie de notre thèse).

Ainsi, l'observation des réseaux sociaux constitue un élément central de notre étude, celle-ci ayant participé d'une façon transversale à appuyer notre travail de recherche lors de différentes étapes de son évolution. Le schéma ci-après illustre l'intrication de l'observation à l'élaboration du corpus d'analyse, à la construction du questionnaire et à l'approfondissement des résultats de l'analyse du questionnaire.

⁸ Facebook, « le forum des ados », Skyrock

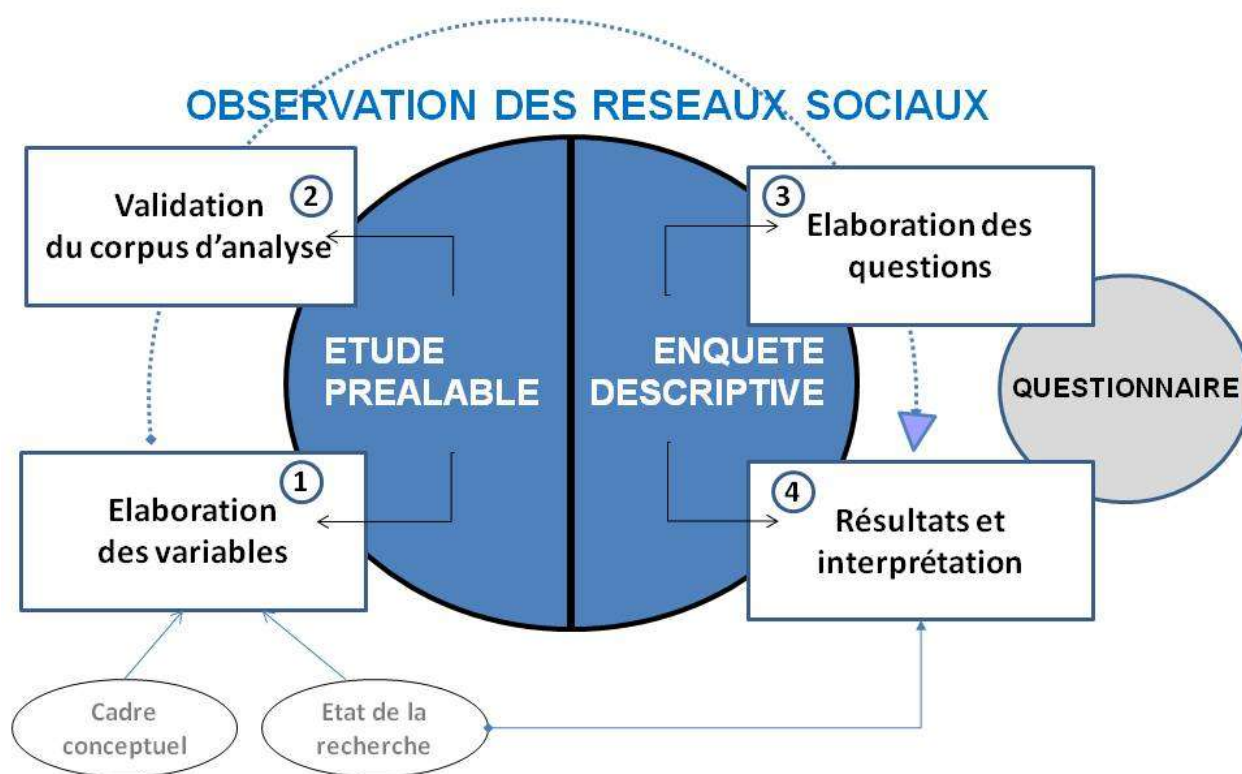


Figure 16 : Méthodologie d'observation des réseaux sociaux

Le schéma se lit dans le sens de la flèche en pointillés :

- 1- L'étude préalable a participé à l'élaboration des variables issues par ailleurs du cadre conceptuel et des études sur le sujet.
- 2- Dans un 2^{ème} temps, l'observation a permis de valider notre corpus de variables.
- 3- L'enquête descriptive a contribué à la construction des questions du questionnaire.
- 4- Elle a également fourni des éléments d'approfondissement aux résultats de l'analyse du questionnaire et à leur interprétation.

Cette cinquième partie de notre thèse est répartie en trois chapitres. Le chapitre 19, décrit la démarche de notre étude préalable qui a participé à l'élaboration de nos corpus d'analyse présentée dans la partie précédente. Nous exposons ensuite respectivement dans les chapitres 20 et 21, la méthode et l'analyse de notre observation. Cette deuxième étape, celle de l'enquête descriptive, a consisté à observer des situations naturelles, focalisées ou simulées que nous avons analysées dans onze fiches d'observation présentées dans le chapitre 21. Une synthèse des données intégrées à la grille des variables, est consultable en annexe (annexe V). Les résultats de l'analyse descriptive sont présentés dans la septième partie, réunis avec ceux de l'étude statistique du questionnaire. (chapitres 27 à 30)

CHAPITRE 19 :

ÉTUDE PREALABLE

DETERMINATION DU CORPUS D'ANALYSE

Ce chapitre expose la démarche méthodologique de l'étude préalable et explicite la participation de cette première phase d'observation à l'élaboration du corpus des dimensions, indicateurs et variables et à la validation de la grille d'analyse. (Présentées dans la 4^{ème} partie, chapitres 12 à 18)

Le terrain d'observation que nous présentons ci-après, est le même pour les deux phases de l'observation.

19.1. Choix du terrain

Notre observation a porté sur trois réseaux sociaux : Facebook , Le Forum des Ados⁹ et Skyrock¹⁰ .

Notre premier choix de réseaux sociaux s'est essentiellement appuyé sur un sondage que nous avons réalisé au Liban, en février 2008, auprès de 1000 collégiens et lycéens, dans six¹¹ établissements scolaires privés de grandes villes libanaises. Le sondage a été administré, par les enseignants, en classe, sur papier. Le dépouillement a été fait manuellement. Parmi les 7 questions que nous leur avons posées, seule la question 4 nous guidera dans notre choix d'enquête «*Coche la ou les cases correspondant aux réseaux sociaux que tu utilises : MSN, Facebook, My Space, Les forums, Les blogs, La messagerie électronique (email), Badoo, Copains d'avant, Autres, Aucun.* » Celle-ci a révélé que 91% des élèves scolarisés dans les collèges et lycées privés de grandes villes libanaises, possédaient un compte Facebook.

Les résultats de ce sondage¹² ont mis en avant l'utilisation massive de Facebook et de MSN par les adolescents libanais et placent en troisième lieu, le réseau social Skyrock. Ces résultats ont orienté notre choix de réseaux sociaux à observer au moment de notre enquête, en mai 2010. Nous avons alors fait notre choix comme suit :

⁹ <http://www.forumdesadolescents.net/>

¹⁰ www.skyrock.com

¹¹ Collège des Sœurs des Saints-Cœurs de Tripoli, Collèges Mar Doumit des Sœurs Antonines de Roumieh, Collège des Sœurs de Besançon de Baabdath, Lycée de la Mission laïque française de Beyrouth, Collège des Sœurs de la Charité de Zouk Mikhael, Lycée Hariri de Saida.

¹² Nous n'avons pas mené d'analyse statistique pour ce questionnaire administré à 1000 adolescents. Nous considérons aujourd'hui qu'il s'agit d'une erreur. Nous avons en effet entre les mains un matériau intéressant qui n'a pas été entièrement exploité et qui aurait pu nous donner un aperçu des différences entre les filles et les garçons ainsi que celles inhérentes à l'âge de l'utilisateur.

Facebook a été sélectionné d'office parce qu'il a reçu le score de 91.3%. Nous avons été conforté dans ce choix suite à deux études : celle de Kredens et Fontar (2010) souligne qu'en France, les réseaux sociaux font partie des sites préférés des enfants actifs sur internet et que *Facebook* est le réseau le plus utilisé par les adolescents. Une deuxième étude (Calysto, 2010) rapporte que 75% des 13-17 ans possèdent un compte sur Facebook.

Cependant, Facebook à lui seul, ne représentait pas assez les différents usages des réseaux sociaux et notamment, celui des forums et des blogs. Nous avons donc entrepris de rechercher des sites communautaires qui proposent des forums et des blogs aux adolescents. Notre recherche a abouti au choix de deux sites : www.skyrock.com et <http://www.forumdesadolescents.net/>. Le premier avait été placé en troisième position dans notre sondage. Ce réseau propose aux membres de créer leur blog personnel et de le publier sur le réseau. Les blogs peuvent être consultés par les membres inscrits. Certaines informations sur les bloggeurs sont accessibles publiquement, ce qui nous a permis d'observer une grande partie des contenus. Pour accéder à un plus grand nombre de contenus, nous avons créé un blog à l'aide d'un pseudonyme, en nous faisant passer pour une jeune fille de 16 ans. L'autre élément ayant contribué à choisir ce réseau est l'outil de recherche qui y est intégré, donnant accès à des blogs de jeunes de 16 à 18 ans. C'est en effet le seul réseau social de type Blogs que nous avons trouvé, proposant un outil de recherche par âge et où les mineurs sont présents. Concernant le forum des adolescents, il s'agit d'un forum de discussion exclusivement réservé aux adolescents. C'est un forum modéré, encadré, présentant des règles de discussion et des modérateurs qui valident les interventions. Nous avons également basé notre choix sur la variété des sujets abordés, sur la fréquence des réponses et sur la richesse des fils de discussion. Dans un article portant sur une étude récente réalisée par l'UNICEF de Belgique, en 2011, sur la participation des adolescents à travers les réseaux sociaux, la chercheuse Laurène Graziani (2012) conclut son sujet en recommandant vivement ce forum qu'elle qualifie d'intéressant soutenant qu'il peut être un vecteur d'une culture démocratique.

Notre choix final comporte trois types de réseaux sociaux présentant des caractéristiques différents : un créateur de blog (Skyrock), un forum de discussion pour les adolescents (le Forum des Ados) et un site de réseautage social (Facebook).

19.2. Contribution de l'observation à l'élaboration du corpus d'analyse

19.2.1. Démarche

A ce stade de notre travail, nous avons défini nos dimensions et amorcé notre recherche d'indicateurs et de variables, à partir de notre cadre théorique et de l'état de la recherche. Nous souhaitons confronter nos propositions d'indicateurs avec l'observation de notre terrain d'enquête afin de les compléter par des indicateurs qui émergeront de ce travail d'observation. Notre étude préalable a été envisagée dans cette perspective, afin de fournir des éléments de connaissance concernant l'activité des adolescents sur les réseaux sociaux, susceptibles de contribuer à la détermination des indicateurs et des variables.

La méthode que nous avons appliquée pour cette étape a consisté en une observation des activités entreprises par les adolescents sur les trois réseaux sociaux, guidée par le schéma des dimensions

et la grille des corpus que nous avons amorcée. A ce stade de notre observation, nous n'avions pas encore défini des catégories d'observables (exemple : le profil sur Facebook, l'onglet « j'aime »). En effet, l'un des buts de cette étude préalable était de créer une liste d'observables qui nous a servi d'instrument d'observation pour la 2^{ème} phase de l'observation (chapitres 20 et 21).

Cette première phase d'observation a donné lieu à un remaniement de ce premier jet de la grille d'analyse (ajouts ou suppression d'indicateurs et de variables) que nous détaillons dans ce chapitre (19.2.3) que nous avons ensuite validée (19.3).

19.2.2. Recueil des données

Comme indiqué préalablement, l'étude préalable avait pour but de découvrir les réseaux sociaux fréquentés par les adolescents et d'observer des faits saillants qui pourraient alimenter notre réflexion au regard de notre recherche d'indicateurs et de variables. Notre observation nous a conduits à avoir une vue d'ensemble de l'activité des adolescents sur les réseaux sociaux, de relever les faits marquants qui nous intéressent, de les regrouper par thème et de les commenter en vue d'extraire des indicateurs liés à nos dimensions. Nous avons réalisé des copies d'écran de certaines observations, répertoriées en annexe (Annexe III). Nous faisons référence à ces copies d'écran dans l'exposition de notre observation.

19.2.2.1. Observation des images ou photos publiées par les adolescents

L'une de nos premières observations a porté sur la place accordée aux images en tout genre sur les deux réseaux sociaux, Facebook et Skyrock mais en particulier sur Facebook. Il s'agit pour nous d'approfondir l'un des indicateurs des réseaux sociaux, l'indicateur RS14 « Publier des images, photos, vidéos » (chapitre 16.2.3).

Nous commençons donc par remarquer que les images sont absentes des forums et nous constatons que les fonctionnalités du forum ne permettent pas le partage d'images. De là, nous émettons l'hypothèse que les fonctionnalités ou outils pourraient en quelque sorte diriger le type d'activité entrepris par l'adolescent, comme par exemple encourager la diffusion d'images ou au contraire la limiter, voire la restreindre. Nous poursuivons donc notre observation des images sur les deux réseaux Skyrock et Facebook et nous constatons que celles-ci semblent être abondantes. Nous notons de ce fait, que la place des images devrait être analysée dans notre enquête. Nous établissons le lien avec notre dimension liée à la perception de son apparence physique et nous décidons d'ajouter un indicateur **A2** formulé ainsi : « Se mettre en valeur physiquement » et la variable **V87** « L'utilisation de divers outils pour se mettre en valeur physiquement » (chapitre 13.2.1). Une autre observation en rapport avec celle-ci, nous amène également à intégrer une nouvelle série d'indicateurs liés à la dimension de la responsabilité civique de l'adolescent sur les réseaux sociaux. En effet, sur la page personnelle d'un membre de Facebook, Marianne, adolescente de 13 ans, réagit à une série de photos publiées par un camarade de classe, où elle lui demande de retirer plusieurs photos dans lesquelles elle apparaît. S'en suit une discussion virulente et la participation de plusieurs amis qui ont pris position avec l'un ou l'autre des deux adolescents. Dans une intervention, Marianne écrit « tu n'as pas le droit de mettre mes photos, je ne suis pas d'accord, je vais me plaindre à Facebook ». Nous avons alors entrepris de rechercher des situations similaires

et nous en avons trouvé quelques-unes. De là, nous avons décidé de proposer dans notre grille d'observation, des critères liées à la publication de photos d'amis. En observant les albums photos publiés par une vingtaine de comptes d'adolescents sur Facebook (après les avoir ajoutés à notre liste d'amis afin de pouvoir y accéder), nous remarquons que les photos des adolescents portent majoritairement sur des amis, mais qu'elles comportent aussi des photos familiales et scolaires. Nous décidons alors d'intégrer dans cette nouvelle liste d'indicateurs les trois catégories de photos : photos d'amis, photos d'enseignants et photos des parents (copies d'écran dans l'annexe III : images 29, 30, 31, 32, 38, 69, 73). Nous déclinons ces indicateurs comme suit :

Dimension de l'autonomie: La responsabilité civique et la participation citoyenne (chapitre 15.1.2)

Indicateur A38– Respecter les lois liées à la publication des photos ou vidéos de ses amis, des ses parents, des ses enseignants

- **V51-V52-V53** : Absence / présence de publication de photos ou vidéos de ses amis, de ses parents ou de ses enseignants
- **V54-V55-V56** : Respect du droit à l'image exercé vis-à-vis de ses amis, de ses parents ou de ses enseignants lors de la publication de photos et vidéos où ils apparaissent.
- **V57-V58-V59** : Type de restriction de la publication appliqué par l'adolescent, lors de la publication de photos et vidéos d'autrui
- **V60**- Connaissance ou pas des outils de restriction
-

Dimension de l'autonomie : La perception de l'image de soi / La perception de son apparence physique

Indicateur A2 : Se mettre en valeur physiquement (chapitre 13.2.1)

- **V87** : L'utilisation de divers outils pour se mettre en valeur physiquement

19.2.2.2. **Observation des discussions**

Ayant observé l'abondance des images et plus particulièrement des photos, nous nous sommes ensuite attardés sur les conversations asynchrones en référence à l'une des dimensions des réseaux sociaux que nous avons définies « Les fonctionnalités structurantes des discussions, de l'expression, de la communication » (chapitre 16.1.2). En effet, les trois réseaux sociaux que nous avons visités s'articulent essentiellement autour des discussions. Nous avons déjà intégré dans notre grille plusieurs indicateurs relatifs à l'observation des discussions, ce qui nous conforte dans notre choix. Cependant, notre observation nous fait remarquer que les adolescents ont des discussions différentes selon l'espace dans lequel ils se trouvent. Nous notons par exemple, que les conversations recueillies sur les « murs de Facebook » et sur Skyrock, c'est-à-dire sur les pages personnelles des adolescents, pages visibles selon les cas par les amis ou par tous les internautes, sont de nature différente que celles observées sur les forums. En effet, les discussions sur les forums semblent être plus structurées, plus longues, plus recherchées (voir F01 ; chapitre 21) alors que ce qui attire notre attention sur les conversations abordées entre les adolescents sur leurs pages personnelles, c'est leur brièveté, la superficialité du contenu, souvent des banalités, (images 33, 35, 36 ; annexe III) ainsi que le style très proche du langage familier ou même du style des

textos (sms). Ces conversations se placent souvent dans la continuité d'évènements du quotidien (sorties, situations vécues à l'école...) Certaines de ces discussions ont même parfois été entamées par téléphone et poursuivies en ligne (images 42, 43, 44 ; annexe III). Cette constatation nous conduit à ajouter à notre série d'indicateurs, deux nouveaux indicateurs liés à deux dimensions. Le premier indicateur est l'indicateur **A29'** « Etablir un lien avec la vie réelle », il est associé à la dimension de la variable dépendante, « Les échanges et les discussions ». Nous proposons la variable **V115** « Perception du lien entre les discussions et les activités en ligne, dans l'environnement virtuel, et les activités de la vie réelle ». Le deuxième est l'indicateur est **RS23** en lien avec la dimension de la présence et il est formulé comme suit : « Utiliser des outils qui marquent sa présence régulière sur le réseau : l'onglet *j'aime* sur Facebook, des commentaires réguliers, publication régulière de son journal, blog, page perso, mur de FB » (chapitre 16.2.4). Nous ajoutons finalement un troisième indicateur associé à la dimension des relations interpersonnelles liée à l'autonomie affective, comme suit : **V27-30** « Le sentiment développé par l'adolescent envers les discussions sur les réseaux sociaux. » (chapitre 14.1.4)

19.2.2.3. Les renseignements personnels publiés par les adolescents

En troisième lieu, nous sommes attirés par la diversité des profils publiés par les adolescents. Ceux-ci sont parfois associés de photos personnelles ou d'un autre type d'images. Par ailleurs, sur le réseau Skyrock, le nombre d'informations personnelles publiées par l'adolescent et visibles par tous les internautes, est plus important que sur Facebook. Ces informations n'apparaissent pas en évidence sur les forums, à moins que les adolescents ne se dévoilent à travers leurs messages. Nous émettons alors l'hypothèse que la conception du réseau social pourrait influencer la nature des informations diffusées par les adolescents. En effet, sur Skyrock, les membres sont présentés les uns aux autres à travers leurs « fiche de profil », qu'ils sont invités à renseigner dès leur inscription. La méthode de recherche de blogs, est d'ailleurs centrée sur ces renseignements fournis : âge, genre, situation (célibataire, en couple) etc. Sur le forum des adolescents, les membres se présentent librement, à travers un message qu'ils rédigent dans le fil de discussion consacré aux présentations. Il serait alors intéressant de comparer le type de renseignements fournis dans ce type de configuration et ceux fournis sur des réseaux où le profil est formaté tels que sur Skyrock.

Nous décidons donc d'ajouter dans notre grille l'indicateur A37 lié à la dimension de la responsabilité civique et la participation citoyenne que nous formulons ainsi « Protéger sa vie privée ». Nous lui associons la variable V106 « Types de renseignements personnels qu'il publie sur les réseaux sociaux » (chapitre 16.1.2).

19.2.2.4. Le partage, le soutien mutuel et l'entraide entre pairs sur les forums

Notre lecture des fils de discussion sur le forum des adolescents, nous a conduits à une observation globale par laquelle nous avons relevé la qualité d'écoute mutuelle des adolescents (voir fiche F01, chapitre 21.2). En effet, les messages témoignent pour une grande majorité, d'une volonté de la part de des adolescents inscrits sur ce forum, de partager des expériences vécues, des émotions, des

problèmes personnels dans un certain climat de confiance. On se confie, mais on attend aussi des conseils, du soutien, de l'écoute de la part des pairs. La compassion serait ainsi un sentiment perçu à travers les discussions. On se sent concerné par les problèmes racontés par les pairs. À côté de cela, émergent des discussions d'autres types de sentiments tels que l'envie de montrer que l'on maîtrise le sujet, que l'on est expert en la matière, qu'on a de l'expérience, qu'on sait faire. Un besoin de témoigner de sa compétence dans un domaine particulier. On est souvent frappés par la pertinence des propos, par leur bienfondé, par la capacité de certains adolescents de justifier leur position, d'argumenter leur point de vue. Les masques tombent souvent et certains adolescents dévoilent leur pensée profonde. C'est le cas par exemple quand il s'agit de discussions portant sur les conflits entre parents et adolescents. On remarque à travers les propos des adolescents que ceux-ci seraient capables de prendre du recul par rapport aux positions des parents, qu'ils mesureraient les enjeux de certaines situations, même si à priori ils ne voudraient pas se laisser « mener » ou se soumettre aux décisions ou aux règles parentales.

À partir de ces observations, et en les confrontant avec nos dimensions et avec notre première ébauche d'indicateurs, nous revenons à l'une des dimensions des variables de l'autonomie sociale, associée au concept de responsabilité et plus précisément aux compétences liées à la capacité de se prendre en charge et d'aider autrui (chapitre 15.3). Nous pensons que cette attitude pourrait être observée et analysée à travers notre enquête et nous formulons alors les indicateurs comme suit :

Variables 38-39 : Son initiative d'aider autrui

Variables 31-37 : Son attitude face à la sollicitation d'aide sur les réseaux sociaux dans 5 situations différentes

La recherche des différentes situations associées à l'attitude de la sollicitation d'aide, se fera ultérieurement dans la phase d'observation dirigée. Nous notons cet objectif dans notre grille d'observation.

Ces mêmes observations, nous renvoient également à la dimension associée à l'autonomie personnelle et plus précisément aux sentiments développés par l'adolescent lorsqu'il fait une tâche ou lorsqu'il se trouve dans une situation précise (chapitre 13.2.2). Ayant relevé la tendance des adolescents d'une part à démontrer leurs compétences à travers les discussions sur le forum, et d'autre part à écouter et à respecter l'avis de chacun, nous confrontons les sentiments de respect et de compétences à la liste des indicateurs relatifs à l'estime de soi et plus particulièrement à l'affirmation de la valeur de soi, et nous constatons que ces deux types de sentiments pourraient compléter la liste établie qui comprenait le sentiment de réussite et le sentiment d'être apprécié. Ces indicateurs sont alors ajoutés à notre grille (indicateurs A8 et A9).

Nous notons aussi, qu'il serait intéressant de comparer l'attitude des adolescents sur les différents types de réseaux sociaux, vu que ce type d'attitude a été principalement relevé sur les forums. Nous précisons alors sur notre grille notre objectif de rechercher la présence de ces indicateurs dans les différents réseaux.

19.2.2.5. Les contacts : les listes d'amis sur Facebook et Skyrock

Cette partie de l'observation a pour but de nous permettre d'approfondir l'indicateur relatif à la gestion de ses contacts que nous avons développé au chapitre 14.1.4. En naviguant d'un réseau à l'autre, nous remarquons qu'à l'instar du forum des adolescents, Skyrock et Facebook intègrent dans leurs fonctionnalités la constitution d'une liste d'amis. Nous nous attardons alors sur les caractéristiques générales de ces listes d'amis et nous relevons ce qui suit :

Sur Facebook, les membres peuvent associer à leur liste d'amis des membres de leur famille, à condition que ceux-ci soient aussi membres de Facebook. Ainsi, l'adolescent peut présenter ses parents, ses frères et sœurs et même ses cousins. Cette fonctionnalité n'est pas incluse dans la liste d'amis de Skyrock. Notre observation de trente listes de filles et de garçons nous amène à une constatation qui nous interpelle. Nous remarquons que certaines listes comprennent deux parents du même sexe (deux mères ou deux pères). Nous remarquons aussi, que des adolescents ont listé une dizaine de frères et sœurs. Le hasard a fait que nous sommes tombés sur les listes d'amis de deux membres adolescents que nous connaissons, et qui avaient listé 11 et 9 frères et sœurs alors qu'ils n'en avaient respectivement que 2 et 1. (voir images 94 à 100 annexe III). Nous relierons notre observation à la dimension de la relation de l'adolescent avec ses parents développée au chapitre 14.1.1 et nous y associons l'indicateur **A20** et la variable **V100** comme suit :

Sous-dimension : les relations interpersonnelles / Sa relation avec ses parents

Indicateur A20 – Donner de l'importance aux membres de sa famille sur les réseaux sociaux

V100/ Identification sur son profil de parents, frères, sœurs, cousins qui ne sont pas les siens (fictifs)

Notre deuxième observation concerne le nombre de personnes constituant les listes d'amis. Nous relevons que ces listes varient généralement de 20 à 100 mais qu'elles peuvent aussi atteindre des grands nombres de l'ordre de 500 personnes. (image 101 ; annexe III).

Suite à ces observations, notre réflexion porte sur l'utilisation de l'outil de création de sa liste d'amis et de son rapport avec les dimensions de l'autonomie. Le nombre d'amis sur une liste, la connaissance personnelle des contacts, les critères de sélection de ceux-ci et la tendance de parler avec des inconnus seraient des variables de la gestion de ses relations interpersonnelles. Nous décidons alors d'intégrer les 4 variables ci-dessous dans notre grille.

Indicateur A27 : Gérer ses relations personnelles

- V22/ Le nombre de contacts sur sa liste d'amis sur les réseaux sociaux
- V23/ La connaissance personnelle de ses contacts sur les réseaux sociaux
- V104/ Critères de sélection de la liste d'amis sur les réseaux sociaux
- V116 / Tendance ou pas à discuter avec des inconnus sur les réseaux sociaux

Par ailleurs, nous nous sommes interrogés sur les motivations des adolescents qui listent de faux parents et de faux frères et sœurs. Nous associons cette attitude à notre deuxième dimension de l'autonomie, l'indépendance, et plus spécifiquement, à la relation entre les adolescents et les

parents. L'indicateur que nous proposons est le suivant : « Il définit dans sa liste d'amis, des membres de la famille qui ne sont pas les siens. »

19.2.3. Synthèse des données ayant contribué au remaniement de la grille

Cette première phase d'observation des trois réseaux sociaux sélectionnés, nous a éclairés sur certaines pratiques en ligne des adolescents, sur des fonctionnalités en lien avec le déploiement de leur autonomie, et sur des caractéristiques spécifiques à chaque type de réseau. Les constatations relevées et présentées dans ce chapitre nous ont amenés à proposer plusieurs indicateurs qui ont été intégrés dans notre grille initiale. Nous les rappelons dans ce qui suit :

Dimension : Les échanges et les discussions

Indicateur A29' – Etablir un lien avec la vie réelle

- **V115** : perception du lien entre les discussions et les activités en ligne, dans l'environnement virtuel, et les activités de la vie réelle.

Dimension : Les fonctionnalités structurantes de la présence

Indicateur RS23 - Utiliser des outils qui marquent sa présence régulière sur le réseau : l'onglet "j'aime sur Facebook", des commentaires réguliers, publication régulière de son journal, blog, page perso, mur de FB

Dimension : Les échanges et les discussions

Indicateur A28 – Développer divers types de sentiments envers les discussions en ligne

- **V27-30**/ Le sentiment développé par l'adolescent envers les discussions sur les réseaux sociaux

Dimension : La responsabilité civique et la participation citoyenne

Indicateur A37– Protéger sa vie privée

- **V106** / Types de renseignements personnels qu'il publie sur les réseaux sociaux

Indicateur A38– Respecter les lois liées à la publication des photos ou vidéos de ses amis, des ses parents, des ses enseignants

- **V51-V53** : Absence / présence de publication de photos ou vidéos de ses amis, de ses parents ou de ses enseignants
- **V54-V56** : Respect du droit à l'image exercé vis-à-vis de ses amis, de ses parents ou de ses enseignants lors de la publication de photos et vidéos où ils apparaissent.
- **V57-V59** : Type de restriction de la publication appliqué par l'adolescent lors de la publication de photos et vidéos d'autrui
- **V60** : Connaissance ou pas des outils de restriction (mesure de contrôle)

Dimension : L'entraide

Indicateur A40–Se prendre en charge et de s'entraider

- **V 31-37** : Son attitude face à la sollicitation d'aide sur les réseaux sociaux dans 5 situations différentes

- **V 38-39** : Son initiative d'aider autrui

Dimensions : Les échanges et les discussions

Indicateur A27 – Gérer ses relations

- **V22** / Le nombre de contacts sur sa liste d'amis sur les réseaux sociaux

Dimension : Les relations interpersonnelles / Sa relation avec ses parents

Indicateur A20 – Donner de l'importance aux membres de sa famille sur les réseaux sociaux

- **V100**/ Identification sur son profil de parents, frères, sœurs, cousins qui ne sont pas les siens (fictifs)

19.3. Validation du corpus

Après avoir remanié notre corpus d'analyse nous entreprenons de le valider. Une grille d'observation nous a servi de support pour marquer la présence ou l'absence d'une attitude, d'un comportement, d'une situation, d'une activité, de l'utilisation d'un outil. Par exemple, lorsqu'il s'agissait d'observer si les adolescents expriment des sentiments amoureux sur les réseaux sociaux, nous avons recherché des discussions, des images, des commentaires ou tout type de publications à travers lesquelles les adolescents exprimaient leurs sentiments. Concernant l'utilisation de différents outils, nous avons validé la variable dès lors que nous avons pu observer que plusieurs adolescents (au moins 20) utilisaient chacun au moins 3 outils différents. Pour ce qui est des modalités et des types de renseignements que les adolescents diffusent, nous avons validé les variables lorsque nous avons pu observer la présence du comportement auprès d'au moins 20 adolescents (par exemple, 20 adolescents qui diffusent des informations fausses ou qui s'attribuent de faux parents, frères, sœurs).

Certaines variables n'ont pas pu être intégrées dans la grille parce qu'elles ne sont pas observables. Il s'agit des variables portant sur les croyances, les perceptions, les émotions, les sentiments comme par exemple : V6-7-8 « les sentiments développés envers une communauté en ligne ». Par ailleurs, il nous a paru aussi inutile d'ajouter dans la grille les variables que nous avons intégrées lors de l'étape précédente, celles-ci émanant de fait, de notre observation des réseaux sociaux.

En conclusion, nous notons une grande majorité de résultats confirmatoires (présence), ce qui nous conforte dans nos choix initiaux et dans notre méthode de travail. En effet, 38 variables ont été validées et 7 ont été supprimées. Rappelons que pour parvenir à la construction de la grille, nous avons procédé par étapes successives, à savoir une recherche théorique autour des concepts se rapportant à l'autonomie des adolescents et aux réseaux sociaux, une revue de la question portant sur des études récentes réalisées sur le sujet de l'utilisation des réseaux sociaux par les adolescents, une recherche sur les théories comportementales liées aux TICE et finalement une étude préalable conduite sur trois réseaux sociaux.

A l'issue de cette étape, notre grille des dimensions, indicateurs et variables à été remaniée en fonction des résultats obtenus. Les 7 variables ci-après ont été retirées de notre grille :

- Signes de dépendance au jeu
- Types de discussions entre adolescents et parents
- Présence des parents dans les forums des adolescents
- Jeu en ligne entre parents et adolescents
- Travail collaboratif entre adolescents
- Tutorat entre adolescents ou entre adultes et adolescents

Dans ce qui suit, nous présentons notre grille de validation des variables. Celle-ci est répartie en quatre colonnes comme suit :

- La référence de la sous variable qui se rapporte à un ou plusieurs indicateurs, comme indiqué dans la grille présentée dans le chapitre précédent.
- L'objectif de notre observation
- Un champ qui nous permet de confirmer ou pas la présence de l'objet observé. Ce qui nous intéresse, est simplement de constater la présence sur les réseaux sociaux du type de comportement, d'outil, de pratique, de contenu etc.
- La quatrième colonne comporte les références des fiches d'observation qui sont détaillées dans le chapitre 21.

Grilles d'observation pour la validation des variables

Autonomie personnelle / compétences individuelles / concept de l'identité

Variable	Objectifs d'observation	Présence / absence	Référence fiche d'observation
V72-74	Observer diverses expressions de l'amour : témoignages, récits d'expériences amoureuses vécues par les adolescents, dans la vie, en général. Témoignages des adolescents reflétant la place d'internet dans ce vécu.	Présence	F01
V75	Questions diverses posées par les adolescents sur la sexualité (messages ou autres)	Présence	F01
V78	Moyens utilisés sur Internet pour poser des questions sur leur sexualité / observation des discussions relatant des moyens de prospection utilisés (sur Internet ou pas) par les adolescents pour trouver des réponses à leurs questions	Présence	F01
92	Observer des témoignages rapportant les efforts fournis par l'ado pour plaire et séduire. Observation directe sur Internet des efforts fournis pour plaire et séduire : photos éloquentes, messages éloquentes (autres)	Présence	F07
V74	Observer des témoignages d'adolescents faisant allusion à leur capacité, facilité ou difficultés à plaire et séduire	Présence	F01

V93	Messages, photos ou autres qui montrent le degré d'importance donné par l'adolescent à son apparence physique.	Présence	F06-F07
V14	Messages d'adolescents relatant leur perception personnelle sur leur apparence physique	Présence	F01
V94	Utilisation de divers moyens par les adolescents pour mettre en avant leur style personnel, leur look	Présence	F06-F07
V87	Utilisation de divers outils utilisés par les adolescents pour mettre leur physique en valeur.	Présence	F06 F07
V9-13	Messages d'adolescents relatant leur perception personnelle sur leur personnalité	présence	F01-F02
V96	Des moyens utilisés par les adolescents pour gérer leur profil. Signes reflétant l'importance donnée par les adolescents à leur profil	Présence	F02 F03 F05
	Mise à jour du profil par les adolescents	Présence	F07 F10
	Observer la présence / absence de réactions d'adolescents aux profils des tiers (existence ou pas / type de réaction)	Présence	
	Observer la présence / absence de différents types de photos diffusées sur le profil des adolescents.	Présence	
V102	Observer la présence / absence de vécus d'expériences amoureuses sur les réseaux sociaux	présence	F01 F07
V25.1	Discussions avec des personnes avec qui l'adolescent a une relation amoureuse		

Tableau 2 : grille de validation / autonomie personnelle

Autonomie affective / compétences relationnelles / Concept de l'indépendance

Variable	Objectif d'observation	Présence/ absence	Référence fiche d'obs
V52	Observer si les adolescents publient des photos de leurs parents	Rares	F06-F07
V24	Observer s'il existe des discussions en ligne entre parents et adolescents	Non observé	x
V100	Observer si l'adolescent Identifie sur son profil des membres de la famille fictifs. (ex : faux frère)	Présence	F010
V101	Observer la présence / absence de différents types d'expression de l'amitié entre adolescents	présence	Fo6 Fo7
V22	Observer si le nombre d'amis sur la liste de contacts est variable (très petite liste, exemple, 10 ou 20, à très grande liste, exemple 500 ou 1000)	Présence de courtes et longues listes	F10
V27-30	Observer la présence / absence de divers types de sentiments développés par les adolescents envers les discussions	présence	F01 - F06-F07
V88	Observer la présence/ absence de l'expression des besoins, demandes, sollicitations qui laissent percevoir le but recherché par l'ado sur les réseaux sociaux	présence	F01 - F02-F03 F04-F06-F07
V26	Présence / absence de divers sujets de discussion abordés sur les réseaux sociaux par les adolescents	présence	F01-F04-F06 F07-F08-F09
V25	Présence de différentes catégories de personnes avec qui les adolescents discutent	Présence	F01-F02-F03 F04-F06-F07
V83-87	Observer si les adolescents utilisent des outils variés : mail, tchat, blog, diffusion de photos,	Présence	Toutes les fiches

	commentaire, ongle « j'aime » etc		
V99	Présence/ absence de discussions qui montrent que l'adolescent a été influencé par ses pairs : exemple il tient compte de son avis, il le remercie pour son conseil en lui disant qu'il l'appliquera, il raconte qu'il a changé de comportement suite à une discussion ou autre...	Présence	F01-F04-F06

Tableau 3: grille de validation / autonomie affective**Autonomie sociale et cognitive/compétences sociales/ Concept de la responsabilité**

Variable	Objectif	Présence/ absence	Référence fiche d'observation
V41.1	Présence/ absence de situations en ligne où les adolescents assument ou pas leurs responsabilités face à des actes préjudiciables (piratage ou autre)	Présence	F01 F02
V84 V105	Présence/ absence de d'outils utilisés par les adolescents pour s'exprimer librement sur les réseaux sociaux	Présence	F01 F09 F10
V107	Observer si les adolescents diffusent des renseignements personnels incorrects	Présence	F10
V83	Observer si les adolescents utilisent les réseaux sociaux pour aborder des sujets relatifs au travail scolaire.	Présence	F08
V112	Observer si les adolescents utilisent les réseaux sociaux pour jouer en ligne	Présence	F07 F03
V113	Observer des signes de dépendance au jeu : témoignages, fréquence au jeu, contenu des discussions, observation de l'activité globale de l'ado	Rare	Fo3
V122	Observer si les adolescents jouent en ligne avec leurs parents	Non observé	X
V114	Observer si les adolescents diffusent divers types de publications : exemple photos, citations, humeur du jour, poème, message personnel etc	Présence	F02 F04 F07
V116	Présence de traces de propos injurieux adressés à ou par des adolescents sur les réseaux sociaux	présence	F03 F05
V118	Observer si les adolescents diffusent divers genres de photos : amicales, familiales, scolaires, personnelles, artistiques etc	présence	F06

Tableau 4 : grille de validation / autonomie sociale et cognitive

CHAPITRE 20 :

ENQUETE DESCRIPTIVE

METHODOLOGIE

Après avoir validé notre grille de construits théoriques, nous passons à la deuxième phase de l'enquête : l'observation descriptive. L'objectif de celle-ci est de fournir des données qui ne peuvent être recueillies à travers notre enquête par questionnaire. Celles-ci apporteront des éléments de compréhension qui étayeront l'interprétation de nos résultats. Nous prenons à titre d'exemple, l'observation des témoignages d'amitié : Le questionnaire, pourrait nous fournir des indications relatives à l'utilisation de la publication de photos d'amis, acte témoignant ou pas de l'importance de la valeur de l'amitié sur les réseaux sociaux. L'observation quant à elle, compléterait le résultat obtenu par une investigation sur les types de photos publiées, des types de commentaires qui y sont associés, des modalités de partage, d'identification etc. Ainsi, ces éléments d'observation nuancent ou approfondissent les résultats de l'analyse du questionnaire.

Nous exposons dans ce chapitre la méthode suivie pour la construction de l'outil d'enquête (tableau des observables et grille d'observation) et pour le recueil des données. Le chapitre suivant sera consacré à l'analyse descriptive des données de l'observation.

Les résultats de cette enquête sont intégrés à ceux du questionnaire et exposés dans la 7^{ème} partie de notre thèse. Cela permet d'avoir une vue plus globale des résultats des deux enquêtes, celles-ci étant complémentaires, l'observation descriptive des réseaux sociaux permettant d'approfondir les résultats de l'analyse du questionnaire.

Afin de mieux mettre en évidence le rôle central de l'enquête par observation, nous avons élaboré le schéma ci-dessous qui illustre l'intrication de l'observation aux différentes phases de notre travail de recherche, telle que nous venons de l'exposer.

20.1. Méthode de recueil des données de l'observation

Rappelons que notre observation a porté sur trois réseaux sociaux : Facebook , Le Forum des Ados¹³ et Skyrock¹⁴ dont nous justifions le choix au chapitre 19 (19.1)

Pour renseigner nos variables, nous avons procédé à des observations naturelles, simulées ou focalisées, en lien avec nos dimensions. Celles-ci nous ont permis de récolter principalement des

¹³ <http://www.forumdesadolescents.net/>

¹⁴ www.skyrock.com

données qualitatives. Dans certains cas, des données quantitatives ont pu être recueillies mais celles-ci ne sont pas nombreuses. En effet, l'analyse descriptive nous a semblé répondre davantage aux besoins de notre observation. Quant à l'analyse quantitative, celle-ci a été menée d'une façon approfondie à l'étape suivante, lors de l'enquête par questionnaire.

Nous avons défini 11 axes d'observation pour lesquels nous avons élaboré des fiches d'observation référencées de F01 à F11, comportant chacune l'objet d'observation, les types d'observables, le réseau social sur lequel a eu lieu l'observation, les variables qui ont été partiellement renseignés, la référence aux copies d'écran associées (annexe III), et le recueil des observations. Chaque fiche porte sur une ou plusieurs dimensions, et sur un réseau social parmi les trois observés.

Ces fiches d'observation sont transversales, chacune se rapportant à plusieurs variables, qu'elles expliquent partiellement. En d'autres termes, chaque variable peut être analysée à partir de plusieurs observations (donc de plusieurs fiches) et par ailleurs, chaque fiche, renseigne différentes variables. Le tableau comportant une synthèse des données qualitatives répertoriées par variable est consultable en annexe (annexe V). Le prochain chapitre exposera ces données en détail.

Pour mener à bien notre enquête, nous avons été guidés par notre grille des corpus (chapitre 18.2) que nous avons renseignée au fur et à mesure de notre observation en y intégrant les données recueillies. (voir synthèse du recueil des données annexe V)

Notre observation porte sur les principales activités entreprises par les adolescents, les sujets abordés, les fonctionnalités et outils utilisés en fonction des situations, les types d'interactions, leurs habitudes d'internautes. Nous avons répertoriés différents types d'observables que nous listons ci-après en fonction de chaque réseau social. Une centaine de copies d'écran se rapportant à ces observables, illustrent notre analyse descriptive. Ces copies d'écran sont numérotées et consignées (annexe III).

Fiches d'observation

Observables

Objectifs d'observation : Corpus d'analyse

Types de situations

20.2. Les observables

En fonction du réseau observé, nous avons centré notre attention sur des types d'outils, d'espaces, de contenus qui nous ont aidés à alimenter notre grille d'observation (annexe V). Nous avons compilé en annexe (annexe III) des copies d'écran qui appuient notre recueil de données. Nous présentons ci-dessous les différents types d'observables auxquels nous avons attribué une référence, et nous donnons pour chacun l'exemple d'une copie d'écran qui l'illustre :

Facebook

ObsF1 : Le profil de l'utilisateur / type de photo (image 45), types d'informations personnelles publiées (image 10 ou 95)

ObsF2 : Le mur (ancienne appellation de journal) : présence / absence de discussions, sujets de discussion, catégories de personnes qui discutent (image 33)

ObsF3 : L'onglet « j'aime » : présence / absence et nombre (image 26)

ObsF4 : Les commentaires (à une publication ou un statut) : présence/ absence , importance (nombre), régularité, contenus (image 27)

ObsF5 : La publication d'images : le nombre , les types d'images, (photos, image 29 ; autres, image 37 et 65)

ObsF6 : La référence à une inscription à d'autres réseaux (exemple Twitter , image 39)

ObsF7 : Les groupes auxquels le membre est inscrit : présence/absence (image 93)

ObsF8 : L'indication des centres d'intérêts (image 19)

ObsF9 : L'historique de l'activité du membre (image 22)

ObsF10 : La publication à partir d'un Smartphone (image 36 ou 77)

ObsF11 : Pages personnelles de fan clubs (image 62)

ObsF12 : L'inscription à des jeux en ligne et l'historique de participation aux application de jeu (image 12)

ObsF13 : Nombre d'amis sur la liste de contacts (image 100)

ObsF14 : La messagerie

Le Forum des Ados

ObsA1 : Tableau : catégories de sujets, nombre de sujet et de messages (image 4)

ObsA2 : Messages (image 78)

ObsA3 : Conditions d'inscription et règles (image 107)

ObsA4 : Profil (image 108)

ObsA5 : Tableau de bord de l'utilisateur (image 109)

Skyrock

ObsS1 : Profil : type de photo, types d'informations personnelles publiées, type d'inscription identitaire (image 84)

ObsS2 : Blogs : type de contenus (image 89)

ObsS3 : Espaces des groupes (image 86 ou 90)

20.3. Présentation des 11 fiches d'observation

Ci-après une présentation succincte des 11 fiches d'observation qui sont détaillées par la suite:

Fiche F01 : Observation en situation naturelle / Les discussions sur le « Forum des Ados » (chapitre 21.2)

Nous avons observé des discussions menées entre adolescents sur le forum des adolescents (sujets de discussion, attitudes, perceptions, réactions, centres d'intérêts etc...) Les discussions sont l'une des dimensions principales de notre grille d'analyse, en lien avec la variable dépendante (dimension de l'autonomie affective et relationnelle) (Chapitre 14.1.4). et la variable indépendante (les fonctionnalités structurantes des discussions, de l'expression et de la communication) (Chapitre 16.2.2).

Fiches F02, F06, F07 : Observation en situation naturelle / Les publications des jeunes sur Facebook

Nous avons observé des types d'expression libre, de discussions et de publications diffusés sur Facebook par des adolescents de trois tranches d'âge différents, correspondant à nos trois catégories d'âge (12-14 pour la fiche F02, 15-16 pour la fiche F06, 17-18 pour la fiche F07). Nous nous sommes intéressés à la façon dont ils gèrent leur profil, leurs relations et leurs activités. En effet, l'expression, les discussions, les publications, les relations, la gestion du profil sont des dimensions de notre grille d'analyse. Ces fiches se sont centrées sur Facebook uniquement pour approfondir notre compréhension de ce réseau social et être en mesure d'en repérer des caractéristiques en relation avec l'activité des adolescents. Nous avons pu par la suite établir une comparaison les trois réseaux dans certains domaines.

Fiches F03, F04 : Observations focalisées

Nous avons suivi pendant quelques mois, deux adolescents de 14 ans sur Facebook. Le premier joue en ligne plus de 5h par jour et notre but était de tenter de mettre en évidence des attitudes et comportements en ligne, liés à cette activité régulière et qui semble présenter un risque d'addiction. Le deuxième adolescent exprime une passion en ligne, l'aviation. Nous nous sommes intéressés à la manière dont ce réseau social pouvait aider ce jeune à développer cette passion ou du moins aux raisons qui le poussent à en faire état sur Facebook.

Fiche F05 : Observation simulée

Nous avons mis en place une simulation sur Facebook pour tester la vigilance de 10 adolescents face aux sollicitations d'inconnus. Cette observation est en lien avec la dimension de la responsabilité (chapitre 15.1.2)

Fiche F08 : Observation en situation naturelle

Nous avons recherché sur les réseaux sociaux, des situations d'échange scolaire entre adolescents pour renseigner la dimension de l'entraide (chapitre 15.1.3) et de l'autonomie dans le travail scolaire (chapitre 15.1.7)

Fiche F09 : Observation en situation naturelle

Après avoir observé le forum des adolescents et Facebook, nous avons concentré notre investigation sur le troisième réseau social sélectionné, Skyrock. Nous avons observé 30 blogs d'adolescents âgés de 16 à 18 ans. Ce réseau n'accepte pas les jeunes de moins de 16 ans. Comme nous l'avons fait pour Facebook, notre observation a ciblé l'expression libre, les discussions, les publications, les relations, la gestion du profil.

Fiche F010 : Observation en situation naturelle

Cette fiche a ciblé l'observation de la gestion du profil personnel d'adolescents d'âges différents sur Facebook. Nous avons cherché à savoir s'ils accordent une importance à leur profil personnel, comment ils le gèrent et plus précisément, quels types de renseignements ils fournissent. Nous avons observé leurs listes d'amis, la procédure d'acceptation des nouvelles personnes et leur degré de vigilance (en complément de la fiche F05).

Fiche F011 : Observation en situation naturelle

En vue de recueillir des données portant sur les perceptions des adolescents des réseaux sociaux, nous avons recherché des discussions dont le sujet portait sur leur avis et leurs sentiments des réseaux sociaux. Il s'agit d'échanges et de débats entre adolescents qui mettent en évidence des points de vue variés concernant leur approche et leur utilisation des réseaux sociaux et plus particulièrement, de Facebook.

CHAPITRE 21 :

ENQUETE DESCRIPTIVE

RECEUIL DES DONNEES ET RESULTATS DE L'ANALYSE

21.1. Observation descriptive F01

21.1.1. Présentation de la fiche d'observation F01

Réseau social	« Le Forum des Ados » : http://www.forumdesadolescents.net/
Type de situation	Situations naturelles
Observables	ObsA1, ObsA2, ObsA3, ObsA4, ObsA5 (chapitre 20 ; 20.2)
Copies d'écran	images 1, 2, 3, 4, 106, 107, 108, 109 (annexe III)
Variables renseignées	V10 - V12- V15 - V26 - V31 - V39 - V42 - V74 - V78 - V85 - V88 - V97 - V99 - V102 - V105 (chapitre 18 ; 18.2)
Objectif d'observation (en lien avec les variables)	Ce réseau social est un forum de discussion entre adolescents. Nous souhaitons à travers cette observation relever les sujets les plus fréquemment abordés par les adolescents, leurs centre d'intérêts, comprendre ce qui les motive à choisir ce type de réseau plutôt qu'un autre et comment ils se comportent quand ils discutent.
Nombre de fils de discussions observés	20 fils de discussion observés (environ 1500 messages écrits par 500 adolescents) Après avoir noté les sujets les plus abordés, nous nous sommes concentrés sur les discussions qui comportent le plus grand nombre de participation (à partir de 200 messages). Nous avons aussi effectué deux analyses quantitatives portant sur les types de sujets abordés sur les forums afin de connaître la tendance sur les sujets les plus abordés par les adolescents sur les forums et s'il existe par ailleurs une différence entre les intérêts des filles et ceux des garçons.

Tableau 5 : Fiche d'observation F01 (observation de discussions sur le « Forum des Ados »)

21.1.2.**21.1.3. Recueil des données et analyse de F01**

Ce forum est exclusivement dédié aux adolescents. Il comporte 28 thèmes proposés par les modérateurs, dont celui des présentations personnelles et environ 15000 sujets ou fils de discussion créés par les adolescents, autour de ces thèmes.

21.1.3.1. Analyse quantitative***Les sujets abordés***

Variable renseignée : V26 « Les types de sujets abordés par les ados sur les réseaux sociaux »

Première analyse :

Nous avons analysé deux rubriques sur le forum intitulés « trucs de fille » et « trucs de mecs ». Nous avons relevé les 100 premiers sujets proposés par les membres (qui sont soit des filles soit des garçons selon le cas). Nous avons rassemblé les sujets sous plusieurs catégories comme suit : A : l'apparence physique, B : la sexualité, C : les sorties, D : l'amour, E: le sport, F : autres. Nous avons retrouvé ces mêmes catégories aussi bien chez les filles que chez les garçons. Nous avons regroupé sous la catégorie « autres », les sujets qui ont été évoqués.

Les résultats sont les suivants : Les sujets portant sur l'apparence physique sont les plus évoqués chez les filles (48%) alors qu'ils passent en 3^{ème} position chez les garçons (13%). L'amour est le sujet le plus abordé chez les garçons (42%) alors que ce sujet est en 3^{ème} position chez les filles (11%) qui font passer la sexualité avant (27%).

« Trucs de filles »	« Trucs de mecs »
- A : l'apparence physique 48%	- A : l'apparence physique 13%
- B : la sexualité : 27%	- B : la sexualité 29%
- C : les sorties : 8%	- C : les sorties 6%
- D : l'amour 11%	- D : l'amour 42%
- E: le sport : 3%	- E: le sport 8%
- F : autres : 3	- F : autres : 2%

Tableau 6 : Tableau des pourcentages des sujets sur le «Forum des Ados»

Deuxième analyse :

Nous avons relevé par ordre chronologique les 10 catégories de thèmes de discussion les plus populaires chez les filles et les garçons confondus en nous basant sur le nombre de messages postés dans chaque catégorie. Il s'agit d'un thème général qui regroupe une série de fils de discussions lancés par les adolescents. Nous pouvons consulter à partir de la page d'accueil, la liste des thèmes associés au nombre de visite (lecture) et au nombre de messages postés.

Ci-après les résultats :

- 1^{er} : l'amour et l'amitié,
- 2^{ème} : la sexualité,
- 3^{ème} : les problèmes généraux,
- 4^{ème} : les trucs de filles,
- 5^{ème} : les débats,
- 6^{ème} : l'humour et l'expression libre « lâche toi »,
- 7^{ème} : la musique,
- 8^{ème} : les études,
- 9^{ème} : les trucs de mecs,
- 10^{ème} : la mode.

Lorsqu'on analyse les sujets indépendamment du genre des adolescents qui participent, nous avons les résultats suivants : l'amour et l'amitié sont les sujets les plus abordés devant la sexualité suivis par les problèmes généraux.

Ces résultats révèlent que les thèmes les plus abordés par les adolescents sur ce forum anonyme, concernent des sujets qui touchent à l'intimité et qui souvent comportent un problème pour l'adolescent et où il a besoin d'aide et de conseil. Nous n'avons pas d'éléments qui nous permettent de déterminer le pourcentage de filles et de garçons actifs sur le forum mais nous constatons une différence importante sur les deux thèmes de discussion réservés respectivement aux filles et aux garçons comme suit :

Le thème « trucs de filles » comporte à ce jour « le 19 septembre 2012 » 6540 sujets et 87605 messages alors que le thème « trucs d mecs » comporte 3 fois moins de sujets et de messages.

	Trucs de filles Forum réservé aux discussions pour les filles comme le shopping, les idées make-up, les problèmes menstruels etc...	6540	87605	<i>Pertes marrons 1 fois.</i> par celia0226  Mer 19 Sep 2012 17:49
	Trucs de mecs Forum réservé aux discussions pour les mecs. Vos techniques de drague, vos problèmes de mecs etc...	2230	34786	<i>Sport de combat</i> par Remi  Mer 19 Sep 2012 17:43

Tableau 7 : Tableau de fréquences des sujets et des messages sur le «Forum des Ados» (le 14/09/2010)

21.1.3.2.

21.1.3.3. **Analyse descriptive**

Inscription identitaire (dissimuler son identité)

Variable renseignée : V78/ Participer à des forums de façon anonyme en utilisant un pseudonyme

De cette première observation globale, on pourrait penser que les adolescents utilisent les forums en priorité pour aborder des sujets qu'ils ne peuvent évoquer facilement dans la vie privée. Nous remarquons, qu'une grande majorité de membres ne livre pas son identité réelle, se limitant à un pseudo. « je ne veux pas qu'on me reconnaisse... ».

Absence des adultes

Variable renseignée : V 97 / Présence des parents sur les forums des adolescents

Ce forum exclut complètement les adultes (parents ou autres). Cela pourrait expliquer la fréquentation importante de cet espace.

Utilisation du forum quand l'ado ne se sent pas bien

Variables renseignées :

- V88/ Buts recherchés par l'adolescent sur les réseaux sociaux
- V85/ Les types d'outils utilisés pour parler de ses problèmes personnels
- V105 /Vécu de situations d'expression libre sur les réseaux sociaux (exprimer ses sentiments)
- V26 /Les types de sujets abordés par les ados sur les réseaux sociaux
-

Les adolescents vont sur le forum quand ils ne se sentent pas bien, quand ils ont besoin d'aide, de conseil, ou de se confier. Les types de problèmes recensés sont des problèmes d'ordre personnel touchant à leur vie privée, des problèmes relationnels avec leurs parents, des problèmes relationnels ou de cœur avec une personne qu'ils aiment, des soucis scolaires.

« J'ai trouvé ce forum par hasard, parce qu'un jour ou je ne me sentais vraiment pas bien, ben j'ai cherché un forum puis c'est celui ci que j'ai trouvé le mieux fait. » ENNA

Autocritiques, manque d'estime de soi, conseils

Variable renseignée : V15 / La perception de son apparence physique sur les réseaux sociaux

Dans la partie « présentation », les adolescents parlent d'eux-mêmes. Nous remarquons, qu'ils commencent le plus souvent par parler de leurs défauts en les exagérant et ensuite, ils terminent leur message par une ou deux qualités, qu'ils s'attribuent. Les réponses, quant à elles, sont très souvent encourageantes et ont pour objet de redonner confiance à l'ado en question. Soit la personne qui répond lui donne un exemple de son vécu personnel, pour rassurer l'ado soit elle « dédramatise » les points faibles mis en relief par l'ado.

« je chante comme une casserole 😊 »

« il faut savoir que toutes mes amies me font remarquer que je me sous estime beaucoup et que donc je n'ais aucune confiance en moi! »

« je fais un blocage au niveau des mecs car j'ai peur du regard des autres et de ce qu'il pourrait penser de moi! »

Regard sur soi

Variables renseignées : V10/ V12 / Se sentir respecté et apprécié par autrui sur les réseaux sociaux

Un certain nombre de message reflète un regard plutôt négatif sur soi. Les adolescents décrivent leurs défauts, leurs points faibles. Les réponses qui suivent ces types de révélations sont le plus souvent encourageants et porteurs de conseils et d'espoir.

« Ma personnalité: Solitaire, déteste quand les gens sifflent. Irritable très facilement quand on ne me respecte pas. Je me renferme sur moi »

« ...il est ami avec des filles qui sont beaucoup plus belles que moi (d'après s'que j'en pense) »

Réponse « tu peux aussi être avec de belles filles si tu t'apprécies un peu plus, bouges toi ! change de lunettes !!! »

Manque d'assurance

Variable renseignée : V74 / Perception de son assurance pour faire des rencontres amoureuses sur les réseaux sociaux.

Souvent les descriptions personnelles revêtent les qualités et les défauts dans la même phrase, comme si l'ado se cherchait...

« Je suis quelqu'un de d'assez timide au premier abords (enfin je crois ?) mais lorsqu'on me connaît on ne m'arrête pas ! Je pense être sympa, assez extravertie, à l'écoute des autres (toujours prête à aider !), mais très susceptible et rancunière, très bavarde. J'ai l'air "adorable" mais je peux très vite m'énerver 😡 » (elle essaie de se convaincre de ses qualités)

« si je n'aime pas quelqu'un, C'EST LA GUERRE !! Enfin bon, je suis assez spéciale mais bon ! J'aime vraiment beaucoup beaucoup le rock et la guitare, mais je n'en fait pas (je préfère écouter, puis vu que je suis très impatiente, ça n'a pas marcher) 😡 »

Variable renseignée : V11 / Sentiment de compétence développé sur les réseaux sociaux

Les forums offrent des possibilités pour les adolescents de démontrer leurs compétences dans différents domaines. Cela se traduit par leurs initiatives de donner des conseils sur divers sujets ou d'apporter des précisions, des explications dans certains domaines.

Besoin d'être apprécié

Variable renseignée : V12 / Se sentir apprécié par autrui sur les réseaux sociaux

Certains adolescents marquent leur manque d'assurance et leur besoin d'être appréciés et aimés, à travers des messages humoristiques :

« Voilà, j'suis pas doué pour les présentations mais j'espère que vous m'aimerez parce que sinon c'est clair j'me suicide. »

Appel à l'aide, demande de conseil, message de désespoir (amour)

Variable renseignée : V31- Son attitude face à la sollicitation d'aide sur les réseaux sociaux dans le cas de soucis personnels.

Nous avons observé des messages qui véhiculent d'une façon directe ou indirecte un appel à l'aide :

« j'ai 16 ans et je me sens un peu désespéré : habituellement quand j'aime quelqu'un, je ne dis rien et je prends sur moi sauf que cette fois, ça me ronge trop 😞 j'aime une personne de mon lycée à qui j'ai plus ou moins parlé »

Sentiment de jalousie entre adolescents

Variable renseignée : V102/ Témoignage de vécu d'expériences amoureuses

Les adolescentes expriment un sentiment de jalousie développé à l'égard de celles qui parviennent à avoir des relations amoureuses ou qu'elles trouvent plus belles, plus intelligentes etc.

« Les filles, il vous ait jamais arrivées d'être jalouse d'une seule fille juste parce qu'elle a "plein d'amis", tous les mecs vont vers elle parce qu'elle est mystérieuse ou autre chose, en plus qu'elle est super intelligente, qui sait presque tout faire comparé à vous. Et vous voulez même lui ressembler car vous n'êtes pas aussi bien qu'elle. Ca vous est déjà arrivé ? Si oui, écrivez-moi vos témoignages s'il vous plaît. Merci »

« Moi l'année dernière, j'étais isolée, coincée, je n'avais aucune joie de vivre, je ne prenais pas soin de moi, personne ne me connaissait dans le collège, j'enviais beaucoup les autres filles belles, a qui tout réussissait »

Encouragements des tiers**Variables renseignées** : V39- Aider autrui sur les réseaux sociaux, se soutenir

V99/ Degré et domaine d'influence des pairs

Les adolescents s'expriment à travers l'humour. Ils n'hésitent pas à s'encourager et à se donner confiance mutuellement.

« Bienvenue à toi sur le FDA!

Amuse-toi bien, tu verras ici, il y a pleins de gens très accueillants! 😊

« Les deux grands secrets du bonheur : le plaisir et l'oubli. [Alfred de Musset] »

« Tu m'as l'air très sympathique ... Et en plus, j'ai le même prénom que toi . (LOL) (Je ne suis pas du genre à loler, je te rassure ...) »

« Hey! T'es etudes sont tres interressante 😊DDD et tu as l'air intéressante ;D

Bienvenue 😊DD Bisouxx ♥ »

« T'as un très joli prénom 😊 »

« On va bien s'entendre si tu veux mon avis (et même si tu ne le veux pas 🙄). Bienvenue sur le forum. »

*« Tu vois l'esprit mal placé qu'ils ont les gens de ce forum, un conseil : fuis !!
Sinon si tu persistes, solidarité entre nouveaux, je te souhaite la bienvenue 😊 »*

Témoignages de changement personnel, attitude réflexive**Variable renseignée** : V42 – Prendre du recul face à ses actes

Nous avons relevé un certain nombre de messages qui témoignent d'une attitude de changement, d'une évolution personnelle. Les adolescents rapportent qu'ils sont passés par une période difficile et qu'ils ont pu la dépasser. Les forums permettent ainsi de développer une attitude réflexive et une prise de conscience de l'évolution personnelle.

Tara99 « ...puis, j'ai changé. En même pas un an, j'ai commencé à me sentir mieux, maintenant c'est vrai je me maquille, je suis bien à la mode, tout le collège me connaît, je suis pote avec les "boss" du bahut etc .. Evidement, ça fait du bien de se sentir bien dans sa peau.. Personne n'est parfait... »

Variable renseignée : V42 – Prendre du recul face à ses actes

Nous avons relevé des messages où les jeunes avouent avoir commis des actes illicites. Les réponses sont surprenantes parce qu'il y a de nombreux témoignages de jeunes qui sont déjà passés à l'acte et qui ont surtout effectué des vols dans les étalages. Certains ne sont pas conscients de la gravité de l'acte d'autre disent l'avoir fait quand ils étaient plus jeunes et avoir arrêté.

Vicky78 qui affirme qu'elle sait que ce n'est pas bien de voler mais qu'elle pense que tous les adolescents l'ont déjà fait. Elle attend des retours sur son message.

[Qu'avez vous déjà volé ?](#)

▣ de [vicky78](#) » Dim 3 Oct 2010 19:03

« Je sais c'est pas bien , mais je suis sur qu'on la tous déjà fait.
J'attend vos réponse. »

Problèmes de santé et sujets liés à la sexualité

Variable renseignée : V75/ Se poser des questions sur la sexualité

Les adolescents utilisent les forums pour aborder des sujets relatifs à leur santé. Nous relevons le sentiment d'inquiétude et le besoin d'être conseillé.

Des questionnements ou des ambiguïtés sur l'orientation sexuelle sont fréquemment abordés.

- Re: probleme de fille
- de AnnabelleJonas » Mar 22 Juin 2010 02:44
- « 6 mois , ça fait quand même beaucoup , c'est inquiétant . Consulte ton Médecin !
Peut être que durant tes derniers rapports , vous ne vous êtes pas bien protégés ,
ou comme certaines personnes , tu prends des cachets , ce qui " stoppent " les
pertes . Bref , consulte
- Réponse : « Ne t'inquiète pas. Il n'y a pas d'âge précis, j'ai des amies qui a 14ans n'ont pas encore leur règles, et ce n'est pas un problème. Au contraire, réjouis toi de ne pas encore les avoir !
Sexualité (questionnements sur la sexualité) »
- Et si c'était avec une fille?
- « Voila une question un peu "bête" mais bon (Question pour les filles)
Est-que embrasser une filles (Smack ou Frech Kiss) vous derange ? (Jeux ou pas) »

Importance donnée à son apparence physique

Variable renseignée : V15 / La perception de son apparence physique sur les réseaux sociaux

De nombreuses discussions portent sur des sujets liés à l'apparence physique des adolescents mais nous remarquons une différence à ce niveau entre les filles et les garçons.

Dans le forum intitulé « trucs de filles », sur les 50 premiers fils de discussions recensés, 17 portent sur le physique :

« duvet bouche, fond de teint de Martiens, maquillage, basket à talons, grosse cicatrice moche, un look, cheveux plus long, chaussures à talons, comment s'améliorer physiquement? Piercing, ongles qui se dédoublent, ma frange reboucle, chemise blanche avec quoi la mettre? Rasage du maillot, masque magique pour boutons, lissage brésilien, comment convaincre mes parents de me maquiller, poils j'en ai marre »

Les sujets sont diversifiés mais un des traits communs est sans doute la demande de conseils, le manque d'assurance et le regard plutôt négatif. Souvent, les filles vont sur le forum lorsqu'elles semblent un peu désespérées. Il est plus rare d'observer des discussions dont la seule intention est d'avoir des discussions instructives sur leur physique. Celles-ci sont souvent motivées par une gêne occasionnées par un élément de leur apparence physique qui leur déplaît.

21.2. Observation descriptive F02

21.2.1. Présentation de la fiche d'observation F02

21.2.2.

Réseau social	Facebook
Type de situation	Situations naturelles
Observables	ObsF1, ObsF2, ObsF4, ObsF5 (chapitre 20 ; 20.2)
Copies d'écran	images 5, 6, 7, 8, 9 (annexe III)
Variables renseignées	V12- V84 - V88 - V105 (chapitre 18 ; 18.2)
Objectif d'observation (en lien avec les variables)	Observer des situations où l'adolescent attire l'attention d'autrui à travers une publication.
Comptes observés	20 comptes d'adolescents de 15 ans

Tableau 8 : Fiche d'observation F02 (20 pages « FB » d'adolescents de 15 ans)

21.2.3.

21.2.4. Recueil des données et analyse descriptive

Variables :

- V84/ Types d'outils utilisés sur les réseaux sociaux pour s'exprimer librement, donner son avis
- V105 / Vécu de situations d'expression libre sur les réseaux sociaux
- V88 / Buts recherchés par l'adolescent sur les réseaux sociaux

Les adolescents que nous avons observés dans le cadre de cette fiche d'observation, utilisent les réseaux sociaux pour attirer l'attention des pairs en publiant des photos ou des vidéos quelque peu choquantes comme par exemple, choisir pour son profil la photo d'un rat mort (image 8¹⁵, annexe

¹⁵ Image 8 : Il s'agit de la photo de profil d'un garçon de 14 ans a choisi comme photo de profil un rat abject

III), ou se filmer entrain d'éclater un chewing gum sur la figure (image 7¹⁶, annexe III). Un adolescent se vante d'avoir piraté le compte d'un ami et ne semble pas regretter son acte (image 9¹⁷, annexe III). Nous avons observé une vingtaine de scènes filmées en classe à l'insu des professeurs (image 5¹⁸, annexe III). En règle générale, nous avons pu observer que les personnes qui adoptent ce type de comportement, récoltent un plus grand nombre de commentaires (entre 2 à 5 fois plus).

Variable : V12 / Se sentir apprécié par autrui sur les réseaux sociaux

Nous notons quand même que les commentaires peuvent aussi être très nombreux sans pour autant que les contenus soient provocateurs. Nous prenons à titre d'exemple deux adolescentes qui ont monté une saynète qu'ils ont filmée et publiée (image 6¹⁹). Les commentaires ont afflué suite à cette publication, du fait, nous semble-t-il, qu'elles manifestaient leur insatisfaction du produit final. Les encouragements ont été plus nombreux que les critiques. Cela nous ramène aussi à ce qui ressort de notre observation des forums de discussion, où il apparaît que les adolescents manifestent en ligne le besoin d'être rassurés, encouragés et où l'on peut remarquer que les pairs se prêtent facilement à cette fonction par des propos réconfortants ou par des conseils.

21.3. Observation descriptive F03

21.3.1. Présentation de la fiche d'observation F03

Réseau social	Facebook
Type de situation	Situation focalisée
Observables	ObsF1, ObsF2, ObsF4, ObsF5, ObsF6, ObsF8, ObsF9, ObsF12, ObsF13 (chapitre 20 ; 20.2)
Copies d'écran	images 10, 11, 12, 13, 14 (annexe III)
Variables renseignées	V65-V112-V113-V115-V116 (chapitre 18 ; 18.2)
Objectif d'observation	Décrire l'activité d'un adolescent qui a une pratique régulière des jeux

¹⁶ Image 7 : Scène filmée par 2 jeunes filles de 14 ans où l'une d'entre elle doit essayer de faire un grand ballon avec son chewing gum jusqu'à l'éclater sur sa figure. Plusieurs commentaires des membres.

¹⁷ Image 9 : Un garçon de 14 ans, pirate le compte de ses amis, et s'en vante. Nous avons trouvé 6 cas similaires.

¹⁸ Image 5 : Scènes filmées avec un téléphone portable, par un jeune garçon de 14 ans, dans la cour de récréation et en classe. De nombreux amis ont réagi par des commentaires ou l'outil « like »

¹⁹ Image 6 : Scène filmée par 2 jeunes filles de 14 ans ayant monté une saynète. Elles disent qu'elles ne sont pas satisfaites de leur travail. Les commentaires affluent, certains sont positifs, d'autres négatifs.

(en lien avec les variables)	en ligne.
Comptes observés	Un adolescent de 14 ans qui joue en ligne plus de 5h par
Démarche	Il s'agit d'une étude de cas, visant à observer le comportement d'un jeune adolescent de 14 ans, qui joue en ligne plus de 5h par jour. Nous avons visité sa page 6 fois à intervalle d'une semaine. Nous avons observé ses activités, ses publications, son profil, ses discussions publiques, les renseignements qu'il publie. Nous avons noté ce qui nous a paru intéressant au regard de notre grille d'analyse.

Tableau 9 : Fiche d'observation F03 (situation focalisée sur un adolescent de 14 ans qui joue plus de 5h/j)

21.3.2.

21.3.3. Recueil des données et analyse descriptive (F03)

Prénom du jeune adolescent observé : Nicola

Age : 13

Classe : 4^{ème}

Nombre d'amis : 78

Activités principales observables sur FB : jeux

Fréquence : plusieurs fois par semaine, plusieurs heures à chaque fois. Activité régulière sur les 6 derniers mois.

Le jeu : Millionnaire city, Poker, Train Traffic Control, Treasure Isle!, Cube Field!, Survive Tamota Prasu, Jogue agora, EA SPORTS FIFA, Superstars Photos, Parking Mania!, Rugby, Night club

Nicola a une activité très régulière au jeu avec des partenaires de tout âge. Il sollicite ses amis pour obtenir des points et des cadeaux qui lui permettront de progresser dans le jeu. Il a 2 partenaires de jeu, adultes réguliers (un homme et une femme). Il joue tous les jours, parfois tard, la nuit ou à midi, à l'heure du déjeuner (les jours d'école). Au début il jouait à des jeux de compétition (scores à afficher) puis il s'est dirigé vers les jeux sociaux (Farmville, Night club...). La constante reste le Poker. Il a la même photo de profile depuis qu'il a ouvert Facebook. Il a quelques photos dans ses albums, essentiellement des photos en famille ou des photos de jeux. Sur MSN, il exprime une forte angoisse, un appel à l'aide...

Jeux en rapport avec le pouvoir, l'argent ou le sport

Les 2 jeux qui sont le plus présents sont : POKER ET MILLIONNAIRE CITY

Il joue avec ses amis mais aussi avec des inconnus : j'ai créé un faux profil, d'un homme de 35 ans. Je lui ai demandé de m'ajouter à sa liste de contact en lui envoyant le message suivant

« je vois que tu es assez fort au Poker, tu as envie d'essayer de me battre ? »

Nicola a tout de suite répondu. Je n'ai plus donné suite. Il m'a sollicitée à plusieurs reprises. Il n'a pas cherché à savoir qui j'étais.

Ses discussions avec ses contacts : Le plus souvent, quand Nicola s'adresse à ses « amis », c'est pour les solliciter pour un jeu. (image11, annexe III)

Ses publications

Sur Facebook : il publie systématiquement les résultats de ses scores. Il n'exprime pas ses sentiments, ses humeurs... il est assez réservé sur Facebook. Il écrit un petit mot à tous ses amis qui fêtent leur anniversaire.

Sur MSN : il publie des messages qui révèlent ses émotions du moment « négatives ». Ceux-là ressemblent parfois à un appel à l'aide. Quand on l'interroge sur ces messages, il dit que « tout va bien ». (image14, annexe III)

Photos : Nicola ne publie pratiquement pas de photos. Il n'a pas changé sa photo de profil depuis qu'il a ouvert son compte. Les seules photos publiées sont en relation avec ses jeux. (image13, annexe III)

Profil : (image10, annexe III)

Il a activé son lien de parenté avec son père mais pas avec sa sœur. Les centres d'intérêt qu'il indique sont centrés autour de la musique. Il ne donne aucune information sur sa scolarité. Il se dit intéressé par des relations amoureuses ou amicales. Il n'a pas modifié sa photo de profil depuis l'ouverture de son compte Facebook (depuis 2 ans). Il a commenté cette photo lui-même « *elle est très stylée ma photo !* »

Synthèse et Variables renseignées :

- V65- Sentiment développé en jouant sur les réseaux sociaux
- V112 - Types de jeux en ligne pratiqués par les adolescents
- V113 - Signe de dépendance au jeu
- V115 - Pratique du jeu avec des inconnus (présence/absence)
- V116 Tendance ou pas à discuter avec des inconnus sur les réseaux sociaux

Vraisemblablement, Facebook permet à Nicola de jouer régulièrement en ligne, activité qui semble l'attirer puisqu'il s'agit d'une constante sur plusieurs mois. Ce qui pourrait nous permettre de penser que Nicola pourrait s'être attaché à cette activité, est la fréquence de ses sollicitations pour obtenir de l'aide de la part de ses amis, afin de poursuivre ses jeux (aide sous forme d'argent fictif, ou de points que ceux-ci lui envoient). Un autre signe de cet attachement, serait le fait qu'il accepte de jouer avec des inconnus sans se poser des questions. Ce fait soulève aussi la question de la vigilance des adolescents face aux renseignements divulgués par les contacts. Sur le plan de ses relations interpersonnelles, Nicola semble assez réservé. Ses discussions avec ses amis se limitent à son centre d'intérêt, le jeu. Sa famille est absente du paysage, seule sa sœur fait de brèves apparitions sur son mur. Ce qui a pu être observé sur MSN, montre qu'il utilise ces 2 réseaux d'une

façon différente : autant l'un est dénudé de sentiments autant l'autre semble être un exutoire. (ex « je n'en peux plus !!!!! », y en a marrrrrrre !!!! »)

21.4. Observation descriptive F04

21.4.1. Présentation de la fiche d'observation F04

21.4.2.

Réseau social	Facebook
Type de situation	Situation focalisée
Observables	ObsF1, ObsF2, ObsF3, ObsF4, ObsF5, ObsF6, ObsF8, ObsF9, ObsF12, ObsF13 (chapitre 20 ; 20.2)
Copies d'écran	images 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 (annexe III)
Variables renseignées	V25-V26-V84-V88-105-V114 (chapitre 18 ; 18.2)
Objectif d'observation (en lien avec les variables)	Décrire l'activité d'un adolescent qui exprime une passion sur les réseaux sociaux.
Comptes observés	Un adolescent passionné par l'aviation
Démarche	Adolescent observé à deux moments, à l'âge de 13 ans et à l'âge de 15 ans.

Tableau 10 : Fiche d'observation F04 (situation focalisée sur un adolescent de 13 ans qui exprime une passion)

21.4.3.

21.4.4. Recueil des données et analyse descriptive (F04)

Prénom du jeune adolescent observé : Marc

Age : 13 ans

Classe : 4^{ème}

Nombre d'amis : 367 en 2010 et 589 en 2012.

Variables renseignées :

- V25/ Les catégories de personnes avec qui il préfère discuter sur les réseaux sociaux
- V26 / Les types de sujets abordés par les ados sur les réseaux sociaux

- V84 /Types d'outils utilisés sur les réseaux sociaux pour s'exprimer librement, donner son avis
- V88 / Buts recherchés par l'adolescent sur les réseaux sociaux
- V105 / Vécu de situations d'expression libre sur les réseaux sociaux
- V114 / Genres de publications faites par les ados dans le but de s'exprimer librement

Premier temps d'observation (mai-juin 2010) : Marc a 13 ans, passionné par l'aviation, il publie essentiellement des articles et des photos autour de sa passion (images 16 et 17, annexe III). Sa photo de profile représente un avion (image 15 , annexe III). Cette photo est modifiée environ tous les mois et elle représente à chaque fois un lien avec l'aviation. Il définit son lien de parenté avec sa mère, son père mais pas avec ses frères. Par contre, il identifie 3 amis comme étant ses frères. Il donne des informations sur sa scolarité. Il précise être intéressé par des relations avec les filles.

Concernant ses discussions en ligne, il publie souvent des commentaires amicaux sur les murs de ses amis (image 22 , annexe III). Ses messages témoignent d'une certaine chaleur humaine mais ils restent d'ordre général et ne véhiculent pas d'émotions particulières. Il a lancé une discussion autour du jeu mentionné plus haut « flight simulator », en précisant qu'il souhaitait aider les adeptes de ce jeu . A son anniversaire, il reçoit plus de 50 messages sympathiques... (Signe de popularité). A une seule occasion, il diffuse un message qui témoigne de ses sentiments et de son humeur du moment (image 20, annexe III):

« je suis seul à halloween mais ce n'est pas un grand problème, j'ai la télé... ». On pourrait supposer qu'il aime bien regarder la télévision. (une activité solitaire)

Sur le plan de la diffusion de photos, il a très peu de photos de lui, il ne publie pas de photos de filles, il publie surtout des photos de ses amis et quelques-unes en famille. La majorité des photos portent sur les avions. Concernant sa pratique des jeux, nous constatons lors de notre première phase d'observation, qu'il jouait à quelques jeux en ligne depuis plus de 2 mois (image18, annexe III), activités qu'il semble avoir arrêtée et remplacée par des activités liées à l'aviation (centre d'intérêt apparent)

Il a indiqué sur ses favoris son intérêt pour le jeu « flight simulator » Ce jeu est en rapport avec son centre d'intérêt (l'aviation). On pourrait supposer qu'il joue à des jeux en réseau hors de Facebook.

Deuxième temps d'observation : (mai -juin 2012) : Marc a 15 ans, toujours passionné par l'aviation, il continue à publier des photos autour de sa passion. Les changements que nous avons pu observer concernent le nombre d'amis, en augmentation (582) et le type de photos publiées. En effet, à la deuxième phase d'observation, celles-ci sont environ 20 fois plus nombreuses et plus fréquemment mises à jour. Elles portent partiellement sur ses centres d'intérêts qui semblent être toujours l'aviation mais aussi la musique et plus précisément les groupes musicaux. La majorité des photos concernent ses sorties avec les amis et c'est à ce niveau que se situe le changement le plus perçu. En effet, les photos d'amis et de copines étaient presque absentes lors de la première observation alors qu'elles sont nombreuses lors de la deuxième observation. On pourrait postuler que les adolescents plus âgés (15-16 ans) auraient plus tendance à exprimer l'amitié en ligne que les jeunes adolescents (12-14 ans). Une observation des photos diffusées par les adolescents a été conduite dans les fiches suivantes pour éclairer cette question. Concernant sa pratique des jeux en

ligne, il indique faire partie du réseau de jeu en ligne « Flight simulator ». Cette pratique dure ainsi depuis deux ans, puisque nous l'avions mentionné lors de notre première phase d'observation.

21.5. Observation descriptive F05 :

21.5.1. Présentation de la fiche d'observation

21.5.2.

Réseau social	Facebook
Type de situation	Simulation
Observables	ObsF14 (chapitre 20 ; 20.2)
Variables renseignées	V116 (chapitre 18 ; 18.2)
Objectif d'observation (en lien avec les variables)	Tester la vigilance des adolescents face aux inconnus sur Internet
Comptes observés	10 adolescents de 14 à 15 ans
Démarche	Nous avons créé une identité fictive sur Facebook (filles, garçons et adultes) et nous avons sollicité 10 adolescents afin qu'ils nous ajoutent sur leur liste d'amis.

Tableau 11 : Fiche d'observation F05 (simulation pour tester la vigilance des adolescents face aux inconnus)

21.5.3.

21.5.4. Recueil des données et analyse descriptive (F05)

Variable renseignée :

- V116 / Tendence ou pas à discuter avec des inconnus sur les réseaux sociaux

Nous avons invité 10 adolescents, sous un nom d'emprunt (adolescent de 15 ans), à nous inclure à leur liste d'amis. Les 10 adolescents sollicités ont tous accepté d'ajouter ce contact fictif à leur liste d'amis et 9 sur 10 ont répondu au message que nous leur avons envoyé. Ces 9 mêmes ont aussi discuté avec nous sur le chat de Facebook. A part, Nicola, qui nous a appréhendés en tant que partenaire de Poker, ils ont tous voulu savoir comment nous avons obtenu leurs coordonnées et en savoir plus sur nous. 8 adolescents sur 10 ont refusé d'ajouter les profils d'adultes à leur liste. Par contre, 2 sur 10 uniquement ont accepté de nous ajouter à leur liste MSN. (dont Nicola, le joueur). Les adolescents ont été plus méfiants face aux sollicitations des nos profils d'adulte (sauf Nicola).

On peut être amenés à penser que la dépendance²⁰ au jeu pourrait entraîner un manque de vigilance.

21.6. Observation descriptive F06

21.6.1. Présentation de la fiche d'observation

Réseau social	Facebook
Type de situation	Situation naturelle
Observables	ObsF1, ObsF2, ObsF3, ObsF4, ObsF5, ObsF6, ObsF7, ObsF8, ObsF9, ObsF10, ObsF11, ObsF12, ObsF13 (chapitre 20 ; 20.2)
Copies d'écran	images 23 à 44 (annexe III)
Variables renseignées	V12-V26-V87-V88-V99-V101-V118 (chapitre 18 ; 18.2)
Objectif d'observation (en lien avec les variables)	Observer le témoignage de l'amitié, de l'amour, de la séduction des jeunes adolescents sur Facebook : comment cela se manifeste-t-il ? A travers quels types de comportements en ligne ? Par le biais de quels outils ? Observer les publications personnelles des adolescents sur Facebook : que publient-ils ? Pourquoi ? Par le biais de quels outils ? Pour faire véhiculer quel message ? Observer les discussions entre adolescents sur Facebook pour les comparer ensuite aux discussions entre adolescents sur le forum pour adolescents et sur Skyrock : quels sujets abordent-ils ? Quelles sont les caractéristiques de leurs discussions ? Comment s'expriment-ils ? Quels sont les outils les plus utilisés ? Observer comment les adolescents établissent-ils le lien entre les discussions virtuelles et les autres modes de discussion (téléphone, face à face...) Y a-t-il une complémentarité ? Une séparation ?
Comptes observés	Nelly – Steph – Sacha – Layal – Sarah – Marc 2 – Nicola 2 – Etienne - Asmara (âgés de 12 et 14 ans)

Tableau 12 : Fiche d'observation F06 (pages « FB » de 14 adolescents de 12 à 14 ans)

²⁰ Terme utilisé avec réserves n'ayant pas de preuve de cette addiction concernant Nicola

21.6.2. Recueil des données et analyse descriptive (F06)

Auto portraits / commentaires admiratifs

- V87- Les types d'outils utilisés pour se mettre en valeur physiquement
- V12- Sentiment d'appréciation développé par autrui sur les réseaux sociaux
- V99- Degré et domaine d'influence des pairs

Nelly et Steph, 14 ans publient de nombreux autoportraits où elles sont mises en valeur (vêtements, cadre, pose...), elles reçoivent de nombreux commentaires admiratifs, elles y répondent par des remerciements chaleureux. (images 23 à 28, , annexe III). Nous avons pu observé plus de 15 comptes d'adolescents du même âge présentant le même type de photos avec des commentaires admiratifs associés. Nous pouvons avancer que les adolescents utilisent la publication de photos personnelles, sous forme d'auto portraits, pour se mettre en valeur physiquement et se voir gratifié par des commentaires positifs. (surtout des filles)

Expression de l'amitié

Variables :

- V101 - Vécu de l'amitié en ligne par l'adolescent
- V88 - But poursuivis par l'adolescent (l'amitié)

La majorité des photos publiées concernent les amis, les loisirs entre copains. Ce sont des photos joyeuses où l'on remarque des liens assez forts entre certaines copines. Ces liens se manifestent à travers les situations, les expressions (images 29 à 32, annexe III). De nombreuses photos portent sur des moments festifs partagés entre amis. Ils rapportent surtout les moments forts de ces sorties entre amis. A titre d'exemple ; la photo d'un garçon de 14 ans, faisant la fête, torse nu (image 31, annexe III). Les photos se rapportant à des relations amoureuses sont plus rares. Sur les 100 photos observées, 6 d'entre elles représentent un couple d'adolescent. A titre d'exemple, la photo d'un garçon de 14 ans, enlaçant une fille affectueusement (images 38, annexe III).

L'amitié est aussi très fréquemment représentée et exprimée à travers des citations. (image 37, annexe III)

Les adolescents témoignent d'une grande créativité et semblent être sensibles aux images. Ils font véhiculer l'amitié à travers des images symboliques telles que la photo de deux pieds photographiés côte à côte, appartenant probablement à deux filles (vu la couleur des baskets) et portant toutes les deux le même modèle de baskets mais de couleurs différentes. (images 41, annexe III)

Discussions entre copines

Variables

- V26 - Types de sujets abordés en ligne

- V118 - Manifestation du lien entre les discussions et les activités en ligne, dans l'environnement virtuel, et les activités de la vie réelle.
- V101 - Vécu de l'amitié en ligne par l'adolescent

Sacha et Layal Sarah, 14 ans, ont des discussions sur le mur de facebook, de type « dialogues téléphoniques ». Elles se disent des banalités, se donnent rendez-vous, expriment leur humeur, parle des vêtements qu'elles mettront le lendemain, de leur coupe de cheveux et poursuivent leurs discussions sur leurs téléphones mobiles, à travers les textos ou les outils de messagerie. (images 33-34-35-36)

Elles utilisent des expressions chaleureuses « mon amour, ma chérie, je t'aime, baby... » (image 34, annexe III). Elles ont tendance aussi à se complimenter et à se témoigner mutuellement leur admiration. (image 26 - 28, annexe III). Leurs discussions se rapportent souvent à de bon souvenirs liés en général à un vécu de moments conviviaux et amicaux dans la vie réelle (image 35, annexe III). Les photos de sorties en bandes de copains illustrent cette tendance à mettre l'amitié en avant (images 28-32, annexe III)

Complémentarité entre réel et activités en ligne

- V118 - Manifestation du lien entre les discussions et les activités en ligne, dans l'environnement virtuel, et les activités de la vie réelle.
- V26 - Les types de sujets abordés par les ados sur les réseaux sociaux (sa vie personnelle)

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les adolescents se donnent rendez-vous sur leur téléphone pour poursuivre leurs discussions. (image 34 et 36, annexe III). Leurs discussions portent souvent sur des évocation de moments partagés dans la vie réelle (images 42-43, annexe III). Tout en discutant sur les réseaux sociaux, ils font allusion à la vie réelle, au quotidien avec des messages tels que « allez va étudier on se revoit plus tard ! » (image 44). Nous notons également que les adolescents sont assez nombreux à publier leurs identifiants de messagerie téléphonique (bbm, gtalk) sur leur compte de Facebook. (image 39, annexe III). Ils se donnent aussi rendez-vous sur d'autres réseaux sociaux tels que Twitter (images 35, annexe III, annexe III) ou des réseaux de jeu en ligne (plus rare)

21.7. Observation descriptive F07

21.7.1. Présentation de la fiche d'observation

21.7.2.

Réseau social	Facebook
Type de situation	Situation naturelle

Observables	ObsF1, ObsF2, ObsF3, ObsF4, ObsF5, ObsF6, ObsF7, ObsF8, ObsF9, ObsF10, ObsF11, ObsF12, ObsF13 (chapitre 20 ; 20.2)
Copies d'écran	images 45 à 77 (annexe III)
Variables renseignées	V25-V84-V92- V101-V102-V105 (chapitre 18 ; 18.2)
Objectif d'observation (en lien avec les variables)	<p>Pour des adolescents de 16/18 ans , observer l'expression et le témoignage de l'amitié, de l'amour, de la séduction sur Facebook : comment cela se manifeste-t-il ? A travers quels types de comportements en ligne ? Par le biais de quels outils ?</p> <p>Observer la manifestation de de l'estime de soi et de l'image de soi. Observer les publication personnelles des adolescents sur Facebook : que publient-t-ils ? Pourquoi ? Par le biais de quels outils ? Pour faire véhiculer quel message ?</p> <p>Observer les discussions entre adolescents sur Facebook et les comparer aux discussions entre adolescents sur le forums pour adolescents et sur Skyrock : quels sujets abordent-ils ? Quelles sont les caractéristiques de leurs discussions ? Comment s'expriment-ils ? Quels sont les outils les plus utilisés ?</p> <p>Observer comment les adolescents établissent le liens entre les discussions virtuelles et les autres modes de discussion (téléphone, face à face...) Y a-t-il une complémentarité ? Une dichotomie ?</p>
Comptes observés	Aurélie – Angel – Adriana – Priscillia – Sandra – Frederic – Alex – Charlie- Caline – Aurelie Love (âgés de 15 et 16 ans)

Tableau 13 : Fiche d'observation F07 (pages « FB » de 10 adolescents de 15 à 16 ans)

21.7.3.

21.7.4. Recueil des données et analyse descriptive (F07)

L'expression des sentiments amoureux

- V25 – Les catégories de personnes avec qui il préfère discuter (Discuter avec des personnes avec qui l'adolescent a une relation amoureuse)
- V102 - Témoignage de vécu d'expériences amoureuses
- V105 – Vécu de situations d'expression libre sur les réseaux sociaux (exprimer ses sentiments)

L'une des premières différences que nous notons avec notre observation des adolescents de 12-14 ans, est la présence plus abondante de discussions touchant aux relations amoureuses. Cette expression des sentiments amoureux prend diverses formes et elle est véhiculée par divers moyens

et différents outils. Sur le mur de Facebook, Aurélie, 17 ans, exprime ses angoisses, elle doute de son petit ami, accuse sa rivale publiquement, une amie la rassure, la rivale s'explique (images 54-55-56-57). Nous notons ici que les adolescents de 16-18 ans sont aussi solidaires et attentifs aux besoins de leurs pairs que les plus jeunes. Les réactions aux propos d'Aurélie ont été nombreuses. Provenant de filles ou de garçons, elles se veulent surtout réconfortantes. Nous avons cherché à repérer ce même type de situations sur Facebook en visitant divers pages de jeunes filles de cet âge. Nous avons été surpris de la facilité avec laquelle les jeunes filles de cet âge mais aussi les garçons, exprimaient leurs émotions dans un espace « ouvert²¹ » (image 77, annexe III). Dans la plupart des cas, ces discussions commencent par la description d'un état d'âme « je me sens mal ! » (Karen, 17 ans), « Trop seul, trop dur... » (Christophe, 18 ans). Dans d'autres cas, il s'agit d'un appel au secours ou à l'aide, parfois détourné « Plus envie de rien... je dois prendre une décision » (Manal, 17 ans). Dans tous les cas observés, les réponses au message initial sont nombreux (plus de 20 commentaires). Les personnes concernées sont à l'écoute, puisqu'elles répondent rapidement (dans un délai d'une heure en moyenne) soit par un message soit en utilisant l'outil « j'aime ».

Les adolescents expriment aussi leurs sentiments amoureux lorsqu'ils se sentent bien, mais nous remarquons dans ce cas que les moyens d'expression se diversifient. Nous avons observé un grand nombre de photos de profil qui représentent un couple d'adolescent enlacés ou qui s'embrassent. (images 46-49-50-51-52 ; annexe III). Par ailleurs, les adolescents qui ont une relation amoureuse, affichent dans leur profil la mention « en couple, engagé, en relation avec ». Leurs émotions sont souvent exprimées via l'outil « statut » à travers lequel ils font part de leur humeur, de leurs sentiments, de leur pensée. L'application « citation », aussi, semble être très plébiscitée par les adolescents de cet âge, cette fonctionnalité leur donnant la possibilité d'exprimer d'une façon plus impersonnelle, des sentiments, des idées, des valeurs, une idéologie auxquels ils adhèrent. Aurélie l'utilise très fréquemment pour exprimer ses sentiments amoureux. (image 53)

En règle générale, la publication de photos semble être une activité très répandue auprès des adolescents de 16-18 ans. A l'instar des plus jeunes, les adolescents de cet âge publient dans leurs albums, des photos plus personnelles, affichant leurs relations amoureuses. (images 46 - 49 - 50 - 51 - 52 - 53)

Plaire et séduire

- V92/ Moyens utilisés par les adolescents pour plaire et séduire sur les réseaux sociaux

Nous relevons dans ce qui suit un autre aspect de l'usage des réseaux sociaux par les adolescents et plus particulièrement par les filles. Nous rappelons que les adolescentes observés dans le cadre de cette fiche d'observation sont âgés de 16 à 18 ans. Celles-ci mettent en avant leurs atouts physiques

²¹ On entend par espace ouvert, un espace accessible par un certain nombre de personnes qui pourrait être, selon le degré de restriction prévu par l'adolescent, soit toute personne qui visite Facebook, soit les personnes faisant partie de la liste de contacts du membre en question, soit, plus rarement, un nombre de personnes prédéfinies par le membre.

pour attirer l'attention des garçons dans l'intention de plaire et de séduire. Nous prenons à titre d'exemple les photos d'Angel qui publie des photos assez éloquentes. (images 58-59-60-61). Nous remarquons que les commentaires associés à ces photos sont très nombreux et qu'ils sont essentiellement rédigés par des garçons mais surtout par des adultes qui lui font tous types de compliments. Nous avons recherché des photos similaires de jeunes filles qui affichaient leurs portraits pour séduire les garçons. Celles-ci ne sont pas répandues mais elles sont présentes (images 64). Ce qui nous conduit à constater la présence de ce type de publication par les adolescentes.

Adriana, 16 ans, publie aussi de nombreuses photos d'elles mais son but est de participer à une élection de beauté organisée sur Facebook. (image 62-63). Dans son cas aussi, les commentaires sont très nombreux mais ils lui sont adressés aussi bien par des filles que par des garçons dans le but de la soutenir et de l'encourager.

L'expression de l'amitié

- V101 / Vécu de l'amitié en ligne par l'adolescent

Les adolescents de 16 à 18 ans, expriment leur amitié en ligne, tout comme les plus jeunes, par les mêmes moyens. En règle générale, la publication de photos semble être une activité très répandue auprès des adolescents de 16-18 ans. Tous comme les plus jeunes, leurs photos portent majoritairement sur les relations amicales, avec une tendance à représenter une ou deux meilleures amies pour les filles (images 67 à 74, annexe III). Nous rapportons ci-après les observations qui démarquent les adolescents plus âgés. Nous avons remarqué que certaines photos entre filles s'apparentent à des photos de « couples » mettant en scène des attitudes plus proches des relations amoureuses qu'amicales. Nous prenons à titre d'exemple les photos (images 67 à 74, annexe III) qui représentent des filles simulant des baisers sur la bouche. Ce type de photos représente une mise en scène qui pourraient avoir pour intention soit de choquer soit de faire véhiculer un sentiment d'amitié fort qu'elles comparent aux sentiments amoureux que peuvent avoir des adolescents. Ce qui nous intéresse pour notre recherche n'est pas tant de comprendre le type de sentiment développé par les adolescents mais leur besoin de les exprimer sur les réseaux sociaux. Nous retiendrons donc pour notre analyse le fait observé que nous traduisons par la publication de photos dans le but d'exprimer des sentiments forts qui touchent les adolescents. Nous ajouterons aussi que les commentaires associés aux photos semblent être un but recherché par les adolescents qui publient les photos.

Toujours dans le même registre, nous relevons des observations d'adolescents qui publient des productions artistiques telles que par exemple des dessins réalisés par des adolescents représentant leurs amis. C'est le cas de Priscilia, 17 ans, qui publie plusieurs portraits de garçons qu'elle a elle-même dessinés. (images 65-66, annexe III)

Attitude provocatrice

- V114 - Genres de publications faites par les ados dans le but de s'exprimer librement
- V84- Choix des outils utilisés par l'adolescent pour exprimer son avis librement

Nous avons indiqué dans la fiche F02 que certains jeunes adolescents avaient tendance à vouloir susciter des réactions vives à travers des propos ou des images qui choquent (image 4). Nous relevons ce même phénomène auprès des adolescents plus âgés, où nous remarquons que les situations qu'ils mettent en scène relèvent plus particulièrement des comportements socialement indésirables tels que des photos d'adolescents entrain de fumer ou de faire des gestes provocateurs. (images 44-45-46, annexe III)

21.8. Observation descriptive F08

21.8.1. Présentation de la fiche F08

21.8.2.

Réseaux sociaux	http://www.cyberpapy.com / http://www.be-students.com /www. le forumdesadolescents.com
Type de situation	Situation naturelle
Observables	ObsA1, ObsA2 (chapitre 20 ; 20.2)
Copies d'écran	images 78 à 82 (annexe III)
Variables renseignées	V83-V26 (chapitre 18 ; 18.2)
Objectif d'observation (en lien avec les variables)	Observer si les adolescents se servent des réseaux sociaux scolaires pour obtenir de l'aide dans leur travail scolaire ou pour avoir davantage confiance en soi. Recueillir des témoignages qui pourraient montrer que les réseaux sociaux les ont motivés ou leur ont donné la satisfaction

Tableau 14 : Fiche d'observation F08 (observation des échanges interscolaires)

21.8.3.

Observation des sites d'échange scolaire

21.8.4. Recueil des données et analyse descriptive (F08)

Nous n'avons pas retrouvé sur Facebook, ni sur Skyrock des messages portant sur l'entraide scolaire. Nous avons alors recherché ce type d'échange sur d'autres réseaux sociaux. Nous n'avons pas approfondi notre recherche, nous limitant simplement à constater l'existence de certains types de messages.

Variables renseignées :

- V83- Types d'outils utilisés sur les réseaux sociaux pour résoudre ses difficultés scolaires
- V26 - Aborder divers sujets de discussions (le travail scolaire)

Nous avons observé des messages sur le forum des adolescents ainsi que sur les deux sites scolaires cyberpapy (www.cyberpapy.fr) et be student, (www.be-students.com/) où les adolescents sollicitent de l'aide pour leurs devoirs scolaires. Sur le «Forum des Ados», qui est un forum généraliste, les adolescents évoquent leurs problèmes scolaires et leurs difficultés d'en parler avec leurs parents. Dans ce cadre, les adolescents font preuve d'écoute et se donnent mutuellement des conseils. Par contre, lorsqu'il s'agit de forum spécialisés tels que les deux sites cyber papy et be student, nous constatons que la majorité des messages postés s'adressent en particulier à des adultes et non pas aux pairs. En effet, les réponses aux messages postés par les adolescents sont souvent rédigées par des adultes qui proposent leur aide (des personnes à la retraite volontaires pour le premier forum, les modérateurs du forum et des professeurs bénévoles recrutés par le site pour le 2^{ème}).

Copies d'écran : (images 78 à 82 ; annexe III)

- Un élève de 1^{ère} se livre sur le forum : difficultés scolaires, notes en baisse, manque de confiance de la part des parents. Des élèves et des adultes lui répondent. Ils le conseillent et l'encouragent. (Images 78 et 79)
- Demande d'aide pour la réalisation de projets et réponses obtenues (IMAGE 80)
- Nombre élevé de sujets et de messages (IMAGES 81)
- Demande de conseil sur l'orientation scolaire (IMAGE 82)

21.9. Observation descriptive F09

21.9.1. Présentation de la fiche d'observation F09

21.9.2.

Réseaux sociaux	SKYROCK (www.skyrock.com)
Type de situation	Situation naturelle
Observables	ObsAS1, ObsS2, ObsS3 (chapitre 20 ; 20.2)
Copies d'écran	images 83 à 92 (annexe III)
Variables renseignées	V84-V101-V105-V114 (chapitre 18 ; 18.2)
Objectif d'observation (en lien avec les variables)	Observer les similarités et les différences au niveau des activités d'expression et de publication des adolescents entre Facebook et Skyrock
Comptes observés	30 blogs sur Skyrock d'adolescents âgés de 16 à 18 ans
Démarche	Nous avons observé 30 blogs au hasard, appartenant à des jeunes de 16 à 18 ans, et nous avons noté les sujets les plus fréquemment abordés sur ces blogs.

Tableau 15 : Fiche d'observation F09 (30 blogs de jeunes de 16 à 18 ans sur « Skyrock »)

21.9.3.**21.9.4. Recueil des données et analyse descriptive (F09)**

Variables renseignés :

- V84- Choix des outils utilisés par l'adolescent pour exprimer son avis librement
- V101 Vécu de l'amitié en ligne par l'adolescent
- V105 – Vécu de situations d'expression libre sur les réseaux sociaux (exprimer ses sentiments)
- V114 – Genres de publications faites par les ados dans le but de s'exprimer librement

Nous observons plusieurs points communs entre les activités des adolescents faites sur Syrock et celles réalisées sur Facebook. Les similarités les plus frappantes sont le témoignage de l'amitié (image 92), la défense de causes (image 90), les publications personnelles avec sollicitations de commentaires. Les adolescents expriment des sentiments divers, positifs et négatifs et ceux-là peuvent aussi être extrêmes comme l'expression du désespoir (image 87)

Toujours sur le plan de l'expression, les adolescents publient différents types de productions telles que des chansons (image 91) ou des bandes dessinées (image 89, 42, 43). Les commentaires semblent être recherchés dans le but d'avoir un regard critique sur leurs réalisations artistiques. Des sollicitations telles que le message ci-après en témoignent : « critiquez-moi mais avec respect » (image 91)

Les sujets les plus abordés sont les suivants : rencontres filles/garçons – amitié - expression du désespoir -- publication personnelle (bande dessinée) – lutter pour des causes – expression du respect – comportements non responsables (alcool, insultes, rejet...)

Nous remarquons par contre que sur Skyrock (comme sur les forums pour adolescents), les adolescents s'expriment plus aisément sur des sujets sensibles et se lâchent aussi plus facilement. L'anonymat pour expliquer cette plus grande liberté d'expression.

Les exemples illustrant ce type d'attitude sont divers : Certains adolescents n'hésitent pas à afficher publiquement leur tendance à avoir un comportement socialement indésirable, non recommandable, choquant, voire extrême. Nous avons relevé certains propos qui mettent en cause l'adolescent tels que la jeune fille dont le pseudo est « insult-girl » et qui annonce publiquement qu'elle aime insulter autrui. (image 84). Un adolescent quant à lui affirme qu'il boit « de tout » (image 88). Nous avons aussi observé l'adhésion de membres de Skyrock à des groupes haineux dirigés contre une personne. (images 85 et 86)

21.10. Observation descriptive 10**21.10.1. Présentation de la fiche d'observation**

Réseaux sociaux	FACEBOOK
Type de situation	Situation naturelle

Observables	ObsF1, ObsF7, ObsF11, ObsF13 (chapitre 20 ; 20.2)
Copies d'écran	images 93 à 100 (annexe III)
Variables renseignées	V2-V100-V107 (chapitre 18 ; 18.2)
Objectif d'observation (en lien avec les variables)	Observer comment les adolescents gèrent leur profil personnel et plus précisément, quels types de renseignements ils fournissent. Essayer de savoir s'ils accordent une importance à leur profil personnel (mise à jour fréquente, photos du profil, commentaires sur les profils) Observer la liste d'amis, la procédure d'acceptation des amis, le degré de vigilance (accepter des personnes qu'on ne connaît pas... voir observation F05) Observer leur inscription à des groupes.
Comptes observés	Echantillon de 40 adolescents pris au hasard 10 filles de 1/14 ans, 10 garçons de 12/14 ans, 10 filles de 16/18 ans, 10 garçons de 16/18 ans

Tableau 16 : Fiche d'observation F10 (renseignements personnels publiés sur 40 profils d'adolescents sur « FB »)

21.10.2.

21.10.3. Recueil des données et analyse descriptive (F10)

Types de renseignements

Les renseignements demandés à l'adolescent lors de son inscription sur un réseau social sont variables. Il s'agit en règle générale du nom, prénom, pseudonyme, âge, genre, date de naissance, adresse, ville de résidence, ville de naissance, affiliations (père, mère, frères et sœurs), adresse mail, numéro de téléphone, nom du collège ou lycée, statut marital et relations, goûts et loisirs, tendance politique, photo personnelle. Les réseaux sociaux que nous avons observés proposent des outils de restriction qui donnent la possibilité au membre de rendre public, semi public (limité à une certains nombres de personnes) ou privées certains renseignements personnels. Cet outil est très développé sur Facebook. Nous prenons à titre d'exemple le réseau social Cyber Papy, où l'on observe sur l'image 106 (annexe III) que l'âge et la date de naissance doivent obligatoirement être renseignés pour finaliser l'inscription, par contre le membre a le choix entre 4 options concernant le type de publication : cacher l'âge et la date de naissance, afficher uniquement l'âge, afficher uniquement la date de naissance, afficher l'âge et la date de naissance.(image 106)

Faux renseignements (faux frères, faux parents, faux époux)

Dans leur profil, certains adolescents (nombre assez élevé) s'inventent des frères, sœurs, parents et époux (image 93-94-95-96-97-98-99)

Sur 40 adolescents pris au hasard : on a pu constater 13 profils contenant de faux renseignements, 11 avec des renseignements exacts (pour les autres, on ne sait pas)

Sur 40 adolescents pris au hasard : 2 ont moins de 10 amis, 7 ont moins de 20 amis, 13 ont moins de 50 amis, 12 ont plus de 200 amis et 6 ont plus de 1000 amis.

Facebook et Cyberpapy donnent le choix de publier son âge et sa date de naissance ou de les cacher (IMAGE 106)

Inscription à des groupes

Les adolescents s'inscrivent à un grand nombre de groupes (image 93) sur 30 adolescents pris au hasard, 28 sont inscrits à des groupes, 18 sont inscrits à plus de 15 groupes, 5 sont inscrits à plus de 40 groupes.

21.11. Observation descriptive F11

21.11.1. Présentation de la fiche d'observation

21.11.2.

Réseaux sociaux	« Le forum des Ados »
Type de situation	Situation naturelle
Observables	ObsA1, ObsA2, ObsA3, ObsA4 (chapitre 20 ; 20.2)
Copies d'écran	images 93 à 100 (annexe III)
Variables renseignées	V101-V102-V103-V104 (chapitre 18 ; 18.2)
Objectif d'observation (en lien avec les variables)	Percevoir à travers l'expression écrite des adolescents (discussions) ce qu'ils pensent de Facebook. Ces discussions n'ont pas été relevées sur Facebook mais elles portent sur l'avis des adolescents concernant ce réseau social.
Comptes observés	Un sujet de discussion sur le forum : « Que penses-tu de Facebook ? » Environ 200 messages relatifs à 4 fils de discussion et avec la participation d'une cinquantaine d'adolescents. 10 blogs sur Skyrock

Tableau 17 : Fiche d'observation F11 (discussions entre adolescents concernant leur perception de « FB »)

21.11.3.**21.11.4. Recueil des données et analyse descriptive (F11)**

Nous avons répertoriées les données en deux principales catégories. D'une part les réflexions positives d'adolescents qui trouvent des avantages à utiliser les réseaux sociaux et plus particulièrement Facebook et d'autre part des réflexions négatives qui sont assez critiques vis-à-vis de ce réseau social. Nous avons également identifié les sous-catégories suivantes :

Maintenir le contact, créer des liens, faire des rencontres, discuter

Certains adolescents pensent que Facebook permet de maintenir le contact avec des personnes qu'ils connaissent ou qu'ils ont connues mais qu'ils ont perdues de vue.

« cela me permet de rester en contact avec des gens que j'ai rencontré en vacances et ça me fait super plaisir de pouvoir encore leur parler, .. » « ça m'a permis de rester en contact avec beaucoup de personnes que je ne vois pas souvent, en plus j'ai retrouvé des amis que j'ai perdu de vu depuis très longtemps. » « ça m'a permis de retrouver pas mal de monde, dont mes meilleurs amis de maternelle , 11 ans après. » « pour moi, face book m'a permis de retrouver un ami chère a mon coeur . mais aussi a rire quand je met des photos drole que j'ai pris en cour, ou alors des montage vidéo que je fais... enfin moi sa me sert beaucoup! après chacun son avi... 😊 »

Mais d'autres soutiennent que même si ces anciennes connaissances sont sur leur liste d'amis, cela ne permet pas forcément de recréer des liens.

« On retrouve nos anciens ami(e)s c'est bien..on est content..mais bon, pour ma part je ne leur parle pas plus que ça. On a plus de délire ensemble, on a changés »

Créer un premier contact

Nous retrouvons des témoignages d'adolescents disant que Facebook leur a permis de faire le premier pas vers une personne qu'ils n'osaient pas aborder dans la vie réelle « ça permet vraiment de se rapprocher des gens, ou de créer " un premier contact" si on ose pas trop parler au nouveau gars du lycée »

La course à la popularité

Nous avons recueilli de nombreux témoignages d'adolescents soutenant que Facebook favorisait la course à la popularité par l'utilisation abusive de la liste d'amis

« plus on a d'amis plus on est populaires, je trouve ça stupide». Facebook c'est le combat des chiffres avec la course à la plus grande liste d'amis ! quel délire ».

Mais d'autres adolescents soutiennent qu'ils ne suivent pas ce mouvement et qu'ils refusent systématiquement les contacts qu'ils ne connaissent pas.

« Y a les combats du plus grand chiffre d'amis, bon moi j'en suis vers 135 en qqes jours, mais je cherche pas à ajouter tout le monde, j'en refuse même, et les gens que je connais un peu, je ne les ajoute quasiment jamais, faut que je les connaisse un peu plus que ça »

Les amis, source de conflits

Nous avons recueilli plusieurs messages où les adolescents disent qu'avoir beaucoup d'amis est une source de conflits :

« on y retrouve des gens mais c'est aussi une source de conflits »

S'exprimer

Pour certains adolescents, Facebook permet d'exprimer son humeur, son état d'esprit et de se tenir informé de celui des amis :

« me tenir informé des états d'esprit de mes connaissances, pour regarder les photos de mes amis, et pour annoncer mes états d'esprit à moi aussi :) »

Mais d'un autre côté, les adolescents ont débattu sur le forum des limites de cette liberté d'expression. Leurs propos dénotent un certain degré de conscience de ces limites entre le privé ou l'intime et le public ainsi que des risques de dérives.

« Mais je sais ce que je peux dire et ce que je dois éviter, et je sais aussi jongler avec mes listes d'amis pour dire telle chose à certains et pas à d'autres. »

Vie privée et données personnelles

« Facebook me connaît mieux que certains de mes potes et ça, c'est flippant.. »

Nous avons récolté plusieurs témoignages mettant en avant une curiosité exprimée par les adolescents qu'ils ont qualifiée parfois de voyeurisme dans leurs propos.

« il y a un peu un côté "voyeur", c'est cool d'être informé des potins de nos copains. »

Cela se traduit par leur désir de vouloir tout savoir sur leurs amis, de fouiller dans leur intimité, de mater leurs photos et d'aller à la chasse aux événements marquants, tels que les séparations, les disputes, les nouvelles relations etc.

« faire des recherches sur les gens : je peux trouver, des photos, même leurs parties politiques, et leur religion, si ils sont en couple ou pas, où ils vivent, le lycée qu'il fréquente » « je suis là pour savoir qui est en couple avec qui, j'avoue, ça m'intéresse. » « faut pas nier, le but principal je pense est d'observer la vie des autres » « Mais bon, je suis toujours dessus car je peux connaître la vie de tout le monde, Qui sort avec qui, tout les potins du lycée et tout ce qui va avec 😊 J'adoree ! » « on s'marque bien comme il faut sur le profil de certain amis ! » « Comment savoir la vie des gens ? facebook est la solution!! » « j'ai désactivé mon compte il y a une semaine mais je continue à aller sur le compte de ma meilleure amie pour un peu suivre. » « Tu sais presque tout de ce que font les autres »

Les adolescents semblent être conscients de la duplicité de leur attitude : voyeurisme et protection de leur vie privée. Ils semblent globalement connaître les principaux dangers relatifs au dévoilement de leur vie privée. Certains avouent ne « rien mettre de vrai ». Ils connaissent aussi les limites du système de protection : contrôle des paramètres de sécurité.

« très très dangereux... mais gérable si on fait ce qu'il faut avec les paramètres »

Certains de ceux qui ne sont pas sur Facebook, invoquent l'inutilité de dévoiler leur vie privée.

« je ne mets rien de "vrai", pas mon adresse, ni téléphone, ni rien du tout, faites gaffe il y a eu pas mal d'histoires là dedans » « je me suis récemment désactivé ça ne m'intéresse plus de raconter ma vie sur ce site de plus les informations sont toutes stockées et tout le monde peut y avoir accès » « partager sa vie, moi perso, je trouve ça bête de raconter sa vie, les gens racontent la leur et basta. Les gens ont pas besoin de savoir la vie merdique que je vis en ce moment même, parce que ça sert à rien. »

Nous avons observé un débat intéressant autour de la notion de protection des données personnelles. Certains adolescents pensent que les paramètres permettent de sécuriser des données personnelles et d'autres pensent que le réglage des paramètres n'empêche pas de laisser filtrer des informations.

« pourquoi aussi, balancer sa vie sur internet, sachant que facebook garde toutes tes infos ? » « Et on a beau avoir l'impression, d'avoir le contrôle de notre profil, de nos informations et tout... On peut très vite être dépassé. »

« Facebook c'est comment être fiché dans le registre ou je ne sais quoi de l'état. » « Facebook ne protège pas la vie privée des gens y compris les données personnelles. »

« Si vous ne mettez pas votre nom en entier, et que vous réglez la confidentialité, et que du coup personne d'autre que vous puisse voir votre mur votre photo votre coordonnée ou tout autres infos, Facebook preserve très bien la vie privée. »

« les images que tu postes sur facebook peuvent être utilisées par n'importe qui, même sans être dans tes amis et publiées n'importe où dans le monde. Tu retires TOUS tes droits sur tes photos. Si ça se trouve t'es sur un poster totalement bourré à fumer du pilon sur un aéroport pour une pub facebook, de 1 tu le sais pas, de 2 tu peux rien faire. »

Le partage des photos

Les adolescents sont souvent d'accord pour apprécier le partage de photos et ils mentionnent en général, les photos d'amis. Cependant, on ressent une certaine gêne et une appréhension de la publication de photos de soirées compromettantes.

« Pour les photos, j'aime bien pouvoir mettre des photos et revoir en deux trois clics, mais bon, pour les photos trash de soirée ou gênante, j'aime pas trop :/ »

« mettre des photos compromettantes qui peuvent arriver entre les mains de n'importe qui, gare aux surprises.. »

Paradoxalement, les adolescents semblent se prêter avec plaisir à cette pratique.

« c'est partager, les pires photos & les pires vidéos... C'est complètement inutile. et c'est bien pour ça que j'aime. »

Passe-temps, divertissement

Nous avons relevé des propos qui soulèvent le côté divertissant de Facebook mais aussi l'effet mode et la curiosité : on y va parce que les amis y sont.

« J'y suis allée par curiosité, parce qu'au lycée... Facebook par ici, facebook par là ! Je trouvais que ça sert à rien et je trouve que ça sert toujours à rien ! Mais, dès que j'allume le pc, j'me connecte Facebook. »

« Au début je trouvais ça inintéressant mais maintenant je ne m'en passe plus ! »

« On peut écrire des articles, poster des photos où on "tague" les personnes, faire des tests marrants, s'unir à des groupes parfois cons lol, mais ça divertit... »

Les adolescents expriment des sentiments contradictoires : ils trouvent les activités sur Facebook inintéressantes mais ils disent dans le même temps ne pas pouvoir s'en passer.

« J'y suis allée par curiosité, parcequ'au lycée..Facebook par ici, facebook par là ! Je trouvais que ça sert à rien et je trouve que ça sert toujours à rien! Mais. dès que j'allume le pc , j'me co Facebook. »

« J'ai facebook, c'est inutile mais j'aime. » « Je n'aime pas FB mais quand je m'ennuie je ne rate pas les tests hautement philosophiques tels que "quel bac a linge est-tu?". »

D'autres témoignages rapportent une évolution de leur sentiment. Trouvant au départ Facebook inintéressant, aujourd'hui ils ne peuvent plus s'en passer.

« Au début je trouvais ça inintéressant mais maintenant je ne m'en passe plus ! »

L'aspect divertissant est mis en avant

« On peut écrire des articles , poster des photos où on "tague" les personnes , faire des tests marrants, s'unir à des groupes parfois cons lol, mais ça divertit... »

Attachement, addiction

Les adolescents n'hésitent pas à utiliser le terme « addict, addiction, accroc » pour évoquer leur attachement à Facebook. Ils évoquent souvent la nécessité de se connecter dès qu'ils ont fini les cours ou aussitôt arrivés à la maison :

« Je ne vous cacherai pas que j'y passe quasiment tous les jours, ça rend accroc ce truc, une fois qu'on est embarqué c'est fini 🤖 »

*« Oui J'ai FaceB. au début je m'y connecté très peu & maintenant j'suis accro 😊 »
« Des que j'allume l'ordi c'est direct facebook ^^ »*

« - Moi aussi , il faut avouer pour moi c'est devenue comme une addiction ^^ . AU début je mis connecter très rarement (je faisais plus partis de la génération skyrock enfante 😊) »

« J'ai aussi Facebook et je doit avouer que je suis accro !!! »

« Quand j'arrive j' allume l'ordi et direct msn et Facebook !!! «

« Sa m'a servi pour retrouver des amis,je trouve le concept intéressant et on devient vite,vite accro !!! »

« J'ai aussi, et j'aime bien. Je dirais même que je suis Addict. »

Avoir un compte Facebook avant 13 ans

La réglementation de Facebook, interdit aux adolescents de moins de 13 ans et aux enfants d'ouvrir un compte sur Facebook. Entre 13 et 18 ans, ceux-ci doivent avoir une autorisation parentale. Nous avons observé plusieurs discussions portant sur ce sujet afin de tenter de savoir dans quelle mesure les adolescents respectaient la réglementation et s'ils ouvraient un compte à l'insu des parents. Il nous a paru également intéressant de mesurer leur connaissance des risques que les très jeunes utilisateurs pouvaient encourir sur les réseaux sociaux.

Les avis sont départagés. Certains pensent que les parents devraient toujours être informés des pratiques de leurs enfants sur les réseaux sociaux et d'autres conseillent aux jeunes d'ouvrir un

compte à l'insu des parents avec une fausse identité mais tout en les prévenant des dangers et en leur donnant des conseils préventifs et en particulier ceux de ne pas divulguer des informations personnelles sur soi ni sur ses parents, et de ne pas publier des photos compromettantes.

« Je trouve ça une très mauvaise idée de s'inscrire sans que tes parents le sachent. » « Utilise un faux nom par exemple et bloque ton profil aux gens qui ne sont pas tes amis. Comme ça, tu seras la seule à pouvoir ajouter qui tu veux dans tes amis. »

« Ok, bon dans ce cas j'estime qu'à 15 ans tu ne te rends pas compte des répercussions que facebook peut avoir sur ta vie future. Donc quelque part je comprends la réaction de ta mère. »

Cependant, si tu t'en sers uniquement pour communiquer avec tes amis, que tu mets juste une photo de profil pas du tout compromettante... que tu certifies à ta mère que tu ne divulgueras pas d'informations pouvant te porter préjudice par la suite ... peut-être que petit à petit elle se rendra compte que facebook n'est pas QUE un repère de voyeurs... »

« Je sais pas, dis-lui que tu t'es renseignée sur internet sur les risques majeurs de facebook et que tu feras en sorte que rien de la sorte n'arrivera. Utilise un faux nom par exemple et bloque ton profil aux gens qui ne sont pas tes amis. Comme ça, tu seras la seule à pouvoir ajouter qui tu veux dans tes amis. »

« Niveau infos même mes amis sont restreints mais de toute façon si le plus fou des fous veut me retrouver il à pas besoin de ça, il trouvera autrement. En regardant mes amis etc. C'est un réseau donc tout est possible. »

Mes parents ne sont pas pour mais ils ne savent pas pour les photos, je leur ai menti . Me mère à accepté FB (je lui ai un peu forcé la main) et mon père je n'en n'ai jamais parlé avec lui du fait que j'ai un compte mais il le sait. »

« Donc je comprends que les parents soient chiants avec ça. Avec internet tout court d'ailleurs. »

« Personnellement, je suis sensé avoir ni facebook ni être sur des forum etc... & pourtant déjà 3ans que j'ai. Mes parents ont rien capté et heureusement pour moi d'ailleurs 😊 »

« Je trouve ça une très mauvaise idée de s'inscrire sans que tes parents le sachent. Moi, j'ai créé un blog sans qu'ils le sachent. J'ai super peur qu'ils le découvrent. J'aimerais aussi avoir Facebook. Déjà que j'ai pas MSN... Quand on me demande "T'es sur Facebook?" je dis non et après c'est "Ta au moins Msn?" et là toujours non. Dans la classe, je suis la seule à pas avoir au moins un des deux. J'arrive jamais à les convaincre!!! »

« Moi aussi j'étais accro à mon ordi . mais depuis environ 1 ans mes parents m'ont installé un limiteur d'internet , qui le coupe à des heures précises ... Au départ j'ai cru que c'était la pire chose qui m'arrivait , et puis on s'habitue .. et on reprend une vie normale 😊 »

SIXIEME PARTIE

ENQUETE (II) : LE QUESTIONNAIRE

Les trois étapes de l'observation menée pendant six mois sur les réseaux sociaux nous ont préparés à entamer la phase principale de notre recherche : l'enquête par questionnaire. Cette enquête a été laborieuse et s'est déroulée par étapes successives, conduites d'une façon méthodique, associées à différents outils méthodologiques. Comme nous l'avons préalablement expliqué, notre recherche théorique, la revue de la littérature et l'observation des réseaux sociaux, nous ont amenés pas à pas, à définir nos construits théoriques à partir d'un corpus de dimensions, d'indicateurs et de variables.

L'observation des réseaux sociaux en particulier, a permis un éclairage de l'activité spécifique des adolescents et elle a donné lieu à une série de propositions de situations, d'usage d'outils, de types de comportements et d'attitudes liés spécifiquement à cette tranche de la population. Nous avons exposé dans la quatrième partie de notre thèse, la manière dont ces objets ont contribué à la définition des dimensions, des indicateurs et des variables.

Au chapitre 22, nous précisons leur participation à l'élaboration du questionnaire, au choix des questions et des items. Nous commençons par circonscrire notre population parente en apportant des éléments sur la validité et la représentativité de notre échantillon. Nous nous attardons également sur nos choix techniques et ergonomiques relatifs au développement et la diffusion du questionnaire. Nous présenterons enfin la démarche détaillée de construction des questions, exposée en détail en annexe (annexe II).

Les chapitres 23 à 26 exposent en détail l'analyse statistique que nous avons effectuée à l'aide du logiciel SPSS. Ces quatre chapitres sont présentés selon la même progression afin d'en faciliter la lecture :

Dimension étudiée : Il s'agit pour les trois premiers chapitres de l'une des sous-dimensions de l'autonomie. Concernant le quatrième chapitre, c'est une sous-dimension du style d'éducation parental.

Variables analysées : Il s'agit des variables relatives à la sous-dimension étudiée dont nous analyserons les liens avec certaines variables des réseaux sociaux, mais aussi avec des variables relatives à d'autres dimensions de l'autonomie. Nous effectuerons aussi systématiquement des croisements avec les trois variables primaires (V1, V2, V4 : âge, genre, pays). Nous rappelons que la définition des variables a fait l'objet de la quatrième partie de notre thèse. Pour faciliter la lecture du travail que nous présentons ci-après, nous indiquerons pour chaque ensemble de variables que nous traiterons dans notre analyse, la référence de la partie dans laquelle nous avons élaboré ces variables.

Questions d'analyse : Ces questions émanant de nos hypothèses vont guider le choix des types d'analyse et des croisements entre les variables.

Méthode d'analyse et résultats détaillés des tests : Dans cette dernière partie, nous expliquons la démarche d'analyse suivie, nous justifions nos choix relatifs au type d'analyse et aux tests et nous présentons les résultats en détail. Au début de cette partie, nous indiquons la liste des figures présentées en annexe (annexe I) et qui illustrent les résultats détaillés des tests effectués.

CHAPITRE 22 :

OUTILS D'ENQUETE ET CHOIX METHODOLOGIQUES

22.1. Définition de la population et échantillonnage

Notre étude concerne les adolescents âgés de 12 à 18 ans. Notre objectif de recherche est l'analyse du déploiement de leur autonomie sur les réseaux sociaux en vue de comprendre de quelle manière les réseaux sociaux participent à l'éducation des adolescents du point de vue du développement de leur autonomie. Cet objectif de recherche nous a conduits à définir l'ensemble de nos variables et de nos indicateurs, à partir d'une étude théorique et d'une observation des réseaux sociaux, à travers laquelle nous dégagons deux variables primaires comme suit : l'âge (répartition sur trois tranches) et le genre. Ces deux variables sont prises en compte pour l'étude de la représentativité de notre échantillon d'enquête. Nous aurions pu intégrer d'autres variables primaires telles que le mode de vie (urbain, rural), le niveau socio économique des parents, la religion, le type d'établissement fréquenté (privé, public), la scolarisation (oui, non), l'équipement informatique et l'accès à internet. Ces variables nous auraient permis d'étudier la variabilité des résultats en fonction des différences socio démographiques, culturelles et économiques. Deux raisons nous ont amenés à les écarter. Il s'agit d'une part des difficultés explicitées ci-après, auxquelles nous avons été confrontés pendant la cueillette des informations et qui nous a conduits à élargir notre terrain d'enquête. De ce fait, il aurait été quasiment impossible d'obtenir un échantillon représentatif. Par ailleurs, la multiplicité des variables primaires aurait été très coûteuse au niveau du temps, vu que notre corpus de recherche est assez long (plus d'une centaine de variables que nous avons croisées).

Cependant, ayant eu recours, pour les besoins du terrain, aux adolescents libanais, et au regard du nombre de répondants, mais aussi vu le recul que nous avons sur le système éducatif libanais, nous avons décidé d'introduire une troisième variable primaire qui est « V4 ; le pays de résidence ».

Au regard de nos objectifs de recherche et des variables que nous avons définies, notre population parente est l'ensemble des adolescents âgés de 12 à 18 ans résidant en France, faisant déjà usage des réseaux sociaux (d'une façon régulière ou épisodique), scolarisés.

Notre but est de constituer un échantillon représentatif de 250 adolescents au minimum. Cet échantillon devra comporter trois groupes répartis selon les tranches d'âge suivantes : les 12-14 ans, les 15-16 ans et les 17-18 ans afin d'étudier les variabilités liées aux tranches d'âge. Par ailleurs, la variable genre étant l'une de nos variables secondaires, nos trois groupes devraient comporter des filles et des garçons.

Afin de réaliser cet échantillonnage, nous avons procédé à deux méthodes que nous avons mises en place en plusieurs étapes successives : l'effet boule de neige et l'échantillonnage auto sélectionné qui sont toutes les deux des méthodes non probabilistes.

La tâche s'est avérée beaucoup plus difficile que prévue. La cueillette des données a démarré au mois d'avril 2011, et elle a duré trois mois, pendant lesquels nous nous sommes consacrés tous les jours à rechercher des répondants. Nous avons mis en place divers moyens qui nous ont permis, jour après jour de récolter des réponses.

Dans un premier temps, nous nous sommes adressés au rectorat de l'Académie de Montpellier, ville dans laquelle nous résidions. Cette démarche n'a pas abouti. Il nous a été recommandé de nous adresser directement aux chefs d'établissements. Nous avons alors décidé de contacter des enseignants que nous connaissions et qui travaillaient dans des établissements publics et privé de l'Académie de Montpellier et de Paris. Nous leur avons fourni des affiches qu'ils ont placardées dans leur collège et lycée. Ces affiches invitaient les adolescents à se rendre sur la page « ADORESEAUX ²² » de Facebook que nous avons créée pour promouvoir la diffusion du questionnaire en ligne. Cette page comportait une explication de notre démarche et s'adressait aux adolescents et aux adultes. Les adolescents étaient invités à cliquer sur un lien pour répondre aux questions et les adultes étaient sollicités à répandre la nouvelle autour d'eux (enfants, élèves etc). Les affiches n'ont pas donné le retour escompté. A l'issue de cette étape, seuls 17 adolescents avaient répondu au questionnaire. Nous avons interprété ceci par un manque d'intérêt de la part des adolescents pour une telle annonce et nous avons alors pensé que ceux-ci pourraient être plus motivés si leur enseignant leur expliquait le but de la démarche. Nous avons aussitôt repris contact avec les enseignants en leur demandant s'il était possible d'en parler directement à leurs élèves. Cette méthode a été plus fructueuse et a abouti à récolter 63 questionnaire supplémentaires. Cependant, le nombre de répondants n'étant pas encore suffisant, nous avons utilisé directement le réseau Facebook, en publiant quotidiennement, pendant un mois, des articles invitant les jeunes à se rendre sur la page « ADORESEAUX ». Nous avons également adressé une invitation à notre groupe de contacts, via le réseau professionnel « LINKD'IN ». Au bout de deux mois, nous avons atteint le nombre de 118 répondants. C'est alors que nous avons décidé d'élargir notre population aux adolescents suisses, belges et libanais, trois pays dans lesquels nous avions des contacts. Nous avons contacté un établissement scolaire à Genève, deux établissements à Bruxelles et douze au Liban. Ces collèges et lycées sont tous privés. En effet, le contact avec les établissements privés étant plus facile à établir dans ces pays qu'avec l'éducation nationale. Cette dernière démarche a donné ses fruits, notamment au Liban où nous avons pu réunir 121 adolescents. Le mois de juin, nous avons réuni au total 255 répondants répartis entre le Liban, la Suisse, la Belgique et la France.

Notre échantillon était constitué de 145 filles et 110 garçons âgés de 12 à 18 ans dont 121 résidant au Liban et 134 en Europe (très majoritairement en France)

²² <https://www.facebook.com/pages/ADOS-Reseaux/167343919989565?fref=ts>

Ayant introduit dans les questions le nom de l'établissement scolaire et le lieu de résidence, nous avons pu récolter des données statistiques nous permettant de définir notre échantillon constitué de 255 adolescents ayant répondu à toutes les questions comme suit :

AGE	Filles	Garçons	Liban	France	TOTAL
12-14 ans	53	43	29	67	96
15-16 ans	39	34	46	27	73
17-18 ans	28	58	46	40	86
Total	145	110	121	134	255

Tableau 18 : répartition de l'échantillon selon le sexe, l'âge et le pays de résidence

- 100% des adolescents libanais sont scolarisés dans le privé
- 54% des adolescents européens sont scolarisés dans le privé
- 89% des adolescents européens sont français.
- 76% des adolescents français sont à Montpellier
- 12% des adolescents français sont à Paris
- 100% des adolescents européens habitent une grande ville

Voilà ce que l'on peut dire de notre échantillon : il s'agit d'adolescents francophones, scolarisés dans des établissements qui procurent à peu près le même niveau d'éducation, sachant que les établissements libanais privés auxquels nous nous sommes adressés suivent le programme français. Tous les adolescents interrogés vivent dans de grandes villes et ce quel que soit leur pays de résidence. Ces indications nous amènent à supposer une homogénéité relative sur le plan socio culturel et éducatif.

En ce qui concerne la répartition en genre et par âge, nous notons une sur-représentation des filles de 12-14 ans et des garçons de 17-18 ans. Indication dont nous tiendrons compte lors de nos analyses inférentielles et plus spécifiquement pour les ANOVA où systématiquement nous ferons un test d'homogénéité avant de valider nos résultats. Cette sur représentation sera aussi analysée au cas par cas, pour tous les tests de χ^2 qui donnent lieu à des résultats significatifs lors du croisement avec l'âge.

22.2. Choix des construits théoriques et des types de questions

La démarche que nous avons suivie pour la définition des questions et des modalités de réponses, s'inspire des méthodes de mesure des variables des théories sociales cognitives ayant pour objet la

prédiction de l'intention et du comportement : la théorie de l'action raisonnée (TAR), la théorie du comportement planifié (TCP) et la théorie des comportements interpersonnels (TCP) suggérées par Ajzen & Fishbein (1980) et DeVellis (1991)

Dans un premier temps, nous avons défini les construits en nous basant sur les recommandations de Ajzen & Fishbein (1980) qui conseillent de définir un comportement selon quatre éléments : l'action, l'objet, le contexte et le temps. Ils préconisent aussi de cibler un comportement personnel et non général. Les comportements que nous avons définis dans notre questionnaire sont basés sur ce principe et ciblent des actions qui concernent l'adolescent, et qui sont dirigées vers un objet qu'il connaît, dans le contexte des réseaux sociaux ou de la vie réelle. Le contexte doit être très précis parce qu'il pourrait influencer la réalisation du comportement. Dans notre cas, le comportement ou l'attitude est en lien avec l'utilisation des réseaux sociaux par les adolescents dans des situations le confrontant à son autonomie personnelle, affective ou sociale. Les situations suggérées pour les choix des questions et des modalités de réponses ont été puisées dans la grille des construits théoriques présentée dans la quatrième partie de notre thèse. Rappelons que la définition de ces construits a pris appui sur la littérature et sur l'observation des réseaux sociaux et qu'elle est liée aux dimensions de nos variables de recherche. Nous prenons pour exemple la situation où l'adolescent publie des photos (questions 51-52-53 ; annexe IV). Ce choix est basé sur l'observation menée sur les réseaux sociaux mettant en avant l'abondance de la publication de photos par les adolescents (voir cinquième partie). Il est lié à une dimension de l'autonomie (la responsabilité civique) et à une dimension des réseaux sociaux (la publication). Nous avons défini par ailleurs trois catégories de personnes représentées sur les photos : les amis, les parents et les enseignants. Ces choix émanent aussi de notre observation qui suggère que la majorité des photos est en lien avec le cercle amical, familial ou scolaire. Nous avons également demandé aux répondants s'ils utilisaient des outils de restriction (Q57-58-59; annexe IV). Il s'agit là aussi d'une observation qui nous a menés à constater que certains adolescents définissaient des paramètres spécifiques de publication en fonction des catégories de personnes à qui ils souhaitaient donner accès aux photos publiées.

Après avoir fait le choix des situations, nous avons défini différentes mesures de variables appropriées à nos types de variables et d'indicateurs ayant la plupart ont pour objet un comportement, une attitude ou une croyance. (voir chapitre 12.4) :

Mesure du comportement ou de la norme conative : cette mesure nous permet d'étudier la présence, l'absence ou la fréquence du comportement.

Mesure de la norme affective de l'attitude : cette mesure nous permet de connaître le sentiment développé par l'adolescent envers un comportement comme par exemple le sentiment qu'il développe pendant les discussions en ligne.

Mesure de la norme cognitive de l'attitude : cette mesure nous permet de savoir ce que l'adolescent pense du comportement, de ses avantages et de ses inconvénients. Il s'agit de la croyance comportementale.

La norme subjective : elle mesure la croyance normative, qui réfère aux personnes de l'entourage de l'adolescent qui approuveraient ou désapprouveraient le comportement. Prenons pour exemple la question à travers l'adolescent doit dire si ses parents sont pour ou contre les jeux en ligne.

Mesure du contrôle : à travers cette mesure, nous souhaitons évaluer la présence de conditions qui facilitent ou contraignent le comportement. A titre d'exemple, la question Q69 : Pour toi, faire une bonne recherche sur Internet cela te semble plutôt : facile / difficile ?

En fonction des différentes mesures de nos variables, nous avons utilisé 4 types de questions fermées, deux formats d'échelles additives et un format d'échelle différentielle. Les types de questions fermées utilisées sont les questions dichotomiques, les questions à choix multiples, les questions à réponses multiples et les questions à réponses multiples hiérarchisées.

Dans le cas des questions à réponses multiples, nous avons limité le nombre de réponses à 3. Les techniques que nous avons utilisées relatives aux échelles additives sont la méthode de Likert (Likert, 1932) et le différenciateur d'Osgood (Osgood, Suci & Tanenbaum, 1957). Nous avons aussi utilisé l'échelle différentielle de Thurstone.

L'échelle de Likert, nous a permis de mesurer le degré de l'attitude de l'adolescent. Dans la question suivante, par exemple, nous mesurons l'évaluation personnelle de l'adolescent sur son propre physique : *Comment te trouves-tu physiquement sur les réseaux sociaux ? Note ton apparence physique sur 10 (de 1 à 10).*

L'échelle d'Osgood, a permis aux adolescents interrogés, de situer leur opinion sur un continuum dont les extrémités sont opposées. Cela nous a permis de mesurer leur avis ou leur sentiment vis-à-vis d'un comportement. Par exemple, en leur demandant s'ils pensent qu'il est probable ou improbable que leurs parents leur interdisent de se connecter à Internet en-dehors de la maison. Ou par exemple, en leur proposant deux choix pour évoquer leur sentiments contradictoires pendant les discussions sur les réseaux sociaux : ennuyeux / amusant.

L'échelle de Thurstone nous a permis de mesurer l'aspect affectif d'une attitude en proposant une liste d'énoncés déterminés par la théorie et positionnés sur un continuum positif / négatif, dans laquelle l'adolescent doit choisir celui qui correspond le mieux à ses sentiments. A titre d'exemple, la question Q6 (annexe IV), a pour but de mesurer le sentiment d'influence dans une communauté en ligne. La troisième réponse est celle qui reflète le sentiment d'influence le plus bas, tandis que la réponse 4 accorde le maximum de points à ce sentiment. Cette échelle a été adaptée par BEN YAHIA (2009)

Choisis l'affirmation qui te correspond le mieux

Quand je suis sur les réseaux sociaux : (exemple Facebook)

- Je suis bien connu en tant que membre (2)
- J'ai l'impression que j'influence le fonctionnement du groupe (3)
- Les autres membres lisent les messages que j'envoie (1)
- Les réponses à mes messages sont fréquentes (4)

Selon le cas, nous avons choisi un ou plusieurs items pour la mesure des construits. Le choix de plusieurs items est motivé par notre but de mesurer plusieurs aspects d'une attitude envers un comportement. Par exemple, concernant le construit « recevoir des propos injurieux en ligne ».

Nous avons choisi deux items, l'un qui mesure la norme affective et l'autre la norme conative du comportement.

Toutes les questions étaient obligatoires. Les répondants ne pouvaient valider leur questionnaire sans avoir répondu à toutes les questions. Cependant, certaines questions n'étaient pas proposées en fonction des réponses obtenues : par exemple, quand il s'agit de demander à l'adolescent s'il discute avec ses parents à propos des réseaux sociaux et que celui-ci répond « non », la question concernant les types de sujets abordés ne lui était pas présentée.

22.3. Choix ergonomiques et validation du questionnaire

Nous avons adapté notre questionnaire (annexe IV) à notre public d'adolescents de 12 à 14 ans. Nous avons tenu compte, en premier lieu, de l'aspect esthétique du questionnaire en ligne ayant le souci de le rendre attrayant pour des jeunes qui n'ont pas forcément envie de consacrer 20mn pour répondre à des questions. Nous avons aussi veillé à créer une cohérence générale et à donner du sens au questionnaire en changeant l'ordre des questions de façon à ce que l'adolescent y voit une suite logique. Les questions ne sont donc pas forcément regroupées selon les dimensions mais selon une logique de compréhension par l'adolescent. Nous avons aussi divisé le questionnaire en plusieurs parties, en donnant à chacune un titre qui explique clairement le thème qui sera abordé dans la série de questions proposées. Tout au long du questionnaire, les adolescents pouvaient aussi recevoir des messages de remerciement qui les encourageaient à poursuivre jusqu'au bout. Certaines consignes ont également été explicitées de façon à ce que l'adolescent ne soit à aucun moment confronté à un souci technique qui le bloque. Finalement, les questions ont été posées d'une manière simple et explicite, avec un vocabulaire accessible aux plus jeunes et aux non français. Pour certaines questions, nous avons donné des exemples ou des explications. (*Q61 : Est-il facile de mener une action citoyenne sur les réseaux sociaux ? par exemple participer à des élections de tout genre, défendre une cause, participer à un débat... Q70 : Les jeunes de ton âge ont-ils souvent la possibilité d'exprimer leur avis librement ? (Donner un avis personnel sur différents sujets, Participer à un débat, aborder des sujets délicats....)*)

Nous avons testé notre questionnaire en deux étapes, auprès d'un groupe de 6 testeurs adolescents dans un premier temps et auprès de 18 testeurs en ligne, dans un deuxième temps. Les 6 testeurs ont été observés pendant la passation du questionnaire. Nous avons observé comment ils réagissaient face aux questions, s'ils hésitaient, s'ils manifestaient des signes d'incompréhension, de lassitude ou au contraire d'enthousiasme etc. Nous avons discuté avec eux afin de mieux comprendre leurs réactions et suite à cela nous avons pris des notes que nous avons analysées. Globalement, les remarques des adolescents ainsi que nos observations nous ont amenés à modifier 19 questions. Il s'agissait soit de formulations à revoir, soit d'incohérences détectées dans le choix des réponses, soit enfin de problèmes techniques (question qui n'apparaît pas alors que la précédente a été validée). Aucune question n'a été supprimée.

La deuxième étape du test s'est déroulée en ligne avec 18 testeurs dont 9 adultes et 9 adolescents. Nous avons inclus après chaque partie du questionnaire une question ouverte à travers laquelle les testeurs pouvaient nous transmettre leurs remarques : Avez-vous eu des difficultés pour répondre

à cette partie du questionnaire ? Si oui, lesquelles ? Avez-vous des remarques personnelles pour améliorer le questionnaire ?

22.4. Choix techniques pour le développement et la diffusion du questionnaire.

Nous avons utilisé deux logiciels différents : SPHINX, pour le développement du questionnaire et sa diffusion en ligne et SPSS, pour le traitement statistique des données.

Le logiciel SPHINX était adapté à nos besoins pour différentes raisons. Concernant le choix des questions, Sphinx donne accès à une large panoplie de types de questions. Par ailleurs, comme nous nous adressons à un public de jeunes, nous souhaitons proposer un questionnaire plutôt attrayant et facile à réaliser. Sphinx offre justement une ergonomie simple et une possibilité de mise en page personnalisée. Ce logiciel propose également différentes formes de présentation des échelles graphiques, de Likert et d'Osgood telles que présentées dans le tableau ci-après (figures 18,19,20). Finalement, l'un des avantages de ce logiciel est la possibilité de création de tableaux de questions. Grâce à cette fonctionnalité, il est possible de regrouper plusieurs questions comportant la même consigne. (cf figure 21 du tableau ci-après). Cette mise en page économise l'espace mais aussi donne la fausse impression au répondant de répondre à une seule question. C'est aussi plus rapide étant donné que le répondant lis la consigne une seule fois.

Le questionnaire a été développé sur la version SphinxOnline 3.1.2 (Septembre 2009) développé à l'adresse <http://cvip.sphinxonline.net>. Le questionnaire est visible à l'adresse ci-après : <http://cvip.sphinxonline.net/declic/questionnaire/preview.aspx> mais la présentation a été modifiée suite à une mise à jour du site.

Le dépouillement des questionnaires a été réalisé sur Excel grâce à la fonctionnalité d'export des réponses. Notre but était d'avoir une base de données compatible avec le logiciel SPSS que nous avons décidé d'utiliser pour nos analyses statistiques. En effet, nous nous sommes rendu compte que le logiciel Sphinx nous limitait ne nous permettant pas de réaliser l'analyse en composantes principales et un certain nombre de tests de statistiques inférentielles. Toutes les réponses ont été recodées.

Exemple de présentation des échelles graphiques



Exemples de présentation de l'échelle de Likert



Exemples de présentation de l'échelle d'Osgood

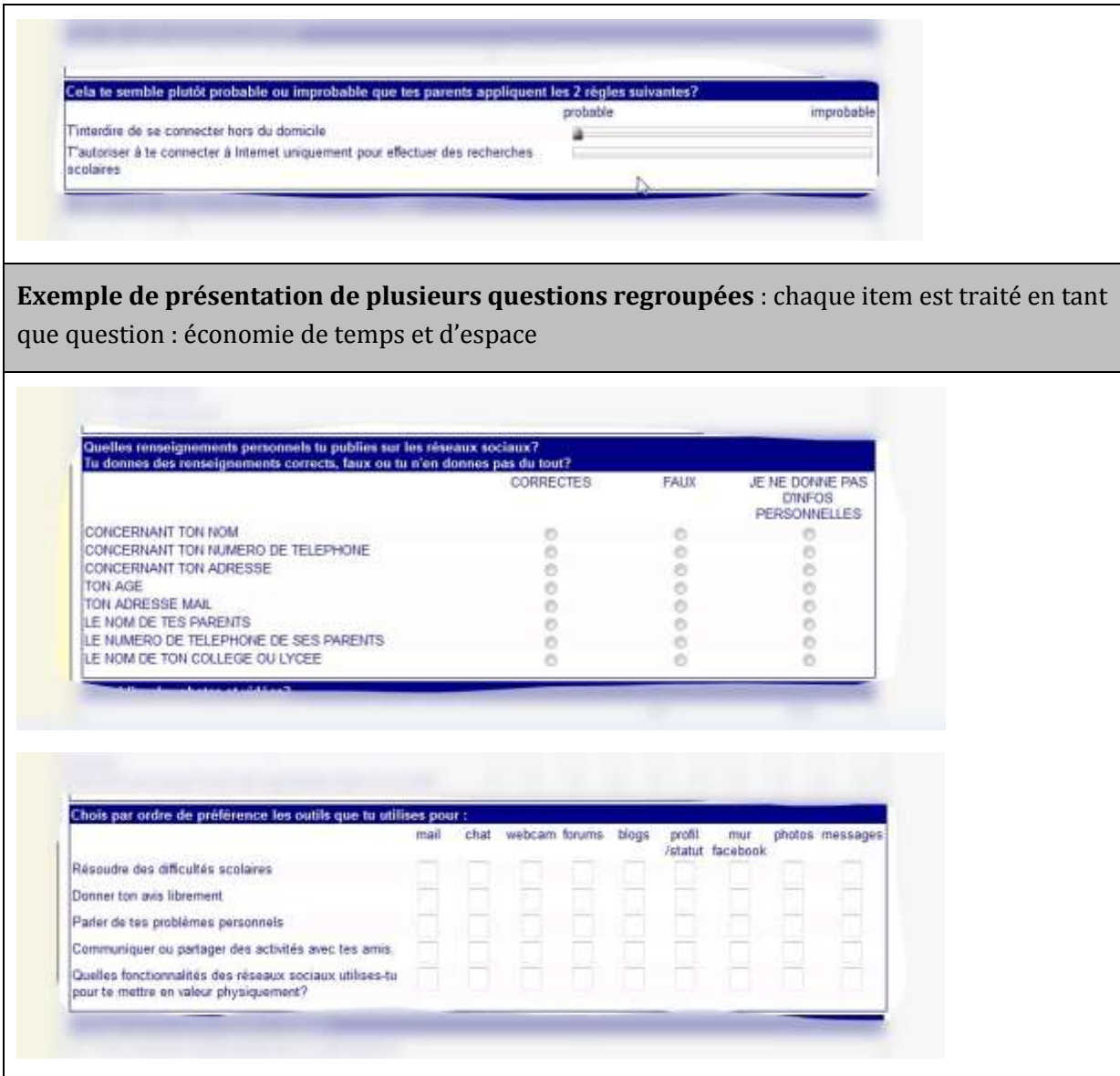


Tableau 19 : Tableau répertoriant les types de développement des questions sur le logiciel « Sphinx »

22.5. Elaboration du questionnaire (détaillée dans l'annexe II)

Notre questionnaire est composé de 88 questions (annexe IV) réparties par rubriques thématiques, correspondant globalement à notre corpus des dimensions, indicateurs et variables. Comme explicité ci-dessus, notre méthodologie d'élaboration des questions a donné lieu à un certain nombre de choix liés à la variable que nous étudions, à la situation invoquée (portant sur un comportement, une attitude, une croyance), au type de question, à la mesure de l'attitude, du comportement, de la croyance (mesure de la norme subjective, cognitive, affective, conative) et au type de données à récolter (qualitatives ou quantitatives)

L'élaboration des questions est présentée en détail dans les annexes (annexe II), dans 17 tableaux comportant chacun les rubriques suivantes : les questions et les modalités de réponses, la dimension, l'indicateur, le construit théorique, le(s) variable(s), la mesure, le codage et le barème. Afin que notre méthodologie soit assez explicite, nous avons entrepris de justifier nos choix à plusieurs reprises mais nous n'avons pas pu le faire systématiquement pour toutes les questions, cette démarche étant très longue. Nous considérons que les éléments de justification apportés sont assez représentatifs et éclairent nos choix pour l'ensemble des items.

Afin de faciliter la lecture des tableaux, nous présentons ci-dessous un exemple de construction de trois questions : Q67-Q68-Q69 (annexe IV)

Les questions ont été codées de 1 à 88 et commencent par la lettre Q. (liste des questions annexe IV). Ces questions sont aussi répertoriées sur la grille des variables (Chapitre 18). Cette grille comporte en première colonne la liste de toutes les variables par ordre chronologique. La colonne « questions » permet de repérer la question associée à chaque variable. Certains variables n'ont pas été investigués par le questionnaire mais par l'enquête par observation. Dans ce cas, la case correspondant à la question est laissée vide.

Dans l'exemple que nous développons plus loin, il s'agit de trois questions relatives à la dimension de la réflexivité, qui est l'une des dimensions de l'autonomie sociale et cognitive. La variable définie est A43 « Prendre du recul face aux informations ». Dans certains cas, les questions sont en lien avec deux dimensions relatives l'une à la variable dépendante et l'autre à la variable indépendante. Dans ce cas, nous précisons les deux dimensions et les indicateurs définis.

Pour élaborer notre questionnaire, nous nous sommes basés sur notre corpus des dimensions, des indicateurs et des variables présenté au chapitre 18 et dont la démarche d'élaboration a été détaillée dans la quatrième partie. Nous présenterons 17 tableaux (inclus dans l'annexe II) dans l'ordre ci-après :

Elaboration des questions relatives :

- au profil de l'individu
- à l'utilisation globale des réseaux sociaux
- à la dimension de l'autonomie personnelle / L'estime de soi / La perception de l'image de soi
- à la dimension de l'autonomie personnelle / L'estime de soi / La perception de la valeur de soi
- à la dimension de l'autonomie personnelle / L'exploration identitaire / L'identité numérique
- à la dimension de l'autonomie personnelle / L'exploration identitaire / L'identité sexuelle
- à la dimension de l'autonomie personnelle / L'exploration identitaire / Les relations amoureuses
- à la dimension de l'autonomie affective / Les relations interpersonnelles
- à la dimension de l'autonomie affective / Les échanges et les discussions
- à la dimension de l'autonomie affective / L'autodétermination
- à la dimension de l'autonomie affective / Sa relation avec les groupes
- à la dimension de l'autonomie sociale et cognitive / La responsabilité civique et la participation citoyenne
- à la dimension de l'autonomie sociale et cognitive / L'entraide
- à la dimension de l'autonomie sociale et cognitive / L'expression libre
- à la dimension de l'autonomie sociale et cognitive / Les loisirs

- à la dimension de l'autonomie sociale et cognitive /La réflexivité
- à la dimension de l'autonomie sociale et cognitive /L'autonomie dans le travail scolaire

Ci-après une explication détaillée de la procédure suivie : (voir aussi annexe II)

Pour chaque tableau, nous commençons par préciser la sous-dimension, les indicateurs et les variables associés à la question ou au groupe de questions. Afin de faciliter la lecture nos tableaux, nous indiquons systématiquement la référence spécifique qui renvoie au chapitre explicitant et justifiant la construction de ces objets. (quatrième partie de notre thèse)

Tableau 20 : Tableau explicitant la procédure d'élaboration du questionnaire / dimension et indicateurs

La réflexivité est l'une des dimensions de l'autonomie comportementale, sociale et cognitive. Le choix des indicateurs et des variables qui y sont associés est justifié au chapitre 15 (15.1.6)	
<u>Dimension</u> : La réflexivité	A43- Prendre du recul face aux informations

Notre construit théorique est basé sur « la démarche que l'adolescent applique spontanément lorsqu'il recherche une information sur Internet. »

Ces trois questions doivent permettre d'analyser les trois variables V67-V68-V69 (explicités dans la deuxième ligne du tableau, colonne de droite)

Tableau 21 : Tableau explicitant la procédure d'élaboration du questionnaire / construit et variables

<u>Construit théorique</u> : la démarche que l'adolescent applique spontanément lorsqu'il recherche une information sur Internet.	<u>Variables</u> <ul style="list-style-type: none"> - V67- Perception de la validité des informations véhiculées par les réseaux sociaux - V68- Sa capacité à vérifier la validité des informations véhiculées sur les réseaux sociaux - (Faire des compléments de recherche, vérifier l'auteur et la source, aucune vérification) - V69- Perception de la facilité ou difficulté à rechercher des informations sur les RS
--	--

Nous justifions le choix de nos trois questions comme suit :

Questions : Q67-Q68-Q69

Les trois questions que nous avons développées visent à évaluer la capacité de l'adolescent à prendre du recul face aux informations véhiculées sur Internet. Nous avons pour cela défini un comportement représentatif qui est la recherche d'informations. Nous proposons de mesurer trois composantes de l'attitude de l'adolescent envers ce comportement : la dimension cognitive qui réfère à la croyance comportementale, la dimension conative du comportement et la perception de contrôle. Ces mesures nous donneront une estimation de leur connaissance des notions de base liées à la recherche d'information.

Q67 - A ton avis, les informations qui sont sur Internet sont

- En général justes
- Parfois justes et parfois erronées
- Plutôt erronées
- Je ne me suis jamais posé la question

Nous présentons ensuite les questions et les modalités de réponses en précisant selon le cas le codage et/ou le score de chaque réponse.

Dans notre exemple, nous justifions le choix des items de la question Q67 comme indiqué ci-dessous. Nous précisons aussi le type d'échelle (Likert) et la mesure de l'attitude que nous ciblons à travers l'analyse de la question. (mesure de la composante cognitive de l'attitude). Nous avons procédé de la même manière pour les questions Q68 et Q69.

Justification de choix : Cette question réfère à la croyance comportementale. Nous cherchons à savoir ce que pensent les adolescents de la validité des informations sur Internet. Nous avons choisi 4 modalités dont la 2^{ème} témoigne d'une attitude plutôt responsable.

Type : QCM

Mesure : mesure de la composante cognitive de l'attitude

Tableau 22 : Tableau explicitant la procédure d'élaboration du questionnaire / justification des questions

Rappelons que les dix-sept tableaux exposant en détail l'élaboration des 88 questions se trouvent en annexe. (annexe II)

22.6. Choix techniques pour l'analyse statistique et présentation des tests effectués.

Le logiciel choisi pour le traitement statistique des données est **SPSS**. Dans ce qui suit, nous présentons la démarche des principaux tests que nous avons effectués dans notre analyse pour le croisement des variables, en fonction des types de données et de questions :

Tableau des fréquences avec deux types de pourcentages

Ce tableau a été créé dans le cas de questions à réponses multiples: croisement d'une variable qualitative à plusieurs réponses avec une variable qualitative à une seule réponse.

Exemple

		Q1. Age (ans)			Total
		12-14	15-16	17-18	
Facebook	Count	80	73	86	249
	% within SQ5	36.1%	29.3%	34.5%	
MSN	Count	90	51	70	204
	% within SQ5	48.7%	25.0%	34.3%	
My space	Count	9	8	5	22
	% within SQ5	40.9%	36.4%	22.7%	
HS	Count	4	6	1	11
	% within SQ5	36.4%	54.5%	9.1%	
Badoo	Count	4	5	4	13
	% within SQ5	30.8%	38.5%	30.8%	
Blog	Count	4	5	7	16
	% within SQ5	25.0%	31.3%	43.8%	
All2	Count	3	0	0	3
	% within SQ5	100.0%	0%	0%	
Capars d'avant	Count	0	2	1	3
	% within SQ5	0%	66.7%	33.3%	

Within Q5, on divise la fréquence 90 sur 249 (total des individus qui ont dit Facebook)
36.1% des individus qui ont choisi Facebook ont entre 12-14 ans

Within Q1, on divise la fréquence 90 sur 96 (total des individus qui sont entre 12-14 ans)
93.8% des individus qui ont entre 12-14 ans ont choisi Facebook

Tableau 23 : Explication du tableau des fréquences et des pourcentages

CHI2 Tableaux croisés

Nous avons effectué des tests de CHI2, dans le cas du croisement de 2 variables qualitatives à une modalité. Dans ce cas, nous avons édité un tableau des fréquences et des pourcentages, accompagné du test du CHI2.

Le tableau croisé nous renseigne sur les effectifs théoriques et les effectifs réels. Cela nous permet d'interpréter les résultats du Test de Chi2 qui définit à partir du calcul de l'écart entre ces deux effectifs, si la différence est significative ou pas. Si celle-ci est significative, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle d'indépendance des variables. Pour lire les résultats, nous comparons Asym.Sig de Pearson Chi-square avec α (taux d'erreur, toujours fixe et égal à 0.05 ou 5%)

Si Sig (degré de significativité) > α → les variables sont indépendantes. L'hypothèse nulle est confirmée.

Si $Sig < \alpha \rightarrow$ Il existe une relation significative entre les deux variables, celles-ci ne sont pas indépendantes. L'hypothèse nulle est rejetée. Dans ce cas, le tableau des effectifs et des pourcentages nous permet d'émettre des hypothèses sur des différences entre les groupes de la population observée.

Exemple

Dans notre exemple ci-dessous, $Sig = 0,24 > \alpha (0,05) \rightarrow$ L'hypothèse nulle est rejetée.

Nous pouvons alors supposer que les deux variables ne sont pas indépendantes et qu'il y aurait des différences significatives entre les réponses des filles et celles des garçons. L'observation du tableau et la comparaison entre les effectifs réels et théoriques nous permet d'avancer l'hypothèse que les garçons rechercheraient plus que les filles de maintenir un lien familial et que les filles rechercheraient davantage le lien amical.

Q88. Les réseaux sociaux pourraient me permettre * Q2. Genre Crosstabulation

			Q2. Genre		Total
			Garçon	Fille	
Q88. Les réseaux sociaux pourraient me permettre	De m'enrichir intellectuellement et culturellement	Count % within Q88. Les réseaux sociaux pourraient me permettre % within Q2. Genre	33 41,8% 31,1%	46 58,2% 32,4%	79 100,0% 31,9%
	D'avoir un lien amical	Count % within Q88. Les réseaux sociaux pourraient me permettre % within Q2. Genre	33 38,4% 31,1%	53 61,6% 37,3%	86 100,0% 34,7%
	De remplir mon temps libre	Count % within Q88. Les réseaux sociaux pourraient me permettre % within Q2. Genre	17 37,0% 16,0%	29 63,0% 20,4%	46 100,0% 18,5%
	D'avoir un lien familial	Count % within Q88. Les réseaux sociaux pourraient me permettre % within Q2. Genre	13 81,3% 12,3%	3 18,8% 2,1%	16 100,0% 6,5%
	De faire des rencontres amoureuses	Count % within Q88. Les réseaux sociaux pourraient me permettre % within Q2. Genre	10 47,6% 9,4%	11 52,4% 7,7%	21 100,0% 8,5%
	Total	Count % within Q88. Les réseaux sociaux pourraient me permettre % within Q2. Genre	106 42,7% 100,0%	142 57,3% 100,0%	248 100,0% 100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,229 ^a	4	,024
Likelihood Ratio	11,552	4	,021
Linear-by-Linear Association	1,349	1	,245
N of Valid Cases	248		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,84.

Tableau 24 : Explication du test de Chi2

ANOVA

Nous avons choisi d'effectuer ce test pour étudier l'effet d'une variable qualitative sur une variable quantitative de type score par exemple. (Nombre de modalités de la variable qualitative > 2)

Comme pour le test de Chi-Deux, nous comparons Sig avec α (taux d'erreur, toujours fixe et égale 0.05 ou 5%)

Si Sig (degré de significativité) > α → La variable qualitative n'aurait pas un effet sur la variable quantitative

Si Sig < α → La variable qualitative aurait un effet sur la variable quantitative. Dans ce cas, la différence entre les moyennes obtenues par les différents groupes de répondants est significative.

Exemple

Descriptives

Q42. Les discussions sur Internet permettent aux jeunes de ton âge de prendre conscience de leurs erreurs et de les comprendre

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
12-14	96	2.44	.927	.095	2.25	2.63	1	4
15-16	73	2.40	.893	.105	2.19	2.61	1	4
17-18	86	2.40	.844	.091	2.21	2.58	1	4
Total	255	2.41	.887	.056	2.30	2.52	1	4

Nombre des individus qui sont âgés entre 12-14 ans

La moyenne pour les individus qui sont âgés entre 12-14 ans (question du Score sur 4 Barème de 1 à 4)

Ce test compare les moyennes des groupes. Dans cet exemple nous avons 3 groupes (le nombre de groupes est celui des modalités de la variable qualitative) Ici on a trois groupes selon l'âge.

ANOVA

Q42. Les discussions sur Internet permettent aux jeunes de ton âge de prendre conscience de leurs erreurs et de les comprendre

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.102	2	.051	.064	.938
Within Groups	199.863	252	.792		
Total	199.765	254			

De ce tableau on s'intéresse à étudier l'indice Sig = 0.938 > α → L'âge n'a pas un effet significatif dans la question Q42

Condition du test ANOVA

Le test ANOVA est conditionné à la vérification de l'égalité des variances. Nous avons alors procédé systématiquement au Test de Lévène pour tester l'homogénéité des variances :

Si P-value de Levène > 0,05 alors nous acceptons H0 (variances égales) et nous validons le test ANOVA.

Lorsque nous n'avons pas pu vérifier l'homogénéité des variances nous avons effectué des tests non paramétriques : Welch, Brown Forsythe et Tukey.

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df 1	df 2	Sig.
Q31. Si tu as des soucis personnels d'ordre privé	1,364	2	252	,258
Q32. Si tu as des difficultés scolaires	,118	2	252	,888
Q33. Si tu as des problèmes relationnels avec tes amis	2,838	2	252	,060
Q34. Si tu as des problèmes relationnels avec tes enseignants	3,833	2	252	,023
Q35. Si tu as des problèmes relationnels avec tes parents	,483	2	252	,617
Q31a35	,176	2	252	,839

Dans cet exemple, le Test de Lévène a été réalisé pour tester l'homogénéité des variances : P-value de Levène > 0,05 pour toutes les variables sauf pour Q34. On accepte H0 (variances égales) pour ces variables. Nous avons validé le test ANOVA pour toutes les variables sauf pour Q34.

Tableau 25 : Explication des tests d'ANOVA

TEST « T » D'INDEPENDANCE

Nous avons effectué ce test pour étudier l'effet d'une variable qualitative sur une variable quantitative à deux modalités.

Même principe d'interprétation que l'ANOVA : nous comparons Sig avec α (taux d'erreur, toujours fixe et égale 0.05 ou 5%)

Si Sig (degré de significativité) > α → La différence entre les deux moyennes n'est pas significative et dans ce cas la variable qualitative n'a pas d'effet sur la variable quantitative. Nous confirmons l'hypothèse nulle.

Si Sig < α → La différence entre les deux moyennes est significative. L'hypothèse nulle est rejetée et nous pouvons supposer que les variables ne sont pas indépendantes. La variable quantitative aurait un effet sur la variable qualitative.

Exemple

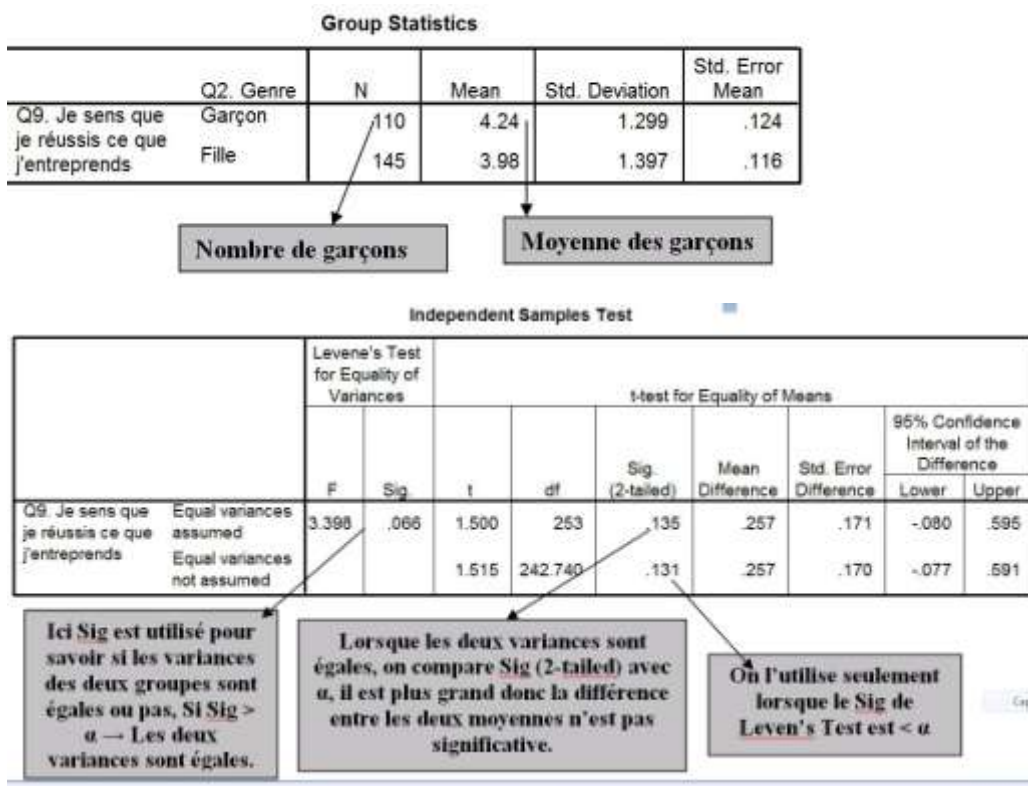


Tableau 26 : Explication du test T d'indépendance

CORRELATION

Le test de corrélation a été utilisé pour tester l'hypothèse nulle de l'absence de relation linéaire entre deux ou plusieurs variables continues. Ce test ne permet pas de déterminer l'indépendance entre deux variables.

Nous nous sommes par exemple intéressés à savoir si les fréquences de sollicitation d'aide de nature différente sur les réseaux sociaux par les adolescents évoluent de la même façon.

Ces variables peuvent être :

associées positivement ($r > 0$) : lorsque la fréquence augmente dans un domaine d'aide, elle augmente aussi dans d'autres domaines.

associées négativement ($r < 0$) : lorsque la fréquence diminue dans un domaine d'aide, elle diminue aussi dans d'autres domaines.

non associées ($r = 0$) : la fréquence dans un domaine n'a aucune influence sur la fréquence dans un autre domaine. L'hypothèse nulle est vérifiée. Elle indique que les deux variables ne sont pas associées.

R est le coefficient de corrélation de Pearson. Celui-ci calcule la covariance entre deux variables.

L'hypothèse alternative est qu'il existe une relation linéaire entre les deux variables.

Pour interpréter le coefficient de corrélation doit être significatif et donc la valeur de p doit être

inférieure à 0,05. Dans ce cas, le coefficient de corrélation nous permet d'interpréter deux résultats :

Le sens de la relation linéaire entre les deux variables : Le coefficient varie de -1 à 1. Lorsqu'il est égal à -1, il indique une corrélation négative parfaite. En d'autres termes, il nous informe que lorsque l'une des deux variables augmente, l'autre diminue dans la même proportion. A l'inverse, lorsque ce coefficient est égal à 1, il indique une corrélation positive parfaite. Le coefficient 0, indique que la variation de la variable n'est pas associée à celle de l'autre.

La force de la relation linéaire entre les deux variables :

La force de la corrélation (positive ou négative) est indiquée par la valeur du coefficient de corrélation. Plus il se rapproche de 1 ou -1, plus la corrélation est forte.

Le tableau de corrélation est un tableau croisé entre les variables mises en relation. Les cases du tableau présentent le croisement de deux variables, la valeur du coefficient accompagné d'astérisques si la corrélation est significative, le degré de signification qui y est associé et le nombre d'observations qui ont été croisées.

Réduction des données et transformation des variables

Dans certains cas, le but de la corrélation était de nous permettre de transformer plusieurs variables manifestes en une variable latente. Dans ce cas, après avoir obtenu le résultat d'une corrélation positive entre les variables nous avons effectué une réduction des données en calculant Alpha de Cornbach. Si sa valeur est supérieure à 0,6 on peut affirmer qu'il y a consistance interne entre les variables. Et dans ce cas, nous pouvons prendre la décision de recalculer nos variables.

Exemple :

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q31. Si tu as des soucis personnels d'ordre privé	7,77	8,116	,539	,690
Q32. Si tu as des difficultés scolaires	7,33	8,420	,420	,736
Q33. Si tu as des problèmes relationnels avec tes amis	7,40	7,855	,540	,689
Q34. Si tu as des problèmes relationnels avec tes enseignants	7,86	8,253	,557	,685
Q35. Si tu as des problèmes relationnels avec tes parents	7,96	8,522	,502	,704

Alpha de Cornbach >0.6 il y a donc consistance interne entre les variables

Component Matrix

	Component
	1
Q31. Si tu as des soucis personnels d'ordre privé	,725
Q32. Si tu as des difficultés scolaires	,610
Q33. Si tu as des problèmes relationnels avec tes amis	,738
Q34. Si tu as des problèmes relationnels avec tes enseignants	,751
Q35. Si tu as des problèmes relationnels avec tes parents	,701

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

KMO >0.6 on peut donc valider et recalculer nos variables comme suit :

$$Q31-35 = Q31+Q32+Q33+Q34+Q35/5$$

Tableau 27 : Explication du test de corrélation et de la réduction de données

CHAPITRE 23:

RECUEIL DES DONNEES ET ANALYSE

« AUTONOMIE PERSONNELLE »

Ce chapitre expose en détail l'analyse statistique relative à l'autonomie personnelle, première dimension de la variable dépendante. Nous suivons le plan de notre corpus des dimensions, indicateurs et variables (voir grille d'analyse, chapitre 18 ; 18.2). Pour chaque dimension nous précisons les variables analysées, les questions d'analyse et finalement la méthode d'analyse. Les tableaux de l'analyse descriptive et des tests effectués sur le logiciel SPSS se trouvent en annexe (annexe I)

L'autonomie personnelle a été analysée à travers l'estime de soi et l'exploration identitaire. La première dimension s'est centrée sur l'étude de la perception de l'image de soi, à travers l'étude de la perception de son apparence physique et de la perception de la valeur de soi se manifestant par le sentiment de réussite, de respect, de compétence et d'appréciation.

L'exploration identitaire, deuxième dimension, est décomposée en trois sous-dimensions : l'identité numérique, l'identité sexuelle et les relations amoureuses. D'après notre corpus d'analyse, nous abordons la première dimension sous l'angle de la transparence identitaire. Les indicateurs qui nous renseignent sont l'utilisation de son identité civile. La deuxième dimension est analysée à travers trois indicateurs. Le premier nous permet de rechercher si l'exploration de la sexualité est un but poursuivi par les adolescents sur les réseaux sociaux, le 2^{ème}, se rapporte aux questionnements de l'adolescent sur ce sujet et le 3^{ème} concerne les moyens utilisés par l'adolescent pour répondre à ces questionnements. Finalement, les indicateurs qui nous permettent d'étudier les relations amoureuses par les adolescents sur les réseaux sociaux, se rapportent aux perceptions et au vécu des relations amoureuses, à l'assurance développée, aux efforts fournis pour plaire et séduire et aux discussions amoureuses.

23.1. Dimension : L'estime de soi / La perception de l'image de soi

23.1.1. Variables (La perception de l'image de soi)

Variables de la perception de l'image de soi dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 13 (13.2.1)

Chaque variable est étudiée à travers l'une des questions de notre questionnaire (voir l'association des questions aux variables dans notre grille d'analyse ; 18.7)

- V14 : La perception de son apparence physique dans la vie réelle (Q14)
- V15 : La perception de son apparence physique sur les réseaux sociaux (Q15)
- V87 : L'utilisation de divers outils pour se mettre en valeur physiquement (Q87)

Croisement avec d'autres variables :

- V1, V2, V4 : âge, genre, pays (Q1,Q2,Q4)
- V6-V7-V8 : sentiments développés envers une communauté virtuelle (Q6,Q7,Q8)
- V22 : nombre de personnes sur sa liste de contacts (Q22)
- V9-V10-V11-V12-V13 : sentiments développés envers les discussions en ligne (Q9 à Q13)

23.1.2. Questions d'analyse (La perception de l'image de soi)

Les questions ci-dessous ont guidé notre analyse. Nous avons cherché à travers ces questions à étudier différents liens entre les variables. Pour commencer nous avons souhaité savoir s'il existe un lien entre la perception par les adolescents de leur apparence physique dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux. Pour approfondir notre analyse, nous avons envisagé d'étudier les liens entre la variable relative à la perception de son apparence physique sur les réseaux sociaux et 3 autres variables : la perception de sa valeur de soi, le nombre de contacts sur sa liste et son sentiment envers une communauté virtuelle.

Question d'analyse 1 : La perception de son apparence physique sur les RS est-elle liée au genre, à l'âge, au pays ?

Question d'analyse 2 : Les adolescents ont-ils une perception similaire de leur apparence physique dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux ?

Question d'analyse 3 : Existe-t-il un lien entre la perception de son apparence physique sur les RS et leur utilisation des outils pour se mettre en valeur physiquement sur les RS?

Question d'analyse 4 : Existe-t-il un lien entre la perception de son apparence physique sur les RS et le nombre de contacts présents sur leur liste d'amis virtuels.

Question d'analyse 5 : Existe-t-il un lien entre la perception de son apparence physique sur les RS et la perception de la valeur de soi développée sur les RS

Question d'analyse 6-8 : Existe-t-il un lien entre la perception de son apparence physique sur les RS et son sentiment d'appartenance (Q6), d'immersion (Q7) ou d'influence (Q8) à une communauté virtuelle ?

23.1.3. Méthode d'analyse, tests et résultats détaillés (La perception de l'image de soi)

Dans ce qui suit, nous présentons la démarche suivie pour parvenir aux résultats présentés ci-dessus ainsi que les tests réalisés. Les tableaux et graphes se trouvent en annexe. (annexe I)

Liste des tests et des tableaux d'analyse (Fiche 7, annexe I)

Analyse descriptive

Les adolescents se mettent en moyenne une note de 7.24/10 sur leur physique et cette note est la même dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux.

Analyses inférentielles

Question d'analyse 1 : Nous avons effectué des croisements entre les deux variables (ou questions) Q14 et Q15 et les 3 variables « Q2 genre », Q1 âge » et « Q4 pays ». Tous les résultats ne sont pas significatifs. (les résultats des tests non significatifs n'ont pas été inclus dans l'annexe)

Question d'analyse 2 :

Variables : Q14 et Q15

Méthode : Analyse de la corrélation

Justification : nous étudions la corrélation entre deux variables quantitatives pour déterminer si celles-ci se comportent de la même façon ou pas.

Figure : F7.2

Résultat : sig = 0.00 et R de Pearson = 0.667 -> il existe une forte relation entre les deux variables.

Les adolescents ont une perception de leur image similaire dans la vie réelle et sur les RS.

Question d'analyse 3 :

Variables :

Q87 (ordre 1) : qualitatives multiple

Q15 : Quantitative, score (sur une échelle de 1 à 10)

Méthode : ANOVA Figure : F7.3

Justification : Variable quantitative / variables qualitative (à plus de 2 modalités)

Il s'agit de comparer les moyennes des différentes modalités entre elles pour savoir s'il existe un effet de la variable qualitative sur la variable quantitative.

Résultat: Sig = 0.209 > α → Q87 (ordre 1) n'a pas un effet sur Q15 Figure : F7.3

Question d'analyse 4 :

Variables : Q15 * Q22

Méthode : ANOVA Figure : F7.4

Résultat : Pas de lien significatif

Question d'analyse 5 :

Variables : Q15* Q9 Q10 Q11 Q12 Q13

Méthode : ANOVA croisement de Q15 avec Q9 Q10 Q11 Q12 Q13

Figure : F7.5

Résultats : Tous les liens sont significatifs. La différence entre les moyennes des différentes modalités est significative. Les adolescents qui ont une perception positive de la valeur de soi sur les RS, ont une

perception élevée de leur apparence physique sur les RS. Les valeurs des résultats des tests se trouvent en annexes dans les tableaux F7.5 (annexe I)

Question d'analyse 6, 7, 8 :

ANOVA : la différence entre les moyennes n'est pas significative

23.2. Dimension : L'estime de soi / La perception de la valeur de soi

23.2.1. Variables (Perception de la valeur de soi)

Variables des la perception de la valeur de soi : sa confiance en soi, son auto efficacité, sa motivation

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 13 (13.2.2)

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

- V9 : Développer un sentiment de réussite sur les réseaux sociaux (Q9)
- V10 : Se sentir respecté par autrui sur les réseaux sociaux (Q10)
- V11 : Développer un sentiment de compétence sur les réseaux sociaux (Q11)
- V12 : Se sentir apprécié par autrui sur les réseaux sociaux (Q12)
- V13 : Développer un sentiment de motivation sur les réseaux sociaux (Q13)

Croisement avec d'autres variables :

- V1, V2, V4 : âge, genre, pays (Q1, Q2, Q4)
- V6-V7-V8 : sentiments développés envers une communauté virtuelle (Q6, Q7, Q8)
- V22 : nombre de personnes sur sa liste de contacts (Q22)
- V27-30 : sentiment développés envers les discussions en ligne (Q27- Q30)
- V16 : Présence / absence de discussions avec ses parents concernant les réseaux sociaux (Q16)
- V85 : Les types d'outils utilisés pour parler de ses problèmes personnels (Q85)
- V87 : Les types d'outils utilisés pour se mettre en valeur physiquement (Q87)

23.2.2. Questions d'analyse (Perception de la valeur de soi)

Question 1 : Les adolescents ont-ils une perception de la valeur de soi sur les RS plutôt positive ou négative ?

Question 2 : La perception de la valeur de soi sur les RS est-elle liée, à l'âge, au genre, au pays ?

Question 3 : Y a-t-il une corrélation entre les 5 composantes de la perception de la valeur de soi par les adolescents : sentiments de réussite, de respect par autrui, de compétence, d'être apprécié, de motivation ?

Question 4 : La perception de la valeur de soi sur les RS est elle lié à l'autonomie véhiculée par l'éducation parentale.

Question 5 : Ya-t-il un lien entre la perception de la valeur de soi de adolescents sur les RS et leur utilisation des outils sur les RS ?

Question 6 : Ya-t-il un lien entre la perception de la valeur de soi de adolescents sur les RS et le nombre de personnes inscrites sur leur liste d'amis?

Question 7 : Existe-t-il un lien entre la perception de la valeur de soi sur les RS et son sentiment d'appartenance (Q6) à une communauté virtuelle ?

Question 8 : Existe-t-il un lien entre la perception de la valeur de soi sur les RS et son sentiment d'immersion (Q7) dans une communauté virtuelle ?

Question 9 : Existe-t-il un lien entre la perception de la valeur de soi sur les RS et son sentiment d'influence (Q8) sur une communauté virtuelle ?

Question 10 : Existe-t-il un lien entre la perception de la valeur de soi sur les RS et leur perception des finalités des réseaux sociaux

Question 11 : Existe-t-il un lien entre leur perception de la valeur de soi sur les RS et leur perception des discussions sur les RS ? (Q9 à Q13 * Q27-30)

23.2.3. Méthode d'analyse, tests et résultats détaillés (Perception de la valeur de soi)

Dans ce qui suit, nous présentons la démarche suivie pour parvenir aux résultats présentés ci-dessus ainsi que les tests réalisés. Les tableaux et tests se trouvent en annexe comme indiqué ci-après.

Liste des tests et des tableaux d'analyse : (Fiche 8, Annexe I)

Analyse descriptive

Question d'analyse 1 : Les résultats indiquent que les adolescents ont une perception plutôt positive de soi sur les réseaux sociaux. 45% disent avoir de la motivation sur les réseaux sociaux.

Résultats : (F8.1)

- 65% ont répondu « beaucoup » à la Q 9 (réussite)
- 72% ont répondu « beaucoup » à la Q 10 (respect)
- 65% ont répondu « beaucoup » à la Q 11 (compétence)
- 72% ont répondu « beaucoup » à la Q 12 (appréciation)
- 45% ont répondu « beaucoup » à la Q13 et 32% ont répondu « moyen »

Analyses inférentielles

Question 2 : croisement avec l'âge, le genre, le pays

Anova: Q1*Q9 à Q13 :

Résultat :

- Q1* Q9 : sig = 0.01 ddl = 253
- Q1* Q11 : sig = 0.01 ddl = 253
- Q1* Q13 : sig = 0.08 ddl = 253

La différence entre les moyennes est significative pour les croisements avec les variables Q9 – Q11 – Q13 : les 12/14 ans ont une image plus positive que les adolescents des autres tranches d'âge. Suivent les 17-18ans puis les 15-16 ans

Ttest : Q2* Q9 à Q13 : Pas de lien significatif

Ttest : Q4* Q9 à Q13

Figure : F8. (annexe I)

Résultat :

- Q4* Q9 : sig = 0.06 ddl = 253
- Q4* Q11 : sig = 0.06 ddl = 253
- Q4* Q13 : sig = 0.00 ddl = 253

La différence entre les moyennes est significative pour les croisements avec les variables Q9 – Q11 – Q13 : les adolescents libanais ont un sentiment d'appréciation et de compétence plus élevé que les français et les adolescents français ont plus de motivation pour le travail scolaire.

Question d'analyse 3

Variables : Q9 ,Q10,Q11,Q12, Q13

Méthode : corrélation entre les 5 variables

Figure : F8.3 (**annexe I**)

Résultats :

Il existe une forte corrélation entre Q9 et Q10, Q10 et Q11 (Sig =0 et R de perason > 0.5)

Pour les autres variables, la corrélation existe (Sig =0), mais elle n'est pas forte (R de perason < 0.5)

Les variables Q9 et Q11 sont linéairement corrélés.

2^{ème} étape : Calcul de la variable globale REGARD DE SOI

Nous décidons de calculer la variable globale « regard de soi »

Calcul de la variable globale : Le regard de soi

$Q9a13 = (Q9+Q10+Q11+Q12+Q13) / 5$

Moyenne	4.02 /5
Ecart Type	1.02
Minimum	1
Maximum	5

Tableau 29 : Tableau de la moyenne de la variable globale Q9à13 (développer divers sentiments sur les RS)

Question d'analyse 4 :Figure : F8.4 (*annexe I*)

Méthode : CHI2 Q10*Q16

Résultat : $SIG = 0.31 < \alpha$ ddl = 2 → Les variables ne sont pas indépendantes.*Les adolescents qui se sentent « beaucoup » respectés par les autres sont 3 fois plus nombreux à parler avec leurs parents de leur activité sur les réseaux sociaux.*

Méthode : CHI2 Q13*Q16

Résultat : $SIG = 0 < \alpha$ ddl = 2 → Les variables ne sont pas indépendantes.*Les adolescents qui ont de la motivation au travail scolaire sur les RS sont 3 fois plus nombreux à parler avec leurs parents de leur activité sur les réseaux sociaux.***Question d'analyse 5 :**Figures : F8.5 et F8.6 (*annexe I*)

Variables : Q85 (ordre 1)* Q10 et Q87* Q9a13

Méthode : ANOVA

Justification : Variable quantitative / variables qualitative (à plus de 2 modalités)

Etudier l'effet de la variable qualitative sur la variable quantitative. Il s'agit de comparer les moyennes des différentes modalités entre elles pour savoir s'il existe un effet.

Résultats :

Q85 (ordre 1)* Q10 sig = 0.3 < α ddl = 6 → Les variables ne sont pas indépendantes. Figures : F8.5Q87* Q9a13 Sig = 0.678 > α → Q87 (ordre 1) pas de lien entre les 2 variables Figures : F8.6*Les adolescents qui ont choisis les outils synchrones (chat et webcam) pour parler de leurs problèmes personnels ont eu un score plus élevé sur le sentiment d'être respecté par les autres. (se sentent plus respectés par autrui que ceux qui ont choisi les outils asynchrones)***Questions d'analyse 6 . 7. 8***Les liens sont significatifs. Les résultats sont présentés plus bas, dans l'analyse de l'autonomie sociale et comportementale, dimension « relation avec les groupes ».***Question d'analyse 9***Pas de liens significatifs***Question d'analyse 10 :**

Variables : Q88*Q9 à Q13

Méthode :ANOVA

Figures : F8.7 (annexe I)

Résultats :

Pour les variables de Q9 à Q12 la différence entre les moyennes des groupes n'est pas significative. Pour la variables Q13, la différence entre les groupes est significative. $SIG = 0,005 < \alpha$ ddl = 5 la différence entre les moyenne est significative. La lecture du tableau des moyennes met en évidence que les adolescents qui ont comme finalités les rencontres amoureuses et l'enrichissement intellectuel ont eu les plus hauts score sur la valeur de soi.

Question d'analyse 11 :

Variables : Q9 à Q13 et Q27-30

Méthode : CHI2

Figure : F8.8 (annexe I)

Résultats

*Nous avons croisé toutes les variables entre elles (Q9 à Q13 * Q27-30)*

*Seul le croisement Q12*Q27 a donné un résultat significatif : $Sig = 0.001 < \alpha$ ddl = 8 l'hypothèse nulle est rejetée. Les variables ne sont pas indépendantes. Les adolescents qui se sentent très appréciés par les autres sur les RS ont plus tendance à trouver les discussions amusantes.*

23.3. Dimension : L'exploration identitaire / L'identité numérique

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 13 (13.2.3)

L'analyse de ces variable est présentée dans ce chapitre à la dimension responsabilité civique / protéger sa vie privée.

- V43/Utilisation de son vrai nom ou pas dans son profil (Q43)
- V46/ Publier son âge sur les RS (Q46)

23.4. Dimension : L'exploration identitaire / L'exploration de l'identité sexuelle

23.4.1. Variables (Exploration de l'identité sexuelle)

Le choix des variables associées à l'exploration de l'identité sexuelle est justifié au chapitre 13 (13.2.4)

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

- V75/ Se poser des questions sur la sexualité (Q75)

- V76/ Perception de l'efficacité d'Internet pour trouver des réponses à ses questionnements (Q76)
- V77-82/ Sa perception de l'efficacité de certains moyens utilisés par les adolescents pour répondre à leurs questionnements sur la sexualité (Q77-Q82)
- Dans la vie réelle
- V88 / Utiliser les réseaux sociaux dans le but d'explorer la sexualité (Q88)
- V77/Poser des questions à ses parents (Q77)
- V80/ Avoir des discussions avec ses amis dans la vie réelle (Q80)
- V82/ Avoir des discussions avec des spécialistes dans la vie réelle (Q82)
- Sur les réseaux sociaux
- V78/ Participer à des forums de discussion anonymes (Q78)
- V79/ Avoir des discussions avec ses amis sur les réseaux sociaux (Q79)
- V81/ Avoir des discussions avec des spécialistes sur les réseaux sociaux (Q81)
- Croisement avec d'autres variables :
- V1, V2, V4 : âge, genre, pays (Q1, Q2, Q4)
- V27-31 : sentiments envers les discussions en ligne (Q27 – Q31)
- V22 : nombre de personnes (amis) sur sa liste de contacts (Q22)
- V85 : Les types d'outils utilisés pour parler de ses problèmes personnels (Q85)
- V86 : Les types d'outils utilisés pour avoir des discussions (Q86)

23.4.2. Questions d'analyse (Exploration de l'identité sexuelle)

Question 1 : Les adolescents se posent-ils des questions sur la sexualité ? (Q75) Leur degré de questionnement est-il lié à l'âge, au genre ou à l'origine ? (Q1, Q2, Q4)

Question 2 : Pense-t-il qu'Internet est un moyen efficace pour répondre à leurs questionnements ? (Q76) Leur perception de l'efficacité d'Internet est-elle liée à l'âge, au genre ou à l'origine ? Leur perception de l'efficacité d'Internet est-elle liée à leur perception des discussions sur les RS ? (Q27-31)

Question 3 : Quels moyens les adolescents privilégient-ils pour trouver des réponses à leurs questionnements sur la sexualité ? (Q77 à Q82) Le type de moyens utilisés est-il lié à l'âge, au genre ou à l'origine (Q1, Q2, Q4) ? Le type de moyens utilisés est-il lié à leur perception des discussions sur les RS ? (Q27-31) Le type de moyens est-il lié au nombre de personnes sur leur liste de contact ?

Question 4 : Quel type d'outils les adolescents utilisent-ils principalement pour trouver des réponses à leurs problèmes personnels sur les réseaux sociaux ? (Q85) L'utilisation des outils est-elle liée à l'âge, au genre ou à l'origine ?

Question 5 : Parmi les buts que l'adolescent poursuit sur les réseaux sociaux, quelle importance donne-t-il à la sexualité ? (Q88)

23.4.3. Méthode d'analyse, tests et résultats détaillés (Exploration de l'identité sexuelle)

Liste des tests et des tableaux d'analyse (Fiche 1, annexe I)

Question d'analyse 1

Analyse descriptive : Fréquence générale Q75 à Q82

Résultats : *64% des adolescents interrogés disent ne pas se poser de questions sur la sexualité et ils sont majoritaire (63%), à penser qu'internet est un moyen efficace pour répondre à leurs questionnements.*

Croisement : Nous avons croisé la variable Q75 avec le genre, l'âge et le pays de résidence. Le résultat des 2 premiers tests n'est pas significatif. Par contre, le pays de résidence semble avoir une influence sur le résultat : les adolescents français seraient plus nombreux que les adolescents libanais à se poser des questions sur la sexualité. Le test du CHI2 effectué suite au croisement de Q75 avec Q4 est significatif (Figure F1.2 sig=0,031 = ddl=1). (Figure F.1.2)

Question d'analyse 2

Le tableau de fréquence relatif à la variable Q76 (Figure F.1.3) indique que 63% des adolescents pensent qu'Internet est un moyen efficace pour trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité contre 36% qui ne croient pas en l'efficacité d'Internet pour à ce niveau. Ces résultats ne sont pas liés au genre, à l'âge ni à l'origine (hypothèse nulle vérifiée).

Nous nous sommes posé la question du lien entre cette perception et le sentiment que les adolescents développent envers les discussions virtuelles. Nous avons donc croisé notre variable avec les 4 variables relatives aux perceptions des discussions (Q27 à Q30). Ces variables mesurent respectivement le sentiment d'ennui ou de distraction (s'amuser), le sentiment d'utilité le sentiment de sécurité, et la perception de contrôle. Les tests de Student effectués vérifient l'hypothèse nulle d'indépendance entre les moyennes des 2 groupes de répondants aux modalités oui et non, à la question Q76.

Question d'analyse 3

Nous avons interrogé les adolescents sur leurs avis concernant les moyens les plus efficaces pour trouver des réponses à leurs questionnements. Nous leur avons soumis 6 possibilités qu'ils devaient noter de 1 à 10 selon le degré d'efficacité qu'ils percevaient. Sur ces 6 moyens, 3 d'entre eux concernaient des moyens sur les réseaux sociaux et 3 autres, des moyens dans la vie réelle. Dans la vie réelle, il leur a été demandé d'évaluer le recours aux parents, à un spécialiste et aux amis. Sur les réseaux sociaux, ils devaient évaluer les discussions avec les amis, les discussions sur les forums anonymes et les discussions virtuelles avec des spécialistes.

Nous allons présenter les résultats en trois étapes : dans un premier temps, le tableau des moyennes nous renseignera sur les perceptions de chacun des moyens proposés, dans un deuxième temps, l'analyse à correspondances principales nous éclairera sur les éventuelles corrélations entre ces 6 variables et sur une possibilité de réduction des données et la 3^{ème} étape confirmera ou pas la corrélation entre les variables. (analyse de la corrélation)

Etape 1 : L'observation des graphes (Figure F1.4) des moyennes des scores obtenues par l'ensemble des répondants pour chaque question met en avant les résultats ci-après :

Dans la vie réelle, la moyenne des scores est la plus élevée pour les discussions avec les amis (7/10). Celui-ci est suivi de la réponse concernant la discussion avec des spécialistes (6/10). En troisième lieu, les adolescents se tourneraient vers leurs parents (5,5/10).

Sur les réseaux sociaux, les adolescents notent les discussions virtuelles avec les amis au-dessus de la moyenne (5,2/10). Les discussions avec les spécialistes sur les réseaux sociaux obtiennent un score de 5/10 et finalement, le score obtenu pour l'utilisation des forums de discussion est légèrement au-dessous de la moyenne (4,5/10).

Etape 2

Nous avons procédé à une analyse à correspondances principales (Figure F1.9)

Q77 Q78 Q79 Q80 Q81 Q82 (numériques)

Les variables Q78, Q79 et Q80 sont sur le même facteur. Nous pouvons dire que les adolescents qui privilégient les discussions avec leurs amis sur les réseaux sociaux, privilégient aussi les discussions avec leurs amis dans la vie réelle et qu'ils ont aussi des échanges sur les forums anonymes. Cette catégories de la population se tourne vers les discussions informelles (anonymes ou avec les amis)

Etape 3 : analyse de la corrélation entre les 6 variables

Nous avons analysé la corrélation entre les 6 variables relatives aux perceptions des moyens utilisés dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux par les adolescents pour trouver des réponses à leurs questionnements. Notre but est de savoir si les répondants ont des réponses similaires pour certaines questions.

Le tableau des corrélations (Figure F1.8) donne les résultats suivants :

Sig détermine la présence d'une corrélation entre les variables (Sig < α 0,05) L'indice R de Pearson varie entre -1 et +1, lorsqu'il se rapproche de 1 la relation est forte. Les variables les plus fortement corrélées sont Q81 et Q82 ainsi que Q79 et Q80. Par ailleurs, Q78 est moyennement corrélée à Q79, Q80, Q81 et Q82. La variable Q78 est aussi moyennement corrélée à Q78, Q80 et Q81. Finalement, la variable Q77 est corrélée uniquement à la variable Q82.

Cette analyse de la corrélation met en avant plusieurs profils d'adolescents : ceux qui pensent que les discussions avec leurs amis sont utiles pour répondre à leurs questionnements, aussi bien sur les réseaux sociaux que dans la vie réelle. Un 2ème profil est celui des adolescents qui ont recours aux adultes dans la vie réelle ou sur les réseaux sociaux, parents ou spécialistes. L'ACP que nous avons effectué pour confirmer nos résultats, place sur un même facteur les variables Q78, Q79 et Q80. Les adolescents ainsi regroupés, sont ceux qui ont une perception similaires des discussions avec les amis dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux, et des discussions anonymes sur les forums.

Croisement des 6 variables Q77 à Q82 avec les variables âge, genre et origine :

	GENRE	AGE	PAYS
Q77	T TEST Sig = 0.021 (d.d.l = 253)	ANOVA Sig = 0.006 (d.d.l = 2)	T TEST Sig = 0.034 (d.d.l = 253)
Q79	T TEST Sig = 0.000 (d.d.l = 253)		

Tableau 30 : Tableau des croisements de Q77 à Q82 avec la variable Q1 (âge)

Pour croiser les variables quantitatives sur une échelle de score de 1 à 10 avec la variable catégorielle âge, à 3 modalités, nous avons effectué des ANOVA pour comparer les moyennes entre les 3 groupes de la population. Les 6 tests effectués vérifient l'hypothèse nulle pour les 4 variables Q78, Q79, Q80 et Q81. Les tests sont significatifs pour les variables Q77 et Q80. (Q77*Q1 p value de $F = 0.06$ ddl = 2 / Q80*Q1 p value de $F = 0.05$, Figure F1.5) Il existe donc une différence significative entre les moyennes des scores des adolescents des 3 tranches d'âge, relatives à leur perception de l'efficacité des discussions avec les parents et avec leurs amis dans la vie réelle. Il apparaît que les adolescents âgés de 12-14ans ont une moyenne plus élevée que les adolescents âgés de 15-16 ans sur le score relatif aux discussions avec les parents. Par contre, les adolescents de 17-18 ans ont eu un score plus élevé sur leurs perceptions de l'utilité des discussions avec leurs amis dans la vie réelle.

Croisement de Q77 à Q82 avec la variable Q2 (genre) (Figure F1.6)

Pour croiser les variables quantitatives sur une échelle de score de 1 à 10 avec la variable catégorielle genre, à 2 modalités, nous avons effectué des Test d'indépendance de Student pour comparer les moyennes entre les filles et les garçons. Les 6 tests effectués vérifient l'hypothèse nulle pour les 4 variables Q78, Q80, Q81 et Q82. Les tests sont significatifs pour les variables Q77 et Q79 (Q77*Q2 p value de $F = 0.021$ ddl = 253 et Q79*Q2 p value de $F = 0.000$ ddl = 253/ Figure F1.6) Il existe une différence significative entre les moyennes des scores des filles et des garçons, concernant leur perception de l'efficacité des discussions avec leurs parents et avec leurs amis sur les réseaux sociaux. Les garçons auraient une perception plus positive de l'efficacité des discussions avec les amis sur les réseaux sociaux alors que les filles auraient plus tendance que les garçons à poser des questions à leurs parents pour trouver des réponses à leurs questionnements sur la sexualité.

Croisement de Q77 à Q82 avec la variable Q4 (origine) (Figure F1.7)

Pour croiser les variables quantitatives sur une échelle de score de 1 à 10 avec la variable catégorielle pays, à 2 modalités, nous avons effectué des Test d'indépendance de Student pour comparer les moyennes entre les adolescents libanais et français. Les 6 tests effectués vérifient l'hypothèse nulle pour les 5 variables Q78, Q79, Q80, Q81 et Q82. Les tests sont significatifs pour la variable Q77. (Q77*Q4 p value de $F = 0.034$ ddl = 253/ Figure F1.7) Il existe donc une différence

significative entre les moyennes des scores des adolescents français et libanais, concernant leur perception de l'efficacité des discussions avec les parents pour trouver des réponses à leurs questionnements sur la sexualité. Les français auraient plus tendance que les libanais à aborder ce sujet de discussion avec leurs parents.

Approfondissement : Les perceptions des moyens utilisés par les adolescents sont-elles liées au nombre de personnes sur leur liste de contact ?

Pour vérifier l'hypothèse de l'existence d'un lien entre les variables Q78, Q79, Q81 et la variable Q22 nous avons effectué des ANOVA. Les tests réalisés suite au croisement de la variable Q22 avec la variable Q78 vérifient l'hypothèse nulle d'indépendance des variables. Le test est significatif pour le croisement avec les variables Q79 et Q81 (SIG = 0,38 et SIG = 0,50 / Figure F1.10). Le tableau des moyennes portant sur le croisement avec la variable Q79 indique que les adolescents qui ont entre 10 et 20 personnes sur leur liste d'amis ont une moyenne des perceptions relatives aux discussions avec ses amis sur les réseaux sociaux moins élevée que celle des autres adolescents. Par ailleurs, le tableau des moyennes portant sur la variable Q81 indique que les adolescents qui ont plus de 500 personnes sur leur liste d'amis ont une moyenne statistiquement plus élevée que celle des autres adolescents.

Question d'analyse 4 : Nous avons interrogé les adolescents sur les outils qu'ils utilisent le plus souvent pour discuter sur les réseaux sociaux et pour parler de leurs problèmes personnels. Le tableau des fréquences (Figure F26.5) indique que les adolescents utilisent principalement le chat suivi par le mail et en 3^{ème} lieu des messages.

Nous avons croisé ces deux variables Q85 et Q86 avec les variables Q1, Q2 et Q4 pour analyser les liens avec l'âge, le genre ou l'origine. Le test du CHI2 effectué suite au croisement de ces variables avec le « genre » vérifient l'hypothèse d'indépendance de ces variables.

CHI2 Q85 avec Q4 : significatif (F26.2) sig=0 ;002 ddl=5.

CHI2 Q86 avec Q1 : significatif (F26.3) sig=0 ;020 ddl=8.

CHI2 Q86 avec Q4 : significatif (F26.4) sig=0 ;000 ddl=4.

Les adolescents français sont plus nombreux que les libanais à utiliser le mail et le chat pour discuter de leurs problèmes ou communiquer, alors que les libanais sont plus nombreux à utiliser les messages (F26.3 et F26.4). Par ailleurs, les adolescents de 12-14 ans sont plus nombreux que les plus âgés à utiliser le mail et moins nombreux à choisir les messages, alors que les 17-18 ans sont plus nombreux à utiliser le chat pour avoir des discussions et communiquer.

Question d'analyse 5 : 23% des adolescents disent aller sur les réseaux sociaux pour explorer la sexualité (Annexe I : F11.b1). Ce choix figure parmi les choix les moins plébiscités par les adolescents.

23.5. Dimension : Exploration identitaire / Vécu d'expériences amoureuses

23.5.1. Variables (Vécu d'expériences amoureuses)

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 13 (13.2.5)

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

Développer des relations amoureuses

- V72/ Sa perception de la fréquence des relations amoureuses par les jeunes sur les RS (Q72)
- V73/ Mesure du comportement / présence - absence de relations amoureuses sur les RS (Q73)
- V74/ Perception de son assurance pour faire des rencontres amoureuses sur les RS par rapport à la vie réelle. (Q74)
- V88/ Importance donnée aux rencontres amoureuses parmi les but poursuivis par l'adolescent sur les réseaux sociaux. (Q88)
- V74/ Perception de son assurance sur les réseaux et dans la vie réelle pour entreprendre des relations amoureuses (Q74)
- Discuter avec des personnes avec qui l'adolescent a une relation amoureuse
- V25/ Importance donnée aux personnes avec qui il a des relations amoureuses parmi 5 catégories de personnes avec qui il préfère discuter (Q25)

23.5.2. Questions d'analyse (Vécu d'expériences amoureuses)

Question 1 : L'attitude des adolescents envers les relations amoureuses sur les RS est elle lié à l'autonomie véhiculée par l'éducation parentale ?

Question 2 : La présence/absence de relations amoureuses sur les RS est-elle liée à la perception des relations amoureuses par les adolescents sur les réseaux sociaux ?

Question 3 : La présence/absence de relations amoureuses sur les RS est-elle liée à leur perception de leur assurance sur les réseaux sociaux pour entreprendre des relations amoureuses ?

Question 4 : Leur attitude envers les relations amoureuses sur les RS est-elle liée à leur utilisation des outils

Question 5 : Y a-t-il un lien entre la présence/absence de relations amoureuses sur les RS et leur perception des discussions sur les RS ? (Q27/Q30)

Question 6 : Y a-t-il un lien entre la présence/absence de relations amoureuses sur les RS et leur sentiment d'appartenance (Q6), d'immersion (Q7) ou d'influence (Q8) à une communauté virtuelle ?

Question 7 : Y a-t-il un lien entre la présence/absence de relations amoureuses sur les RS et leur perception de la valeur de soi développée sur les RS ?

Question 8 : Y a-t-il un lien entre la présence/absence de relations amoureuses sur les RS et le nombre de contacts présents sur leur liste d'amis virtuels. ?

Question 9 : Y a-t-il un lien entre la présence/absence de relations amoureuses sur les RS et la perception de son apparence physique sur les RS

Question 10 : Parmi les buts poursuivis par l'adolescent sur les réseaux sociaux, que importance accorde-t-il aux relations amoureuses ?

Question 11 : Parmi 5 catégories de personnes avec qui l'adolescent préfère discuter quelle importance donne-t-il aux personnes avec qui il a une relation amoureuse ?

23.5.3. Méthode d'analyse, tests et résultats détaillés (Vécu d'expériences amoureuses)

Liste des tests et des tableaux d'analyse (Fiches 4, 5, 6 ; annexe I)

Fréquence générale

76% des répondants pensent que les adolescents de leur âge ont souvent ou très souvent des relations amoureuses sur les réseaux sociaux.

71% n'ont pas vécu une expérience amoureuse sur les réseaux sociaux.

50% n'ont pas plus d'assurance sur les réseaux sociaux que dans la vie réelle, pour avoir une relation amoureuse.

Croisement avec le genre, l'âge et le pays

Q72 * genre : T TEST Sig = 0.015 (d.d.l = 253) F4.1

La moyenne des garçons est plus élevée que celle des filles (**3.25 > 3.01**)

Q73 * pays CHI2 Sig = 0.018 (d.d.l = 1)

Les français sont significativement plus nombreux que les libanais à avoir vécu des relations amoureuses sur les réseaux sociaux

Q74 * genre : T TEST Sig = 0.006

(d.d.l = 253) F4.2 La moyenne des garçons est plus élevée que celle des filles (**2.13 > 1.77**)

Analyses inférentielles

Synthèse questions 1-2-3

L'attitude des parents vis-à-vis de l'utilisation des réseaux sociaux par leurs enfants (attitude rigide ou souple) ne semble pas avoir une influence sur l'attitude des adolescents face aux relations amoureuses sur les réseaux sociaux (présence absence et perception)

Les adolescents qui pensent que les jeunes de leur âge ont souvent des relations amoureuses sur les RS et ceux qui ont plus d'assurance sur les réseaux sociaux que dans la vie réelle, ont plus de chance d'avoir répondu oui au vécu de relations amoureuses sur les RS.

Question d'analyse 1 :

Nous cherchons à étudier les liens entre :

Q72*Q16 / Q74*Q19 / Q74*Q20 / Q74*Q21

Q73*Q16 / Q73*Q19 / Q73*Q20 / Q73*Q21

Données : qualitatives

Dichotomique : Q73, Q16, Q20, Q21

QCM: Q19 Q72

TEST: CHI2 73*Q16 Q20 Q21

Résultats: Pas de lien de dépendance

TEST: Q73*Q19

Résultats: La différence entre les moyennes des 2 groupes n'est pas significative

TEST: CHI2 Q72* Q16 Q19 Q20 Q21

Résultats: Pas de lien de dépendance

Questions 2 et 3

On cherche à analyser

Le lien entre 72 (v.quant) et 73 (v.qual / 2 modalités)

Le lien entre 74 (v.quant) et 73 (v.qual / 2 modalités)

Nous avons effectué les tests suivants :

T.Test 73*72 (figure F5.1) / sig = 0 il y a une différence significative entre les moyennes des 2 modalités. Le comportement des adolescents semble lié à leurs croyances (norme subjective)

CHI2 73*72 (figure F5.2) : le test de CHI2 a confirmé ce résultat

T.Test 73*74 (figure F5.3) / sig = 0 il y a une différence significative entre les moyennes des 2 modalités. Le comportement des adolescents semble lié à leur assurance.

CHI2 73*74 (figure F5.4) : le test de CHI2 a confirmé ce résultat

Question d'analyse 4 : les variables ne sont pas dépendantes

Question 5 :

Chi2 Q27/Q73 et Q30/Q73 : les variables ne sont pas dépendantes

CHI2 Q28/Q73 : sig = 0,001 ddl = 4

CHI2 Q29/Q73 : sig = 0,015 ddl = 4

L'hypothèse nulle selon laquelle Q73/Q28 et Q73/Q29 ne sont pas dépendantes est rejetée:

Les adolescents qui pensent que les discussions sont sécurisées et enrichissantes sont statistiquement plus nombreux à avoir vécu une relation amoureuse sur les réseaux sociaux. On avance l'hypothèse que les adolescents qui trouvent que les discussions sur Internet sont très enrichissantes et très sécurisées sont plus nombreux à avoir vécu des relations amoureuses sur les réseaux sociaux que le reste des adolescents.

Question d'analyse 6: les variables sont indépendantes (vécu de relations amoureuses et sentiment envers la communauté)

Question d'analyse 8 :

CHI2 73*Q9 Q10 Q11 Q13 (les variables ne sont pas dépendantes)

CHI2 73*Q12 : sig = 0.25 dl =2

Les adolescents qui se sentent moyennement appréciés sur les réseaux sociaux sont statistiquement plus nombreux à ne pas avoir eu de relations amoureuses sur les réseaux sociaux. Ceux qui se sentent beaucoup apprécié sont statistiquement légèrement plus nombreux à avoir eu des relations amoureuses sur les réseaux sociaux.

Question d'analyse 9 :

Nous cherchons à savoir s'il existe un lien entre la présence/absence de relations amoureuses sur les RS et la perception de son apparence physique sur les RS .

Le résultat du croisement des deux variables indique que celles-ci sont indépendantes (vécu de relation amoureuses et liste d'amis) la différence entre les moyennes des 2 groupes (oui/non) n'est pas significative.

Question d'analyse 10 :

Parmi les buts poursuivis par l'adolescent sur les réseaux sociaux, quelle importance accorde-t-il aux relations amoureuses ?

Avec 8%, les relations amoureuses se placent parmi les choix les moins plébiscités par les adolescents (annexe I ; fréquences Q88 F11b.1)

Question d'analyse 11 : Parmi 5 catégories de personnes avec qui l'adolescent préfère discuter quelle importance donne-t-il aux personnes avec qui il a une relation amoureuse ?

CHAPITRE 24 :

RECUEIL DES DONNEES ET ANALYSE

« AUTONOMIE AFFECTIVE ET RELATIONNELLE »

Ce chapitre expose en détail l'analyse statistique relative à l'autonomie affective et relationnelle, deuxième dimension de la variable dépendante²³. Elle est analysée à travers 3 dimensions : les relations interpersonnelles, les échanges et les discussions et finalement, l'autodétermination. Pour chaque dimension nous précisons les variables analysées, les questions d'analyse et finalement la méthode d'analyse. Les tableaux de l'analyse descriptive et des tests effectués sur le logiciel SPSS se trouvent en annexe (annexe I)

Nous entamons l'analyse de l'autonomie affective et relationnelle en étudiant les relations interpersonnelles développées par les adolescents et que nous déclinons en trois sous-dimensions. Dans un premier temps, la relation de l'adolescent avec ses parents est analysée à travers deux indicateurs Le premier porte sur les discussions virtuelles avec les parents et le 2^{ème} se rapporte à la présence et à la gestion des membres de la famille sur les réseaux sociaux de l'adolescent. La 2^{ème} sous-dimension est la relation avec les amis et les pairs et elle est associée à 2 indicateurs : le développement des amitiés sur les réseaux sociaux et les discussions avec les amis.

La deuxième partie de l'analyse de l'autonomie affective porte sur les échanges et les discussions des adolescents sur les réseaux sociaux. Notre analyse se base sur 5 indicateurs : la gestion des relations, les sentiments développés envers les discussions en ligne, les personnes avec qui l'adolescent discute, la perception et la gestion du lien entre la vie réelles et les discussions en ligne, les sujets abordés par les adolescents, les moyens utilisés pour discuter.

La dernière partie de l'analyse de l'autonomie affective et relationnelle, s'est intéressée à la dimension de l'autodétermination. Les adolescents ont été interrogés sur les buts qu'ils recherchent sur les réseaux sociaux.

24.1. Dimension : Les relations interpersonnelles / Sa relation avec ses parents

24.1.1. Variables

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 14 (14.1.1)

²³ Notre variable dépendante est l'autonomie des adolescents.

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

- V24/ Présence / absence de communication virtuelle avec ses parents (Q24)
- V77/ Importance donnée aux discussions avec les parents dans la vie réelle comme moyen pour trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité, parmi plusieurs autres moyens dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux (Q77)
- V52/ Présence / absence de publication de photos ou vidéos de ses parents (Q52)
- V25/ Importance donnée aux membres de sa familles parmi 5 catégories de personnes avec qui il préfère discuter (Q25)
- V26 : Importance donnée par l'adolescent sur les réseaux sociaux aux sujets de discussion portant sur les relations familiales (Q26)

- Croisement avec d'autres variables :
- V1, V2, V4 : âge, genre, pays (Q1, Q2, Q4)
- Style d'encadrement parental
- V16 Présence / absence de discussions avec ses parents concernant les activités menées par l'adolescent sur les réseaux sociaux (Q16)
- V17 Les sujets liés aux réseaux sociaux et sur lesquels on échange avec ses parents (Q17)
- V18 Raisons de l'absence de discussions sur ce sujet. (Q18)
- V19 Tendance à surveiller leurs enfants, à les laisser se débrouiller seuls ou à leur donner des conseils (Q19)
- V20 Tendance à définir des règles strictes : interdiction de connexion en dehors du domicile. (Q20)

24.1.2. Questions d'analyse

Question 1 : Les adolescents ont-ils des discussions virtuelles avec leurs parents sur les réseaux sociaux ? Les résultats sont-ils liés à l'âge, au genre, à l'origine ethnique ? (Q24)

Question 2 : Quelle importance les adolescents donnent-ils aux parents parmi 5 catégories de personnes avec qui ils discutent sur les réseaux sociaux ?(Q25) Les résultats sont-ils liés à l'âge, au genre ou au pays de résidence

Question 3 : Les discussions en ligne avec les parents sont-elles liées au style d'encadrement parental ? Q16Q19Q20gr

Question 4 : Les adolescents publient-ils des photos et vidéos de leurs parents sur leurs réseaux sociaux ? (Q52) . Les résultats sont-ils liés à l'âge, au genre ou au pays de résidence ?

Question 5 : Parmi les buts poursuivis par l'adolescent sur les réseaux sociaux, quelle importance accorde-t-il aux relations familiales ?

Question 6 : Parmi les 5 types de sujets différents, quelle importance l'adolescent accorde-t-il aux sujets liés à ses relations familiales ?

24.1.3. Méthode d'analyse, tests et résultats détaillés

Dans ce qui suit, nous présentons la démarche suivie pour parvenir aux résultats présentés ci-dessus ainsi que les tests réalisés. Les tableaux et graphes se trouvent en annexe comme indiqué ci-après.

Liste des tests et des tableaux d'analyse : Fiche 23 (annexe I)

Analyse descriptive et inférentielle

Question d'analyse 1

40% des adolescents ont des discussions virtuelles avec leurs parents via les réseaux sociaux

Q24	12-14	15-16	17-18	Lib	Fr
	43G/53F	39G/34F	28G/58F		Age 76/27/40
Oui 40% Non 60%	Oui>	x	x	Non>	Oui> (12-14ans)
Test	CHI2 Sig = 0,023 Ddl = 2			CHI2 Sig = 0,004 Ddl = 1	

Tableau 31 : Tableau de synthèse des résultats du croisement de la question Q24 avec l'âge et le pays de résidence

40% des adolescents interrogés disent avoir des discussions virtuelles avec leurs parents sur les réseaux sociaux. Les 12-14ans et les français sont statistiquement plus nombreux à avoir répondu oui (F23.2 ; F23.3). Cependant, en étudiant la sur représentation des adolescents de 12-14 dans le groupe de répondants français, nous pensons que le facteur lié aux taux de discussion est l'âge et non pas l'origine. Pour nous en assurer, nous refaisons le test avec une population ciblée, en extrayant les 12-14 ans de l'échantillon (F23.4). Le test de CHI2 est significatif (sig= 0.039). Nous en déduisons que la variable Q24 et la variable « pays » ne sont pas indépendantes.

Question d'analyse 2 :

Résultats : Les parents arrivent en 2^{ème} position dans le choix des adolescents, après les amis et au même taux que les relations amoureuses. Lorsqu'on étudie le 2^{ème} ordre, les relations amoureuses passent devant les relations familiales. Les adolescents âgés de 12-14 sont statistiquement plus nombreux que les autres à choisir les relations familiales (Figure : F23.6)

Question d'analyse 3

Nous avons croisé la variable globale Q16Q19Q20gr (type d'encadrement parental) avec la variable Q24 (discussions virtuelles avec ses parents). (Figure : F23.5)

Résultat : Sig = 0.002 ddl = 3

La lecture du tableau croisé indique que les adolescents qui ne sont pas encadrés par leurs parents et ceux qui ont des règles mais qui ne parlent pas avec leurs parents au sujet des RS, ont moins de discussions virtuelles avec eux. Ceux qui appliquent des règles et qui discutent avec leurs enfants ont plus souvent des discussions virtuelles avec leurs enfants.

Question d'analyse 4 :

40% des adolescents disent publier des photos et vidéos de leurs parents. Nous avons croisé cette variable avec les 3 variables primaires. Les résultats sont significatifs pour le croisement avec l'âge : les 12-14 sont statistiquement plus nombreux que les autres à publier des photos et vidéos de leurs parents. (Figure F23.10)

Question d'analyse 5 : 6% des adolescents disent aller sur les réseaux sociaux pour avoir un lien familial. Ce choix est parmi les moins plébiscités par l'adolescent (F11.b.1)

24.2. Dimension : Sa relation avec ses amis, les pairs

24.2.1. Variables

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 14 (14.1.2)

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

- Sa relation avec les amis, les pairs
- V88/ Importance donnée aux relations amicales parmi les buts poursuivis par l'adolescent sur les réseaux sociaux. (Q88)
- V79/ Sa perception de l'utilité des discussions avec ses amis sur les réseaux sociaux pour trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité (Q79)
- V25/ Importance donnée aux amis parmi 5 catégories de personnes avec qui il discute sur les réseaux sociaux (Q25)
- V26 / Importance donnée aux sujets liés à l'amitié parmi 5 types de sujets dont l'adolescent discute sur les réseaux sociaux (Q26)
- V51 / Publication des photos et vidéos de ses amis sur les réseaux sociaux (Q51)
- V1, V2, V4 : âge, genre, pays (Q1,Q2,Q4)

24.2.2. Questions d'analyse

Question 1 : Les adolescents privilégient-ils les amis pour trouver des réponses à leurs questions sur la sexualité ? (Q77 à Q82)

Question 2 : Les adolescents ont-ils tendance à discuter avec leurs amis sur les réseaux sociaux (à comparer avec 4 autres catégories de personnes) (Q25) Les adolescents ont-ils tendance à discuter de l'amitié et des relations avec les amis (à comparer avec 4 autres thèmes de discussion)

Question 3 : Les adolescents ont-ils tendance à publier des photos et vidéos de leurs amis ?

Question 4 : Parmi les buts poursuivis par l'adolescent sur les réseaux sociaux, quelle importance accorde-t-il aux relations amicales ?

24.2.3. Méthode d'analyse, tests et résultats détaillés

Dans ce qui suit, nous présentons la démarche suivie pour parvenir aux résultats présentés ci-dessus ainsi que les tests réalisés. Les tableaux et graphes se trouvent en annexe comme indiqué ci-après.

Question d'analyse 1

Les résultats nous permettent d'isoler une catégorie de la population qui privilégie les échanges entre amis ou entre pairs. (voir 23.4.3 question 3)

Question d'analyse 2

Pour 78% des adolescents interrogés, les amis font partie des personnes avec qui ils discutent en priorité (1^{er} et 2^{ème} choix), devant les relations amoureuses plébiscitées à 59% dans leurs préférences de contacts avec qui ils discutent. (1^{er} et 2^{ème} choix)

Pour 62% des adolescents interrogés, les sujets portant sur l'amitié font partie des sujets dont ils discutent en priorité (1^{er} et 2^{ème} choix)

Question d'analyse 3

84% des adolescents interrogés diffusent sur les réseaux sociaux des photos de leurs amis et 40% d'entre eux publient des photos de leurs parents.

Les filles sont statistiquement plus nombreuses que les garçons à publier des photos de leurs amis et de leurs parents. Les 12-14 ans sont statistiquement plus nombreux que les adolescents plus âgés à diffuser des photos de leurs parents. (Fiche 18 format SP0)

Question d'analyse 4

87% des adolescents disent aller sur les réseaux sociaux dans le but de développer des relations amicales. Cette réponse obtient le pourcentage le plus élevé. 31% sur une liste de 6 réponses. Elle est suivie de très près par la motivation intellectuelle et culturelle. (F11b.1)

24.3. **Dimension** : Sa relation avec les adultes

24.3.1. Variables

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 14 (14.1.3)

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

- V82/ V81/ Perception de l'utilité des discussions avec des spécialistes dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux pour trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité (Q82, Q81)
- V25/ Importance donnée aux enseignants parmi 5 catégories de personnes avec qui l'adolescent discute sur les réseaux sociaux (Q25)

- V26 / Importance donnée aux sujets liés à l'école et aux enseignants parmi 5 types de sujets dont l'adolescent discute sur les réseaux sociaux (S26)
- V53/ Diffusion de photos et vidéos des enseignants. (Q53)

Objectifs d'analyse

Nous cherchons à savoir si les adolescents privilégient les activités avec les adultes sur les réseaux sociaux. Les adolescents s'adressent-ils à des spécialistes en ligne pour aborder des sujets liés à leur intimité ? Ces derniers ont-ils des échanges en ligne avec leurs enseignants et est-ce qu'ils publient leurs photos ou vidéos ?*

24.3.2. Analyse des résultats

Q53 Tu publies les photos de tes enseignants sur les réseaux sociaux ?

Résultats : La grande majorité des adolescents ne diffusent pas de photos des enseignants. (81%). Les enseignants passent largement en dernier dans la liste des personnes avec qui l'adolescent préfère avoir des discussions (dans la catégorie : les personnes avec qui il travaille). L'école, les enseignants sont des sujets que l'adolescent aborde presque en dernier (**8.24%**) devant les relations familiales dans une liste de 5 types de sujets (**6.27%**).

24.4. Dimension : Les échanges et les discussions

24.4.1. Variables

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 14 (14.1.4)

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

- Gérer ses relations
- V22/ Le nombre de contacts sur sa liste d'amis sur les réseaux sociaux (Q22)
- V23/ La connaissance personnelle de ses contacts sur les réseaux sociaux (Q23)
- Discuter avec plusieurs catégories de personnes
- V25/ Les catégories de personnes avec qui il préfère discuter sur les réseaux sociaux (Q25)
- Aborder divers types de sujets dans les discussions
- V26/ Les types de sujets abordés par les adolescents sur les réseaux sociaux (Q26)
- Développer divers types de sentiments envers les discussions en ligne
- V27-30/ Le sentiment développé par l'adolescent envers les discussions sur les réseaux sociaux (Q27-Q30)
 - o V27/ Ennui ou distraction (Q27)
 - o V28/ Inutilité ou enrichissement (Q28)
 - o V29/ Sécurité ou risque (Q29)
 - o V30/ Facilité ou difficulté (Q30)
- Utiliser différents moyens de discussion
- V86/ Les types d'outils utilisés pour avoir des discussions (Q86)

- V85/ Les types d'outils utilisés pour parler de ses problèmes personnels (Q85)
Croisement avec d'autres variables :
- V1, V2, V4 : âge, genre, pays (Q1,Q2,Q4)

24.4.2. Questions d'analyse

Question 1 : Gérer les relations

Les adolescents ont-ils tendance à avoir peu ou beaucoup de contacts sur leur liste ? (Q22)

Le nombre de contacts présents sur la liste des adolescents est-elle liée à l'âge, au genre, à l'origine ? (Q22*Q1, Q2, Q4)

Les adolescents connaissent-ils tous leurs contacts ? (Q23)

Le pourcentage des contacts de sa liste que l'adolescent connaît est-elle liée à l'âge, au genre, à l'origine ? (Q23 *Q1, Q2, Q4)

Question 2 : Personnes avec qui il discute

Quelles sont les catégories de personnes avec qui l'adolescent préfère discuter sur les réseaux ? (Q25)

Les catégories de personnes avec qui l'adolescent préfère discuter sur les réseaux sont elles liées à l'âge, au genre, à l'origine ? (Q25*Q1, Q2, Q4)

Question 3 : Sujets dont il discute

Quels sont les types de sujets abordés par les adolescents sur les réseaux sociaux ? (Q26)

Les types de sujets abordés par les adolescents sur les réseaux sont ils liés à l'âge, au genre, à l'origine ? (Q26*Q1, Q2, Q4)

Question 4 : (fiche 27) Sentiments développés envers les discussions

Quels sont les sentiments développés par les adolescents pendant les discussions virtuelles sur les réseaux sociaux ? Sociaux sont-ils plutôt positifs ou négatifs ? (Q27 à Q30)

Existe-t-il une corrélation entre les développés par les adolescents pendant les discussions virtuelles dans 5 contextes différents ?

Ces sentiments sont ils liés à l'âge, au genre, à l'origine ? (Q27 à Q30*Q1, Q2, Q4)

Question 5 : Outils utilisés pour discuter (fiches 26 et 2)

Quels sont les types d'outils utilisés pour communiquer avec ses amis ? (Q85)

Les types d'outils utilisés pour communiquer ou partager des activités avec ses amis sont ils liés à l'âge, au genre, à l'origine ? (Q85*Q1, Q2, Q4)

Quels sont les types d'outils utilisés pour parler de leurs problèmes personnels ? (Q86)

Les types d'outils utilisés pour parler de leurs problèmes personnels sont ils liés à l'âge, au genre, à l'origine ? (Q86*Q1, Q2, Q4)

24.4.3. Méthode d'analyse, tests et résultats détaillés

Liste des tableaux et des tests (annexe I) : Fiches 2, 24, 25

Question d'analyse 1 :

Résultats :

70% des adolescents ont entre 100 et 500 contacts sur leur liste. 7% ont moins de 20 contacts et 10% ont plus de 500 contacts. Nous avons créé la variable globale Q22' où l'on a réuni les modalités comme suit : moins de 100 et plus de 100 contacts. Nous pourrions plus tard nous intéresser aux 20% qui ont moins de 100 contacts sur leur liste.

Le croisement avec l'origine et le genre vérifie l'hypothèse nulle d'indépendance des variables. Par contre, le nombre de contacts semble lié à l'âge. L'observation de la table de contingence (figure F25.1) met en évidence les constats suivants :

Les 12-14 ans sont plus nombreux que les plus âgés à avoir moins de 100 contacts sur leur liste et beaucoup moins nombreux d'en avoir plus de 500.

Les 15-16 ans sont plus nombreux que les plus jeunes et beaucoup plus nombreux que les 17-18 ans à avoir plus de 500 contacts sur leur liste.

Les 17-18 ans sont plus nombreux que les plus jeunes à avoir entre 100 et 500 contacts.

Résultats :

35% des adolescents disent ne pas connaître tous leurs contacts. Le test de CHI2 effectué suite au croisement de la variable Q23 avec les variables âge et genre vérifie l'hypothèse nulle d'indépendance des variables. Par contre il semblerait que la connaissance des contacts soit liée au pays de résidence des répondants. Le test de CHI2 est significatif.(sig = 0,002 ddl=1). Les adolescents français sont plus nombreux que les adolescents français à dire ne pas connaître tous leurs contacts. (F25.2)

Question d'analyse 2

Résultats :

Les adolescents discutent principalement avec des amis. Cette catégorie de contact est suivie à égalité par les personnes avec qui ils ont relations amoureuses et par les membres de leur famille. Ils sont seulement 2% à choisir en premier choix les personnes avec qui ils travaillent et 8% à placer cette catégorie en 2^{ème} choix. Aucun adolescent n'a choisi les partenaires de jeux en premier choix. Ils sont environ 10% à les avoir placés en 2^{ème} choix.

Le test du CHI2 vérifie l'hypothèse nulle d'indépendance entre la variable Q25 et le genre. Par contre il semblerait que les catégories de personnes avec qui les adolescents discutent sur les réseaux sociaux soient liées à l'origine ethnique des répondants et à leur âge.

Liens avec l'âge : Le test de CHI2 est significatif. sig = 0,012 ddl=8. (F25.4)

Les 12-14 ans sont plus nombreux que les 15-18 ans à avoir des discussions avec des camarades de jeu. Cela confirme le résultat selon lequel les adolescents de 12-14 ans sont les plus nombreux à pratiquer des jeux en ligne. (cf fiche 22). Cette tranche d'âge est aussi plus tendance que les adolescents plus âgés à avoir des discussions avec les membres de leur famille. Les 17-18 ans, quant à eux, sont plus nombreux à avoir des discussions avec des personnes avec qui ils travaillent.

Liens avec le pays de résidence: Le test de CHI2 est significatif. sig = 0,028 ddl=3 (F25.3)

Les adolescents libanais sont plus nombreux que les adolescents français à avoir des discussions avec des personnes avec qui ils ont des relations amoureuses alors que les adolescents français sont plus nombreux à communiquer avec les membres de leur famille sur les réseaux sociaux. On pourrait expliquer cette nette différence du fait qu'au Liban, les personnes faisant partie de la génération des parents des adolescents d'aujourd'hui sont moins nombreux qu'en France à maîtriser l'utilisation des réseaux sociaux et à être équipées d'Internet à la maison. Concernant la tendance des adolescents libanais à avoir des discussions amoureuses sur les réseaux sociaux, cela pourrait s'expliquer par les différences culturelles entre le Liban et la France, au Liban, les adolescents ayant moins de liberté d'expression et de témoignage de leurs sentiments amoureux qu'en France.

Question d'analyse 3

Résultats :

Les sujets les plus abordés par les adolescents sont centrés en premier lieu sur leurs relations avec leurs amis. En deuxième lieu, les adolescents discutent de leur vie personnelle et de leur vie en société. Dans la catégorie des réponses apportées en 2ème choix par les adolescents, le sujet se rapportant à leur travail obtient un taux de 21% et se positionne juste après les discussions portant sur les relations amicales et au même niveau que les sujets portant sur leur vie sociale.

Question d'analyse 4 (Figure F24.1)

Résultats :

L'attitude envers les discussions a été calculée à travers 4 indicateurs visant à mesurer l'affect (Q27), la norme cognitive (Q28 et Q29) et la perception du contrôle (Q30)

Les tableaux des fréquences montrent que les adolescents ont une attitude plutôt positive envers les discussions sur les réseaux sociaux. La moyenne obtenue par l'ensemble des adolescents interrogés varie de 3/5 (norme cognitive), à 4,5/5 (perception du contrôle). La moyenne la plus basse est de 3/5 pour les deux questions mesurant la norme cognitive (la perception de la valeur et du risque). Les adolescents ont une perception de contrôle très élevée (85% se positionnent au-dessus de la moyenne) La représentation du risque est la plus négative (35% se positionnent au-dessus de la moyenne et 44% sur la position neutre (échelle 3/5). Les répondants semblent avoir une idée floue de la représentation du risque sur les réseaux sociaux.

Nous souhaitons étudier la corrélation entre les variables manifestes composant la variable latente « sentiments développés envers les discussions sur les réseaux sociaux ».

Nous décidons de faire une analyse à composante multiple. Le résultat révèle que les 3 variables manifestes Q27, Q28 et Q29 sont positionnés sur un même facteur. Une corrélation existe donc entre ces 3 variables. La perception de contrôle est exclue de ce groupe de variables. (F 24.3). Selon les résultats, les variables 27-28-29 sont sur un même facteur

Analyse de la corrélation Q27 à Q30 (Figure F24.4)

Il existe une corrélation moyenne entre Q27 et Q28

Il existe une corrélation faible entre Q27 / Q29 et entre Q27 / Q30

Pas de corrélation entre Q30 / Q28 et Q30/Q29

Pour analyser les liens entre les 4 variables relatives à l'attitude envers les discussions virtuelles avec le genre, l'âge et l'origine, nous avons effectué des tests comme suit :

Le croisement avec la variable âge a été étudié à travers des ANOVA. Les résultats vérifient que la différence entre les moyennes des 3 tranches d'âge n'est pas significative pour les 4 variables.

Le lien avec la variable genre a été analysé à travers l'ANOVA. Le résultat de ce test est significatif pour la variable Q27. Sig = 0,048 et ddl = 253 (Figure F24.2)

Les résultats indiquent que :

La moyenne obtenue par les filles est plus élevée que celle obtenue par les garçons ; Les filles pensent que les discussions sur les réseaux sociaux sont plus amusantes que ne le pensent les garçons.

Le lien avec la variable pays a été analysé à travers l'ANOVA. Le résultat de ce test est significatif pour les variables Q27. (Sig = 0,000 et ddl = 253) et Q28(Sig = 0,000 et ddl = 25) (Figure F24.2)

Les résultats indiquent que :

La moyenne des adolescents français est plus élevée que celle des adolescents libanais ; Les adolescents français pensent que les discussions sur les réseaux sont plus amusantes et plus riches que ne le pense les adolescents libanais.

Question 5 (Figures des fiches 26 et 2)

Lecture du tableau de fréquence des 6 choix des adolescents (Fiche 26, Figure F26.5)

Pour parler de leurs problèmes personnels, les adolescents sont 33% à placer le chat en 1^{er} ordre. Ce résultat est suivi par le mail (29%) et la messagerie de Facebook (23%). Nous remarquons que le mur et le profil de Facebook sont les moins utilisés dans le cas de problèmes personnels. (7% contre 54% pour s'exprimer librement et 23% pour parler de leurs difficultés scolaires)

Pour discuter, les adolescents sont 41% à placer le chat en 1^{er} ordre, suivi par le mail (22%) et le mur de Facebook

Le chat semble être légèrement plus souvent utilisé pour les discussions (somme des fréquences des 6 choix : 42% contre 32%, 28%, 21%, 11%)

La messagerie serait utilisée plus souvent dans le cas de problèmes personnels. (somme des fréquences des 6 choix : 23% contre 14%, 9%, 4%)

Croisements

Le test du CHI2 vérifie l'hypothèse d'indépendance entre la variables Q85 (utilisation des outils dans le cas de problèmes personnels) et la variable genre. Par contre il semblerait que l'utilisation des outils pour aborder ses problèmes personnels, soit liée à l'âge et à l'origine.

Croisement de Q85 avec l'âge : CHI2 , Sig = 0,049 ddl = 10 (Figure F26.1)

Les 17-18 ans utilisent plus souvent les messages que les adolescents moins âgés pour discuter de leurs problèmes personnels.

Les 12-14 sont plus nombreux que les 15-18 ans à utiliser le mur et le profil de Facebook.

Croisement de Q85 avec l'origine : CHI2 , Sig = 0,002 ddl = 5 (Figure F26.2)

Les adolescents libanais utilisent les messages plus que les adolescents français qui semblent avoir une préférence pour le mail et le chat pour discuter de leurs problèmes personnels.

Le test du CHI2 vérifie l'hypothèse d'indépendance entre la variables Q86 (utilisation des outils pour discuter) et la variable genre. Par contre il semblerait que l'utilisation des outils de discussion soit liée à l'âge et à l'origine.

Croisement de Q86 avec l'âge : CHI2 , Sig = 0,020 ddl = 8 (figure F26.3)

Les 17-18 ans utilisent plus souvent les messages que les adolescents moins âgés pour discuter.

Les 12-14 sont plus nombreux que les 15-18 ans à utiliser le mail ; le mur et le profil de Facebook.

Croisement de Q86 avec l'origine : CHI2 , Sig = 0,000 ddl = 4 (Figure F26.4)

Les adolescents libanais utilisent les messages, le mur de Facebook et le profil plus que les adolescents français qui semblent avoir une préférence pour le mail et le chat (différence moins importante) pour les discussions.

24.5. Dimension : L'autodétermination

24.5.1. Variables

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 14 (14.1.5)

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

- V88/ Buts recherchés par l'adolescent sur les réseaux sociaux (Q88)

Croisement avec d'autres variables

- V9 à V13 : Les sentiments développés sur les réseaux sociaux (Q9 à Q13)
- V23 : la connaissance de tous ses contacts (Q23)

24.5.2. Question d'analyse

Quels sont les buts recherchés par les adolescents sur les réseaux sociaux ? Ces buts sont-ils liés à l'âge, au genre, à l'origine, au nombre de contacts, les sentiments développés sur les RS ?

24.5.3. Méthode et résultats détaillés des tests

Liste des figures

- F11b.1 fréquence Q88
- F11b.2 Q88*genre
- F11b.3 Q88 * Q1
- F11b.4 Q88*Q13
- F11b.5 Q88*Q10
- F11b.6 Q88*Q23

Résultats de l'analyse descriptive

Le tableau des fréquences et des pourcentages (F11b.1), relatif à 6 buts que nous avons proposés aux adolescents indique que ceux-ci recherchent en priorité à développer des relations amicales. Le 2^{ème} but poursuivi, est celui de remplir son temps libre. Le 3^{ème} but est de s'enrichir intellectuellement et culturellement. Suivent dans l'ordre, les relations amoureuses, les liens familiaux et l'exploration de la sexualité.

Croisement avec l'âge, le genre, le pays

Test : CHI2

Résultats : Les garçons recherchent plus que les filles de maintenir un lien familial sur les réseaux sociaux (sur représentation des 12-14 ans) Les filles recherchent davantage le lien amical. (Figure F11b.2 CHI2 : Q88*genre : SIG=0.024 / ddl=4)

Les 17-18 ans sont moins nombreux à rechercher un lien familial via les réseaux sociaux (Figure F11b.3 – Test : CHI2

Q88 * Q1 : SIG = 0.050 / ddl = 8)

Croisement avec la motivation développée sur les RS pour le travail scolaire

Test : ANOVA

Résultats : Les adolescents qui vont sur les réseaux pour s'enrichir intellectuellement, ont de la motivation pour le travail scolaire sur les RS. La différence entre les moyennes de la motivation

pour le travail est significative entre les adolescents qui vont sur les RS pour s'enrichir intellectuellement et ceux qui y vont pour remplir leur temps libre. (Figure F11b.4 - ANOVA : Q88*Q13 : SIG = 0.037 ddl = 243)

Croisement avec les sentiments développés sur les réseaux sociaux

Test: ANOVA

Résultats : Les adolescents qui recherchent en priorité un lien familial via les réseaux sociaux ont un sentiment de respect plus faible que ceux qui y vont dans un autre but et spécialement pour s'enrichir intellectuellement. (Figure F11b.5 - ANOVA Q88*Q10)

Croisement avec le nombre de personnes sur la liste de contact

Test: CHI2

Résultats : Les adolescents qui recherchent les rencontres amoureuses et les liens amicaux sont plus nombreux à connaître tous leurs contacts (ils recherchent à développer des relations existantes ou de maintenir leurs relations avec des personnes qu'ils connaissent.

Lien entre le réel et le virtuel) Q88*Q23 : Les adolescents qui recherchent les rencontres amoureuses et les liens amicaux sont plus nombreux à connaître tous leurs contacts (ils recherchent à développer des relations existantes ou avec des personnes qu'ils connaissent. Lien entre le réel et le virtuel) (Figure F11b.6 - CHI2 Q88*Q23 : SIG 0.011 / ddl = 4)

CHAPITRE 25 :

RECUEIL DES DONNEES ET ANALYSE

« AUTONOMIE SOCIALE ET COGNITIVE »

Ce chapitre expose en détail l'analyse statistique relative à l'autonomie sociale et cognitive, troisième dimension de la variable dépendante²⁴. Nous suivons le plan de notre corpus des dimensions, indicateurs et variables. Pour chaque dimension nous précisons les variables analysées, les questions d'analyse et finalement la méthode d'analyse. Les tableaux de l'analyse descriptive et des tests effectués sur le logiciel SPSS se trouvent en annexe (annexe I)

25.1. Dimension : Sa relation avec les groupes

25.1.1. Variables

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 15 (15.1.1)

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

- Développer des sentiments d'appartenance, d'immersion, d'influence envers une communauté
- V6- Sentiment d'appartenance développé envers la communauté virtuelle
- V7- Sentiment d'immersion développé envers la communauté virtuelle
- V8- Sentiment d'influence développé envers la communauté virtuelle
- Sentiments développés
- V9 : Développer un sentiment de réussite sur les réseaux sociaux
- V10 : Se sentir respecté par autrui sur les réseaux sociaux
- V11 : Développer un sentiment de compétence sur les réseaux sociaux
- V12 : Se sentir apprécié par autrui sur les réseaux sociaux
- Les échanges et les discussions
- V27-30/ Le sentiment développé par l'adolescent envers les discussions sur les réseaux sociaux
- V73/ présence-absence de relations amoureuses sur les RS
- V76/ Perception de l'efficacité d'Internet pour trouver des réponses à ses questionnements
- V79/ Avoir des discussions avec ses amis sur les réseaux sociaux
- V39/ Son initiative d'aider autrui sur les réseaux sociaux.

²⁴ Notre variable dépendante est l'autonomie des adolescents.

25.1.2. Questions d'analyse

Question 1 : Le sentiment des adolescents envers leur communauté virtuelle (exemple Facebook) est-il plutôt fort ou faible. (sentiment d'influence, d'appartenance, d'immersion). Ce sentiment est-il lié à l'âge, au genre, au pays ? (Q6-7-8*Q1-Q2-Q4)

Question 2 : Le nombre de personne sur la liste de contact a-t-il un effet sur ce sentiment. (Q6-7-8*Q22)

Question 3 : Y a-t-il un lien entre le sentiment d'influence, d'appartenance et d'immersion développé envers la communauté virtuelle et les sentiments développés pendant les discussions en ligne. (Q6-7-8*Q9à12)

Question 4 : Y a-t-il un lien entre ce sentiment et le développement de relations amoureuses sur les réseaux sociaux ? (Q6-7-8*Q73)

Question 5 : Y a-t-il un lien entre ce sentiment et la perception de l'utilité d'internet par les adolescents pour trouver des réponses à leurs questions sur la sexualité. (Q6-7-8*Q76)

Question 6 : Y a-t-il un lien entre ce sentiment et l'initiative des adolescents pour aider autrui sur les réseaux sociaux ? (Q6-7-8*Q39)

25.1.3. Synthèse des résultats

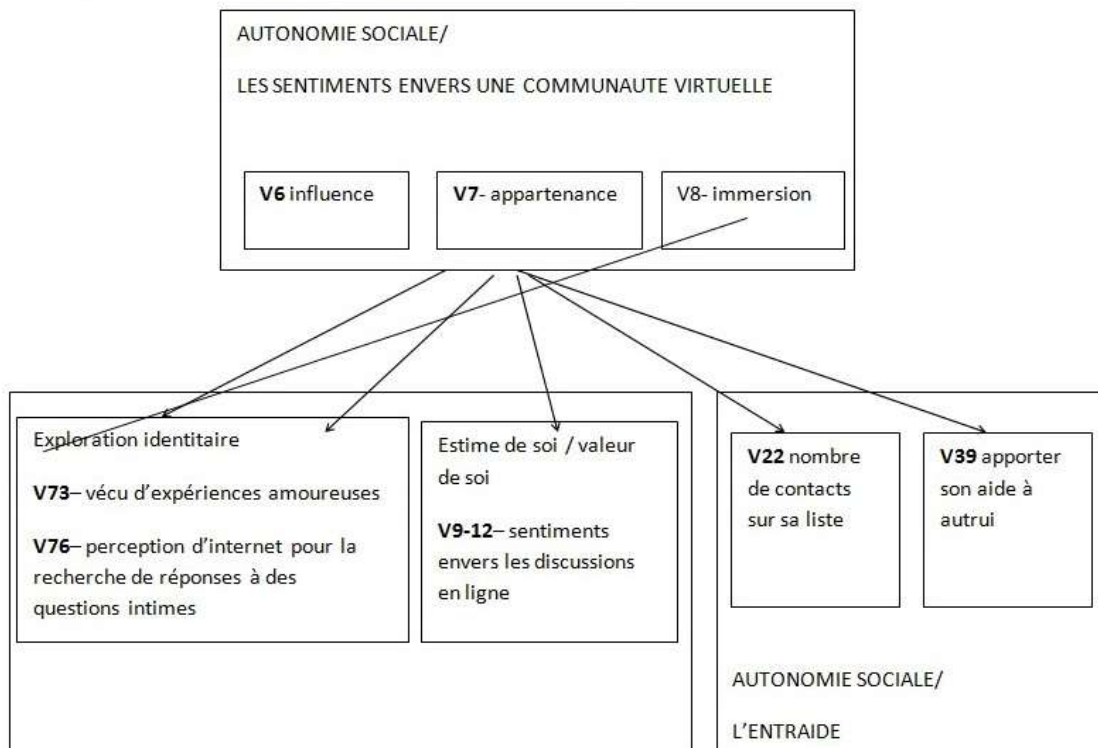


Figure 17 : Schéma de synthèse des résultats des questions Q6-7-8 5 (sentiments envers une communauté virtuelle)

Le tableau des moyennes (F.28.1) indique que les adolescents ont un sentiment d'influence, d'appartenance et d'immersion envers une communauté virtuelle, assez élevé. Ce sentiment ne serait pas lié à l'âge, au genre ou au pays de résidence. Le croisement de notre variable avec la liste de contact indique que le sentiment d'influence, d'appartenance et d'immersion serait d'autant plus fort que la liste de contact de l'adolescent était importante. (F.28.2)

Les adolescents qui ont un sentiment plutôt positif envers les discussions ont aussi un sentiment d'influence, d'appartenance et d'immersion plutôt élevé.

Les adolescents qui disent avoir eu des relations amoureuses sur les réseaux sociaux ont un sentiment d'influence et d'appartenance plus élevé que ceux qui n'ont pas vécu d'expériences amoureuses sur les réseaux sociaux.

Le sentiment d'immersion et la perception de l'utilité d'internet par les adolescents pour trouver des réponses à leurs questions sur la sexualité ne sont pas dépendants. Par contre, le sentiment d'influence et d'appartenance auraient un effet sur cette variable. Les adolescents qui ont un sentiment d'influence et d'appartenance élevé auraient plus tendance que les autres à utiliser internet pour des questions touchant à leur intimité.

Les adolescents qui ont un sentiment d'appartenance, d'influence et d'immersion plutôt fort, ont davantage tendance que les autres adolescents à apporter leur aide à autrui sur les réseaux sociaux

25.1.4. Méthode d'analyse, tests et résultats détaillés

Dans ce qui suit, nous présentons la démarche suivie pour parvenir aux résultats présentés ci-dessus ainsi que les tests réalisés. Les tableaux et tests se trouvent en annexe comme indiqué ci-après.

Liste des tests et des tableaux d'analyse (Fiche 28, annexe I)

Question d'analyse 1 :

Nous cherchons à analyser le sentiment développé par l'adolescent envers sa communauté virtuelle. Nos données sont quantitatives, développées sur une échelle de Likert (de 1 à 5) comportant 9 items répartis par 3 (sentiment d'influence Q6.1-Q6.2-Q6.3, d'appartenance Q7.1-Q7.2-Q7.3 et d'immersion Q8.1-Q8.2-Q8.3)

Le tableau des moyennes indique que les adolescents ont un sentiment d'influence, d'appartenance et d'immersion envers une communauté virtuelle, assez élevé. La moyenne des réponses varie de 3.2/5 à 3.8/5 avec une moyenne plus basse de 2,6/5 pour le sentiment d'être accro. (F.28.1)

Le croisement avec les variables primaires n'a pas donné de résultats significatifs.

Question d'analyse 2 : Croisement avec le nombre de contacts sur sa liste (Q6-7-8*Q22) (Figure F8.2)

Nous avons cherché à savoir si le sentiment développé envers la communauté virtuelle était lié au nombre de personnes présentes sur la liste de contact. Nous avons croisé chacune de nos 9 variables avec la variable Q22. Le test que nous avons choisi est l'Anova, pour comparer les moyennes relatives aux 4 modalités de la question 22 (entre 1 et 20 contacts, entre 20 et 100, entre 100 et 500, plus de 500), obtenues par les 4 groupes d'adolescents. Nous faisons un test de Levène pour tester l'homogénéité des variances. $p\text{-value} > \alpha$. On accepte H_0 (ici variance pas égale) et on valide l'ANOVA.

SIG = 0.00 ddl=253 pour tous les croisements. La comparaison des variables indique que la moyenne obtenue sur le sentiment envers la communauté croît avec le nombre de contacts sur la liste. Plus la liste de contact est grande et plus le sentiment d'influence, d'appartenance et d'immersion est fort.

Question d'analyse 3 : Croisement avec les sentiments développés envers les discussions (Q6-7-8*Q9à12)

Nous avons croisé nos variables avec les variables Q9 à Q12. Le test que nous avons choisi est l'ANOVA, pour comparer les moyennes relatives aux 4 modalités des questions Q9 à Q12 (non, peu, moyen, assez, beaucoup), obtenues par les 5 groupes d'adolescents. Nous constatons d'après les résultats des tests que les adolescents qui ont un sentiment plutôt positif envers les discussions ont aussi un sentiment d'influence, d'appartenance et d'immersion plutôt élevé. (F28.3).

Question d'analyse 4 : Croisement avec le développement de relations amoureuses sur les réseaux sociaux (Q6-7-8*Q73)

Nous avons croisé nos variables avec les variables Q73. Le test que nous avons choisi est le Test T d'indépendance, pour comparer les moyennes relatives aux 2 modalités des questions (oui, non), obtenues par les 2 groupes d'adolescents. Les résultats sont significatifs pour toutes les variables sauf pour la variables Q8.3 'sentiment d'être accro »

Nous constatons d'après les résultats des tests que les adolescents qui disent avoir eu des relations amoureuses sur les réseaux sociaux ont un sentiment d'influence et d'appartenance plus élevé que ceux qui n'ont pas vécu d'expériences amoureuses sur les réseaux sociaux. (Figure F28.4).

Question d'analyse 5 : Croisement avec la perception de l'utilité d'internet par les adolescents pour trouver des réponses à leurs questions sur la sexualité. (Q6-7-8*Q76)

T TEST ind. Q6-7-8 *Q76 : Pour toutes les variables, la moyenne obtenue par les adolescents qui ont répondu oui est plus élevée que la moyenne des groupes qui ont répondu non.

Les tests sont significatifs pour les variables Q6.1-Q6.2-Q6.3-Q7.1-Q7.3

Le sentiment d'immersion et la perception de l'utilité d'internet par les adolescents pour trouver des réponses à leurs questions sur la sexualité ne sont pas dépendants. Par contre, le sentiment d'influence et d'appartenance auraient un effet sur cette variable. (Figure F28.5)

Question d'analyse 6 : Croisement avec la variable Q39 relative à l'initiative des adolescents pour aider autrui sur les réseaux sociaux ? (Q6-7-8*Q39) (Figure F28.6)

Nous avons croisé nos variables avec la variable Q39. Le test que nous avons choisi est l'ANOVA, pour comparer les moyennes relatives aux 4 modalités de la question. (jamais, ... , ... , souvent), obtenues par les 4 groupes d'adolescents. Nous constatons d'après les résultats des tests que les adolescents qui ont un sentiment d'appartenance, d'influence et d'immersion plutôt fort, ont davantage tendance que les autres adolescents à apporter leur aide à autrui sur les réseaux sociaux.

25.2. **Dimension** : La responsabilité civique et la participation citoyenne

25.2.1. Variables

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 15 (15.1.2)

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

- V40- Sentiment développé face à la réception de propos injurieux
- V41- Réaction face à la réception de propos injurieux
- V42- Perception de l'efficacité des RS pour prendre du recul face à ses actes
- V43 à 50 : Protection de ses données personnelles et de sa vie privée
- V51 à 53 : Publication des photos ou vidéos
- V54 à 56 : Respect du droit à l'image
- V57 à 59 : Type de restriction
- V60- Connaissance ou pas des outils de restriction
- V61-63 – Sa participation civique sur les réseaux sociaux

25.2.2. Questions d'analyse

Attitude face aux propos injurieux

Question 1 :

Quel est le sentiment développé par les adolescents lorsqu'ils reçoivent des injures sur les RS ?

Comment réagissent les adolescents lorsqu'ils reçoivent des injures sur les RS ?

Question 2 : Leur sentiment et leur réaction sont-ils liés à l'âge, au genre, au pays ?

Question 3 : Quel lien peut-on établir entre le sentiment (Q40) développé par l'adolescent face aux injures et sa réaction(Q41)

Approfondissement, croisement avec d'autres dimensions de variables

Question 4 : Y a t-il un lien entre la tendance des adolescents à réagir par la vengeance, passivement ou d'une façon responsable et la pratique du jeu ? (Q41*Q64)

Question 5 : Le sentiment développé sur les réseaux sociaux est-il lié à la tendance des adolescents à réagir par la vengeance, passivement ou d'une façon plutôt responsable ? (Q41*Q9-13)

Question 6 : La réaction de l'adolescent serait-elle liée au type de communication avec les parents ? (Q41*Q9-16)

Question 7 : La réaction de l'adolescent serait-elle liée aux sentiments qu'ils développent pendant les discussions ?

Protection de ses données personnelles et de sa vie privée

Question 8 : Quels types d'informations l'adolescent donne-t-il sur les RS ? La diffusion des informations par les adolescents est-elle liée l'âge, au genre, au pays ?

Question 9 : Y a-t-il un lien entre le sentiment de risque ou de sécurité sur les réseaux sociaux et la publication des données personnelles par les adolescents ?

Respect des lois liées à la publication des photos ou vidéos de ses amis, des ses parents, des ses enseignants

Question 10 : L'adolescent publie-t-il les photos de ses amis, de ses parents, de ses enseignants ? Y a-t-il un lien avec l'âge, le genre, le pays ?

Question 11 : L'ado demande-t-il l'autorisation de ses amis, parents, enseignants avant de publier leurs photos ? Y a-t-il un lien avec l'âge, le genre, le pays ?

Question 12 : Quel type de publication des photos de ses amis, parents, enseignants fait-il ?

Types de publication : publication ouverte à tous, publication à sa liste d'amis, publication restreinte à un groupe défini, publication privée (que seul lui peut voir) Y a-t-il un lien avec l'âge, le genre, le pays ?

Les adolescents savent-ils utiliser l'outil de restriction de la publication ? Y a-t-il un lien avec l'âge, le genre, le pays ?

Participation civique dans la société

Question 13 : Quel est l'avis des adolescents sur la participation des jeunes à des actions civiques sur Internet ? Sont-ils plutôt pour ou contre ?

Question 14 : Quelle est la perception des adolescents sur la fréquence de la participation des jeunes de leur âge à des actions civiques sur Internet.

Question 15 : Les adolescents pensent-ils qu'il est plus ou moins difficile de participer à des actions civiques sur Internet ?

25.2.3. Méthode, analyse et résultats

Liste des tests et des tableaux d'analyse (Fiches 11, 12, 14, 21, 22 ; Annexe I)

Attitude face aux propos injurieux

Question d'analyse 1 (Fiche 1, figure F11.7)

Nous avons édité un tableau des fréquences et des pourcentages pour chacune des variables Q40 et Q41 sans prendre en considération les barèmes accordés à chaque réponse. Ces tableaux nous permettront d'approfondir la lecture de nos résultats. Nous avons ensuite calculé le pourcentage des réponses en regroupant les modalités selon le codage indiqué.

17% développent un sentiment négatif (colère, peur, incompréhension) , 33%, se posent des questions sans développer de sentiments extrêmes. 50% n'accordent pas d'importance à cet acte (ils ne lisent même pas les propos écrits ou ils en rigolent entre amis)

33% sont passifs, ils ne réagissent pas. 34% ripostent (propos injurieux ou vengeance) dont 4,3% se vengent physiquement. 36% agissent de façon responsable (exigent des excuses ou préviennent les modérateurs)

Question d'analyse 2 :_40' * Q2 (genre) et 41' * Q2 (genre) (F11.1)

Nous avons effectué des test de CHI2 pour analyser le lien entre nos deux variables Q40'et Q41' et le genre. Les résultats du premier test confirment l'hypothèse nulle. Le sentiment développé par les adolescents et le genre ne sont pas dépendants. Les résultats du 2^{ème} test est significatif. Sig =0.00 ddl=2. L'observation de la table de contingence montre que les filles sont significativement plus nombreuses que les garçons à choisir la réaction responsable et la réaction passive alors qu'elles sont significativement moins nombreuses que les garçons à choisir la réaction de vengeance.(écart significatif entre valeurs théoriques et valeurs réelles).

Question d'analyse 3:

Q40' *Q41' (F11.2)

Nous souhaitons savoir s'il existe un lien entre les deux composantes de l'attitude envers les propos injurieux : la norme affective (Q40') et le comportement. (Q41'). Nous effectuons un test de CHI2. Nous rejetons l'hypothèse nulle. Sig = 0.049 ddl = 2. Nous concluons que les deux variables sont dépendantes. L'observation de la table de contingence indique que les adolescents qui développe un sentiment indifférent ont une réaction passive alors que ceux qui se sentent heurtés à la réception d'injures développe soit une réaction responsable soit une réaction de vengeance.

Question d'analyse 4 : (Q41*Q64) (F11.3)

Nous cherchons à savoir si les adolescents qui ont une réaction de vengeance suite aux propos injurieux sur Internet ont une attitude différente des autres adolescents sur le plan de l'autonomie comportementale.

Nous avons croisé la variable Q41 (réaction face aux propos injurieux) avec la variable relative à la fréquence de la pratique du jeu. Le test du CHI2 donne un résultat significatif. Sig = 0,02 et ddl = 8.

L'observation de la table de contingence met en avant une différence significative entre les groupes d'adolescents ayant respectivement une attitude de vengeance, une attitude responsable et une attitude passive au niveau de la réponse « je joue plusieurs heures par jour ». Les adolescents ayant une attitude de vengeance ont un taux de réponse statistiquement beaucoup plus élevé que les autres adolescents. Nous remarquons aussi que les adolescents ayant une attitude passive ont un taux plus élevé à la réponse 1h à 3h par jour que les autres adolescents alors que pour cette modalité, les adolescents ayant une attitude de vengeance ont un taux de réponse plus bas.

Finalement, les adolescents ayant une attitude responsable ont un taux statistiquement plus élevé que les autres adolescents sur la réponse « ne joue jamais en ligne ».

Question d'analyse 5 : (F11.4 et F11.5)

Nous cherchons à savoir s'il existe un lien entre la perception de la valeur de soi et le sentiment de vengeance. L'hypothèse d'indépendance des variables est vérifiée pour le croisement de la variable Q41bis avec les variables Q9, Q10, Q12 relatives au sentiment de réussite, de compétence et d'appréciation développé sur les réseaux sociaux.

Croisement des variables Q13 et Q41. CHI2 : sig = 0,036 / ddl = 4

Les résultats sont significatifs dans le cas du croisement avec la motivation scolaire ressentie par les adolescents sur les réseaux sociaux. Les adolescents qui réagissent plutôt passivement ou avec indifférence face aux propos injurieux, sont plus nombreux à avoir une motivation moyenne pour le travail scolaire lorsqu'ils sont sur les réseaux sociaux. Ceux qui ont tendance à réagir plutôt par la vengeance, sont légèrement plus nombreux à affirmer ne pas avoir de la motivation pour le travail scolaire. Finalement ceux qui ont une attitude plutôt responsable sont plus nombreux à dire qu'ils ont de la motivation pour le travail scolaire sur les réseaux sociaux.

Question d'analyse 6 : (F11.6)

Nous cherchons à savoir s'il existe un lien entre la réaction des adolescents et leur communication avec les parents.

Croisement des variables Q16 et Q41bis : CHI2 sig = 0,050 ddl = 2

Les adolescents qui choisissent une attitude de vengeance sont statistiquement moins nombreux que les autres à discuter avec leurs parents de leur activité sur les réseaux sociaux. Alors que les adolescents tendant vers une réaction responsable sont plus nombreux à avoir des discussions avec leurs parents.

Question d'analyse 7 : Q41'* Q27-30 (F12.1)

Nous souhaitons savoir s'il existe une différence significative entre les moyennes obtenues par les 3 groupes d'adolescents ayant répondu à la question Q41' (ceux qui ont une réaction responsable, de vengeance ou passive face aux injures reçues sur les RS) sur leur perception des discussions sur les RS (perception plutôt négative ou positive, notée sur une échelle de 1 à 5)

Nous proposons d'effectuer des ANOVA pour croiser les 4 variables quantitatives (se rapportant à la perception des discussions) avec la variable Q41' (Réaction face aux injures)

Pour valider l'ANOVA, nous testons l'homogénéité des variances entre les 3 groupes de la population en faisant le test de Levène.

Si p-value > alpha alors on accepte H0 (variance égale) et nous validons l'ANOVA et si p-value < alpha alors on rejette H0 (variance pas égale). nous proposons des tests paramétriques :

P-value de Levène > 0, pour toutes les variables sauf pour Q27 (Sig = 0). On accepte H0 (variances égales) pour les variables Q28, Q29, Q30. On peut valider le test ANOVA pour toutes les variables sauf pour Q27.

Nous ferons les tests de WELCH et BROWN FORSYTHE pour la variable 30

Résultats

La différence entre les moyennes des 3 groupes de Q41' est significative pour les variables Q27, Q28, Q29 (les discussions sont plutôt amusantes, enrichissantes, sécurisées) mais pas pour la variable Q30 (les discussions sont plutôt difficiles)

Les tests de BONFERRONI et LSD nous permettent d'approfondir l'analyse inter groupe : (F12.1)

Significativité entre les moyennes de groupes :

Q27: attitude indifférente/passive plus élevée que l'attitude responsable (sig=0,01)

Q28 : idem (sig=0,022)

Les adolescents qui ont une réaction plutôt neutre, passive, face aux injures reçues sur les RS perçoivent les discussions sur les RS comme étant plutôt amusantes et enrichissantes. La différence est significative entre les adolescents qui ont une réaction passive et ceux qui ont une réaction responsable.

Q29 : attitude de vengeance significativement plus élevée que la moyenne du groupe d'adolescents qui a une réaction responsable (sig=0,015)

Les adolescents qui ont une attitude qui tend vers la vengeance (verbale ou physique) ont tendance à percevoir les discussions comme étant plutôt sécurisées. La différence est significative entre ceux qui ont une attitude de vengeance(1) et ceux qui ont une attitude responsable(5) ou neutre/passive(3). (test LSD sig = 0.15)

En observant le tableau, on relève que les adolescents qui ont une réaction plutôt responsable ont la moyenne la plus basse sur leur perception des discussions comme étant amusantes et sécurisées.

Croisement des résultats avec le genre, l'âge, le pays :

Nous avons effectué des tests en filtrant une partie de la population : les garçons, les filles, les 12-14 ans.

Les adolescents de 12-14 ans qui ont une réaction de vengeance face aux injures perçoivent les discussions comme étant plus sécurisées que ceux qui ont une attitude responsable. La différence entre les moyennes est significative (SIG = 0,26 dl = 60). Pas de différence auprès des 2 autres tranches d'âge.

Les garçons qui ont une réaction de vengeance face aux injures perçoivent les réseaux sociaux comme étant plus sécurisés que ceux qui ont une attitude passive alors que cette tendance est inversée auprès de la population des filles.

Pas de résultats significatifs avec entre les français et les libanais.

Protection de ses données personnelles et de sa vie privée

Question d'analyse 8

Les adolescents ont été questionnés sur la gestion de leurs données personnelles. Le tableau des pourcentages récapitule les réponses obtenues selon 3 modalités : ceux qui donnent des informations correctes, ceux ne donne aucune information et ceux qui donnent des informations fausses. (F14.1)

Nous avons effectué des tests de CHI2 pour croiser nos variables avec l'âge, le genre et le pays. Les résultats des tests se trouvent dans le **fichier SPO** (fiche 15)

Croisement avec l'âge (Fiche 15 format SP0)

CHI2 / Q45. MON ADRESSE * Q1. Age: p-value de Pearson = 0,44

Les adolescents de 12-14 ans sont 2 fois plus nombreux que les autres adolescents à donner une fausse adresse (12% contre 5% pour les 15-16 et les 17-18)

CHI2 / Q46. MON AGE * Q1. Age: p-value de Pearson = 0,00

Les adolescents de 12-14 ans sont plus nombreux que les autres adolescents à donner une fausse adresse (27% contre 4% pour les 15-16 et 2% pour les 17-18)

Les adolescents de 12-14 ans sont plus nombreux que les autres adolescents à ne pas donner leur âge (2% contre 11% pour les 15-16 et 11% pour les 17-18).

CHI2 / Q48. LE NOM DE MES PARENTS * Q1. Age: p-value de Pearson = 0,34

Les adolescents de 12-14 ans sont plus nombreux que les autres adolescents à donner de fausses informations (13,5% contre 7% pour les 15-16 et 2% pour les 17-18). Le taux de 2% pour les 17-18 est significativement plus bas que la valeur théorique des adolescents.

CHI2 / Q49. LE NUM DE TELEPHONE DE MES PARENTS * Q1. Age: p-value de Pearson = 0,18

Les adolescents de 12-14 ans sont plus nombreux que les autres adolescents à donner de fausses informations (10,5% contre 5,5% pour les 15-16 et 2% pour les 17-18). Le taux de 1,2% pour les 17-18 est significativement plus bas que la valeur théorique des adolescents.

CHI2 / Q50. LE NOM DU COLLEGE * Q1. Age: p-value de Pearson = 0,02

Les adolescents de 12-14 ans sont plus nombreux que les autres adolescents à donner de fausses informations (9,5% contre 1,5% pour les 15-16 et 1,2% pour les 17-18). Le taux de 1,2% pour les 17-18 est significativement plus bas que la valeur théorique des adolescents.

Les adolescents de 12-14 ans sont plus nombreux que les autres adolescents à ne pas diffuser le nom du collège (26% contre 15% pour les 15-16 et 14% pour les 17-18).

SYNTHESE : les 12-14 ans seraient plus nombreux que la majorité des adolescents à diffuser de fausses informations personnelles ou à ne pas en diffuser. Les 17-18 sont légèrement moins nombreux que la majorité des adolescents à diffuser des informations personnelles correctes.

Croisement avec le genre (Fiche 16 format SP0)

CHI2 / Q44. MON TELEPHONE* Q2. genre : p-value de Pearson = 0,00 ddl=2

CHI2 / Q45. MON ADRESSE * Q2. genre: p-value de Pearson = 0,00 ddl=2

CHI2 / Q47. MON EMAIL * Q2. genre: p-value de Pearson = 0,020 ddl=2

CHI2 / Q48. LE TEL DE MES PARENTS * Q2. genre: p-value de Pearson = 0,00 ddl=2

CHI2 / Q50. NOM DE MON COLLEGE * Q2. genre: p-value de Pearson = 0,033 ddl=2

Dans les 5 cas, on note que le taux des garçons qui donnent des informations (correctes et fausses) et plus élevée que celui des filles et que les taux des filles qui ne donnent pas d'information est plus élevé que celui des garçons.

Croisement avec le pays (Fiche 17 format SP0)

CHI2 / Q43. MON TELEPHONE* Q4. pays : p-value de Pearson = 0,018 ddl=2

CHI2 / Q45. MON ADRESSE * Q4. pays : p-value de Pearson = 0,00 ddl=2

CHI2 / Q46. MON AGE * Q4. pays : p-value de Pearson = 0,07 ddl=2

CHI2 / Q47. MON EMAIL * Q4. pays : p-value de Pearson = 0,10 ddl=2

CHI2 / Q48. LE NOM DE MES PARENTS * Q4. pays : p-value de Pearson = 0,0 ddl=2

CHI2 / Q49. LES TEL DE MES PARENTS* Q4. pays : p-value de Pearson = 0,021 ddl=2

CHI2 / Q50. NOM DE MON COLLEGE * Q4. pays : p-value de Pearson = 0,025 ddl=2

Dans 6 cas sur 7 (ce n'est pas le même quand il s'agit de donner son âge), le taux des français qui disent donner des informations correctes ou fausses ou est plus élevé que celui des libanais.

Dans 6 cas sur 7 (ce n'est pas le même quand il s'agit de donner son nom), le taux des libanais qui disent ne pas donner des informations est plus élevé que celui des libanais.

Nous avons étudié la sur représentation des filles dans les groupes des 12-14 ans et des 17-18ans. La méthode suivie a été de sélectionner uniquement la population de garçons et d'effectuer les tests avec ce groupe. Les résultats restent significatifs quand on effectue les croisements avec l'âge.

Approfondissement

Question d'analyse 9 : (Figure F22.1)

Nous cherchons à savoir si les adolescents qui se sentent plus ou moins en sécurité sur les réseaux sociaux ont plus ou moins tendance à publier des informations personnelles. Nous croisons la variable Q29 (sentiment de sécurité ou de risque) avec les variables Q43 à Q50 (diffusion de ses données personnelles)

Nous procédons à des tests de CHI2. Les résultats sont significatifs pour les tests suivants :

Q29G*Q44 / Sig=0.00 ddl = 4

Q29G*Q45 / Sig=0.03 ddl = 4

Q29G*Q48 / Sig=0.04 ddl = 4

Q29G*Q49 / Sig=0.20 ddl = 4

Résultats: Les adolescents qui se sentent plutôt en sécurité sur les réseaux sociaux sont statistiquement plus nombreux que les autres à publier leur numéro de téléphone personnel, leur adresse, le numéro de téléphone et l'adresse de leurs parents.

Respect des lois liées à la publication des photos ou vidéos de ses amis, des ses parents, des ses enseignants

Question d'analyse 10 :

L'adolescent publie-t-il les photos de ses amis, de ses parents, de ses enseignants ? Y a-t-il un lien avec l'âge, le genre, le pays ?

Analyse descriptive

Les adolescents sont 84% à publier des photos de leurs amis, 40% à publier celles de leurs parents et 19% à publier celles de leurs enseignants.

Croisement avec l'âge (Fiche 18 format SP0)

Q52. Tu publies des photos et vidéos de tes parents? * Q1.Age

SIG = 0,002 ddl = 2

Les 12-14 ans sont plus nombreux que les adolescents plus âgés à diffuser des photos et vidéos de leurs parents.(53% pour une moyenne théorique de 40% sur l'ensemble de l'échantillon)

Pour cette même modalité « oui », les 15-16 ans ont un taux de réponse significativement inférieur à la moyenne théorique (26% pour une moyenne théorique de 40% sur l'ensemble de l'échantillon)

Croisement avec le genre (Fiche 19 format SP0)

Q51. Tu publies des photos et vidéos de tes amis? * Q2. Genre SIG = 0,002 ddl = 1

Les filles sont plus nombreuses que les garçons à diffuser des photos et vidéos de leurs amis.(90% pour une moyenne théorique de 84% sur l'ensemble de l'échantillon)

Q52. Tu publies des photos et vidéos de tes parents? * Q2. Genre : SIG = 0,015 ddl = 1

Les filles sont plus nombreuses que les garçons à diffuser des photos et vidéos de leurs parents.(47% pour une moyenne théorique de 40% sur l'ensemble de l'échantillon)

Pas de différence entre les filles et les garçons pour la diffusion des photos des enseignants

Croisement avec le pays (Fiche 20 format SP0)

Q52. Tu publies des photos et vidéos de tes parents? * Q4. Pays : SIG = 0,001 ddl = 1

Les adolescents français sont plus nombreux que les libanais à diffuser des photos et vidéos de leurs parents.(30% pour les adolescents libanais, contre 50% pour les adolescents français, pour une moyenne théorique de 40% sur l'ensemble de l'échantillon)

Q53. Tu publies des photos et vidéos de tes enseignants? * Q4. Pays

SIG = 0,000 ddl = 1

Les adolescents français sont plus nombreux que les libanais à diffuser des photos et vidéos de leurs enseignants.(9% pour les adolescents libanais, contre 28% pour les adolescents français, pour une moyenne théorique de 19% sur l'ensemble de l'échantillon)

Question d'analyse 11 :

Ils sont 35% à avoir dit non quand il s'agit des photos de leurs amis contre 19% pour les photos des parents et 12% pour celles des enseignants.

Q56. Tu demandes l'autorisation de tes enseignants avant de diffuser leurs photos? * Q4. Pays

SIG = 0,017 ddl = 2

Les adolescents libanais sont plus nombreux à répondre "oui"

Parmi les répondants libanais 46,3% ont répondu oui, et 6,6% ont répondu non alors que parmi les adolescents français, 36% ont répondu oui, et 18% ont répondu non

Question d'analyse 12 :

Ils sont 71% à publier les photos des amis à toute la liste d'amis sur Facebook contre 44% quand il s'agit des photos des parents et des enseignants. Concernant la publication publique (aucune restriction, consultable par tous les navigateurs sur le web), le taux de ce type de publication est de 19% pour les photos des amis et respectivement 11 et 15% pour les photos des parents et des enseignants.

Croisement avec l'âge (Fiche 18 format SP0)

Q57. Qui peut regarder tes photos ou vidéos? Les photos de mes amis * Q1.Age

SIG = 0,05 ddl = 2

Pour la réponse "publication ouverte à tous", les 12-14 ans ont un taux de réponse statistiquement supérieur à la moyenne théorique (27% pour une moyenne théorique de 18,8%)

Q59. Qui peut regarder tes photos ou vidéos? Les photos de enseignants * Q1.Age

SIG = 0,008 ddl = 2

Pour la modalité "publication ouverte à tous", les 12-14 ans ont un taux de réponse statistiquement supérieur à la moyenne théorique.(24% pour une moyenne théorique de 14% sur l'ensemble de l'échantillon)

Les le 17-18 ans suivis de près par les 15-16 ans ont un taux de réponse significativement inférieur à la moyenne théorique.(9% et 8% pour un moyenne théorique de 14% sur l'ensemble de l'échantillon)

Croisement avec le genre (Fiche 19 format SP0)

Q57. Qui peut regarder tes photos ou vidéos? Les photos de mes amis * Q2. Genre

SIG = 0,006 ddl = 3

Pour la modalité "publication ouverte à tous", les garçons ont un taux de réponse significativement supérieur à la moyenne théorique.(27% pour les garçons, 12% pour les filles, pour une moyenne théorique de 19% sur l'ensemble de l'échantillon)

Q58. Qui peut regarder tes photos ou vidéos? Les photos de mes parents * Q2. Genre

SIG = 0,001 ddl = 3

Pour la modalité "ma liste d'amis", les garçons ont un taux de réponse statistiquement inférieur à la moyenne théorique.(32% pour les garçons, 55% pour les filles, pour une moyenne théorique de 45% sur l'ensemble de l'échantillon)

Pour la modalité "seulement moi", les garçons ont un taux de réponse statistiquement supérieur à la moyenne théorique.(40% pour les garçons, 20% pour les filles, pour une moyenne théorique de 28% sur l'ensemble de l'échantillon)

Q59. Qui peut regarder tes photos ou vidéos? Les photos de enseignants * Q2. Genre

SIG = 0,013 ddl = 2

Pour la modalité "ma liste d'amis", les garçons ont un taux de réponse statistiquement inférieur à la moyenne théorique.(34% pour les garçons, 52% pour les filles, pour une moyenne théorique de 44% sur l'ensemble de l'échantillon)

Pour la modalité "seulement moi", les garçons ont un taux de réponse statistiquement supérieur à la moyenne théorique.(35% pour les garçons, 19% pour les filles, pour une moyenne théorique de 26% sur l'ensemble de l'échantillon)

Croisement avec le pays (Fiche 20 format SP0)

Q57. Qui peut regarder tes photos ou vidéos? Les photos de mes amis * Q4. Pays

SIG = 0,036 ddl = 2

Pour la réponse "publication ouverte à tous", les adolescents français ont un taux de réponse légèrement supérieur à la moyenne théorique (24,6% pour une moyenne théorique de 18,8% et 12,4% pour les libanais)

La tendance est inversée pour les réponses "ma liste d'amis sur Facebook" : (79% pour les libanais, pour une moyenne théorique de 71% et 63% pour les adolescents français)

Pas de différence pour les 2 autres modalités

Q59. Qui peut regarder tes photos ou vidéos? Les photos de enseignants * Q4. Pays

SIG = 0,005 ddl = 3

On note une différence significative dans les réponses des adolescents libanais et français aux modalités suivantes : publication ouverte à tous, et publication restreinte à moi seul. Les français sont plus nombreux que les libanais à ouvrir à tous la publication des photos des enseignants et moins nombreux que les libanais à les restreindre à eux-mêmes (seulement moi, je peux regarder ces photos).

Résultats : Les adolescents libanais sont 8% et 34% à répondre respectivement publication ouverte, publication réservée à moi seul. On note pour les adolescents français 20% et 18,7% pour ces 2 réponses.

Outils de restriction : 20% ne savent pas comment restreindre la publication

Croisement avec l'âge Q1 (Fiche 18 format SP0)

Q60. Tu sais comment faire pour autoriser uniquement un groupe de personnes à regarder tes photos? Q60 (diffusion restreinte) * Q1.Age SIG = 0,008 ddl = 2

Les 12-14 ont un taux de réponse à la modalité "non" significativement plus élevé que celui des deux autres tranches d'âge (29% pour une moyenne théorique de 20% sur l'ensemble de l'échantillon)

Croisement avec le pays (Fiche 20 format SP0)

Q60. Tu sais comment faire pour autoriser uniquement un groupe de personnes à regarder tes photos? Q60(diffusion restreinte) * Q4. Pays

SIG = 0,015 ddl = 1

Les libanais sont plus nombreux que les français à connaître les modalités de restriction des publications : (86% pour les adolescents libanais, contre 75% pour les adolescents français, pour une moyenne théorique de 81% sur l'ensemble de l'échantillon). Nous avons analysé la sur représentation des 12-14 ans dans le groupe des français et nous concluons que l'origine n'est pas liée à la connaissance de la restriction.

Participation civique dans la société

Question d'analyse 13 : (F22.1)

Résultats

La majorité des adolescents (53%) n'ont pas d'avis sur la participation des jeunes à des actions civiques sur Internet. Leur avis ne semble pas lié au genre ni à l'origine mais il serait lié à l'âge. Le test du CHI2 est significatif (F21.1 ; sig=0 ;004/ ddl = 4). Les 12-14 ans sont plus nombreux à ne pas avoir d'opinion et à être contre. Les 17-18 ans sont plus nombreux à se prononcer pour.

Question 14 (F21.2 et F21.3)

Résultats

80% des répondants pensent que les adolescents participent plutôt souvent à des actions civiques sur Internet. Cette perception ne semble pas être liée au genre. Par contre elle serait liée à l'âge et à l'origine. Le test du CHI2 effectué suite au croisement de cette variable (Q62) avec la variable « âge » (Q1°) est significatif (sig=0 ;053/ ddl = 6). Les 12-14 ans sont plus nombreux à penser que les jeunes participent souvent ou assez à des actions citoyennes sur Internet alors que les 17-18 ans sont plus nombreux que les 12-16 ans à penser que cette activité est rarement entreprise par les jeunes sur Internet. (F21.2)

Le test du CHI2 effectué suite au croisement de cette même variable avec la variable « pays » est significatif. (F21.3 ; sig=0 /ddl=3). L'observation de la table de contingence nous fait observer que les adolescents français sont statistiquement plus nombreux à avoir répondu par souvent et très souvent alors que les adolescents libanais sont statistiquement plus nombreux à avoir répondu rarement ou jamais.

Question d'analyse 15 : (Figure F21.4)

Croisement avec le genre, l'âge et le pays de résidence :

La perception de contrôle ne semble pas liée au genre, à l'âge ni au pays. Les résultats des tests de CHI2 ne sont pas significatifs. La moyenne du score des répondants est de 3,3/5.

Suite à ces résultats, nous avons souhaité savoir si la perception de contrôle avait une influence sur l'avis et la perception des adolescents sur la participation des jeunes à des actions citoyennes sur Internet. Nous avons choisi de réduire notre échantillon aux répondants ayant choisi les modalités 1 et 2 et qui perçoivent donc cette action comme étant plutôt difficile. Nous avons recalculé la fréquence des réponses aux questions Q61 et Q62. Nous avons comparé les tableaux de fréquences entre l'ensemble de la population et avec la population ainsi ciblée. Nous observons que pour la question Q62, les fréquences aux modalités jamais et rarement ont augmenté. On en conclut que les adolescents qui ont une perception de contrôle plutôt négative sont plus nombreux à avoir une perception plutôt négative de la fréquence de participation des jeunes à des actions citoyennes. Par

contre, la comparaison des 2 tableaux de fréquences à la question Q61, montre que les résultats sont assez proches.

25.3. **Dimension** : L'entraide

25.3.1. Variables

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 15 (15.1.3)

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

Se prendre en charge et de s'entraider

Son attitude face à la sollicitation d'aide sur les réseaux sociaux dans 5 situations différentes

Mesure de la fréquence du comportement

- V31- Dans le cas de soucis personnels d'ordre privé
- V32- Dans le cas de difficultés scolaires
- V33- Dans le cas de problèmes relationnels avec ses amis
- V34- Dans le cas de problèmes relationnels avec ses enseignants
- V35- Dans le cas de problèmes relationnels avec ses parents

Mesure de l'attitude : composante cognitive

- V36- Perception de l'utilité de l'attitude

Mesure de l'attitude : perception du contrôle

- V37- Perception de la facilité ou de la difficulté

Son initiative d'aider autrui

Mesure de la fréquence du comportement

- V38- Dans la vie réelle
- V39- Sur les réseaux sociaux

25.3.2. Synthèse des résultats

La majorité des adolescents proposent leur aide à autrui sur les réseaux sociaux mais nos résultats indiquent cependant qu'ils ont tendance à apporter leur aide plus souvent dans la vie réelle.

Les adolescents sollicitent plus souvent de l'aide pour des questions scolaires ou des problèmes relevant des relations amicales. Par contre, ils sollicitent plus rarement de l'aide sur les réseaux sociaux quand ils ont des problèmes d'ordre personnel, privé ou relationnels avec les parents ou les enseignants. Ils sont plus de 50% à ne jamais solliciter de l'aide dans ces cas. Les plus jeunes (12-14) ans sollicitent plus souvent l'aide sur les RS que les plus âgés. Les garçons demandent plus souvent de l'aide que les filles. Les libanais sollicitent de l'aide plus souvent que les français.

Les adolescents auraient plus tendance à apporter de l'aide à autrui sur les réseaux sociaux qu'à demander de l'aide, en cas de problèmes personnels, relationnels ou scolaires. Nous avons cherché à savoir si leurs perceptions de l'utilité et du contrôle des réseaux sociaux pouvaient expliquer leur attitude à solliciter de l'aide sur les réseaux sociaux.

Les adolescents perçoivent l'entraide sur les réseaux sociaux moyennement utile et plutôt facile. La sollicitation d'aide par les adolescents sur les réseaux sociaux semble être liée à la perception de l'utilité et du contrôle. Les adolescents qui sollicitent le plus souvent de l'aide sur les réseaux sociaux pour trouver de l'aide dans leurs problèmes personnels, relationnels ou scolaires ont une perception plutôt positive de l'utilité des réseaux sociaux. Ceux qui la perçoivent inutile, ne sollicitent pas de l'aide sur le plan scolaire, même lorsqu'ils trouvent cela facile. La perception du contrôle semble avoir une influence sur cette attitude uniquement quand il s'agit de rechercher de l'aide sur le plan personnel, privé et dans le cas de problèmes relationnels avec leurs amis.

25.3.3. Questions d'analyse

Capacité de l'ado à se prendre en charge sur les réseaux sociaux

Solliciter l'aide d'autrui

Question 1 :

Dans quel contexte (ou dans quel objectif) les adolescents demandent-ils le plus souvent de l'aide sur les réseaux sociaux ? Les adolescents trouvent que la sollicitation d'aide est plutôt utile ou inutile ? Facile ou difficile ? La sollicitation d'aide par les adolescents sur les RS est elle liée à l'âge, au genre, au pays ?

Question 2 :

Y a-t-il une corrélation entre la sollicitation d'aide par les adolescents sur les RS dans 5 contextes différents ? (cf Q31 à Q36)

Apporter de l'aide à autrui

Question 3 : Les adolescents ont-ils tendance à apporter leur aide à autrui sur les RS. Cette attitude est elle liée à l'âge, au genre, au pays ?

Question 4 : Y a-t-il une différence significative entre le taux d'adolescents qui demandent de l'aide sur les réseaux sociaux (Q31 à Q35) et celui de ceux qui apportent à autrui sur les réseaux sociaux.(Q39)

Question 5 : Les adolescents trouvent que la sollicitation d'aide est plutôt utile ou inutile ? Facile ou difficile ? La sollicitation d'aide par les adolescents sur les RS est elle liée à l'âge, au genre, au pays ?

La perception de contrôle (Q37 score de 1 à 10) et la perception de l'utilité (Q36 score de 1 à 10) ont-ils un effet sur la fréquence de la sollicitation d'aide par les adolescents sur les réseaux sociaux ? (Q31 à Q35)

25.3.4. Méthode d'analyse, tests et résultats détaillés

Liste des figures (Fiche 9 ; Annexe I)

Question d'analyse 1

Figure Ch.25.15 : Diagramme à bâtons (fréquences) Q31 à Q35

Analyse descriptive : Les adolescents sollicitent rarement ou jamais de l'aide sur les réseaux sociaux quand ils ont des problèmes. Les adolescents demandent de l'aide plus souvent sur des questions relatives aux relations amicales ou au travail scolaire et moins souvent lorsqu'ils ont des problèmes relationnels avec leurs parents avec leurs enseignants et lorsqu'ils ont des problèmes d'ordre privé.

Croisement avec la variable âge : (figure F9.1)

Les résultats du test ANOVA Q31-35*Q1 indiquent qu'il existe une différence significative entre les moyennes des trois tranches d'âge : Sig = 0.004 ddl=2. Les plus jeunes (12-14) ans sollicitent plus souvent l'aide sur les RS que les plus âgés. Moy 12-14ans = 2,08 / Moy 15-16 ans = 1,87 Moy 17-18ans = 1,75 (Le Test de Levene a été effectué pour s'assurer de l'homogénéité des variances.)

Croisement avec la variable genre: (figure F9.2)

Le test avec la variable latente Q31 à Q35 n'a pas donné de résultats significatifs. Nous avons effectué alors le test avec chaque variable et nous avons obtenu un résultat significatif avec la variable Q32 (sollicitation d'aide dans le cas des difficultés scolaires). Sig =0,012. Les garçons demandent plus souvent de l'aide (moy = 2,44) que les filles (moy = 2,10) dans le cas de difficultés scolaires.

Croisement avec la variable pays : (figure F9.3)

Le test effectué avec la variable globale est significatif. Sig=0 ddl=253. La moyenne des scores est plus élevée dans le groupe des français que dans les groupes des libanais. En règle général, les français sollicitent plus souvent de l'aide sur les RS que les libanais. Mais le T test effectué avec chaque variable, montre que la tendance est inversée : dans le cas des problèmes relationnels : les libanais sollicitent de l'aide plus souvent que les français.

Question d'analyse 2 (figure F9.4)

Nous cherchons à étudier la corrélation entre les 5 variables Q31 à Q35. Nous procédons en plusieurs étapes. Nous commençons par une analyse de la corrélation qui abouti à des résultats significatifs confirmant une corrélation moyenne entre les 5 variables. (Cf valeur de SIG et R de

Pearson dans le tableau F9.4) Suite à cela, nous procédons à une réduction des données et à une factorisation. Suite au résultat de l'analyse de la stabilité (KMO >0.6) nous validons le calcul de la variable globale Q31à35. $(Q31+Q32+Q33+Q34+Q35)/5$

1^{ère} étape : Corrélations Q31 à Q35

Il existe une corrélation moyenne entre les 5 variables

2^{ème} étape : Réduction des données (Reliability analysis)

Alpha de Cornbach >0.6 il y a donc consistance interne entre les variables

KMO >0.6 on peut donc valider

3^{ème} étape : Transformation des variables (réduction des données)

On a créé la variable globale:

Q31à35 « Sollicitation d'aide sur les RS » : $(Q31+Q32+Q33+Q34+Q35)/5$

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Q31a35	255	1,00	4,00	1,9161	,69555
Valid N (listwise)	255				

Tableau 32 : Tableau de moyenne de la variable globale Q31-35 (attitude face à la sollicitation d'aide sur les RS)

Question d'analyse 3 (figure F9.5)

Analyse descriptive

L'observation des pourcentages des 4 modalités indique que les adolescents auraient davantage tendance à demander de l'aide à autrui dans la vie réelle que sur les RS. Mais ils sont plus nombreux à proposer leur aide sur les réseaux sociaux qu'à demander de l'aide.

Nous avons effectué deux tests pour rechercher les liens entre les deux variables Q38 et Q39

Dans un premier temps, l'analyse de la corrélation entre les deux variables, donne un résultat significatif (sig = 0.00 et P = 0.366). Nous avons complété notre analyse par un test apparié qui a confirmé nos résultats : la moyenne du score obtenu par les adolescents est plus élevée lorsqu'il s'agit de la vie réelle que sur les RS. (F9.5)

Question d'analyse 4 : Nous cherchons à savoir s'il existe une différence significative entre le taux d'adolescents qui demandent de l'aide sur les réseaux sociaux (Q31 à35) et celui de ceux qui apportent de l'aide à autrui sur les réseaux sociaux.(Q39)

Le tableau des moyennes révèle une différence des moyennes de l'ensemble de l'échantillon entre la variable Q31à35 (l'attitude des adolescents relative à la sollicitation de l'aide sur les RS) et la

variable Q39 (leur comportement d'aider autrui sur les RS) : la moyenne de la variable globale Q31à35 = 1,9/4 alors que moyenne de la variable 39 = 2,85/4

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Q31a35	255	1,00	4,00	1,9161	,69555
Q39. Tu proposes ton aide aux autres ou tu leur donnes des conseils?	255	1	4	2,85	,931
Valid N (listwise)	255				

Tableau 33 : Tableau des moyennes Q31-35 et Q39 (solliciter de l'aide et proposer son aide à autrui)

Nous souhaitons savoir s'il existe une différence significative entre les deux moyennes obtenues par chaque variable, pour chaque adolescent. Nous décidons d'effectuer le test de Student pour échantillons appariés. Ce test compare deux résultats d'un même sujet et permet de détecter les différences si elles existent.

Résultat du test : La différence entre les moyennes obtenues pour la sollicitation d'aide et pour l'aptitude à aider est significative. Sig=0.

La moyenne relative à la sollicitation d'aide est significativement plus basse que celle relative au comportement d'aider. Nous concluons que les adolescents auraient plus tendance à apporter de l'aide à autrui sur les réseaux sociaux qu'à demander de l'aide, en cas de problèmes personnels, relationnels ou scolaires.

Question d'analyse 5 :

Nous cherchons à savoir si la perception de contrôle (Q37 score de 1 à 10) et la perception de l'utilité (Q36 score de 1 à 10) ont un effet sur la fréquence de la sollicitation d'aide par les adolescents sur les réseaux sociaux ? (Q31 à Q35)

Pour répondre à cette question, nous mesurons dans un premier temps la moyenne, pour l'ensemble de l'échantillon, de la perception de l'utilité (Q36) et du contrôle (Q37) à l'égard de la sollicitation d'aide sur les réseaux sociaux. Les moyennes sont calculées sur une échelle de 1 à 10. La moyenne obtenue pour la perception de l'utilité est de 5,75/10, elle est plus basse que celle du contrôle 7,45/10. Nous considérons que les adolescents ont, en général, une perception plutôt positive du contrôle et une perception moyenne de l'utilité.

Le résultat précédent (les adolescents ont plus tendance à aider autrui qu'à solliciter de l'aide quand ils sont sur les réseaux sociaux.) ne semble donc pas s'expliquer par la difficulté mais éventuellement par le sentiment d'inutilité vis-à-vis de la sollicitation de l'aide. Leur perception de l'utilité pourrait avoir un effet sur leur attitude de sollicitation d'aide.

Nous décidons alors de faire une régression linéaire pour tenter d'expliquer Q31 à 35 par Q36 et/ou Q37

Résultats :

Nous vérifions si le modèle avec les prédicteurs (Q36 et Q37) explique significativement plus de variabilité de la variable dépendante qu'un modèle sans prédicteur. Nous interprétons les résultats du tableau ANOVA.

La valeur de F est de 29,564 est significative : $p < 0,0005$. Ceci signifie que les probabilités d'obtenir une valeur F de cette taille par hasard sont de moins de 0,05 %. Dans ce cas-ci, nous devons rejeter l'hypothèse nulle formulée plus haut. Il y a donc une relation statistiquement significative entre la variable dépendante et la variable indépendante. Nous pouvons donc conclure que le modèle avec prédicteur permet de mieux prédire la variable y que ne le fait le modèle sans prédicteur (la moyenne de y)

Pour savoir dans quelle mesure les données sont ajustées à ce modèle, nous relevons la valeur du coefficient de corrélation multiple. Cette valeur est égale à 0,43. Elle suggère que les données sont moyennement ajustées au modèle. R au carré es égal à 0,19. Nous pouvons dire que les variables Q36 et Q37 expliquent 19% de la variabilité du comportement d'apporter de l'aide. (18% pour Q36 / perception d'utilité)

ANOVA Q36 et Q37 * Q31 -35

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	23,354	2	11,677	29,564	,000 ^a
	Residual	99,530	252	,395		
	Total	122,884	254			

a. Predictors: (Constant), Q36. Est-ce plutôt utile ou inutile de demander de l'aide sur les réseaux sociaux?, Q37. Est-ce plutôt facile ou difficile de demander de l'aide sur les réseaux sociaux?

b. Dependent Variable: Q31a35

Régression linéaire Q36 et Q37 * Q31 -35

Model Summary ^b				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,436 ^a	,190	,184	,62846

a. Predictors: (Constant), Q36. Est-ce plutôt utile ou inutile de demander de l'aide sur les réseaux sociaux?, Q37. Est-ce plutôt facile ou difficile de demander de l'aide sur les réseaux sociaux?

b. Dependent Variable: Q31a35

Régression linéaire Q37 * Q31 -35

Model Summary ^b				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,202 ^a	,041	,037	,68258

a. Predictors: (Constant), Q37. Est-ce plutôt facile ou difficile de demander de l'aide sur les réseaux sociaux?

b. Dependent Variable: Q31a35

Régression linéaire Q36 * Q31 -35

Model Summary ^b				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,434 ^a	,188	,185	,62802

a. Predictors: (Constant), Q36. Est-ce plutôt utile ou inutile de demander de l'aide sur les réseaux sociaux?

b. Dependent Variable: Q31a35

Tableau 34 : Régression linéaire Q36 et Q37 * Q31 -35 (perception de la difficulté, de l'utilité*sollicitation d'aide)

Pour approfondir la question et émettre des hypothèses sur les liens entre les perceptions (utilité, difficulté) des adolescents et leur sollicitation d'aide dans chacun des 5 contextes (en cas de problèmes privés, en cas de difficultés scolaires, dans le cas de problèmes relationnels avec leurs amis, avec leurs parents ou avec leurs enseignants), nous décidons d'effectuer des Tests pour croiser les variables relatives aux perceptions (Q36 et Q37) avec chacune des 5 variables portant sur la sollicitation d'aide. (Q31 à Q35)

Le test que nous choisissons est l'Anova (F9.6 à F9.10), pour comparer les moyennes obtenues par les 4 groupes d'adolescents relatifs aux 4 modalités des questions Q31 à Q35. Nous faisons

systématiquement un test de Levene pour tester l'homogénéité des variances. si $p\text{-value} > \alpha$ alors on accepte H_0 (ici variance égale) nous validons l'ANOVA. Si $p\text{-value} < \alpha$ alors on rejette H_0 (ici variance pas égale). Dans ce cas, nous faisons un test non paramétrique.

Synthèse des résultats des ANOVA (F9.6 à F9.10)

Les adolescents qui ont une perception plutôt négative (d'inutilité) des réseaux sociaux ne sollicitent pas de l'aide sur les réseaux sociaux dans le cas de difficultés scolaires ou de problèmes relationnels avec les parents et les enseignants, même s'ils trouvent que cela est facile de solliciter de l'aide sur les réseaux sociaux.

25.4. **Dimension** : L'expression libre

25.4.1. Variables

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 15 (15.1.4)

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

- V70- Sa perception de la possibilité pour les jeunes d'exprimer leur avis librement dans la vie réelle
- V71- Sa perception de la possibilité pour les jeunes d'exprimer leur avis librement sur les réseaux sociaux
- V84- Choix des outils utilisés par l'adolescent pour exprimer son avis librement

25.4.2. Questions d'analyse

Question 1 : Quelle est la perception par les adolescents des possibilités pour les jeunes d'exprimer leur avis librement dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux? (Q70 et Q71)

Y a-t-il une différence significative entre la perception par les adolescents de leur expression libre dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux ? Cette perception est-elle liée à l'âge, au genre ou à l'origine ?

Question 2 : Quels outils les adolescents utilisent-ils en priorité sur les réseaux sociaux pour exprimer leur avis librement ? (Q84) Le choix d'outils est-il lié à l'âge, au genre ou à l'origine ?

25.4.3. Méthode d'analyse, tests et résultats détaillés

Liste des tableaux et des tests (Fiche 30 , annexe I)

Question d'analyse 1 :

Analyse descriptive (F30.1) : Les fréquences représentées sur les diagrammes à bâtons, relatifs aux variable Q70 et Q71, indiquent que 87% des adolescents disent pouvoir s'exprimer librement sur les réseaux sociaux contre 47% qui disent pouvoir en faire autant dans la vie réelle. Les adolescents

se sentiraient vraisemblablement plus libre pour exprimer leur avis librement sur les réseaux sociaux que dans la vie réelle. (F30.1)

Question d'analyse 2 :

Analyse descriptive (F30.2)

Le tableau des pourcentages relatif aux variables Q83 à Q87 met en avant les résultats ci-après :

Les deux outils de Facebook (mur et profil) obtiennent le pourcentage de réponses le plus élevé (45%) devant le chat(21%). Figure F30.2 ; Les résultats ne changent pas lorsqu'on ajoute le 2^{ème} rang. (Figure F30.3)

Comparaison de l'utilisation des outils dans différents contextes : (F30.3)

La comparaison entre les résultats de l'utilisation des 9 outils proposés dans 5 contextes différents (parler de ses difficultés scolaires, s'exprimer librement, donner ton avis, de ses problèmes personnels, avoir des discussions, communiquer, se mettre en valeur physiquement) révèle que le mur et le profil de Facebook seraient utilisés principalement pour s'exprimer et donner son avis librement. (45% dans ce contexte contre 15%, 15%, 7% dans les autres contextes)

Croisement de la variable Q84 avec le genre, l'âge et l'origine (Figures : F30.4, F30.5, F30.6)

Nous avons croisé cette variable avec les variables Q1, Q2 et Q4 pour analyser les liens avec l'âge, le genre ou l'origine.

Le test du CHI2 effectué suite au croisement avec l'âge est significatif (Sig =0 / ddl = 16 - Figure F30.4).

Les résultats du tableau de contingence mettent en évidence les résultats suivants :

Les 12-14 ans sont plus nombreux que les plus âgés à utiliser le mail et le chat alors qu'ils sont moins nombreux à utiliser le mur et le profil de Facebook. Les 17-18 ans sont plus nombreux à utiliser le mir et le profil de facebook. Les 15-16 ans sont plus nombreux à utiliser les messages.

Le test du CHI2 effectué suite au croisement avec le genre est significatif (Sig =0,003 / ddl = 8 - Figure F30.5).

Les résultats du tableau de contingence mettent en évidence les résultats suivants :

Les filles sont plus nombreuses que les garçons à utiliser le mail et les photos.

Le test du CHI2 effectué suite au croisement avec l'origine est significatif (Sig =0,001 / ddl = 8 Figure F30.6).

Les résultats du tableau de contingence mettent en évidence les résultats suivants :

Les adolescents français sont plus nombreux que les libanais à utiliser le mail, le chat et les messages alors que les libanais sont plus nombreux à utiliser le mur et le profil de Facebook.

25.5. Dimension : Les loisirs

25.5.1. Variables

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 15 (15.1.6)

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

- Pratiquer des activités ludiques
- V64-Présence-absence-fréquence.
- V-65-Sentiment développé en jouant sur les réseaux sociaux.
- V66- Perception de l'avis des parents concernant le jeu sur les réseaux sociaux

25.5.2. Questions d'analyse

Question 1 : Quelle est la fréquence de pratique du jeu par les adolescents sur les réseaux sociaux ? (Q64). Les résultats sont-ils liés à l'âge, au genre, au pays ?

Question 2 : Quel est le sentiment développé par les adolescents pendant la pratique du jeu sur les réseaux sociaux ? (Q65) Les résultats sont-ils liés à l'âge, au genre, au pays ?

Question 3 : Quelle est la perception des adolescents de l'avis de leurs parents sur la pratique du jeu par les adolescents sur les réseaux sociaux ? (Q66) Les résultats sont-ils liés à l'âge, au genre, au pays ?

25.5.3. Méthode d'analyse, tests et résultats détaillés

Liste des figures (Fiche 22 ; Annexe I)

Question d'analyse 1 :

Analyse descriptive

Les adolescents sont près de 50% à ne jamais utiliser les outils de jeu sur les réseaux sociaux ou à jouer quelques heures par mois. Ils sont 36% à jouer tous les jours sur les réseaux sociaux.

Des tests de CHI2 (Figure F22 .2) ont été effectués pour croiser cette variable avec l'âge, le genre. Les résultats des tests vérifient l'hypothèse d'indépendance avec le genre et l'origine ethnique. Il y aurait un lien de dépendance avec l'âge. Le tableau de contingence met en évidence que la tranche des 12-14 ans sont statistiquement beaucoup moins nombreux que les 15-18 ans à ne jamais jouer sur Internet et ils sont plus nombreux à jouer avec une fréquence quotidienne.

Question d'analyse 2 :

Les adolescents développent majoritairement des sentiments positifs et modérés en jouant en ligne : se sentir bien, s'amuser, se sentir libre, aimer le jeu. Les sentiments négatifs, tels que l'ennui

ou extrêmes tels que se sentir coupé du monde, être passionné sont développés auprès d'une minorité. Le graphe ci-dessous (Q65.1) représente le pourcentage des réponses du rang 1. Près de 80% disent aimer bien jouer et s'amuser. Le graphe relatif aux réponses en 2ème rang (Q65.2), révèle le taux le plus élevé pour la réponse « je m'amuse ». Nous pouvons donc conclure que les enfants qui pratiquent le jeu sur Internet sont majoritairement dans la catégorie d'âge de 12-14 ans et ils développent principalement un sentiment de bien être.

Question d'analyse 3 :

Analyse descriptive

Les adolescents pensent que leurs parents ont une position plutôt neutre concernant la pratique du jeu par leurs enfants. Les parents n'auraient pas une idée très positive ou très négative du jeu. Les résultats des pourcentages montrent que les modalités extrêmes sont les plus faibles. La réponse la plus fréquente est celle représentée par un visage neutre. On peut supposer donc que l'attitude des adolescents ne serait pas influencée par les perceptions des parents concernant la pratique du jeu de leurs enfants.

25.6. Dimension : La réflexivité

25.6.1. Variables

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

Prendre du recul face aux informations

- V67- Perception de la validité des informations véhiculées par les réseaux sociaux
- V68- Sa capacité à vérifier la validité des informations véhiculées sur les réseaux sociaux
- V69- Perception de la facilité ou difficulté à rechercher des informations sur les RS

25.6.2. Questions d'analyse

Question 1 : Quelle est la perception par les adolescents de la validité des informations véhiculées par les réseaux ? (Q67)

Question 2 : Comment se traduit le comportement des adolescents face à la recherche d'informations sur Internet ? (Q68)

Question 3 : Les adolescents perçoivent-ils la recherche d'informations sur Internet comme étant plutôt facile ou difficile ? (Q69)

Question 4 : L'attitude et le comportement des adolescents au regard des informations véhiculées sur Internet serait-elle liée au genre, à l'âge ou à l'origine ?

Question 5 : La perception de contrôle ou celle de la validité des informations aurait-elle un effet sur le degré de responsabilité dans la méthode appliquée par l'adolescent pendant une recherche d'informations?

25.6.3. Méthode d'analyses et résultats des tests détaillés

Liste des figures (Fiche 27 ; Annexe I)

Question d'analyse 1 : (F27.1)

Les adolescents ont été interrogés sur leur perception de la validité des informations véhiculées sur Internet. Il leur a été demandé de répondre à la question suivante : A ton avis, toutes les informations qui se trouvent sur Internet sont-elles correctes ? Ils avaient le choix entre 4 réponses, comme indiqué dans le tableau (F27.1)

75% pensent que certaines informations trouvées sur internet sont correctes et que d'autres ne le sont pas, 20% pensent qu'en règle générale, ces informations sont plutôt correctes ou alors ils ne se sont jamais posé la question et finalement 5% d'entre eux pensent, qu'en général, les informations trouvées sur internet sont incorrectes.

Question d'analyse 2 : (F27.2)

Nous avons interrogé les adolescents sur la méthode de recherche. Nous leur avons demandé ce qu'ils font lorsqu'ils lisent une information sur Internet. Quatre choix de réponse s'offraient à eux : faire un complément de recherche, vérifier l'auteur et la source, vérifier l'auteur, la source et faire un complément de recherche, ne pas se préoccuper de ceci. Nous avons codé les questions en 3 catégories : attitude très responsable, responsable et irresponsable.(F27.2).

Le tableau de fréquences montre que la majorité des répondants a une attitude assez responsable (ceux qui font un complément de recherche ou vérifient l'auteur et la source). 28% d'entre eux, ont une attitude très responsable et presque autant ont une attitude irresponsable.

Question d'analyse 3 : (F27.3)

Pour mesurer la perception de contrôle par les adolescents de la recherche d'informations sur Internet, nous leur avons demandé de placer leur perception du degré de difficulté sur une échelle d'Osgood, codée de 1 à 5.

La moyenne obtenue pour l'ensemble des répondants est de 3,70%, ce qui indique que la majorité des adolescents pense que la recherche d'information sur Internet est plutôt facile. Nous relevons 12% de répondants qui placent le curseur sous la moyenne.

Question d'analyse 4 : (F27.4, F27.5, F27.6)

Le croisement des 3 variables avec l'âge nous donne les résultats suivants :

Les 3 tests de CHI2 effectués respectivement entre les variables Q67, Q68, Q69 et la variable Q1 (âge) sont significatifs. La lecture des tables de contingences mettent en avant ce qui suit :

Croisement avec l'âge : Les 12-14 ans sont statistiquement plus nombreux que les plus âgés à penser que les informations sur Internet sont en général correctes ou ils ne se sont jamais posé la question. Sur cette réponse, les 17-18 ans ont été les moins nombreux. (F27.4)

Concernant le degré de responsabilité dans la méthode suivie par les adolescents pour la recherche d'informations, nous remarquons que les 12-14 ans sont les plus nombreux statistiquement à ne pas se préoccuper de la vérification de la validité des informations alors que les 17-18 ans, sont moins nombreux, à avoir ce comportement. Les 17-18 ans sont aussi plus nombreux que les 12-15ans à faire un complément de recherche et ou à vérifier la source et l'auteur. (F27.5)

Ces résultats peuvent être expliqués du fait que les plus jeunes soient mal informés sur la validité des informations. Les plus âgés auraient bénéficié de l'enseignement reçu par le B2I2E.

Concernant la perception de contrôle, les 12-14 ans sont plus nombreux que les 17-18 ans à trouver la recherche d'informations sur Internet « très facile » alors que les 17-18 ans, émettent quelques réserves en trouvant cela plutôt facile. On pourrait penser que les 12-14 ans ne sachant pas comment effectuer une recherche rigoureuse, ne sont pas conscients de la difficulté de la tâche alors que les 17-18 ans, même s'ils ne trouvent pas cela difficile, seraient plus conscients de la complexité de la tâche. (F27.6)

Croisement avec le genre : Les tests de CHI2 vérifient l'hypothèse d'indépendance des variables.

Croisement avec l'origine : Les tests de CHI2 vérifient l'hypothèse d'indépendance des variables, pour la perception de contrôle et la méthode de recherche. Par contre, il y aurait un lien significatif entre l'âge et la perception de la validité des informations contenues sur Internet (F27.7). Les adolescents français sont statiquement plus nombreux que les adolescents libanais à dire que les informations sont en général correctes ou qu'ils ne se sont jamais posé la question.

Question d'analyse 5 (F27.8)

La perception de la validité des informations ou celle du contrôle aurait-elle un effet sur la méthode appliquée par l'adolescent pendant une recherche d'informations?

Notre objectif de recherche est de savoir s'il existe un effet de la perception de contrôle ou de celle de la perception de la validité sur la méthode suivie par les adolescents pour effectuer leurs recherches.

Pour commencer, nous vérifions l'indépendance des variables Q67 et Q68 relatives respectivement à la perception de la validité des informations et à la méthode suivie. Les deux variables étant catégorielles, nous effectuons un test de CHI2 pour vérifier l'hypothèse nulle.

Le test est significatif (F27.8) et nous concluons donc que les variables ne sont pas indépendantes. La lecture de la table de contingence met en évidence que les adolescents qui pensent que les informations trouvées sur Internet sont plutôt correctes et ceux qui ne se sont jamais posé la question sont très peu nombreux à avoir choisi la méthode « responsable » qui consiste à vérifier la validité des informations et à effectuer un complément de recherche. Les adolescents qui ont une perception conforme à la réalité (les informations sont parfois correctes et parfois incorrectes) ont

un taux de réponse équitablement réparti sur les 3 modalités. Ces résultats ne nous permettent donc pas de confirmer que la perception positive influe sur le degré de responsabilité dans la méthode de recherche mais elle nous permet simplement d'émettre l'hypothèse que le manque de connaissance concernant la validité des informations entraînerait une méthode de recherche non responsable.

Suite à cela, nous vérifions l'hypothèse d'indépendance des variables entre la perception de contrôle et le degré de responsabilité dans la méthode de recherche suivie. Nous effectuons un test T d'indépendance qui ne révèle pas de résultats significatifs. Nous concluons que ces deux variables ne sont pas dépendantes et que par conséquent, il n'y aurait pas de liens entre la perception de contrôle et la responsabilité investie par les adolescents lors d'une recherche.

25.7. **Dimension** : L'autonomie dans le travail scolaire

25.7.1. Variables

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 15 (15.1.7)

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

- Prendre en charge son travail scolaire
- V13- Perception de sa motivation au travail sur les réseaux sociaux (Q13)
- V83- Types d'outils utilisés sur les réseaux sociaux pour résoudre ses difficultés scolaires (Q83)
- V88 - Importance donnée à la dimension intellectuelle parmi les buts poursuivis sur les réseaux sociaux (Q88)
- V11- Sentiment de compétence développé sur les réseaux (Q11)
- V25 - Importance donnée aux personnes avec qui il travaille parmi 5 catégories de personnes avec qui il préfère discuter (Q25)
- V26 - Importance donnée aux sujets concernant le travail parmi 5 sujets qu'il aborde sur les réseaux sociaux (Q26)

25.7.2. Questions d'analyse

Question 1 : Quelle est la perception par les adolescents de leur motivation au travail sur les réseaux sociaux (Q13) Cette perception est-elle liée à l'âge, au genre ou à l'origine ?

Question 2 : Quels outils les adolescents utilisent-ils en priorité sur les réseaux sociaux pour résoudre leurs difficultés scolaires ? (Q83) Le choix d'outils est-il lié à l'âge, au genre ou à l'origine ?

Question 3 : Quel lien existe-t-il entre le sentiment de motivation pour le travail scolaire et les catégories de personnes avec qui l'adolescent communique ? Parmi plusieurs catégories de personnes avec qui il discute, quelle importance accorde-t-il aux personnes avec qui il travaille ?

Question 4 : Parmi les buts poursuivis par l'adolescent sur les réseaux sociaux, quelle importance accorde-t-il à la dimension intellectuelle ?

Question 5 : Parmi plusieurs sujets de discussion qu'il aborde sur les réseaux sociaux, quelle importance accorde-t-il aux sujets portant sur sa relation avec l'école ?

25.7.3. Méthode d'analyses et résultats détaillés des tests

Question d'analyse 1 : Figures F31.1, F31.2, F31.3

A la question « As-tu de la motivation pour le travail scolaire quand tu es sur les réseaux sociaux ? », les adolescents ont répondu majoritairement « oui beaucoup » (45%) et 32% ont répondu « moyennement ». Reste 28% qui disent ne pas avoir de motivation pour le travail scolaire sur els réseaux sociaux. (F31.1)

Nous avons croisé cette variable avec les variables Q1, Q2 et Q4 pour analyser les liens avec l'âge, le genre ou l'origine. Le test du CHI2 effectué suite au croisement de cette variable avec la variable « genre » vérifie l'hypothèse d'indépendance de ces deux variables.

Le test du CHI2 effectué suite au croisement avec l'âge est significatif (Sig = 0,018 / ddl = 4 - Figure F31.2).

Les résultats du tableau de contingence mettent en évidence les résultats suivants :

Les 12-14 ans sont plus nombreux que les adolescents plus âgés à répondre « beaucoup » alors que les 17-18ans sont plus nombreux que les plus jeunes à répondre « non ».

Le test du CHI2 effectué suite au croisement avec la variable Q4 (origine) est significatif (Sig = 0,001 / ddl = 2 - F31.3).

Les résultats du tableau de contingence mettent en évidence les résultats suivants :

Les adolescents français sont plus nombreux que les adolescents libanais à répondre « beaucoup » alors que les libanais sont plus nombreux que les français à répondre « non ».

Question d'analyse 2 : Figures F31.4, F31.5, F31.6

Nous cherchons à analyser le choix des outils fait par les adolescents pour résoudre leurs difficultés scolaires. Les résultats indiquent que les adolescents utilisent principalement le mail, le chat et les messages pour parler de leurs difficultés scolaires sur les réseaux sociaux.

Comparaison de l'utilisation des outils dans différents contextes : (Figure F31.4)

La comparaison entre les résultats de l'utilisation des 9 outils proposés dans 5 contextes différents (parler de ses difficultés scolaires, s'exprimer librement, donner ton avis, de ses problèmes personnels, avoir des discussions, communiquer, se mettre en valeur physiquement) révèlent que la messagerie serait utilisée plus souvent dans le cas de difficultés scolaires et de problèmes personnels que dans les autres contextes.(23% contre 14%, 9%, 4%)

Croisement de la variable Q83 avec le genre, l'âge et l'origine (Figures : F31.5, F31.6)

Nous avons croisé cette variable avec les variables Q1, Q2 et Q4 pour analyser les liens avec l'âge, le genre ou l'origine. Le test du CHI2 effectué suite au croisement de cette variable avec les variable « genre » et « âge » vérifient l'hypothèse d'indépendance de ces variables.

Le test du CHI2 effectué suite au croisement avec la variable Q4 (origine) est significatif (Figure F31.5, F31.6.). Les adolescents français sont plus nombreux que les libanais à utiliser le mail, le chat et les messages alors que les libanais sont plus nombreux à utiliser le mur et le profil de Facebook. (Figure F31.5 et F31.6)

Question d'analyse 3

Nous cherchons à analyser les liens entre le sentiment de motivation pour le travail scolaire et les catégories de personnes avec qui l'adolescent communique.

Nous réalisons un test d'ANOVA pour croiser les variables Q13 et Q25.1 (Figure 32.29)

Résultats : Ceux qui ont de la motivation pour le travail scolaire communiquent davantage avec des membres de leur famille et avec des personnes avec qui ils travaillent qu'avec des amis ou des relations amoureuses.

Question d'analyse 4

Le tableau de fréquence de la question Q88 indique que les adolescents donnent assez d'importance aux activités intellectuelles sur les réseaux sociaux. Ce but passe en 3^{ème} position après les relations amicales et remplir son temps libre. (F11b.1)

Question d'analyse 5 : Les discussions portant sur l'école et le travail scolaire arrive en avant dernière position avec un pourcentage assez bas (moins de 20%) dans une liste de 5 sujets de discussion préposés aux adolescents.

CHAPITRE 26 :

RECUEIL DES DONNEES ET ANALYSE

« *STYLE D'EDUCATION PARENTALE* »

Ce chapitre expose en détail l'analyse statistique relative à notre variable secondaire, le style d'éducation parentale. Nous suivons le plan de notre corpus des dimensions, indicateurs et variables. Pour chaque dimension nous précisons les variables analysées, les questions d'analyse et finalement la méthode d'analyse. Les tableaux de l'analyse descriptive et des tests effectués sur le logiciel SPSS se trouvent en annexe (annexe I)

26.1. Dimension : Le style d'éducation parentale au regard de l'utilisation des réseaux sociaux par les adolescents

26.1.1. Variables

Le choix de ces variables est justifié au chapitre 17 (17.1.1 et 17.1.2)

Nous nommerons nos variables par l'appellation (Q) qui correspond à la référence de la question du questionnaire

- Implication des parents dans les activités de leurs enfants sur Internet.
- V16 - Présence / absence de discussions avec ses parents concernant les réseaux sociaux (Q16)
- V17- Les sujets liés aux réseaux sociaux et sur lesquels on échange avec ses parents (Q17)
- V18- Les raisons pour lesquelles on ne discute pas de ses activités en ligne avec ses parents. (Q18)
- Type d'encadrement parental concernant l'utilisation d'Internet par leurs enfants
- V19 - Tendance à surveiller leurs enfants, à les laisser se débrouiller seuls ou à leur donner des conseils (Q19)
- V20 - Tendance à définir des règles strictes : interdiction de connexion en dehors du domicile. (Q20)

26.1.2. Questions d'analyse

Question 1 : Les parents ont-ils des discussions avec leurs enfants concernant les réseaux sociaux ? (Q16, Figure 32.1) La fréquence de discussion est-elle liée à l'âge, au genre ou à l'origine ? (Figure 32.6)

Question 2 : Sur quels sujets les parents échangent-ils avec leurs enfants concernant les réseaux sociaux ? (Q17, Figure 32.2)

Question 3 : Pour quelles raisons les adolescents n'abordent pas avec leur parents leur activité sur les réseaux sociaux? (Q18, Figure 32.3)

Question 4 : Quel type d'encadrement les parents des adolescents appliquent-ils concernant de l'utilisation d'Internet ? (Q19, Q20, Q16Q19Q20, (Figures 32.4 , 32.5 , 32.9)

Le type d'encadrement appliqué par les parents est-il lié à l'âge ou au genre des leurs enfants ? Est-il lié à l'origine de la famille ? (Figure F32.7, F32.8, F32.10, F32.11)

Croisement avec d'autres variables

Question 5 : Existe-t-il un lien entre « les discussions (dans la vie réelle) avec les parents à propos des réseaux sociaux » et « les discussions en ligne avec les parents »? Q16*Q24 (Figure 32.12)

Question 6 : Existe-t-il un lien entre le type d'encadrement parental et le sentiment de réussite développé sur les réseaux sociaux ?

Question 7 : Existe-t-il un lien entre le type d'encadrement parental et la motivation pour le travail scolaire développé sur les réseaux sociaux ?

Question 8 : Existe-t-il un lien entre le type d'encadrement parental et les sujets dont les parents discutent avec leurs enfants ?

Question 9 : Existe-t-il un lien entre le type d'encadrement parental et la connaissance ou pas de ses contacts ?

Question 10 : Existe-t-il un lien entre le type d'encadrement parental et les discussions en ligne avec ses parents ?

Question 11 : Existe-t-il un lien entre le type d'encadrement parental et les personnes avec qui l'adolescent discute?

Question 12 : Existe-t-il un lien entre le type d'encadrement parental et la perception de l'utilité et du risque des discussions virtuelles?

Question 13 : Existe-t-il un lien entre le type d'encadrement parental et la perception de l'efficacité de poser des questions à ses parents pour répondre à ses questionnements sur la sexualité

Question 14 : Existe-t-il un lien entre le type d'encadrement parental et le type de diffusion des données personnelles (son adresse)?

Question 15 : Existe-t-il un lien entre le type d'encadrement parental et la publication de photos des parents ?

Question 16 : Existe-t-il un lien entre le type d'encadrement parental et l'application du droit à l'image (demander l'autorisation avant la publication de photos) ?

Question 17 : Existe-t-il un lien entre la fréquence de discussion avec les parents à propos de leurs activités en ligne et la motivation pour le travail scolaire sur les réseaux sociaux ?

Question 18 : Existe-t-il un lien entre la fréquence de discussions en ligne avec les parents et la perception de la valeur de soi ?

26.1.3. Méthode d'analyse et résultats détaillés des tests

Liste de figures (Fiche 32 , annexe I)

Question d'analyse 1 (F 32.1, F32.1)

Le tableau des pourcentages (figure 32.1) montre que 40% des adolescents interrogés disent ne pas avoir de discussions avec leurs parents concernant les réseaux sociaux. Nous avons croisé la variable Q16 (présence ou absence de discussions avec les parents) avec les variables Q1, Q2 et Q4. Les tests de CHI2 effectués (figure 32.6) ne vérifient pas l'hypothèse nulle et l'on suppose qu'il existe un lien entre le genre, l'âge, l'origine et la présence absence de discussions avec les parents au sujet des réseaux sociaux.

Croisement de Q16 avec la variable Q1 « âge » : CHI TEST sig= 0,19 ddl = 2 (figure 32.6)

Les 17-18 ans ont moins souvent des discussions avec les parents et les 12-14 ans en ont plus souvent. Etant donné que le sujet le plus abordé concerne les problèmes techniques, nous pouvons supposer que les plus jeunes ont souvent recours à leurs parents pour obtenir une aide technique (cf résultats question 2). Par ailleurs, le 2^{ème} sujet le plus abordé étant les personnes avec qui les enfants discutent sur els réseaux sociaux, nous pensons que les parents s'inquiètent des fréquentations virtuelles de leurs enfants lorsqu'ils sont assez jeunes (12-14 ans)

Croisement de Q16 avec la variable Q2 « genre » : CHI TEST sig= 0,08 ddl = 1 (figure 32.6)

Le tableau de contingence révèle que les filles ont des discussions avec leurs parents plus souvent que les garçons. Nous pouvons l'interpréter de deux manières différentes : les parents s'inquièteraient davantage lorsqu'il s'agit des filles ou alors, les filles ont plus tendance que les garçons à établir des discussions avec leurs parents (à vérifier)

Croisement de Q16 avec la variable Q4 « origine » : CHI TEST sig= 0,14 ddl = 1 (figure 32.6)

Le tableau de contingence met en évidence que les adolescents français sont plus nombreux que les adolescents libanais à avoir des discussions avec leurs parents concernant les réseaux sociaux.

Recoupement avec la variable Q24 « avoir des discussions virtuelles avec ses parents »

L'analyse de la variable Q24 a donné lieu à des résultats similaires que celle de la variable Q16 (cf fiche 24, question 2). Dans les deux cas, les 12-14 et les adolescents français sont plus nombreux à avoir répondu «oui».

Question d'analyse 2 (Q17, figure 32.2)

Les adolescents ont été interrogés sur les sujets abordés avec leurs parents pendant leurs discussions concernant les réseaux sociaux. Ils avaient le choix entre 7 réponses et pouvaient faire plusieurs choix. Nous avons examiné le pourcentage des réponses des 3 premiers rangs. Il en

ressort que le sujet le plus abordés est d'ordre technique. En effet, les parents et les adolescents discutent en priorité des problèmes techniques liés aux réseaux sociaux. En second lieu, les parents abordent le sujet des personnes avec qui leurs enfants discutent virtuellement et finalement, ils abordent les avantages de réseaux sociaux.

Question d'analyse 3 (Q18, figure 32.3)

Raisons pour lesquelles on ne discute pas avec ses parents

Nous avons demandé aux adolescents qui n'ont pas de discussions avec leurs parents concernant les réseaux sociaux, pourquoi ils n'en ont pas. Deux tiers d'entre eux pensent que ce sujet n'intéresse pas leurs parents et 1/3 d'entre eux ne souhaitent pas eux-mêmes discuter de ce sujet avec leurs parents.

Perception du type d'encadrement parental (Q19, figures 32.4 et 32.7)

Nous avons interrogé les adolescents sur leurs perceptions du type d'encadrement parental concernant leur utilisation d'internet. Pour 56% d'entre eux les parents penseraient que leurs enfants n'ont pas besoin d'aide et peuvent se débrouiller seuls sur les réseaux sociaux. Pour 25% des répondants, les parents auraient un rôle de conseil à jouer auprès des enfants et finalement pour près de 20%, les parents seraient plutôt d'avis de surveiller de très près l'activité des leurs enfants sur les réseaux sociaux.

Croisement de Q19 (type d'encadrement parental) avec les variables Q1, Q2 et Q4 : Les tests de CHI2 effectués (figure 32.7) vérifient l'hypothèse nulle pour la variable « genre » mais il est significatif pour les autres variables. L'on suppose que le type d'encadrement parental serait lié à l'âge et à l'origine.

Croisement de Q19 avec la variable Q1 « âge » : CHI TEST sig= 0,00 ddl = 4 (figure 32.7)

L'observation de la table de contingence montre que les plus jeunes sont plus nombreux que les 15-18 ans à penser que leurs parents seraient plutôt encadrant (surveiller ou donner des conseils) alors que les 17-18 ans sont plus nombreux statistiquement à penser que leurs parents les laisseraient se débrouiller seuls sur les réseaux sociaux.

Croisement de Q19 avec la variable Q4 « origine » : CHI TEST sig= 0,00 ddl = 4 (figure 32.7)

L'observation de la table de contingence montre que les adolescents français sont plus nombreux que les adolescents libanais à penser que leurs parents seraient plutôt encadrant (surveiller ou donner des conseils) alors que les adolescents libanais sont plus nombreux statistiquement à penser que leurs parents les laisseraient se débrouiller seuls sur les réseaux sociaux.

Analyse de la sur représentation des 12-14 ans dans le groupe des adolescents libanais : Il y a deux fois plus de 12-14 ans dans le groupe de français mais le rapport entre les réponses est de 1 / 3. Nous en concluons que nos résultats sont influencés par la sur représentation des 12-14 ans dans le groupe des adolescents français mais ils restent significatifs.

Question d'analyse 4 (Q20, figures 32.5 et 32.8)

Nous avons interrogé les adolescents sur leurs perceptions des restrictions imposées par les parents concernant leur utilisation d'internet. 20% des répondants pensent que leurs parents leur interdiraient de se connecter en dehors du domicile parental. (Tableau de fréquences 32.5)

Croisement de Q20 (restriction d'utilisation d'internet) avec les variables Q1, Q2 et Q4 : Les tests de CHI2 effectués (figure 32.8) vérifient l'hypothèse nulle pour la variable « genre » mais il est significatif pour les autres variables. L'on suppose que le type de restriction imposé par les parents serait lié à l'âge et à l'origine.

Croisement de Q20 avec la variable Q1 « âge » : CHI TEST sig= 0,00 ddl = 2 (figure 32.8)

L'observation de la table de contingence montre que les plus jeunes sont plus nombreux que les 15-18 ans à penser que leurs parents seraient plutôt restrictifs alors que les 17-18 ans sont plus nombreux statistiquement à penser que leurs parents leur donneraient l'autorisation de se connecter à Internet en-dehors du domicile.

Croisement de Q20 avec la variable Q1 « origine » : CHI TEST sig= 0,001 ddl = 1 (figure 32.8)

L'observation de la table de contingence montre que les adolescents français sont plus nombreux que les adolescents libanais à penser que leurs parents seraient plutôt restrictifs. Les 15-18 ans sont beaucoup plus nombreux statistiquement que les jeunes à penser que leurs parents ne leur interdiraient pas de se connecter en-dehors du domicile. Les adolescents libanais sont plus nombreux statistiquement à penser que leurs parents leur donneraient l'autorisation de se connecter à Internet en-dehors du domicile.

Nous avons étudié la sur représentation des 12-14 ans dans le groupe des adolescents libanais. Nous avons croisé la variable avec les 2 variables âge et pays. Il apparaît qu'il y a deux fois plus de 12-14 ans dans le groupe de français mais le rapport entre les réponses est de 1 / 3. Nous en concluons que nos résultats sont influencés par la sur représentation des 12-14 ans dans le groupe des adolescents français mais ils restent significatifs.

Approfondissement (Figures F32.9)

Les variables Q16, Q19 et Q19 portent toutes les 3 sur le type d'encadrement parental au regard de l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux par leurs enfants. Nous avons donc analysé les différents profils de parents. Nous avons dans un premier temps calculé la variable globale Q16Q19Q20. Nous avons obtenu plusieurs modalités résultant de l'addition des réponses aux 3 questions. La figure F32.9 reprend les barèmes des 3 questions et détaille la valorisation des échelons selon les sommes obtenues.

Le tableau des fréquences de cette nouvelle variable traduit les résultats suivants : (figure F32.9)

38% des parents sont guidant. Ils discutent avec leurs enfants de leur pratique des réseaux sociaux mais ne posent pas d'interdiction (attitude favorisant l'autonomie). 23% encadrent l'activité de leurs enfants sur les RS et discutent avec eux. 16% encadrent l'activité de leurs enfants sur les RS mais ils ne discutent pas avec eux. (attitude ne favorisant pas l'autonomie) 24% laissent leurs enfants se débrouiller seuls et n'ont pas de discussions avec eux.

Croisement avec l'âge

CHI2 /Q16Q19Q20gr (variable globale) *Q1 : Type d'éducation parentale * âge

Résultat : SIG= 0.00 ddl=1 (Figure 32.10)

Les parents des 12-14 ans sont statistiquement plus nombreux à encadrer l'activité de leurs enfants. Les parents des 17-18 ans sont plus nombreux à ne pas surveiller ou imposer des règles.

Croisement avec le genre

CHI2 /Q16Q19Q20gr (variable globale) *Q2 : Type d'éducation parentale * genre

Résultat : SIG= 0.22 ddl=3 (Figure 32.11)

Les parents qui ont davantage tendance à avoir une attitude autonomisante avec les filles qu'avec les garçons. (l'effet de la sur représentation des filles dans la tranche des 12-14 ans a été vérifié)

Croisement avec le pays

CHI2 /Q16Q19Q20gr (variable globale) *Q2 : Type d'éducation parentale * genre

Résultat : SIG= 0.00 ddl=3 (Figure 32.12)

Au Liban, les parents ont plus tendance à avoir une attitude permissive et non directive. (pas de règles strictes et pas de discussions avec les adolescents concernant les réseaux sociaux). En France, les parents qui encadrent l'activité de leurs enfants et qui ont des discussions avec eux sont plus nombreux qu'au Liban

Question 5 (Figure 32.13)

Croisement avec des variables d'autres dimensions

CHI2 / Q16*Q24 (discuter avec ses parents dans la vie réelle à propos des réseaux sociaux * avoir des discussions virtuelles avec ses parents)

Résultat : SIG= 0.00 ddl=1 (Figure 32.13)

Les parents qui ont des échanges virtuels avec leurs enfants sont plus nombreux discuter avec eux dans la vie réelle pour aborder ce sujet.

Question d'analyse 6 (Q18, figure 32.14)

CHI2/Q16Q19Q20gr (variable globale) *Q9 : Type d'encadrement parental * sentiment de réussite

Résultat : SIG= 0.30 ddl=6 (Figure 32.14)

Les adolescents dont les parents posent des règles et discutent avec leurs enfants ont un sentiment de réussite plus élevé que les autres adolescents. Ceux dont les parents ne prévoient aucun encadrement ont le plus du mal à choisir (moyen)

Question d'analyse 7 : (Figure 32.15)

CHI2/Q16Q19Q20gr (variable globale) *Q13 : Type d'encadrement parental * motivation pour le travail scolaire

Résultat : SIG= 0.00 ddl=12 (Figure 32.15)

Question d'analyse 8 : (Figure 32.16)

CHI2/Q16Q19Q20gr (variable globale) *Q17 : Type d'encadrement parental *les sujets dont on discute avec ses enfants.

Résultat : SIG= 0.50 ddl=18 (Figure 32.16)

Les adolescents dont les parents posent des règles et échangent avec leurs enfants autour des RS, discutent plus souvent que les autres des aspects techniques et des avantages des réseaux sociaux et moins souvent des risques et des personnes avec qui les adolescents communiquent. (ils sont dans une démarche d'aide et de conseil sans grande appréhension). Ceux dont les parents ne prévoient aucun encadrement, discutent plus souvent des risques et des activités pratiquées et moins souvent du lieu et du temps de connexion. (démission mais appréhension)

Les adolescents dont les parents posent des règles et discutent avec leurs enfants ont plus de motivation au travail scolaire que les autres adolescents. Ceux dont les parents ne prévoient aucun encadrement ont sentiment de motivation le moins élevé.

Question d'analyse 9: (Figure 32.17)

Chi2/ Q16Q19Q20gr (variable globale) *Q23 : Type d'encadrement parental *connaissance de tous ses contacts

Résultat : SIG= 0.36 ddl=3(Figure 32.17)

Ce premier résultat nous a amenés à le vérifier à travers le croisement entre Q16 et Q23 (discussions avec les parents et connaissance de ses contacts)

Les adolescents qui n'ont pas de discussions avec leurs parents concernant les réseaux sociaux sont plus nombreux que les autres adolescents à ne pas connaître tous leurs contacts.

Question d'analyse 10: (Figure 32.18)

CHI2/Q16Q19Q20gr (variable globale) *Q24 : Type d'encadrement parental *discussions virtuelles avec ses parents

Résultat : SIG= 0.02 ddl=3(Figure 32.18)

Les parents qui ont une attitude extrême (aucun encadrement ou règles imposées sans concertation ni discussions) ont beaucoup moins souvent d'échanges virtuels avec leurs enfants.

Question d'analyse 11: (Figure 32.19)

CHI2/Q16Q19Q20gr (variable globale) *Q25.2 : Type d'encadrement parental * catégories de personnes avec qui l'ado discute

Résultat : SIG= 0.25 ddl=12(Figure 32.19)

Les adolescents dont les parents appliquent des règles et ne discutent pas avec les enfants (très strictes) discutent davantage avec des amis, des personnes avec qui ils jouent et moins avec des membres de la familles et des personnes avec qui ils travaillent.

Question d'analyse 12: (Figure 32.20)

ANOVA/Q16Q19Q20gr (variable latente) *Q28 et Q29 : Type d'encadrement parental * perception de l'utilité et du risque des discussions virtuelles

Résultat : SIG= 0.22 ddl=3(Figure 32.20)

Les adolescents qui n'ont aucun encadrement et aucune discussion avec leurs parents perçoivent les réseaux sociaux moins enrichissants que les autres.

Les adolescents qui ont le sentiment de sécurité le plus bas sur les réseaux sociaux sont ceux dont les parents appliquent un style d'éducation démocratique.

Question d'analyse 13: (Figure 32.21)

ANOVA / Q16Q19Q20gr (variable globale) *Q77 : Type d'encadrement parental * perception de l'efficacité de poser des questions à ses parents pour répondre à ses questionnements sur la sexualité

Résultat : SIG= 0.00 ddl=3(Figure 32.21)

Les adolescents dont les parents favorisent un encadrement axé sur l'autonomie, posent davantage de questions à leurs parents concernant la sexualité.

Question d'analyse 14: (Figure 32.22)

CHI2 / Q16Q19Q20gr (variable globale) *Q45 (publier son adresse)

Résultat : SIG= 0.43 ddl=6(Figure 32.22)

Les adolescents qui ne reçoivent aucun encadrement semblent être vigilants : ils diffusent moins souvent leur adresse

Question d'analyse 15: (Figure 32.23)

CHI2 / Q16Q19Q20gr (variable globale) *Q52 (Figure 32.23)

Les adolescents dont les parents appliquent des règles, surveillent leurs enfants et discutent avec eux diffusent plus de photos de leurs parents

Question 16: (Figure 32.24, Figure 32.25 et Figure 32.26)

CHI2 / Q16Q19Q20gr (variable globale) *Q55 (Figure 32.24)

Les adolescents dont les parents appliquent des règles, surveillent et discutent avec leurs enfants demandent plus souvent l'autorisation avant publication. Les adolescents dont les parents sont très stricts demandent beaucoup moins souvent l'autorisation.

CHI2 / Q16Q19Q20gr (variable globale) *Q56 (Figure 32.25)

Les adolescents dont les parents sont très stricts demandent beaucoup moins souvent l'autorisation.

CHI2 / Q16*Q54 et Q55 (Figure 32.26)

Les adolescents qui ont des discussions avec leurs parents demandent plus souvent l'autorisation avant la diffusion de photos d'amis et des membres de la famille

Question d'analyse 17: (Figure 32.27)

ANOVA / Q16*Q13 (discussions avec les parents à propos des activités en ligne)* (motivation pour le travail scolaire)(Figure 32.27)

Les adolescents qui ont des discussions avec leurs parents sur leurs activités en ligne auraient de motivation pour le travail scolaire

Oui 3,57 Non 2,88

Question d'analyse 18: (Figure 32.28)

ANOVA (Figure 32.28)

Q16*Q10(discussions en ligne avec les parents)* (sentiment d'être respecté)

Q24*Q13 (discussions virtuelles avec les parents*sentiment de motivation pour le travail scolaire)

Parler avec les parents = être plus respecté (121/63)



SEPTIEME PARTIE

SYNTHESE DES DEUX ENQUETES

Cette partie présente une synthèse des résultats de nos deux enquêtes : l'observation des réseaux sociaux et le questionnaire. Elle est construite en quatre chapitres présentant chacun la synthèse des résultats des dimensions suivantes : l'autonomie personnelle, l'autonomie affective et relationnelle, l'autonomie sociale et cognitive et le style d'éducation parentale. Nous avons suivi la déclinaison des dimensions de notre corpus (chapitre 18.1). Afin de permettre au lecteur d'approfondir l'un des résultats ou d'établir son lien avec l'interprétation, nous avons systématiquement indiqué pour chaque résultat la référence de la partie où la démarche d'analyse du résultat a été exposée (soit vers la cinquième partie présentant l'enquête par observation soit vers la sixième partie présentant l'enquête par questionnaire). Nous avons par ailleurs mentionné le lien vers l'interprétation des résultats.

Exemple : Une qualité d'écoute et une forme de bienveillance se dégagent des discussions entre les adolescents sur le «Forum des Ados». (observation voir 21.2.2 et interprétation 31.1.5)

CHAPITRE 27 :

RESULTATS

« AUTONOMIE PERSONNELLE »

Dans cette première étape de notre analyse, nous nous sommes penchés sur l'étude des attitudes déployées à travers certaines activités en ligne mettant en jeu la construction d'une identité individuelle et plus particulièrement l'élaboration de son estime de soi, la gestion de son identité numérique, l'exploration de la sexualité et son épanouissement affectif et sentimental. Les résultats que nous présentons ci-après, reprennent la progression de la démarche d'analyse exposée dans le chapitre précédent. Ils sont présentés selon notre corpus d'analyse (voir grille d'analyse chapitre 18 ; 18.2)

27.1. L'estime de soi

L'estime de soi développée sur les réseaux sociaux, a été analysée à travers ses deux dimensions : la perception de l'image de soi étudiée à travers la perception par l'adolescent de son apparence physique et la perception de la valeur de soi se manifestant par le sentiment de réussite, de respect, de compétence et d'appréciation.

Résultat Les adolescents expérimentent sur les réseaux sociaux des situations qui contribuent à renforcer leur estime de soi.

27.1.1. La perception de l'image de soi

Résultat : L'apparence physique est une préoccupation des adolescents observée sur les réseaux sociaux, aussi bien dans leurs discussions de groupe (anonymes ou pas), qu'à travers leurs publications. Les résultats du questionnaire rapportent une perception assez positive de leur apparence physique sur les réseaux sociaux, celle-ci étant similaire à celle qu'ils développent dans la vie réelle. D'après ces résultats, la publication de photos serait l'outil le plus utilisé pour se mettre en valeur physiquement. L'observation des réseaux sociaux et notamment de Facebook, révèle une publication massive d'autoportraits notamment chez les filles et les adolescents plus âgés ainsi qu'une tendance pour cette population à évoquer le sujet des l'apparence physique sur le «Forum des Ados».

Ci-après les sous-résultats constituant le résultat ci-dessus, issus de l'analyse du questionnaire et de l'observation et comprenant les références vers les parties où ces résultats sont détaillés.

Résultat 1 : Ils ont une image plutôt positive de leur apparence physique similaire à l'image de soi dans la réalité physique. (questionnaire : voir 23.1)

Résultat 2 : La publication de photos est l'outil le plus utilisé pour se mettre en valeur physiquement (questionnaire : voir 23.1) L'observation indique que ces photos (plus fréquemment de filles) sont souvent des autoportraits qui les mettent en valeur physiquement, parfois retouchées ou sublimées par le cadre et la qualité de la prise de vue. (observation : voir 21.7 et 21.8) Celles-ci sont très souvent accompagnées de commentaires généralement positifs ou de clics sur l'onglet « j'aime » (observation : 21.3, 21.7, 21.8, 21.9, 21.11 et pour l'interprétation de ce résultat voir 31.1.1 et 31.1.2)

Résultat 3 : L'apparence physique est le sujet le plus évoqué chez les filles sur le «Forum des Ados». Celles-ci accordent plus d'importance que les garçons à l'apparence physique : plus d'autoportraits, plus de discussions concernant l'apparence physique. Les garçons accordent plus d'importance à un look lié à une activité, une passion, un loisir, un sport. (21.2.2) (pour l'interprétation de ce résultat voir 31.1.1)

27.1.2. La perception de la valeur de soi

Résultat global : Les résultats du questionnaire indiquent que les adolescents développeraient sur les réseaux sociaux une perception plutôt positive de la valeur de soi qui les encouragerait d'autant plus à s'impliquer dans des activités engageantes intellectuellement et affectivement. Notre observation pointe des situations qui seraient propices au renforcement de cette perception. Les discussions sur les forums encadrées par les adultes et exclusivement réservés aux adolescents, dévoilent des situations d'échange véhiculant des sentiments de respect, d'appréciation, de réussite et de compétence. Le croisement des données du questionnaire indique que les discussions plus banales et plus anodines qui amusent les adolescents leur procureraient le sentiment d'être appréciés. Par ailleurs, le sentiment de respect encouragerait l'utilisation des outils synchrones pour parler de leurs problèmes personnels. L'observation des publications traduit en outre une utilisation massive d'outils délivrant des feedbacks (commentaires, onglet « j'aime ») affichant très souvent des messages positifs de valorisation, d'encouragement et de soutien. Une dernière observation pourrait alimenter ce résultat et plus précisément l'expression du sentiment de compétence. Celui se rapporte à la manifestation des habiletés techniques des adolescents à travers diverses pratiques : entraide technique, réappropriation des outils en fonction de leurs besoins, témoignages de leurs connaissances techniques.

Sous-résultats : Ci-après les sous-résultats constituant le résultat ci-dessus, issus de l'analyse du questionnaire et de l'observation et comprenant les références vers les parties où ces résultats sont détaillés.

- Les adolescents développent sur les RS des sentiments plutôt positifs : respect, appréciation, réussite, compétence (questionnaire : voir 23.2)
- Les adolescents utilisent massivement et d'une façon assez systématiques les feedbacks (onglet «j'aime», commentaires) (observation voir 21.7 ; 21.8 et interprétation 31.1.5 et 32.1.2.3)

- Les commentaires apportés notamment aux photos sont le plus souvent positifs. (observation voir 21.7 ; 21.8 et interprétation 31.1.2 et 32.1.2.3)
- Une qualité d'écoute et une forme de bienveillance se dégagent des discussions entre les adolescents sur le «Forum des Ados». (observation voir 21.2.2 et interprétation 31.1.5)
- Les discussions sur le forum donnent très souvent lieu à des échanges basés sur le soutien mutuel et à un partage de conseils, de vécu d'expérience, de connaissances. (observation voir 21.2.2 et interprétation 31.1.5)
- La perception de la valeur de soi sur les réseaux sociaux est liée à la perception de son apparence physique. (questionnaire : voir 23.2 et interprétation 31.1.4)
- Les adolescents qui se sentent appréciés par les autres ont tendance à s'amuser pendant les discussions. (questionnaire : voir 23.2)
- Les adolescents qui se sentent respectés ont tendance à choisir les outils synchrones (tchat ou webcam) pour parler de leurs problèmes personnels (questionnaire 23.2 ; observation 21.2.2 et interprétation 31.1.5)
- Les adolescents qui ont une perception de la valeur de soi plutôt élevée recherchent prioritairement les rencontres amoureuses et les activités intellectuelles sur les réseaux sociaux (23.2 ; 31.1.5)
- Les adolescents mettent en avant leurs habiletés techniques par divers moyens observés (31.1.5)
 - o Ils se procurent des conseils d'ordre technique pour s'entraider.
 - o Ils se vantent de certains exploits techniques : exemple d'un garçon de 14ans ayant piraté le compte mail d'un ami (observation voir 21.3.2)
 - o Ils détournent certains usages d'outils, les adaptent à leurs besoins : exemple de la liste d'identification des membres de la famille utilisée pour s'inventer de faux frères, sœurs, pères, mères etc. (observation voir 21.11.2) voir aussi résultats (28.2.1.1)
 - o La majorité des adolescents affirment apporter leur aide à autrui sur les réseaux sociaux. (questionnaire : voir 25.3..2) Notons aussi qu'ils seraient plus réticents à demander de l'aide (voir 29.2.5 résultat 3)

27.2. L'exploration identitaire

Notre deuxième dimension est l'exploration identitaire. Celle-ci est déclinée en trois sous-dimensions : l'identité numérique, l'identité sexuelle et les relations amoureuses.

27.2.1. L'identité numérique

En s'intéressant au mode d'inscription identitaire nous souhaitons étudier les domaines de l'autonomie favorisés par les situations d'anonymat ou d'affichage de son identité civile. Nous avons

cherché à étudier les liens entre les modes d'inscription identitaire et l'autonomie déployée par les adolescents sur les réseaux sociaux.

A travers le questionnaire, nous avons étudié la tendance à utiliser son identité civile ou un pseudonyme et si ces choix étaient liés aux types de réseaux ou d'activités. L'enquête par questionnaire rapporte que le taux d'adolescents utilisant leur vrai nom est de 75% et que les filles étaient plus nombreuses que les garçons à ne pas révéler leur vraie identité. Le questionnaire ne nous a pas permis d'établir un lien entre cette variable et le type de réseau parce que les répondants sont très majoritaires à avoir un compte Facebook, réseau qui oblige l'adolescent à publier son vrai nom. Pour cette partie de l'analyse, nous nous baserons alors uniquement sur notre observation des réseaux sociaux. Nos outils d'enquête nous limitent dans l'approfondissement de ce résultat. Pour creuser cet aspect de la question, il serait par exemple intéressant de comparer les activités, les attitudes, les discours des mêmes personnes dans des situations d'anonymat et avec l'utilisation de leur identité civile.

Résultat 1: Les formes d'exposition de soi démontrées dans les espaces de discussion collective, marquent des différences liées au mode d'inscription identitaire selon que celle-ci fait appel à l'identité civile ou à une identité écran (anonyme).

Sous-résultats :

- Lorsque les adolescents parlent de soi (apparence physique, traits de caractère) sur les forums anonymes, ils se confient avec plus de franchise et d'authenticité, s'étalant sur leurs défauts et leurs points faibles alors que dans les espaces où ils sont reconnus selon leur identité de la vie réelle, leurs discours comportent plus de retenue et font rarement allusion à des contenus dévalorisants. Ils cherchent au contraire à se mettre en valeur par le biais par exemple des autoportraits souvent sublimés. (observation 21.2.2 , 21.7 , 21.8 et pour l'interprétation de ce résultat, voir 31.1.3 et 31.1.4)
- Les publications observées sur le mur ou journal de Facebook (sous son identité civile), reflètent une tendance à afficher sa vie privée et à révéler une part de son intimité, mais ces pratiques comportent des limites. (pour l'interprétation de ce résultat, voir 31.2.2.2 et 31.2.3.2.)
- Certains adolescents cherchent à afficher publiquement une tendance à avoir un comportement socialement indésirable, non recommandable, choquant, voire extrême. (pour l'interprétation de ce résultat, voir 31.2.3.2 et 31.2.2.2)

Résultat 2 : La gestion des relations et des discussions par les adolescents marque des différences liées au mode d'inscription identitaire selon que celle-ci fait appel à l'identité civile ou à une identité écran (anonyme).

Sous-résultats :

- Sur les forums anonymes pour adolescents, les jeunes discutent principalement avec des personnes du même âge, partageant les mêmes préoccupations et centres d'intérêt mais qu'ils ne connaissent pas en général. Sur Facebook, ils discutent surtout avec des amis qu'ils connaissent dans la vie réelle. Sur les réseaux spécialisés (travail scolaire, conseils sur la sexualité), ils discutent avec des adultes qu'ils ne connaissent pas, d'une façon anonyme.

D'autres types de contacts existent, mais nous ne les avons pas explorés. (voir aussi 28.2.1.2)

- Les discussions menées sur les espaces collectifs utilisant l'identité civile marquent une continuité entre les deux réalités des adolescents (réelle et virtuelle) (voir détails de ce résultat 28.1.2)
- Les discussions sur le «Forum des Ados» sont moins superficielles que celles conduites sur les lieux ouverts faisant appel à l'identité civile, où les échanges sont plutôt des bavardages banals. Les sujets abordés sur ces forums se rapportent parfois à des thèmes sensibles, tabous ou encore à l'intimité (exemple : la sexualité). Ceux-ci ne sont pas assez visibles sur Facebook (dans les espaces collectifs et visibles) où l'on est reconnu selon son identité dans la vie réelle. (voir aussi 28.2.2 ; observation 21.2.2 ; interprétation 31.2.1). Par contre un de nos résultats (28.1.2 résultat 3) indique que les amis sont sollicités en priorité pour aborder des sujets personnels et intimes. Ce résultat confronté au résultat (28.2.2.3 résultat 1) met en évidence une tendance à utiliser les outils de discussion privée lorsqu'il s'agit d'évoquer ses problèmes personnels. (31.2.2.2)
- Les discussions sur les forums anonymes se maintiennent dans la durée alors que celles conduites sur les lieux ouverts faisant appel à l'identité civile sont souvent sporadiques et marquent l'instantanéité. (voir aussi 28.2.2. ; interprétation 32.2.2)
- Les formes d'expression des sentiments amoureux révèlent des différences liées au mode d'inscription identitaire (et au type de réseau). (voir détails 27.2.3)

27.2.2. L'exploration de l'identité sexuelle

La deuxième sous dimension liée à l'exploration identitaire que nous avons abordée dans notre analyse de l'autonomie personnelle, est celle de l'identité sexuelle. Nous avons cherché à analyser dans quelle mesure l'exploration de la sexualité faisait partie des buts recherchés par les adolescents sur les réseaux sociaux et comment celle-ci se manifestait. Notre objectif étant de comprendre les liens pouvant exister entre l'utilisation des réseaux sociaux et cette composante de l'autonomie des adolescents.

Résultat 1 (Analyse détaillée des résultats 23.4.4 et interprétation : 31.2.2.1 et 31.2.2.3)

Les résultats du questionnaire rapportent que les adolescents ne se disent pas majoritairement être préoccupés par des questions liées à la sexualité mais ils pensent qu'Internet, en général, est un moyen efficace pour trouver des réponses à leurs questionnements (interprétation 31.2.2.1).

Les réseaux sociaux ne seraient pourtant pas appréhendés par les adolescents dans ce but. Ceux-ci privilégieraient plutôt les discussions dans la vie réelle. En effet, selon les résultats du questionnaire (23.4.4), les adolescents sembleraient préférer discuter avec des personnes, amis, parents ou spécialistes dans la vie réelle plutôt qu'à travers les réseaux sociaux. Les amis seraient tout de même les premiers interlocuteurs qu'ils privilégient aussi bien dans la vie réelle que sur les réseaux sociaux. Ce résultat concerne notamment la population des plus âgés (voir analyse à

correspondances principales 23.4.4). Le dialogue avec les parents est privilégié par les plus jeunes et par les filles. Une tendance est observée pour les adolescents libanais, d'opter davantage pour les discussions sur les réseaux sociaux que dans la vie réelle. (Interprétation 31.2.2.3)

Résultat 2 (voir aussi analyse de l'observation 21.2.2 et interprétation de ce résultat : 31.2.2.2)

Notre observation des réseaux sociaux marque une différence sur leur tendance à confier des préoccupations liées à la sexualité en fonction du type de réseau et plus particulièrement, du mode d'affichage de l'identité numérique. La quasi absence de ce sujet sur les réseaux faisant appel à l'identité civile ainsi que certains témoignages recueillis dans les discussions, nous amènent en effet à constater que les adolescents préfèrent ne pas se confier publiquement sur des sujets intimes, lorsqu'ils sont reconnus selon leur identité réelle. Par contre, le «Forum des Ados» marque une forte présence des sujets liés à la sexualité. Les adolescents y abordent en particulier des questions délicates, qui semblent les préoccuper, souvent en lien avec leur santé.

Résultat 3

(Analyse des résultats du questionnaire 23.4.4 et interprétation de ce résultat : 31.2.2.4)

Finalement, les adolescents auraient tendance à préférer les discussions privées aux discussions publiques sur les réseaux sociaux. Les résultats de notre questionnaire rapportent que les outils qui sont principalement utilisés par les adolescents dans un but d'exploration de la sexualité, seraient le chat, la webcam et le mail, avec une utilisation plus importante du mail pour les jeunes adolescents.

Résultat 4: Les adolescents dont les parents ont un style d'éducation démocratique questionnent davantage leurs parents concernant la sexualité. (voir résultat 31.1.1)

27.2.3. L'exploration des relations amoureuses

La 3^{ème} et dernière sous dimension que nous avons analysée dans le cadre de l'étude de l'exploration identitaire des adolescents sur les réseaux sociaux, se rapporte aux relations amoureuses. Nous avons étudié leur perception des réseaux sociaux comme espace où se développent les liens affectifs, l'importance accordée à ce sujet à travers leurs activités et leurs discussions ainsi que les caractéristiques de la manifestation de leur vie affective sur les réseaux sociaux.

(voir aussi : analyse détaillée de ces résultats 23.4.4 et 21.2.2. ; interprétation 31.2.3.1)

Résultat 1 Nous constatons dans un premier temps des résultats similaires à ceux obtenus pour l'exploration de la sexualité. En effet, les adolescents ne placent pas les relations amoureuses dans les buts principalement poursuivis sur les réseaux sociaux mais ils pensent néanmoins (77%) que les adolescents ont souvent des relations amoureuses sur les réseaux sociaux. Quant à eux personnellement, ils ne sont que 30% à dire avoir vécu une relation amoureuse sur les réseaux sociaux.

Résultat 2 Par ailleurs, Nous notons une autre différence sur le plan des perceptions et des comportements liés aux relations amoureuses, entre les filles et les garçons. L'observation du forum (21.2.2) des ados rapporte que l'amour est le sujet le plus abordé chez les garçons (42%)

alors qu'il se place en 3^{ème} position chez les filles (11%). Par ailleurs, selon les résultats de notre questionnaire (23.5.4), les garçons auraient plus tendance que les filles à avoir une perception positive des relations amoureuses entre adolescents sur les réseaux sociaux.

Résultat 3 En outre, les adolescents français auraient plus tendance que les adolescents libanais à avoir des relations amoureuses via les réseaux sociaux.

Résultat 4 Finalement, les adolescents qui développeraient des sentiments positifs pendant les discussions auraient davantage tendance à avoir des relations amoureuses sur les réseaux sociaux. (questionnaire 23.5.4 et interprétation 31.2.3.1)

Résultat 5 Notre observation des réseaux sociaux révèle diverses formes d'expression autour des sentiments amoureux.

L'une des premières différences que nous relevons à ce niveau, est en rapport avec la posture et l'intention de l'adolescent. Sur Facebook et sur Skyrock, les adolescents ont des opportunités de rencontres et d'échanges amoureux entre pairs, alors que le «Forum des Ados» est principalement un endroit où les adolescents rapportent leur vécu, en parlent, en discutent. Sur le «Forum des Ados», ils recherchent aussi des conseils afin de prendre de l'assurance (chapitre 21).

Sur Facebook, nous observons une volonté d'accéder à une forme de transparence sur les relations amoureuses : afficher sur son profil une photo du couple, mentionner son statut « en couple, en relation... », parler ouvertement de sa relation. (observation 21.2 , 21.8 et interprétation 31.2.3.2)

CHAPITRE 28 :

RESULTATS

« AUTONOMIE AFFECTIVE ET RELATIONNELLE »

Ce chapitre expose la synthèse des résultats de l'autonomie affective et relationnelle analysée à travers 3 dimensions : les relations interpersonnelles, les échanges et les discussions et finalement, l'autodétermination.

28.1. Les relations interpersonnelles

Nous entamons l'analyse de l'autonomie affective et relationnelle en étudiant les relations interpersonnelles développées par les adolescents et que nous déclinons en trois sous-dimensions. Dans un premier temps, la relation de l'adolescent avec ses parents est analysée à travers deux indicateurs. Le premier indicateur porte sur les discussions virtuelles avec les parents et le 2^{ème} se rapporte à la présence et à la gestion des membres de la famille sur les réseaux sociaux de l'adolescent. La 2^{ème} sous-dimension est la relation avec les amis et les pairs et elle est associée à 2 indicateurs : le développement des amitiés sur les réseaux sociaux et les discussions avec les amis.

28.1.1. Sa relation avec ses parents

Résultat : (voir Interprétation de ce résultat 32.1.1)

Les résultats de notre questionnaire rapportent que l'entretien de relations familiales ne serait pas l'un des buts essentiellement poursuivis par les adolescents sur les réseaux sociaux ceux-ci privilégiant relations amicales (24.1.2 question 5). Cependant, les parents arrivent en 2^{ème} position après les amis et au même taux que les relations amoureuses dans leur liste de contacts avec une tendance de répondants âgés de 12 à 14 ans (24.1.2 question 1). Les résultats indiquent aussi que 40% d'entre eux ont des discussions virtuelles avec leurs parents sur les réseaux sociaux (24.1.2 question 1). Cette tendance étant plus marquée auprès de la tranche d'âge des 12-14 ans. Ils favoriseraient à cet effet les outils de discussion privée, à l'instar des espaces de dialogue collectif.

La présence des parents sur les réseaux sociaux des adolescents, se manifeste aussi à travers la publication de photos familiales. 40% des adolescents indiquent publier des photos et vidéos de leurs parents avec également une tendance plus marquée pour la population des plus jeunes (24.1.2 question 4).

28.1.2. Sa relation avec les pairs

Résultat 1 : Concentration des amis sur les espaces d'échange

Notre observation des réseaux sociaux révèle le regroupement massif des adolescents sur les trois réseaux que nous avons explorés. En effet, la plus grande majorité des activités observées se déroulent entre adolescents, les échanges avec les adultes, parents ou autres, étant très minoritaires (chapitre 21). Sur le «Forum des Ados» et sur Skyrock, la présence des adultes est même quasiment absente (résultat 21.10). (voir Interprétation de ce résultat 32.1.2.1)

Résultat 2 : Priorité donnée pour le développement des liens amicaux

L'analyse des résultats du questionnaire rapporte que les relations amicales semblent être pour la majorité des adolescents (87%), le but principal recherché sur les réseaux sociaux (24.2.3 question 4). Parmi 5 catégories de personnes avec qui l'adolescent préfère discuter en ligne, les amis passent en premier plan devant les relations amoureuses. L'amitié fait partie des sujets abordés en priorité. (24.2.3 question 2) (Interprétation résultat 32.1.2.1)

Résultat 3 : Discussions avec les amis autour de sujets intimes

Les résultats du questionnaire révèlent aussi que les adolescents s'adressent en priorité à leurs amis ou aux pairs pour échanger autour de sujets touchant à l'intimité. Certains choisissent les échanges avec des amis et d'autres préfèrent discuter de façon anonyme sur les forums. Les plus jeunes auraient davantage tendance que les plus âgés à échanger avec leurs parents autour de ces sujets. (Nous avons pris comme exemple des échanges autour de la sexualité). (23.4.3 question 3) (Interprétation 32.1.2.1)

Résultat 4 : Expression de l'amitié à travers les photos et les publications diverses

L'importance donnée aux amis se reflète aussi à travers la publication des photos. L'observation de Facebook révèle une abondance de photos d'amis représentant souvent de moments festifs. Ils témoignent d'une grande créativité et font véhiculer parfois l'amitié à travers des images symboliques (21.7 images 41) (Pour l'interprétation de ce résultat voir 32.1.2.2). Les résultats concernant la publication des photos rapportés par le questionnaire, confirment notre observation, indiquant que 84% des adolescents interrogés publient sur les réseaux sociaux des photos de leurs amis avec une tendance plus importante pour la population des filles (24.2.3 question 3). Toujours dans le même registre, nous relevons des observations d'adolescents qui publient des productions artistiques telles que par exemple des dessins réalisés par des adolescents représentant leurs amis. (21.8 images 65-66) (interprétation 32.1.2.2)

Résultat 5 : Expression de l'amitié à travers les discussions / différences liées au type de réseau

Les adolescents expriment aussi leur amitié à travers l'expression écrite et les discussions. Sur le «Forum des Ados» (en situation d'anonymat) l'amitié est abordée en tant que sujet de discussion soulevant des problématiques liées à la jalousie, à la rivalité, à la gestion des conflits etc. Sur Facebook (identité civile), les adolescents expriment plus souvent le sentiment d'attachement à leurs amis. (Résultats détaillés 21.8 et interprétation 32.1.2.2)

Résultat 6 : Expression de liens forts entre amis

Notre observation a par ailleurs révélé une tendance pour les plus âgés de mettre en évidence une ou deux meilleur(es) ami(es). Nous avons également mis en évidence certaines photos entre filles qui s'apparentent à des photos de « couples » mettant en scène des attitudes plus proches des

relations amoureuses qu'amicales (21.8 images 67 à 74). Certains dialogues expriment aussi ce type de sentiments. A titre d'exemple, Sacha et Layal Sarah, 14 ans utilisent des expressions chaleureuses « mon amour, ma chérie, je t'aime, baby... » (21.7 image 34). Elles ont tendance aussi à se complimenter et à se témoigner mutuellement leur admiration. (21.7 images 28, 26 et) Toujours dans l'optique d'exprimer l'amitié, une autre tendance est observée sur Facebook, celle d'identifier certains amis en tant que parent, frère, sœur, cousin et cousine. (interprétation 32.1.2.2)

Résultat 7 : Une construction hybride des liens tissés dans les deux réalités, physique et virtuelle.

Voir aussi résultats suivants : 28.2.2.2 résultat 3 (les sujets et les formes de discussion) et 27.2.1 résultat 2 (identité numérique)

Exemples :

Publication sur leur profil de leurs identifiants de messagerie téléphoniques (bbm, gtalk), des messages à travers lesquels ils se donnent rendez-vous sur leur téléphone pour poursuivre leurs discussions (image 33, 34, 35 et 36),

Abondance des photos en lien avec un vécu entre amis dans la vie réelle, associés de messages qui visent parfois à faire perdurer ces moments ou à les pérenniser (21.7).

Des témoignages recueillis dans les discussions des adolescents sur le «Forum des Ados» reflètent l'une des représentations de Facebook comme étant un moyen de maintenir le contact avec des personnes qu'ils connaissent ou qu'ils auraient perdu de vue telles que d'anciens camarades de classe, des personnes qu'ils auraient rencontrées à une sortie etc Mais pour la majorité, c'est le maintien du contact ou la présence de ces personnes dans son réseau, qui est mis en avant et non pas la reconstruction des liens. (21.12). (interprétation 32.1.2.4)

Les discussions (bavardages) font souvent allusion à leur activité au moment de leurs échanges dans la vie réelle, à leur quotidien. « j'ai fini de déjeuner » « allez va étudier on se revoit plus tard ! » (image 44). (interprétation 32.2.2.)

28.1.3. Sa relation avec les adultes

Résultat 1 : Les adultes sont presque absents des espaces d'échange entre adolescents

La dernière étape portant sur l'analyse des relations interpersonnelles concerne la relation avec les adultes. Notre recherche s'est limitée à la relation des adolescents avec les enseignants ou avec des spécialistes. Nous constatons que les adolescents ne privilégient pas la relation avec les adultes (hormis les parents) sur les réseaux sociaux. La grande majorité des adolescents ne diffusent pas de photos des enseignants. (81%). Les enseignants passent largement en dernier dans la liste des personnes avec qui l'adolescent préfère avoir des discussions (dans la catégorie : les personnes avec qui il travaille). L'école, les enseignants sont des sujets que l'adolescent aborde presque en dernier (8.24%) devant les relations familiales dans une liste de 5 types de sujets. (résultats détaillés 24.3.2).

Résultat 2 : Les adolescents échangent avec les adultes, souvent d'une façon anonyme, dans des espaces de discussion inter générationnels, pour avoir des conseils, obtenir de l'aide.

Lors de notre observation des activités scolaires des adolescents sur les réseaux sociaux, nous avons repéré un forum d'entre-aide scolaire où les adolescents utilisaient les forums de discussion pour poser des questions sur le travail scolaire (21.9). Dans ce cadre, nous avons pu observer que les adolescents n'étaient pas souvent volontaires pour répondre aux questions. Ceux-ci se contentent en effet d'en poser, et semblent attendre l'intervention des adultes pour obtenir des réponses. Ces bénévoles sont pour la plupart des personnes à la retraite qui participent à ce type d'échange dans un but citoyen, pour apporter leur aide aux jeunes générations. (www.cyberpapy.com) (21.9). (voir interprétation des résultats 32.1.1 et 32.2.1).

Un autre site illustre ce phénomène d'échange entre adolescents et adultes. Il s'agit du site <http://info-ado.u-strasbg.fr/> où les adolescents peuvent poser des questions sur la sexualité à des spécialistes. Cet échange se déroule en toute confidentialité. Finalement, les adolescents seraient ouverts à des échanges avec des adultes lorsqu'ils recherchent des partenaires de jeu (21.4.2).

Nous pensons que d'autres types d'échanges entre adolescents et adultes peuvent avoir lieu comme par exemple, des sollicitations d'adultes plutôt malveillants, cherchant à abuser de la vulnérabilité des jeunes pour leur vendre des produits, faire de la publicité ou même dans le cadre d'actes illicites tels que la pédophilie. Nous n'avons pas investigué cet aspect de la question.

28.2. Les échanges et les discussions

La deuxième partie de l'analyse de l'autonomie affective porte sur les échanges et les discussions des adolescents sur les réseaux sociaux. Notre analyse se base sur 5 indicateurs : La gestion des relations, la gestion des discussions, les outils utilisés pour discuter

28.2.1. La gestion des relations

28.2.1.1. Leur liste de contact

Résultat global: Les adolescents ont une liste de contact plutôt longue dont ils ne connaîtraient pas le tiers. Certains disent rechercher ainsi à être plus populaire. Les contacts sont répertoriés par catégories. Un statut mettant en avant le type de lien qui les unit est souvent utilisé pour les amis et les membres de la famille. Ci-après les détails des sous résultats.

Résultat 1 : Les adolescents pour la majorité une assez longue liste d'amis (entre 100 et 500)

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à la façon dont les adolescents gèrent leurs relations et notamment en étudiant leur liste d'amis. Les résultats de notre analyse indiquent que 70% des adolescents ont entre 100 et 500 contacts sur leur liste avec une majorité de 17-18 ans. 7% ont moins de 20 contacts et 10% ont plus de 500 contacts avec une tendance pour les 15-16 ans d'avoir une longue liste, alors que les 12-14 ans seraient plus nombreux à avoir moins de 100 contacts. (Résultats détaillés 24.4.2) (Interprétation 32.1.2.3 amis valorisants et popularisant)

Résultat 2 : Les adolescents ne connaissent pas un tiers de leurs contacts (ajoutés sur leur liste)

Nous avons cherché à savoir si les adolescents connaissaient personnellement tous leurs contacts, c'est-à-dire, s'ils ont des échanges réguliers avec eux, en ligne ou dans la vie réelle ou s'il s'agit

uniquement de contacts que les adolescents ajoutent sur leur liste pour diverses raisons, comme par exemple, pour se vanter d'avoir de nombreuses connaissances. Nous constatons d'après notre analyse, que plus d'un tiers des adolescents disent ne pas connaître tous leurs contacts et ce constat est valable quel que soit l'âge. Par contre, les libanais seraient moins nombreux que les français à avoir des contacts qu'ils ne connaissent pas personnellement. Notre observation des réseaux sociaux nous permet d'approfondir ce résultat. En effet, lors de cette observation, nous avons invité des adolescents, sous un nom d'emprunt, à nous inclure à leur liste d'amis. La moitié a accepté cette invitation mais seul un adolescent a entamé une discussion spontanée. Il s'agit d'un jeune accroc aux jeux en ligne et qui recherche des partenaires. Nous ne pouvons pas en tirer des conclusions mais il serait intéressant d'analyser le lien entre les types de profils et la tendance à discuter avec des inconnus. (observation voir 21.6 et 19.2.2.5)

Résultat 3 : Des positions différentes par rapport à l'accumulation de contacts par les adolescents

Une autre observation portant sur des discussions entre adolescents sur le sujet de la popularité, nous a permis de constater que certains adolescents affirmaient accumuler les contacts sur leur liste pour être populaire. « plus on a d'amis plus on est populaires, je trouve ça stupide ». Facebook c'est le combat des chiffres avec la course à la plus grande liste d'amis ! quel délire ». D'autres par contre, refusent de suivre le mouvement et refusent systématiquement les contacts qu'ils ne connaissent pas. (observation 21.12 et Interprétation 32.1.2.3)

Résultat 4 : Des statuts de liens sont définis pour les contacts. Certains sont mensongers

Nous relevons par ailleurs une observation portant sur la gestion de la liste de contacts qui mériterait d'étayer notre analyse. Il s'agit d'un fait fréquent, relevé sur les profils des adolescents, qui consiste à attribuer à des contacts une affiliation fictive. Les adolescents s'inventent ainsi de faux parents, de faux frères et sœurs et une multitude de cousins. (observation voir 21.11.2 et interprétation 27.1.2)

Résultat 4 : Des statuts de liens sont définis pour les contacts. Certains sont mensongers

Nous relevons par ailleurs une observation portant sur la gestion de la liste de contacts qui mériterait d'étayer notre analyse. Il s'agit d'un fait fréquent, relevé sur les profils des adolescents, qui consiste à attribuer à des contacts une affiliation fictive. Les adolescents s'inventent ainsi de faux parents, de faux frères et sœurs et une multitude de cousins. (observation voir 21.11.2 et interprétation 27.1.2)

Résultat 5 : Les adolescents qui ont une longue liste de contacts développe un sentiment d'appartenance, d'influence et d'immersion plus fort envers la communauté virtuelle (voir 29.1 et 33.1)

28.2.1.2. Les personnes avec qui ils discutent

Résultat 1 : Les adolescents discutent principalement avec des amis qu'ils connaissent dans la vie réelle

Suite à cela, nous nous sommes interrogés sur les catégories de contacts avec qui l'adolescent discute. La question posée proposait 5 catégories de personnes : les relations familiales, amicales,

amoureuses, de travail (prof ou élèves) et les partenaires de jeu. Nous constatons que les adolescents discutent principalement avec des amis. Cette catégorie de contact est suivie à égalité par les personnes avec qui ils ont relations amoureuses et par les membres de leur famille. Ils sont seulement 2% à choisir en premier choix les personnes avec qui ils travaillent. Les discussions avec les partenaires de jeux ne sont pas plébiscitées mais nous constatons une tendance pour les 12-14 ans à choisir cette catégorie de contacts. Cela confirme le résultat selon lequel les adolescents de 12-14 ans sont les plus nombreux à pratiquer des jeux en ligne. Cette tranche d'âge aurait aussi plus tendance que les adolescents plus âgés à avoir des discussions avec les membres de leur famille. Les 17-18 ans, quant à eux, sont plus nombreux à avoir des discussions avec des personnes avec qui ils travaillent. Concernant le lien avec l'origine ethnique, les adolescents libanais auraient plus tendance à avoir des discussions avec des personnes avec qui ils ont des relations amoureuses alors que les adolescents français communiqueraient davantage avec les membres de leur famille sur les réseaux sociaux. (résultats détaillés 24.4.2)

Résultat 2 : Les personnes avec qui l'adolescent discute varient selon le réseau social et le but recherché

Notre observation des réseaux sociaux a mis en évidence une différence se rapportant aux personnes avec qui les adolescents discutent qui serait liée au type de réseau social et au mode d'inscription identitaire. Sur les forums anonymes, les adolescents discutent principalement avec des personnes du même âge, partageant les mêmes préoccupations et centres d'intérêt. Sur Facebook, ils discutent surtout avec des amis qu'ils connaissent dans la vie réelle. Sur les sites spécialisés (travail scolaire, conseils sur la sexualité), ils discutent avec des adultes d'une façon anonyme. D'autres types de contacts existent, mais nous ne les avons pas explorés. (voir aussi dans cette partie 29.5 résultat 6)

28.2.2. La gestion des discussions

28.2.2.1. Les sentiments développés pendant les discussions

Pour mieux comprendre l'attitude des adolescents envers les discussions en ligne et après avoir analysé la gestion de leur liste de contacts, les personnes avec qui ils discutent et les sujets abordés, nous nous sommes attardés sur les sentiments développés pendant les discussions. Nous avons analysé trois dimensions de l'attitude : la norme affective, la norme cognitive et la perception du contrôle.

Résultat : Les adolescents ont beaucoup d'aisance dans les discussions, c'est une activité qui les amuse et qu'ils trouvent plutôt enrichissante et utile, par contre ils ont du mal à se positionner par rapport au sentiment de risque.

Les résultats indiquent que les adolescents auraient tendance à développer une attitude positive que l'on pourrait décrire de la façon suivante : Ils sont très majoritaires à trouver les discussions plutôt amusantes. Pour 85% cette activité serait également facile ou très facile. Les résultats sont toujours positifs mais un peu plus modérés quand il s'agit de savoir s'ils trouvent les discussions en lignes plutôt enrichissantes ou inutiles. Sur la question de la perception du risque, un peu moins de 50% des adolescents ce sont positionnés sur l'échelle neutre (la 3^{ème} sur 5). Il semblerait que la

notion de risque soit assez floue pour les adolescents et qu'ils auraient du mal à se positionner. Nous avons approfondi les résultats en recherchant les liens avec les variables primaires.

Nous notons que les filles auraient globalement une attitude légèrement plus positive que celle des garçons et qu'elles auraient plus tendance à s'amuser et se distraire sur les réseaux sociaux. Cette même tendance est observée auprès de la population des adolescents français. Ces derniers seraient aussi plus nombreux que les libanais à trouver les discussions enrichissantes. (Résultats détaillés 24.4.2 question 4)

28.2.2.2. **Leurs sujets et les formes de discussion**

Suite à cela, nous avons étudié les sujets de discussion des adolescents.

Résultat 1 : Le thème de l'amitié et des relations amicales est le plus fréquemment abordé dans les discussions des adolescents (24.4.2 question 3)

Nous constatons d'après l'analyse du questionnaire, que leurs préoccupations majeures seraient centrées autour de l'amitié. En deuxième lieu, les adolescents discuteraient de leur vie personnelle et de leur vie en société. Finalement, le travail scolaire ne semble pas être leur priorité. (24.4.2 question 3)

Résultats 2 : Sur les forums de discussion anonymes, les adolescents abordent principalement des sujets liés à leur vie personnelle et intime et recherchent des conseils (résultats observation 21.2 ; interprétation 31.2.2.3)

Une analyse quantitative portant sur les sujets abordés sur le «Forum des Ados» nous a fourni un complément d'information sur cet aspect de la question (21.2). L'amour et l'amitié sont les sujets les plus abordés devant la sexualité suivie par les problèmes généraux. Les types de problèmes recensés sont des problèmes d'ordre personnel touchant à leur vie privée, des problèmes relationnels ou de cœur avec une personne aimée, des soucis scolaires, des problèmes avec leurs parents. L'apparence physique est plus évoquée chez les filles que chez les garçons. Les relations amoureuses sont plus abordées chez les garçons.

Résultat 3 : Les discussions menées sur les espaces collectifs utilisant l'identité civile révèlent continuité entre les deux réalités des adolescents (réelle et virtuelle) (voir résultat 28.1.2)

28.2.2.3. **Les outils utilisés pour discuter**

Résultat global : Les outils utilisés par l'adolescent pour échanger sur les réseaux sociaux diffèrent en fonction de son intention de communication. (Résultats détaillés 24.4.2 question 5)

Résultat 1 : Les outils de communication privée, synchrones (chat) ou asynchrones (mail) sont utilisés en priorité pour avoir des discussions et pour évoquer ses problèmes ou parler de ses difficultés (scolaires par exemple).

Résultat 2 : Les espaces d'échange collectif où l'on utilise son identité civile, tels que le mur de Facebook sont essentiellement sollicités par les adolescents pour s'exprimer librement.

Résultat 3 : Le partage de photos est l'outil le plus utilisé lorsqu'il s'agit de se mettre en valeur soi-même et pour évoquer les relations amicales.

Résultat 4 : Les adolescents libanais échangeraient davantage dans les espaces publics que les adolescents français qui privilégieraient les outils privés.

CHAPITRE 29 :

RESULTATS

« AUTONOMIE SOCIALE ET COGNITIVE »

Ce chapitre expose la synthèse des résultats de l'autonomie sociale et cognitive des deux enquêtes.

29.1. Son sentiment envers la communauté virtuelle

Nous avons étudié dans cette partie le sentiment développé par l'adolescent envers sa communauté virtuelle. (Pour l'interprétation voir 33.3) Les résultats de notre questionnaire (25.1.2) mettent en avant un degré assez élevé du sentiment d'influence, d'appartenance et d'immersion pour la majorité des répondants. Le croisement de nos variables a mis en évidence des liens avec la liste de contacts, l'attitude envers les discussions, le développement des relations amoureuses, le choix des moyens utilisés pour aborder la sexualité et son implication pour apporter son aide à autrui. Ce sentiment ne serait pas lié à l'âge, au genre ou à l'origine ethnique.

Résultat: Au regard de ces différents croisements, nous constatons que le sentiment envers la communauté virtuelle est augmenté lorsque les adolescents ont une liste de contacts bien fournie, qu'ils ont par ailleurs une perception positive des discussions, les trouvant amusantes et utiles, qu'ils développent aussi sur les réseaux sociaux des relations amoureuses et qu'ils apportent finalement leur aide à autrui en les conseillant et les soutenant. Finalement, les adolescents qui se forment un sentiment d'influence et d'appartenance plutôt fort, trouvent qu'Internet est un moyen efficace pour trouver des réponses à leurs questionnements sur la sexualité (33.1)

29.2. Sa responsabilité civique et sa participation citoyenne

29.2.1. La gestion des agressions verbales

(Pour l'interprétation voir 33.3)

Notre questionnaire a étudié le sentiment et la réaction des adolescents face à des propos injurieux publiquement sur leur mur de Facebook. Les résultats indiquent que la majorité d'entre eux n'accorderaient pas une grande importance à cet acte. Seule une minorité (17%) développerait des sentiments de colère, de peur ou d'incompréhension (25.2.2 question 1).

Concernant leur réaction, un tiers d'entre eux préviendraient les modérateurs du site afin que ceux-ci prennent les dispositions légales qui s'imposent. Un tiers d'entre eux riposteraient par des injures ou une autre forme de vengeance, dont une toute petite minorité aurait tendance à vouloir se venger physiquement dans la vie réelle. Finalement le dernier tiers ne réagit pas. Il s'agirait selon

les résultats d'adolescents qui resteraient indifférents dans ces situations (25.2.2 question 1). Les adolescents qui se vengent ou qui préviennent le réseau, seraient en priorité ceux qui se sentiraient heurtés, blessés, touchés par ces messages.

Deux résultats révèlent un lien entre l'attitude des adolescents envers les discussions et leur réaction face aux conflits. Concernant le premier, il s'agirait des adolescents développant une expérience positive des discussions en ligne et qui opteraient plutôt pour l'inaction en restant passifs. Le deuxième résultat établit un lien entre une perception des discussions comme étant sécurisées, les adolescents qui développeraient cette perception, auraient tendance à se venger.

Les variables en lien avec l'attitude face aux injures en ligne ont également été croisées avec le sentiment de motivation pour le travail scolaire développé sur les réseaux sociaux. (25.2.2 question 5). Il y aurait en effet une différence significative entre les adolescents qui préviennent les réseaux et ceux qui restent passifs ou au contraire se vengent. La première catégorie de la population aurait un degré de motivation plutôt élevé pour le travail scolaire, alors que ceux qui se vengeraient, au contraire, auraient un degré de motivation plus faible.

Nous terminons notre analyse par le croisement de ces variables avec les sentiments de respect développés sur les réseaux sociaux. Les adolescents qui se sentiraient respectés auraient plutôt tendance à adopter une attitude responsable face aux situations conflictuelles. Ceux-ci opteraient pour la dénonciation de l'auteur des propos injurieux (25.2.2 question 5).

29.2.2. Protection de ses données personnelles et de sa vie privée

(Pour l'interprétation voir 33.4)

Résultat 1: Les adolescents diffusent très majoritairement des informations relevant de leur identité civile : prénom, nom, âge. Ils renseignent aussi le nom de leur établissement scolaire. Un quart d'entre eux publient leur adresse et le nom de leurs parents. Environ 20% publient leur numéro de téléphone mais 87% ne publient pas celui de leurs parents. (25.2.2 question 8).

Résultat 2: Notre analyse met en évidence des différences entre les jeunes adolescents et les plus âgés. Les 12-14 ans, auraient davantage tendance à publier de fausses informations telles (prénom, nom, âge). (25.2.2 question 9).

29.2.3. Respect des lois liées à la publication des photos ou vidéos

(Pour l'interprétation voir 33.5)

Résultat 1: Les résultats du questionnaire indiquent que les adolescents publient surtout des photos d'eux et de leurs amis (84% des répondants) avec une tendance plus marquée auprès des filles. Les photos de parents sont plus rares mais elles sont assez présentes (40%), notamment auprès dans la tranche des 12-14 ans. Les photos des enseignants sont deux fois moins nombreuses (20%). (25.2.3 question 10)

Résultat 2: Nous avons interrogé les adolescents sur leurs pratiques de partage de photos et en particulier, s'ils demandaient l'autorisation des personnes photographiées avant de rendre leurs photos visibles sur les réseaux sociaux. Moins de la moitié, affirment ne pas demander

d'autorisation, notamment lorsqu'il s'agit de photos d'amis. Ils sont un peu plus vigilants avec les enseignants et les parents. (25.2.3 question 11)

Résultat 3 : Concernant les paramètres de confidentialité, les photos d'amis sont en règle générale visibles par toute la liste de contacts (71%) mais plus de la moitié réduisent l'accès à un sous groupe déterminé lorsqu'il s'agit de photos de parents et d'enseignants (25.2.3 question 12). En effet, environ un cinquième des adolescents que nous avons interrogés affirment ne pas appliquer de restriction quant à l'accès des photos d'amis et de ce fait, celles-ci sont visibles par n'importe quel internaute, membre du réseau social ou pas. Cette tendance est plus élevée auprès des plus jeunes (12-14 ans) (25.2.3 question 12).

Résultat 4 : Finalement, notre enquête rapporte une différence entre les adolescents français et les adolescents libanais. Ces derniers auraient moins tendance à rendre publiques leurs photos (25.2.3 question 12).

29.2.4. Participation civique dans la société

(Pour l'interprétation voir 33.7)

Résultat : Notre enquête met en avant une divergence entre les représentations des adolescents concernant les possibilités de pratiques citoyennes des jeunes sur les réseaux sociaux et leur avis personnel sur la question. Ainsi, lorsqu'on leur demande s'ils pensent que les adolescents ont souvent la possibilité de participer à des activités citoyennes sur les réseaux sociaux, la grande majorité répond positivement (80%) par contre, lorsqu'on leur demande ce qu'ils pensent de ces activités, un peu plus de la moitié, n'a pas d'avis sur la question et seul un tiers affirme y être favorable. Les 12-14 ans sont plus nombreux à ne pas avoir d'opinion et à être contre. Les adolescents français ont une perception plus positive de la fréquence de la participation des jeunes à des actions civiques sur Internet. (25.2.3)

29.2.5. L'entraide

(Pour l'interprétation voir 33.5)

Résultat 1 : Notre observation des réseaux sociaux révèle une forme de solidarité qui se manifeste entre pairs. L'observation du «Forum des Ados» a notamment reflété des initiatives spontanées de soutien, de conseil, d'encouragement, de témoignages d'expérience en vue d'aider les adolescents qui font part d'un problème personnel. (21.2.2)

Résultat 2 : Nous avons cherché à savoir à travers notre questionnaire, quelles étaient les représentations et les comportements des adolescents vis-à-vis de leurs initiatives d'aider autrui et de leur sollicitation d'aide sur les réseaux sociaux. Les adolescents pensent majoritairement qu'il est plutôt facile de demander de l'aide sur les réseaux sociaux mais que cela est moyennement utile. Nos résultats révèlent néanmoins une différence entre la volonté d'aider autrui et l'initiative de demander le l'aide. En effet, bien que nous ayons relevé un lien entre l'initiative de solliciter de l'aide sur les réseaux sociaux et la perception positive concernant la facilité et l'utilité de ces pratiques, nous constatons que les adolescents auraient davantage tendance à mettre en avant leur capacité à apporter de l'aide à leurs amis qu'à invoquer leur besoin d'être aidés et notamment, sur

des questions personnelles ou relationnelles. Les plus jeunes (12-14) ans sollicitent plus souvent l'aide sur les RS que les plus âgés. Les garçons demandent plus souvent de l'aide que les filles Les libanais sollicitent de l'aide plus souvent que les français. (25.3.2)

Résultat 3 : Nous avons comparé les situations d'entraide observées à travers des situations d'échange anonymes et des discussions où les adolescents utilisent leur identité civile, tel que sur Facebook. A la différence du «Forum des Ados» où les adolescents utilisent principalement ces espaces pour se rassurer, demander conseil, évoquer des problèmes personnels variés, lancer des appels au secours, les messages observés sur Facebook, révèlent plus de retenue à ce niveau, laissant moins transparaître leur vulnérabilité. (21.2 ; 21.7 ;21.8)

Résultat 4 : L'analyse de l'utilisation des différents outils rapporte que les adolescents n'évoqueraient pas volontairement publiquement leurs problèmes personnels, leurs difficultés, leurs soucis. En effet, les résultats du questionnaire indiquent que lorsqu'il s'agit de confier ses problèmes personnels, les adolescents choisissent des outils de communication privés, plaçant le tchat en premier ordre, suivi par le mail et la messagerie de Facebook (annexe I ; F2.4). Les espaces de communication collective de Facebook, quant à eux, sont placés en dernier choix, alors que ces mêmes espaces sont plébiscités par une grande majorité pour « s'exprimer librement et donner son avis ».

29.3. L'expression libre

(Pour l'interprétation voir 33.2.1 et 33.2.2)

Résultat 1 : 87% des adolescents disent s'exprimer librement sur les réseaux sociaux et 47% et disent pouvoir en faire autant dans la vie réelle. L'outil le plus utilisé pour s'exprimer librement est le mur ou journal de Facebook suivi par le chat. Notons que le mur de Facebook est moins plébiscité dans d'autres situations de communication.

Résultat 2 : L'observation des réseaux sociaux révèle une tendance à se mettre à nu et à se dévoiler dans des espaces collectifs faisant appel à l'identité écran (anonyme) avec une différence entre les espaces encadrés (exemple «Forum des Ados») et les espaces plus libres (exemple skyrock) et à oser davantage se lâcher dans le 2^{ème} cas en affichant par exemple une tendance à avoir un comportement socialement indésirable, non recommandable, choquant, voire extrême. Nous avons relevé certains propos qui mettent en cause l'adolescent tel que la jeune fille dont le pseudo est « insult-girl » et qui annonce publiquement qu'elle aime insulter autrui. (image 84).Un adolescent quant à lui affirme qu'il boit « de tout » (image 88). Nous avons aussi observé l'adhésion de membres de Skyrock à des groupes haineux dirigés contre une personne. (images 85 et 86) (21.10).

Résultat 3 : L'expression libre des adolescents se manifeste aussi à travers la publication de leurs productions personnelles, artistiques ou linguistiques telles des chansons (annexe III ; image 91) ou des bandes dessinées (image 89, 42, 43). Les commentaires semblent être recherchés dans le but d'avoir un regard critique sur leurs réalisations artistiques. Des sollicitations telles le message ci-après en témoignent : « critiquez-moi mais avec respect » (annexe III ; image 91)

29.4. La réflexivité

(Pour l'interprétation voir 33.9)

Nous avons étudié des situations confrontant l'adolescent à ses habiletés réflexives : La recherche d'informations, les discussions, la publication de photos et sa réaction face aux conflits.

Résultats 1 : Nous avons cherché à analyser la représentation des informations trouvées sur Internet et l'attitude adoptée par les adolescents lors de leur confrontation aux informations trouvées sur Internet, à savoir s'ils pensaient que les informations étaient en général correctes ou fausses. Nous avons également analysé en partie leur méthode de recherche, et plus spécifiquement s'ils faisaient un complément de recherche pour approfondir la question étudiée et s'ils vérifiaient la validité des informations.

Nos résultats rapportent que la majorité des adolescents et plus particulièrement les 12-15 ans, pensent que la recherche d'information sur Internet est plutôt facile. La majorité aussi vérifieraient la source ou entreprendraient un complément de recherche pour approfondir leur requête. Un tiers d'entre eux feraient simultanément les deux démarches. (Complément de recherche et vérification de la source). Nous relevons cependant que 20% d'entre eux pensent que toutes les informations trouvées sur Internet sont « correctes », notamment les 12-14 ans, et 30% ne se préoccupent pas de la validité des informations (25.6.3).

Résultats 2 : L'observation du «Forum des Ados» révèle des situations d'échange mettant en œuvre leurs habiletés réflexives : Les adolescents sont souvent amenés à travers leurs discussions, à évoquer leurs problèmes, à tenter de les décrire, de les analyser et d'y trouver des solutions avec l'aide des pairs (voir aussi 31.2.3.2). On remarque aussi que certains adolescents parviennent à retranscrire un cheminement réalisé, donnant lieu à une évolution personnelle, dans un domaine précis. Dans ce cas, les adolescents en parlent dans le but d'apporter un témoignage utile pour les autres, mais cette démarche est étroitement liée à une attitude réflexive à travers laquelle on prend conscience de son évolution. Une autre catégorie d'échange porte sur des débats qui nécessitent des réponses argumentées. Nous prenons à titre d'exemple le sujet suivant « pour ou contre l'ouverture d'un compte sur Facebook, avant 13 ans et à l'insu des parents » (21.12). Ce type de discussions fait appel à la capacité de convaincre en justifiant son point de vue.

Résultats 3 Les photos important un vécu de la réalité physique, fournissent une possibilité de prise de recul sur l'expérience vécue dans la réalité physique. Voir 29.2.3 (33.2.1)

Résultats 4 : Attitude face aux conflits et aux agressions verbales : Notre questionnaire a investigué le sentiment et la réaction des adolescents face à des propos injurieux reçus publiquement sur leur mur de Facebook. Les résultats indiquent que la majorité d'entre eux n'accorderaient pas une grande importance à cet acte. (29.2.1, 33.3)

29.5. L'autonomie dans le travail scolaire

(Pour l'interprétation voir 33.10)

Résultat 1 : Notre enquête par questionnaire s'est penchée sur l'analyse de la perception par l'adolescent de sa motivation pour le travail scolaire, lors de ses usages des réseaux sociaux. A la question « As-tu de la motivation pour le travail scolaire quand tu es sur les réseaux sociaux ? », presque la moitié des adolescents ont affirmé être très motivés (45%) et 32% ont indiqué l'être «moyennement». Un peu moins d'un tiers ont dit ne pas en avoir du tout (25.7.3). Nos résultats apportent un complément d'informations concernant des différences entre les tranches d'âges. En effet, il ressort de notre analyse, que les plus jeunes (12-14 ans) auraient plus de motivation que les plus âgés (17-18 ans) dans les activités scolaires effectuées sur Internet, à la maison (25.7.3).

Résultat 2 : Sur un autre plan, le croisement avec le pays de résidence, met en avant une différence entre français et les libanais, ces derniers ayant moins de motivation pour le travail scolaire sur les réseaux sociaux que les français (25.7.3).

Résultat 3 : L'analyse des buts poursuivis par l'adolescent à travers ses usages des réseaux sociaux met en évidence une majorité d'adolescents (64%) qui pensent que les réseaux sociaux leur permettent de s'épanouir intellectuellement (25.7.3).

Résultat 4 : Les adolescents qui développent une haute estime de soi ont tendance à percevoir les réseaux sociaux comme étant un lieu d'enrichissement culturel et intellectuel (voir dans cette partie résultat 23.2).

Résultat 5 : Nous avons étudié dans notre analyse le choix des outils utilisés par les adolescents sur les réseaux sociaux pour avoir des échanges liés à leurs difficultés scolaires. Ce serait les outils de discussion individuelle et privée qui seraient le plus plébiscités : mail tchat, messages privés de Facebook. (voir dans cette partie résultat 28.2.2.3)

Résultat 6 : Nous avons constaté une différence concernant le type de personnes à qui s'adressent les adolescents en cas de difficultés scolaires, liée à leurs besoins :

Lorsqu'il s'agit d'évoquer des problèmes relatifs à l'école, au travail scolaire ou à leur relation avec leurs parents liée à leurs difficultés scolaire, ils s'adressent aux pairs pour discuter librement et rechercher du soutien. Par contre lorsqu'ils ont besoin d'une aide disciplinaire, ils auraient tendance à s'adresser à des adultes sur des sites intergénérationnels tels que (www.cyberpapy.fr) et (www.be-students.com). (Observation 21.2 et 21.9) (voir aussi dans cette partie 27.2.1 résultat 2)

Résultat 7 : Les adolescents les plus motivés communiqueraient davantage avec des membres de leur famille et avec des personnes avec qui ils travaillent

Résultat 8 : Les adolescents qui se choisissent plutôt la vengeance suite à un conflit en ligne auraient un degré de motivation plus faible pour le travail scolaire.

CHAPITRE 30 :

RESULTATS

« *STYLE D'ÉDUCATION PARENTALE* »

Ce chapitre expose la synthèse des résultats du style d'éducation parentale des deux enquêtes.

30.1. L'implication des parents dans les activités de leurs enfants concernant les réseaux sociaux

30.1.1. Les échanges avec les enfants autour des usages des réseaux sociaux

(Pour l'interprétation voir 34.1)

Nous avons recherché la tendance des parents à s'impliquer dans les activités de leurs enfants à partir de leurs discussions autour de leurs usages des réseaux sociaux.

Résultat 1 : La majorité des adolescents interrogés (60%) affirment discuter avec les parents de leurs activités sur les réseaux sociaux et notamment les plus jeunes et davantage les filles que les garçons (26.1, question 1). Les adolescents n'ayant pas ce type d'échange avec leurs parents, pensent pour la majorité que ceci n'intéresserait pas leurs parents et un tiers d'entre eux, estiment que leur activité sur les réseaux sociaux ne regarde pas leurs parents. Les adolescents qui n'ont pas ce type d'échange avec leurs parents, pensent pour la majorité que ceci n'intéresserait pas leurs parents et un tiers d'entre eux, estiment que leur activité sur les réseaux sociaux ne regarde pas leurs parents (26.1 question 3).

Résultat 2 : En outre, les enfants qui ont des discussions avec leurs parents concernant les réseaux sociaux, partagent davantage d'activités en ligne avec eux (26.1 question 5).

Résultat 3 : Nos résultats rapportent une différence entre les adolescents français et les adolescents libanais, ces derniers ayant moins de discussions avec leurs parents concernant leurs activités virtuelles (26.1 question 1).

Résultat 4 : Concernant les sujets abordés dans les discussions entre les parents et les adolescents ceux-ci portent en priorité sur des problèmes techniques, en second lieu sur les personnes avec qui les enfants discutent en ligne et finalement, sur les avantages des réseaux sociaux. (questionnaire 26.1 question 2)

Résultat 5 : Nous avons complété ce constat par un résultat rapportant que les adolescents dont les parents ont un style d'éducation démocratique posent davantage de questions à leurs parents concernant la sexualité.

30.1.2. L'encadrement de l'activité des enfants : trois styles d'éducation parentale mis en évidence, avec une tendance marquée pour le style démocratique

(Pour l'interprétation voir 34.2)

Dans le cadre de notre recherche, nous avons étudié les liens entre les attitudes des adolescents dont les parents ont des styles d'éducation différents. A travers cette analyse, nous souhaitons rechercher l'influence du style d'éducation parental sur les compétences d'autonomie mises en jeu lors de certaines pratiques des réseaux sociaux. Le style d'éducation parentale a été analysé en fonction de plusieurs indicateurs : la communication avec les parents autour des usages des enfants, les activités virtuelles partagées avec les parents, la tendance à surveiller les enfants en définissant des règles ou des restrictions.

Les résultats ont mis en avant trois styles d'éducation avec une variante pour le premier (2 et 3). Ils sont représentés dans le schéma ci-dessous :

Résultat 1 : Les résultats ont mis en avant trois styles d'éducation avec une variante pour le premier (2 et 3). Ils sont représentés dans le schéma ci-dessous :

Le premier, relevant du style démocratique, correspond aux parents qui échangent avec leurs enfants et/ou qui posent des règles raisonnables. Ils sont en tout 66% dans cette catégorie répartis en deux sous-catégories : la majorité, 35% de l'ensemble des répondants ont uniquement des discussions avec leurs enfants et 21% ont des discussions et appliquent des règles.

Le deuxième style correspondant à la minorité (15%), est celui que nous avons qualifié d'autoritaire. Nous le définissons par une absence d'échange avec les parents et la présence de règles et de restrictions.

Finalement, nous avons isolé un troisième style d'éducation, qui s'oppose au style démocratique dans l'attitude des parents ; ceux-ci n'échangent pas avec leurs enfants et ne définissent aucun cadre pour leurs activités. Cette catégorie représente un peu moins du quart de la population interrogée (26.1 question 4).

Nous mettons également en avant le résultat selon lequel, une grande majorité (80%) de parents ne pose pas d'interdictions (26.1 question 4).

Résultat 2 : Nous avons approfondi la question en analysant la perception par les enfants du style d'éducation de leurs parents et de leur tendance à surveiller l'activité des enfants par le contrôle et les restrictions. Nos résultats issus du questionnaire se basent sur la perception des enfants concernant l'attitude des parents, et non pas sur les réponses directement fournies par les parents (ceux-ci n'ayant pas été interrogés). Plus de la moitié des adolescents questionnés supposent que leurs parents ne jugent pas nécessaire de fournir une aide spécifique à leurs enfants et que ces derniers pourraient se débrouiller seuls sur les réseaux sociaux. Un quart des répondants supposent que leurs parents pensent avoir un rôle de conseiller à jouer auprès des enfants et finalement pour une minorité (20%), les parents seraient plutôt d'avis de surveiller de très près l'activité des leurs enfants sur les réseaux sociaux. Cette dernière catégorie de parents aurait surtout tendance à encadrer l'activité des plus jeunes et à leur accorder de plus en plus de liberté avec l'âge (26.1 question 3).

Résultat 3 : Une autre différence entre les catégories de la population est rapportée par nos résultats. Au Liban, les parents auraient davantage tendance à avoir une attitude permissive qui se traduit par une absence de règles fermes et de discussions avec les enfants autour de leurs activités, alors qu'en France, les parents auraient tendance à encadrer l'activité de leurs enfants et à avoir des discussions avec eux (26.1 question 3).

30.2. Liens entre le style d'éducation parentale et l'autonomie manifestée par l'adolescent

30.2.1. Les parents autoritaires ou libéraux partagent moins souvent des activités en ligne avec leurs enfants

(Pour l'interprétation voir 34.3.1)

Résultat 1 : Les parents qui ont une attitude extrême (aucun encadrement ou règles imposées sans concertation ni dialogues) partagent beaucoup moins souvent avec leurs enfants des activités virtuelles (26.1 question 10).

Résultat 2 : Les enfants dont les parents tendent vers un style d'éducation démocratique publient davantage de photos de famille (26.1 question 15).

Résultat 3 : Ces adolescents feraient également preuve de plus de responsabilité demandant plus souvent l'autorisation des personnes concernées avant publication de photos d'amis et des membres de la famille que les adolescents dont les parents appliquent un style d'éducation autoritaire (26.1 question 16).

Résultat 4 : Un autre résultat indique que les adolescents dont les parents sont autoritaires auraient davantage tendance à exclure les relations familiales et scolaires de leur liste d'amis au profit des amis et des camarades (26.1 question 11).

30.2.2. Les parents appliquant un style d'éducation démocratique, agents d'une autonomisation des enfants sur les réseaux sociaux

(Pour l'interprétation voir 34.3.2)

Résultat 1 : Nos résultats mettent en évidence une différence entre les deux catégories de parents : ceux qui accompagnent les discussions par un encadrement de l'activité de leurs enfants par des règles ou des restrictions et ceux qui se contentent d'un dialogue. Les adolescents dont les parents posent des règles pour encadrer l'activité de leurs enfants abordent principalement dans leurs discussions avec leurs enfants, les aspects techniques et pratiques ainsi que les avantages des réseaux sociaux. Ils sont dans une démarche d'aide et de conseil qui ne met pas au premier plan les risques potentiels encourus sur les réseaux sociaux. Par contre, les parents moins guidant, qui ne définissent pas de règles, focaliseraient surtout sur l'aspect danger des activités en ligne (26.1 question 8).

Résultat 2 : Le style parental démocratique aurait une influence sur la motivation des enfants pour le travail scolaire ainsi que sur le sentiment de respect et de réussite. Ceux-ci trouveraient plus

d'intérêt à effectuer une partie de leur travail scolaire sur les réseaux sociaux alors que les enfants dont les parents ne prévoient aucun encadrement ont le sentiment de motivation le moins élevé (26.1 question 17).

Les adolescents dont les parents appliquent une éducation libérale, percevraient les réseaux sociaux moins enrichissants et moins sécurisants que les adolescents étant encadrés ou ayant des discussions avec leurs parents.

Résultat 3 : Les parents appliquant un style d'éducation démocratique auraient une influence sur l'attitude responsable des adolescents en ligne. Nos résultats rapportent en effet, que leurs enfants auraient moins de contacts inconnus sur leur liste d'amis.

HUITIEME PARTIE

INTERPRETATION DES RESULTATS

Face à leur vertigineuse évolution et à leur intégration dans le quotidien des adolescents qui « porte en germe l'excès et la démesure » (Barrère, 2011, p :54), les activités électives, dont fait partie les pratiques des réseaux sociaux, intéressent depuis quelques années des chercheurs qui soulèvent leurs enjeux sur le plan de l'éducation. Anne Barrère les différencie des loisirs, ces activités ne relevant pas, à son sens, du superflu et n'ayant pas pour objectif la seule recherche du plaisir. Choisies par les adolescents et conduites le plus souvent d'une façon autonome, en dehors de la sphère scolaire, ces pratiques participent selon elle pleinement de leur socialisation, les accompagnant dans leur évolution, dans leurs transformations et dans la construction de leur identité. (p :10). L'auteur soutient que ces activités forment le caractère de l'adolescent, le mettant face à des défis structurels à relever seul ou en groupe. Plus qu'un divertissement, celles-ci représentent de réels « investissements » (Coulombe, 2010). A ce titre, cette éducation par les épreuves (Martuccelli, 2010) constitue selon Barrère (2010) un véritable « programme informel d'éducation » que nulle institution ne maîtrise. Dans cette partie, nous tenterons de faire émerger de notre analyse des résultats, certains éléments constitutifs de ce modèle informel d'éducation, étudié sous l'angle du déploiement de l'autonomie de l'adolescent sur les réseaux sociaux, d'en cerner les contours, d'en dégager des caractéristiques en termes de représentations, d'attitudes et de comportements, et de les mettre en perspective, dans une réflexion interprétative, avec les initiatives et les finalités de l'éducation scolaire et familiale.

CHAPITRE 31 :

INTERPRETATION

« AUTONOMIE PERSONNELLE »

Le modèle sociétal d'aujourd'hui sur lequel est calqué l'institution scolaire et la famille tend vers une standardisation qui met l'adolescent face au défi d'atteindre une forme de singularité par le biais des processus de singularisation variés tels que la démarcation, la différenciation, l'imitation, l'authenticité, la création, l'expression ou encore la compétition (Barrère, 2010). Dans ce contexte, l'acquisition d'une autonomie personnelle mettant en jeu la construction d'une identité individuelle, représente un véritable enjeu pour les adolescents confrontés à des institutions balancées entre volonté de standardisation et d'individualisation (Barrère, 2011, p :137). Se conformer ou se différencier du modèle scolaire ou parental, est un défi qui renvoie l'adolescent à son besoin de se forger une identité personnelle en développant son estime de soi, en construisant une image de soi satisfaisante et une perception valorisante de sa propre valeur. Loin des injonctions de l'éducation scolaire et familiale, les expériences menées sur les réseaux sociaux sont elles en conformité ou en opposition avec celles véhiculées par les institutions de l'éducation formelle ? Notre interprétation de l'analyse des résultats de l'autonomie personnelle, mettra en résonance les usages des réseaux sociaux avec l'autonomie transmise par l'éducation scolaire et familiale. Les modalités des usages analysés à travers les outils, les réglementations, les communautés, les espaces d'échange et les types d'activités et de communication déployés sur les réseaux sociaux trouveront leur justification dans des valeurs, des croyances, des convictions, des volontés, des initiatives, des directives ou des programmes éducatifs.

31.1. Des pratiques en réseau mettant en jeu l'estime de soi : la perception de son image et de sa valeur

Notre analyse des résultats a confirmé l'hypothèse selon laquelle, sur les réseaux sociaux, les adolescents avaient créé leur propre espace au sein duquel de multiples moyens d'expression personnelle, de communication groupale et d'expériences relationnelles et affectives mettaient en jeu leur estime de soi qui, pour la majorité des jeunes, pouvait s'affirmer grâce aux formes variées d'interactions déployées au sein des groupes de pairs, plutôt solidaires. Dans ce qui suit, nous approfondissons les modalités de déploiement de ces nouvelles formes de développement du « Soi » (Bruner, 1996) s'exerçant en autonomie, souvent en marge de l'institution scolaire et de la famille. Nous tenterons aussi de fournir des explications de ces pratiques et de leurs enjeux, au regard de l'éducation qui, selon Bruner (1996, p :53), joue « un rôle crucial dans la formation du Soi ».

31.1.1. Les réseaux sociaux, un espace de projection et de construction de l'image de soi

Harter (1988) définit l'estime de soi comme étant la perception que l'individu a de lui-même dans différents domaines, celle-ci prenant sa source selon Cooley (1902), dans l'interprétation des réactions et des comportements des autres à son égard. A cet effet, l'apparence physique constitue un champ d'autoévaluation important à l'adolescence (Ninot, Delignières et Fortes, 2000). Les adolescents sont d'ailleurs très sensibles au regard des autres, regard qui contribue à renforcer leur estime de soi ou, au contraire, à la fragiliser. Ainsi, selon Hayez (2007) ils cherchent à se confronter au regard de personnes extérieures au cercle familial. Ce processus s'accompagne d'une nécessité de s'entourer de pairs, de se sentir soutenu et de se trouver une place dans un groupe d'amis. Les adolescents cultivent alors le besoin de recevoir de la part de leurs amis et des pairs, un regard à travers lequel ils forgeront leur propre image qu'ils chercheront à tester en se créant un style personnel pour se différencier des autres. C'est dans de nouveaux lieux et notamment dans les espaces publics, que cela peut se faire (Guillot, 2006). Le fait de déambuler dans la rue, de se retrouver entre amis dans un parc, permet de s'extraire du cercle parental et de ressentir alors une certaine liberté, un goût d'indépendance (Goldberg et Birreaux 1997). Ces personnes extérieures à l'environnement fréquenté depuis l'enfance permettent en effet de recevoir un retour objectif et plus neutre sur l'image de soi.

Ayant établi un rapprochement entre l'espace public dans lequel évoluent les adolescents dans la réalité physique et le cyberspace (voir chapitre 5.3) nous avons postulé qu'il y aurait des similitudes entre certaines attitudes des adolescents dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux et que ceux-ci chercheraient à se mettre en valeur physiquement sur les réseaux sociaux pour attirer le regard des pairs, en utilisant divers moyens d'exposition de leur image.

Notre observation des trois réseaux sociaux (chapitre 21) révèle en effet, que le sujet de l'apparence physique est un thème assez visible sur l'ensemble des réseaux observés (blogs personnels, Facebook, Skyrock, forums). Facebook l'emporte au niveau des photos diffusées. Les adolescents l'abordent à travers les discussions groupales et le partage de publications de tous genres : messages, citations, images, poèmes, chansons... Les filles parlent de fringues, de bons plans, elles se photographient avec leurs nouveaux vêtements, elles échangent des conseils (look, maquillage, tenue vestimentaire...). Les garçons quant à eux, assez discrets en général (sur les réseaux) autour des sujets touchant à leur apparence physique, se démarquent lorsqu'il s'agit d'afficher un look particulier, en rapport par exemple avec une activité sportive qu'ils pratiquent.

Nous nous sommes intéressés lors de cette observation aux diverses formes d'interactions rattachées à la promotion de l'image de soi. Nous constatons en premier lieu à travers les éléments observés, que les multiples possibilités de publication de photos ou vidéos, offrent aux adolescents une « vitrine interactive » d'exposition de leur image. L'analyse des résultats de notre questionnaire (23.1) indique en effet, que pour se mettre en valeur physiquement, les adolescents choisissent en priorité la publication de photos. La webcam, est en règle générale très peu utilisée par les adolescents mais lorsqu'ils l'utilisent c'est prioritairement dans le but de se mettre en valeur physiquement. L'abondance des photos de type « autoportraits », réalisées avec soin, souvent retouchées et sublimées, mettant les adolescents en valeur, suggère que ceux-ci véhiculeraient par

ce moyen une image valorisante de leur apparence physique. Loin du regard des parents, dans un lieu où les adolescents se rencontrent principalement entre pairs, ces derniers sembleraient avoir trouvé sur Facebook un espace leur permettant de tester leur image, de la confronter au regard de personnes qui leur ressemblent, ayant des besoins d'affirmation de soi identiques et susceptibles de leur procurer les retours attendus. Par ce biais, les adolescents cherchent à être rassurés, ce qui relève selon Jean-Luc Aubert (1995, p :17) d'une des missions essentielles de l'éducation parentale, chargée de fournir aux enfants des repères rassurants. Des adolescents en carence de repères sécurisants dans la réalité physique, pourraient alors surexploiter ces espaces virtuels de projection de soi, ce qui risquerait d'aliéner la représentation de leur image par une surabondance ou une démultiplication des images projetées.

D'après l'observation menée sur Facebook (21.7, 21.8) les filles sembleraient attacher plus d'importance que les garçons à la publication d'auto portraits et à la sélection des photos. Celles-ci diffuseraient plus que le double d'autoportraits que les garçons. Cette constatation pourrait s'expliquer du fait qu'à l'adolescence, les filles développeraient une image de soi plus négative que les celle des garçons. (Alsaker et Olweus, 1993 ; Block et Robins, 1993 ; Bolognini *et al.*, 1996 ; Cantin et Boivin, 2002 ; Fertman et Chubb, 1992 ; Simmons et Blyth, 1987 ; Wigfield et Eccles, 1994). En effet, le rapport au corps ne se traduit pas de la même manière chez les garçons et chez les filles, ces dernières subissant des transformations corporelles visibles qui les déstabilisent et les confrontent au regard des autres. L'analyse quantitative menée sur les rubriques intitulées « trucs de filles » et « trucs de garçons » sur le « Forum des Ados » confirme cette tendance. Sur 100 sujets analysés dans chacune de ces rubriques, 48% des filles abordent l'apparence physique alors que ce thème se place en 4ème position chez les garçons avec un taux de 13%. La personnalisation du style est un moyen pour les adolescentes de se démarquer et d'affirmer leur singularité avec la volonté de lutter contre la standardisation.

Cette préoccupation majeure des filles peut trouver écho dans les repères fournis par les parents à travers leur attitude. A cet âge où l'adolescente a besoin de se différencier pour s'affirmer, le parent aidera d'autant plus son enfant qu'il acceptera de ne plus être le seul référent et qu'il réalisera la nécessité de « *changer de statut dans son rapport avec celui qui reste son fils ou sa fille mais qui n'est plus son enfant* » (Aubert, 1995, p :17). A cet âge, le look, la tenue vestimentaire, la coupe de cheveux font partie du processus de différenciation et de recherche d'identité mis en œuvre par l'adolescent. La critique systématique explicite à travers la parole, ou implicite se traduisant par un regard désobligeant, désapprobateur ou moqueur, risquerait de déstabiliser encore plus l'adolescent en quête d'assurance. En effet, même si les parents ne représentent plus pour l'adolescent son unique repère, leur présence plus discrète mais rassurante, lui procure un équilibre affectif dont il a besoin pour se construire une identité propre.

Nous avons également relevé des différences liées à l'âge. L'observation des photos diffusées sur Facebook laisse apparaître un intérêt moins marqué auprès des plus jeunes pour la promotion de leur image. Les résultats de notre questionnaire confirment cette observation, avec un score plus faible pour les adolescents âgés de 12 à 14 ans, sur la perception de leur apparence physique. Les plus jeunes étant encore aux prémices de leur quête d'indépendance, ceux-ci ressentent le besoin de s'émanciper, de prendre de la distance vis-à-vis des parents et de créer une autonomie comportementale (Douvan et Adelson, 1966). Ce processus les amène à traverser différentes

phases au cours desquelles ils sont partagés entre le désir de se détacher des liens familiaux, d'être à même de prendre leurs propres décisions et le besoin d'affection et du soutien parental. Ce n'est réellement qu'à partir de 13-14 ans, que les adolescents traversent cette phase de questionnements et de doutes qui met en branle leur estime de soi.

31.1.2. La publication d'autoportraits, un moyen de valoriser son image

Dès lors, la publication de photos personnelles et les feedbacks associés, seraient un moyen pour les adolescents de gagner de l'assurance quant à leur apparence physique. Les feedbacks observés prennent diverses formes (Voir 21.3, 21.7, 21.8, 21.9, 21.11). Sur Facebook par exemple, l'outil « j'aime » est abondamment associé à la publication des photos. Une forme de consensus implicite semble s'être ainsi établie entre les « amis de Facebook », qui prennent à cœur de rendre hommage aux photos publiées. Certains se contentent de ce « click » rapide sur l'onglet « j'aime » alors que d'autres appuient leur démarche par la rédaction d'un bref commentaire. Ceux-ci sont en général élogieux, très souvent aimables et parfois humoristiques. Nous pouvons être amenés à penser que les messages négatifs sont souvent supprimés par l'adolescent ayant publié la photo, vu que les post jouant en défaveur de l'intéressé sont très rares. Mais il pourrait également s'agir d'un système informel instauré entre pairs, où les règles implicites se dirigeraient dans le sens d'une co-valorisation de l'image de soi. L'adolescent qui se prête au jeu des clicks sur j'aime et des commentaires positifs, s'attend à recevoir en contrepartie un retour identique. Les adolescents jouent en terrain connu, entre pairs, se créent leurs règles et s'y plient. Nous soulignons à cet effet, que cette recherche de valorisation au sein du groupe de pairs peut aussi susciter des jalousies et des rivalités entre les pairs (Hayez, 2007)

Les adolescents construisent leur individualité dans et par le groupe de pairs se livrant à une gymnastique subtile à travers laquelle ils jonglent entre conformisme au groupe et affichage de leur singularité. Paradoxalement, l'adolescent a besoin du groupe pour se démarquer et s'individualiser. *« La période de 11-15 ans est décrite comme le moment le plus critique, où l'expérience adolescente peut être facilement écartelée entre désirs d'appartenance et d'affirmation personnelle, intégration au groupe et subjectivation. » (Dubet, 1994).* Ainsi, le développement de l'individualité au sein du groupe de pairs donne lieu à deux attitudes parfois opposées, l'une allant dans le sens de l'encouragement, de la valorisation et l'autre affichant une volonté de la freiner dans un souci de conformité au groupe, en la sanctionnant, la jugeant, la critiquant.(Barrère, 2011)

En comparant le jeu de l'exposition de l'image de soi auquel se prêtent les adolescents entre amis dans la réalité physique et sur les réseaux sociaux, nous constatons des similitudes mais aussi quelques différences. Alors que sur les réseaux sociaux, les adolescents ont la possibilité de démultiplier leur image par le nombre infini de photos qu'ils peuvent publier mais aussi de l'embellir grâce aux retouches d'image, dans la réalité physique, les possibilités sont nettement plus réduites mais surtout plus conformes au réel. De ce fait, les feedbacks qu'ils reçoivent seraient plus stables dans l'environnement physique à moins que les changements de look effectués ne soient très importants. Par contre, avec quelques compétences en retouche d'image et une certaine dose de créativité, les photos peuvent susciter l'attention, attirer les regards et attiser la curiosité. Les photos représentant un instant T et reflétant un cadre précis, celles-ci sont toujours différentes et méritent de ce fait d'être toutes regardées et appréciées. Il semblerait que les adolescents aient

ainsi développé des capacités de créativité et qu'ils soient plus sensibles à l'expression à travers l'image que les anciennes générations (Tisseron, 1995) Concernant les retours reçus par les pairs dans les deux contextes, nous pouvons comparer les clics sur « j'aime » utilisés sur les réseaux sociaux, à un regard ou une expression admirative, exprimés dans la réalité physique. Le commentaire élogieux ou critique, quant à lui, serait comparable aux réactions verbales émises par les pairs. A cet effet, on pourrait suggérer qu'il serait moins aisé de trahir sa pensée profonde dans la vie réelle, par une expression physique, lorsque notre discours ne concorde pas avec notre pensée profonde. En effet, les amis seraient parfois enclins à vouloir dissimuler leur avis personnel sur l'apparence de l'autre pour des raisons diverses et cela s'avèrerait plus facile par écrans interposés.

31.1.3. Les forums anonymes, des espaces où l'on dévoile son manque de confiance, ses doutes, ses préoccupations.

Lorsqu'on s'intéresse au discours des adolescents sur leur apparence physique, nous constatons une première différence au niveau de la nature des sujets abordés en fonction du type d'outil ou de réseau social. Nous nous baserons dans ce qui suit sur des propos recueillis sur Facebook et sur le «Forum des Ados» (21.7.2 et 21.2).

La principale différence que nous relevons porte sur les types de contenus. En règle générale, les échanges sur le forum reflètent des préoccupations ou des insatisfactions concernant son apparence physique alors que sur Facebook, les propos observés sur le mur, portent surtout sur des réflexions ou des questions assez superficielles qui sont souvent proches du bavardage.

Sur le forum, les discussions entre pairs autour de l'apparence physique, révèlent un manque de confiance auprès d'un assez grand nombre de jeunes et un malaise par rapport à leur image. Dans la rubrique où les adolescents sont invités à se présenter, nous remarquons, que les défauts sont mis en avant au détriment des qualités qui se glissent le plus souvent en fin de messages, assez timidement.

Malgré la grande variété des sujets abordés sur l'apparence physique, nous constatons que les adolescents vont le plus souvent sur le forum lorsqu'ils semblent insatisfaits, en quête d'aide ou de conseils (21.2.2.2). Il est plus rare d'observer des discussions dont la seule intention est d'avoir un échange strictement instructif sur le physique, ne comportant pas de demande personnelle. Les messages des filles, en particulier, sont souvent motivés par une gêne occasionnée par une partie de leur apparence physique qui leur déplaît. Celles-ci livrent des préoccupations diverses et variées : problèmes de poids, de peau, des complexes par rapport à son apparence, conseils sur la tenue vestimentaire, le look, la coiffure, le maquillage etc.

Sur les forums, les adolescents oseraient donc révéler leur face cachée, celle qui doute de leur image et qui cherche à se rassurer. Le jeu dissimulé d'exposition de l'image de soi sur Facebook en vue d'obtenir des retours valorisants, semblerait laisser place sur les forums anonymes à une requête plus ouverte et plus authentique.

Cette double exposition de soi, l'une reflétant une image de soi idéalisée, et l'autre plus authentique, interroge le rôle de l'éducation quant au discours véhiculé par les adultes, influencé par une pression sociale et médiatique encourageant le culte de la mode et de l'apparence. (Singly, 2006 ;

Barrere, 2010, 2011). Cela passe par une société de consommation qui tend à une standardisation dont les adolescents sont de plus en plus conscients, mais qui ne les empêche pour autant de s'installer dans ce système de suivisme les poussant à développer une culture matérielle, qui passe par un attachement aux marques et la possession presque « obligatoire » d'objets (Barrere, 2010). Singly (2006) explique à cet effet que les parents se trouvent souvent coincés entre « *la norme consumériste et la crainte d'apparaître comme rétrograde* ». Pour l'auteur, les parents devraient exercer un contre-pouvoir au marketing et aux phénomènes de mode dans lesquels les jeunes filles se laissent aspirer » (p : 22).

Certains adolescents témoignent néanmoins d'une évolution de la perception de leur image, surtout dans le sens positif. (Plus d'assurance, changement de look, changement d'attitude...)(21.2.2.2). Comme pour Facebook, la fonction de pairs valorisants semble aussi ici faire partie du schéma de communication. En effet, dans la plupart des cas, les réponses sont encourageantes. Nous remarquons à ce niveau que les adolescents se félicitent et s'encouragent mutuellement faisant preuve de solidarité (surtout féminine) (21.2.2.2). Certains garçons s'insurgent dans les discussions pour donner des conseils ou rassurer les filles, mais ce n'est pas un fait assez présent. Nous notons finalement que les fils de discussions sont le plus souvent maintenus dans la durée (les adolescents reviennent plusieurs fois sur un même sujet, pour poursuivre la discussion). Ce qui dénote un intérêt de leur part.

31.1.4. Deux attitudes contradictoires sur les réseaux sociaux : entre auto critique et mise en valeur

Alors que notre questionnaire révèle un pourcentage élevé d'adolescents affirmant être satisfaits de leur apparence physique véhiculée aussi bien dans la vie réelle que sur les réseaux sociaux (23.1.4), leur discours à travers les forums reflète leur tendance à porter un regard assez critique sur leur apparence physique (21.2.2.2). Comme nous l'avons déjà souligné, certains échanges mettent en évidence un manque d'assurance et un réel besoin d'être rassuré ou même conseillé. Les adolescents se comparent parfois à leurs pairs, manifestant parfois un sentiment de jalousie. La question que nous sommes alors amenés à nous poser est en lien avec la différence entre leurs perceptions et leurs témoignages. (sur 60 auto-descriptions observées plus de 40 comportent plus de 3 éléments négatifs). Nous pouvons établir la même divergence en comparant les sentiments reflétés par leurs propos et l'image qu'ils font véhiculer à travers la publication de leurs photos sur Facebook, qui d'après notre observation, est plus conforme à leurs perceptions.

La situation d'anonymat pourrait fournir une explication. A la différence de Facebook, le forum observé permet aux membres de s'identifier par un pseudonyme et de participer ainsi aux discussions d'une façon anonyme. Les adolescents sembleraient alors être plus à même de confier leurs vrais sentiments alors qu'ils auraient tendance à travestir la réalité dans un environnement où ils sont reconnus. Cette divergence des attitudes, observées entre un réseau social anonyme et un réseau social faisant appel à l'identité civile de l'adolescent, reflète une certaine ambivalence de sentiments. « Etre ou paraître » est selon Jeammet et Bochereau (2007 ; p :37) un dilemme qui le confronte d'une part à son envie d'être soi-même, de se différencier des autres et son besoin d'appartenance à un groupe le poussant à se construire et à révéler une image conforme à la normalité. Ainsi, le désir d'offrir une image de soi positive qui n'est pas forcément conforme à ses

propres perceptions se confronterait au besoin de confier ses inquiétudes et de puiser auprès des pairs la confiance et l'assurance qui fait défaut. Dans cette quête du regard valorisant, le déploiement sur Facebook d'auto portraits mis en valeur, accompagnés d'un déferlement de messages admiratifs et d'une profusion de clics sur « j'aime », viserait à projeter sur la scène, une image idéalisée de soi qui déclencherait les regards admiratifs que l'adolescent recherche. Par le biais de ces photos, les corps sont dématérialisés et permettent aux identités miroirs d'exister sous le regard permanent des autres (Mercklé, 2011). Ces regards positifs récoltés grâce à la valorisation de son apparence physique, contribueraient alors à renforcer sa perception de sa propre valeur. Les résultats du questionnaire (voir 23.2) rapportent en effet, que les adolescents ayant une image positive de leur apparence physique sur les réseaux sociaux, développeraient par ailleurs des perceptions plus positives de soi telles que le sentiment d'être apprécié, respecté, d'avoir des compétences et de sentir qu'on réussit des choses sur les réseaux sociaux.

31.1.5. Une perception de la valeur de soi influencée par les types d'interactions et d'outils.

L'estime de soi que l'adolescent cherche à construire, se traduit également par le sentiment qu'il cultive au fond de lui-même de sa propre valeur Coopersmith (1967). Ces sentiments se traduisent en termes de respect, d'appréciation, de réussite et de compétences. Ainsi, et dans le but de s'affirmer, les jeunes sont en quête de témoignages valorisants qu'ils auraient trouvé sur les réseaux sociaux, auprès du groupe de pairs.

En effet, l'analyse des sentiments développés sur les réseaux sociaux à travers notre questionnaire, indique une tendance à se sentir respecté, apprécié à réussir des choses et à se sentir compétent. (voir 23.1.4) Les adolescents expérimenteraient ainsi sur les réseaux sociaux, des situations qui contribueraient à accroître leur confiance et à se sentir valorisé.

Dans ce qui suit, nous tentons d'expliquer les liens entre la perception de la valeur de soi par les adolescents sur les réseaux sociaux et les caractéristiques de certaines interactions déployées dans leurs échanges.

Nous relevons dans un premier temps, d'après nos éléments d'observation (21.2.2.2), une double spécificité liée aux discussions sur le «Forum des Ados» où les adolescents jouissent d'une certaine liberté dans un espace où l'encadrement est assez rigoureux. Dans cet espace entièrement dédié aux adolescents, ceux-ci participent à des sujets de discussion qu'ils proposent eux-mêmes, dans le cadre d'une thématique prédéfinie par les modérateurs. Les contributeurs ont une grande marge de liberté qui tient compte cependant d'une charte d'utilisation du forum expliquée aux membres (<http://www.forumdesados.net/regles-t488.html>). Le but des règles proposées par les modérateurs est essentiellement de veiller au respect de chacun. Le manquement au règlement peut donner lieu à une suppression du message et parfois du compte. Ce type d'environnement, reflétant un encadrement de l'activité de l'adolescent par l'adulte, à la fois discret et vigilant, effectué dans le respect de sa liberté d'expression et de ses capacités à faire des choix adéquats, seraient propice aux expériences positives. En outre, ces espaces de dialogue entre pairs, où la parole spontanée revêt une certaine dose de sincérité ressentie à travers les propos des adolescents, semblent leur offrir des opportunités de valorisation mutuelle. Divers exemples

relevés dans notre observation du forum (21.2.2.2), témoignent d'attitudes reflétant une volonté de soutien, d'encouragement, de valorisation entre pairs mais aussi d'une qualité d'écoute. Les messages témoignent majoritairement, d'une volonté de la part de des adolescents de partager des expériences vécues et d'aborder des aspects de soi, positifs ou négatifs, dans un climat de liberté et de confiance. Ainsi, on s'ouvre aux autres, on se confie et on semble être en attente d'encouragement, de soutien, de valorisation. Cette écoute bienveillante serait un élément qui participerait au développement du sentiment de respect sur les réseaux sociaux. A cet âge, les jeunes souffrent souvent d'un manque d'attention qu'ils compensent alors en se regroupant dans ces espaces d'échange où ils peuvent parler de tout et de rien, mais où ils ont surtout la possibilité de se décharger de certaines appréhensions, angoisses ou inquiétudes, fréquentes à l'adolescence. Ce sentiment de respect entre pairs serait à notre sens favorisé par la politique d'encadrement des discussions mises en place sur ce forum, qui coupe court à tout propos malveillant. La politique du site aurait ainsi une influence sur l'attitude des adolescents.

Un autre élément d'observation portant sur des outils spécifiques utilisés par les adolescents notamment sur Facebook, dans le but de se valoriser mutuellement, alimente notre réflexion. Comme nous l'avons souligné précédemment en abordant la publication d'autoportraits, nous constatons que la majorité des publications des adolescents sont accompagnées de feedbacks qui prennent diverses formes : commentaires, clicks sur j'aime, partage avec d'autres amis (voir observation voir 21.3,21.7, 21.8,21.9, 21.11) . Dans la plus grande majorité des cas, comme nous l'avons souligné pour les autoportraits, ces retours se veulent positifs, souvent admiratifs, encourageants, et contribueraient de ce fait à se sentir apprécié. (voir 21.7 et 21.8) Cette quête de soutien, de reconnaissance et de valorisation participent du processus d'accès à l'autonomie personnelle et affective (Lahance, 2011 ; Hayez, 2007 ; Kroger cité par Clocher, 2007). Les résultats de notre questionnaire nous fournissent des pistes d'analyse nous permettant d'établir des liens entre le développement de l'estime de soi et les sentiments développés pendant les discussions. Il en ressort que les adolescents qui se sentent appréciés sur les réseaux sociaux auraient tendance à prendre goût aux discussions en ligne, les percevant comme amusantes. Nous nous référons ici à tous types de discussions, même les plus banales connues sous le nom de clavardage, que nous développons plus loin dans la partie exposant les échanges. Il semblerait alors, que ces discussions entre pairs, parfois anodines, qui peuvent nous sembler superficielles, au même titre que les échanges plus sérieux sur les forums, procureraient à l'adolescent le sentiment de se sentir apprécié.

Nous relevons également un résultat portant sur les liens entre les outils et les sentiments développés sur les réseaux sociaux. Les adolescents qui se sentent davantage respectés, choisiraient prioritairement des outils synchrones, tels que le chat et la webcam. (voir 23.2.4). Nous expliquons ce résultats du fait que les discussions en mode synchrone nécessitent de faire davantage confiance à l'autre, et d'avoir besoin de se sentir respecté, surtout lorsqu'il s'agit de dévoiler sa vie personnelle ou ses sentiments.

Concernant le lien avec les buts recherchés par l'adolescent, d'après les résultats de notre questionnaire, les adolescents qui développent une haute estime de soi sur les réseaux sociaux rechercheraient essentiellement des activités qui leur procureraient un enrichissement sur le plan intellectuel et culturel. Ceux-ci auraient aussi plus tendance que les autres à développer des

relations amoureuses en ligne (voir 23.2.4). Ces types de buts poursuivis par les adolescents impliquant un engagement plutôt élevé, nécessiteraient de la part de l'adolescent un certain degré de confiance et d'assurance.

Concernant les sentiments de compétence et de réussite développés par les adolescents sur les réseaux sociaux, ceux-ci seraient liés à leur aisance dans l'utilisation des outils ou à un champ spécifique de compétence, abordé dans leurs activités et discussions, telles que la pratique d'un sport, d'une activité culturelle, la connaissance d'une discipline etc. Notre questionnaire ne nous a pas permis d'approfondir les champs de compétences auxquels se réfèrent les répondants dans leurs réponses, par contre notre observation des réseaux sociaux nous a éclairés sur la question. Les discussions observées aussi bien sur Facebook que sur le «Forum des Ados», reflètent une tendance de témoigner de ses compétences dans divers domaines, en manifestant son intérêt et sa connaissance dans des sujets variés, tentant parfois d'apporter son expertise dans un champ de connaissance en suggérant des solutions à des problèmes soulevés. On est d'ailleurs assez souvent frappés par la pertinence des propos, par leur bienfondé, par la capacité de certains adolescents de justifier leur position, d'argumenter leur point de vue. D'ailleurs, même lorsque les réponses ne sont pas pertinentes, nous relevons un effort fourni pour mettre en avant ses compétences en la matière.

Notre analyse tend vers la conclusion que pour certains adolescents, les activités menées sur les réseaux sociaux pourraient contribuer à leur faire acquérir une certaine confiance et à accroître leur perception de leur propre valeur. Ceux-ci puiseraient cette affirmation de soi auprès de leurs pairs, sur des espaces où ils pourraient se sentir écoutés et où leurs opinions seraient respectées, à l'exemple des forums spécialement créés pour les jeunes, qui permettent de débattre assez librement de nombreux sujets qui les intéressent sous le regard discret et bienveillant des modérateurs.

Les forums sont aussi des espaces où les adolescents s'entraident selon leurs champs de connaissance respectifs, les amenant alors à renforcer leur sentiment de compétence.

Les bavardages moins formels qui pourraient nous sembler anodins, banals, sur des réseaux sociaux plus ouverts, tels que Facebook, seraient également des vecteurs de valorisation de soi. Ce lieu accessible à tout moment où l'on peut raconter sa vie, dire tout et n'importe quoi, d'une façon spontanée, sachant que l'on sera écouté et qu'on obtiendra un retour, serait assez rassurant pour l'adolescent qui vit souvent des moments d'isolement et de solitudes.

Par ailleurs, les possibilités de développer des relations affectives qui procurent du plaisir et du bien être, contribueraient aussi à se sentir aimé et apprécié.

Sur un autre plan, la créativité des adolescents, l'expression de leurs talents, de leurs passions trouvent aussi échos dans les espaces de partage où les outils de renforcement tels que l'onglet « j'aime » ou les commentaires libres procurent une satisfaction personnelle valorisante.

Finalement, les adolescents de la nouvelle génération ont pour la grande majorité des habiletés techniques et une grande aisance dans la manipulation des outils et cela contribuerait à renforcer leur sentiment de compétence et de réussite. En effet, les adolescents pourraient être considérés dans ce domaine comme des innovateurs et des précurseurs. Ceux-ci s'approprient les espaces et

les outils qui s'offrent à eux et en réinventent les usages et les codes en les adaptant à leurs besoins spécifiques d'adolescents. Nous prenons à titre d'exemple l'utilisation de la liste des membres de sa famille, proposée dans le profil de Facebook, où les adolescents ont tendance à s'affilier de faux parents, frères, sœurs qui seraient en effet des amis avec qui ils auraient des liens plus ou moins forts.

Ces quête de valorisation de soi qui se manifeste d'une façon spontanée sur les réseaux sociaux, semble bien légitime de la part des adolescents en période de construction identitaire, mais elle pose aussi la question des possibilités offertes aux jeunes à travers l'éducation formelle pour s'affirmer et se réaliser à travers le regard valorisant des adultes. Que fait-on aujourd'hui à l'école pour accompagner cet épanouissement de soi ? Dans son livre, *Ces écoles qui rendent les enfants heureux*, Antonella Verdiani (2012) pose un regard critique sur le système éducatif traditionnel qu'elle qualifie certains égards de « cruel » envers les enfants, en ce sens qu'il leur coupe souvent l'herbe sous les pieds, paralysant leur expression personnelle, freinant leurs talents et ne cultivant pas assez le bonheur. Les enfants seraient selon elle contraints à se « plier aux projections des adultes » (p :14) souvent conformes à une « normose » terme expliqué par Weil (cité par Verdiani p :14), qui renvoie selon lui aux « normes normales » autrement dit, aux croyances, attitudes et comportements sur lesquels il y a un consensus et auquel l'individu serait forcé de s'adapter sous l'influence de la pression sociale.

Ce système, de sélection, de discrimination, de compétition, où les indicateurs de réussite sont en rapport avec ce qui caractérise un « bon élève » (ses notes, ses habiletés cognitives, sa conformité au règlement) « tue la capacité de rêver et de se projeter dans la vie » (Ibid, p :14), ne valorisant pas les élèves pour ce qu'ils sont, pour leurs initiatives mais pour leur capacité à se conformer et à être dans la norme. Selon l'auteur, ce système sélectif aurait aussi une influence sur l'attitude des parents qui rechercheraient à se valoriser eux-mêmes à travers la réussite de leurs enfants. Elle prend pour exemple le système de classement des lycées dont elle remet d'ailleurs en cause la légitimité (Ibid, p :17), en expliquant comment celui-ci donne lieu à une frénésie des parents à qui l'on fait miroiter une image idéalisée du « bon lycée » qui va contribuer à la réussite scolaire puis professionnel de l'enfant, réussite dans laquelle ils se projettent eux-mêmes. François de Singly explique le comportement des parents par leur conception de l'identité des adolescents comportant une part placée sur le continuum de l'identité familiale. De ce fait, ils font porter à leurs enfants le poids de la perpétuité de la réputation familiale (De Singly, 2006, p :290). Bettelheim, de son côté, affirme que « Les parents sacrifient leurs enfants à l'avenir en insistant auprès d'eux que s'ils veulent réussir dans la vie, il faut qu'ils passent leur enfance à se préparer à cette réussite et qu'ils doivent pour ce faire, enfler la camisole de force de l'éducation compétitive. »

Dans cette course effrénée à la réussite scolaire, les enseignants et les parents passent à côté de la vraie réussite de l'enfant, celle dont les indicateurs sont liés, selon elle, à son bien-être, à son épanouissement global, à son estime de soi, à sa réalisation. A cet effet, l'auteur apporte un éclairage au terme de réussite qui étymologiquement veut dire « sortir de nouveau », en d'autres termes, « renaître par soi même, sortir avec une nouvelle peau » (Singly, 2006, p :17). Le rôle de l'éducation scolaire serait alors « d'amener les êtres à naître une deuxième fois, en devenant des individus à part entière » (Ibid). Tout en maintenant l'objectif d'excellence qu'elle ne remet pas en question, Verdiani suggère qu'il faut

recadrer la réussite dans un contexte scolaire qui va recréer la confiance dans l'humain au lieu de la compétition et de la course aux diplômes.

Ainsi, à défaut de pouvoir se sentir écouté et conforté dans sa voie, dans ses idées, dans ses propres capacités, celles-ci se trouvant confrontés à des exigences de conformité à des normes rigides, l'adolescent trouve un regard bienveillant auprès des pairs, dans des espaces plus informels où la liberté de parole et d'action ainsi que les opportunités d'expression créative lui offre des possibilités de se faire apprécier pour ce qu'il est et pour ce qu'il est capable de faire.

Nous retrouvons ces conditions favorisant l'épanouissement global de l'élève, le renforcement de sa personnalité, le développement de son bien-être, l'encouragement de ses talents dans des courants éducatifs alternatifs au système actuel, à travers des expériences qui se multiplient depuis de nombreuses années, en France et dans le monde. Ces pédagogies dites « nouvelles » bien que centenaires, sont notamment celles de Montessori, Steiner et Freinet. Bien qu'elles aient fait leurs preuves, elles restent encore en marge du système, reléguées dans la catégorie des alternatives ». Ces expériences ont démontré que l'apprentissage est favorisé lorsqu'on encourage « un état d'esprit fait de liberté, de créativité, de pouvoir d'action, d'autodétermination, d'égalité et de respect mutuel » (Ibid, p:46). La notion de liberté à l'école, fait encore peur aussi bien aux parents qu'aux enseignants, ceux-ci se réfugiant derrière des évaluations rassurantes qui leur donnent bonne conscience. Etre libre à l'école, voudrait dire, ne rien apprendre, or, la liberté est un instinct naturel de l'enfant au même titre que la parole et que la marche (Ibid, p :62). Chercher de nouveaux repères en encourageant la liberté, la créativité et l'autonomie est l'objectif fixé par certaines écoles « novatrices », présentées par Antonella Verdiani, et qui ont pour ambition de rompre avec la tradition pédagogique préétablie pour aider les enfants à devenir « auteurs de leur vie ». (p :62).

En mettant le doigt sur des constats émergeant des pratiques scolaires les plus répandues en France et en les confrontant aux moyens mis en œuvre par les adolescents en dehors de l'école, dans des lieux d'échange virtuels qu'ils se sont créés pour exister autrement en s'intéressant les uns aux autres, et se faire reconnaître pour ce qu'ils sont, et non pas pour ce qu'on leur demande d'être, nous sommes en droit de nous interroger sur la validité des critères de réussite définis pour évaluer ce qu'on appelle « un bon élève » à défaut de l'évaluer en tant que « bon être humain ».

31.2. L'exploration identitaire

Dans la deuxième partie de l'analyse de l'autonomie personnelle de l'adolescent, nous nous sommes intéressés à l'exploration identitaire dans le domaine de la sexualité et des relations amoureuses. Nous nous sommes aussi penchés sur le rapport de l'adolescent avec son identité civile sur les réseaux sociaux.

31.2.1. Entre identité civile et identité écran, l'identité numérique est négociée en fonction de ses buts et de ses attentes.

Selon le type du réseau social, les adolescents créent une identité numérique qui peut être leur identité réelle référant à leur identité civile ou une identité inventée représentée par un pseudonyme ou un avatar et que Perea (2010) nomme identité écran. Selon lui, l'identité numérique est un continuum entre l'identité civile et l'identité écran qu'il définit comme étant

« l'ensemble des manifestations de l'identité (civile et écran) observable dans ses manifestations sur le net. ». La première forme d'inscription identitaire s'appuie sur les prénom et nom d'usage. Etant directement liée à la vie réelle, elle s'opère transversalement.

Notre enquête par questionnaire nous a éclairés sur la tendance ou pas à utiliser son identité civile. Selon les résultats, le taux d'adolescents utilisant leur vrai nom est de 75%, cette tendance étant plus élevée auprès de la population des filles. Il nous est difficile d'interpréter ce résultat étant donné que les répondants sont très majoritaires à avoir un compte Facebook, où l'identité civile est requise. Ce biais nous limite dans les possibilités de croisements de cette variable avec d'autres variables telles que le choix du réseau. Nous aurions dû prévoir une question où le répondant pouvait préciser le choix de la forme identitaire pour chaque réseau social. Ainsi, on aurait pu analyser les choix d'inscription identitaire des adolescents et leur lien avec différentes variables telles que les buts recherchés ou l'attitude envers les discussions. Nous nous baseront dans ce qui suit, sur notre observation des réseaux sociaux.

Divers réseaux font appel à l'identité civile du membre, notamment ceux qui ont pour vocation de regrouper des personnes qui ont un lien direct avec la vie réelle tels que les sites familiaux ou d'anciens camarades de classes ou encore les sites de communautés de professionnels. Sur les trois réseaux sociaux que nous avons observés, seul Facebook requiert une inscription de ce type. A l'inverse, les deux autres réseaux que nous avons observés, à savoir le «Forum des Ados» et Skyrock encouragent l'utilisation de pseudonymes accompagnés souvent d'un avatar dans le cas de Skyrock. Les pseudonymes permettent une liberté de choix et d'expression mais ils n'empêchent pas pour autant « un lien d'identification fort », comme le souligne Perea (2010). Nous avons en effet remarqué que sur les forums où les adolescents discutent dans l'anonymat, ceux-ci reviennent régulièrement dans les mêmes fils de discussion où ils retrouvent les mêmes membres (voir 21.2.1). Se noue ainsi une relation entre les adolescents qui, malgré le fait qu'ils ne révèlent pas leur identité réelle, parviennent à identifier « l'autre » à travers ce qu'il veut bien révéler de lui. Cela passe par des allusions à son physique, à sa personnalité, à son mode de vie, à ses goûts, ses loisirs, ses valeurs etc. On est ainsi identifié, dans l'anonymat, à travers une image projetée au gré des indices émanant des messages, véhiculés d'une façon intentionnelle ou pas, et sous une forme explicite ou au contraire, implicitement.

Perea (2010) fait également remarquer que l'identité écran n'a pas toujours pour vocation de cacher son identité réelle, mais de marquer une identité plus subjective, motivée par le contexte. Ces espaces de protection de la vie privée, articulés autour des identités écran, sont paradoxalement des espaces favorisant l'exposition de soi. C'est d'autant plus que l'internaute se sentira protégé qu'il prendra le risque de s'exhiber.

Sur des espaces tels que Skyrock où l'on jouit d'une plus grande liberté de parole que sur le «Forum des Ados», encadrés par des modérateurs, on remarque une forme de lâcher prise (voir 23.10). Certains adolescents n'hésitent pas en effet à afficher publiquement leur tendance à avoir un comportement socialement indésirable, non recommandable, choquant, voire extrême. Nous avons relevé certains propos qui mettent en cause l'adolescent tels que la jeune fille dont le pseudo est « insult-girl » et qui annonce publiquement qu'elle aime insulter autrui. (image 84). Un adolescent quant à lui affirme qu'il boit « de tout » (image 88). Nous avons aussi observé l'adhésion de membres de Skyrock à des groupes haineux dirigés contre une personne. (images 85 et 86).

Par contre, sur le «Forum des Ados», l'anonymat conduirait plutôt à dévoiler son manque d'assurance et ses préoccupations concernant son image physique. Cette tendance est inversée, sur Facebook, ce type de témoignage étant presque inexistant, laissant place à une exposition de soi souvent manipulée à son avantage. Sur le «Forum des Ados», l'utilisation d'une identité écran semble en effet être une condition permettant aux adolescents de donner libre court à leur expression personnelle. Sous couvert d'anonymat, l'adolescent peut poser tout type de questions et espérer obtenir des réponses. Les sujets abordés touchent parfois des domaines sensibles ou tabous et donnent souvent lieu à des confidences sur sa vie personnelle sur laquelle il serait très difficile de s'étaler en toute transparence. Sur des thèmes sensibles tels que ceux liés à l'intimité et à la sexualité, l'anonymat permet aux adolescents de s'affranchir d'une certaine timidité ou d'une réserve. La comparaison des discussions publiques ou semi publiques (visibles par plus d'une seule personne) sur Facebook et sur le forum des adolescents révèle justement que les questions portant sur la sexualité sont exclusivement abordées sur le forum. En effet, nous n'avons pas pu trouver des discussions sur le mur ou le journal de Facebook d'adolescents abordant ces thèmes alors que la sexualité représente un des sujets les plus sollicités sur le forum.

31.2.2. L'exploration de la sexualité sur les réseaux sociaux

31.2.2.1. Trouver des réponses à ses questionnements sur la sexualité

La sexualité des adolescents s'est affirmée au cours des vingt-cinq dernières années du fait de l'accélération du développement de la puberté connu sous le phénomène de la tendance séculaire (Johnsson et Everitt, 2000, p :126). L'implication des adolescents dans des activités sexuelles est due aussi à l'évolution des normes de la société occidentale qui s'accompagne de plus de permissivité, d'une tolérance et d'une liberté à cet égard. L'activité sexuelle des adolescents est souvent associée à leur vie affective et amoureuse mais ces domaines peuvent également donner lieu à des expérimentations indépendantes. Ce sujet qui préoccupe les adolescents et qui souvent s'accompagne de déceptions, de peines de cœur, d'expériences de rupture, donne lieu à un grand nombre de questionnements auxquels les jeunes voudraient obtenir des réponses par diverses voies (Jeammet et Bochereau, 2007 ; p :36).

Ils cherchent à donner une signification à leur comportement sexuel, à leurs émotions, à leur vécu fantasmatique. L'observation des sujets de discussions menés sur le «Forum des Ados» confirme leurs préoccupations. Les sujets les plus abordés sur le forum sont en effet l'amour, la sexualité et l'apparence physique avec une différence entre les filles et les garçons. Les filles seraient plus préoccupées par l'apparence physique que les garçons alors que les garçons seraient plus préoccupés par les questions sentimentales et les problèmes relationnels avec les filles. Les garçons sembleraient être plus impliqués que les filles dans des démarches sentimentales. Sur le plan de la sexualité, les uns et les autres seraient à égalités et se poseraient autant de questions. (voir 21.2.1)

Les nouveaux modes de communication et d'information qui ont gagné du terrain auprès des adolescents ces dernières années, préoccupent les spécialistes dans le domaine de l'éducation à la santé sexuelle des jeunes. Ceux-ci considèrent qu'Internet offre un arsenal d'outils de prévention et d'information qui nécessitent une nouvelle approche de l'éducation à la sexualité et à la santé sexuelle des jeunes. Les sites spécialisés dans la santé sexuelle des jeunes qui se sont multipliés ces

dernières années, constituent l'un des premiers moyens offerts aux adolescents. (On peut citer à titre d'exemple : onsexprime.fr, filsantejeunes.fr, info-ado.u-strasbg.fr). Ceux-ci permettent l'accès à l'information et la plupart d'entre eux offrent également des possibilités de dialoguer avec des spécialistes en ligne comme par exemple le site développé par l'Université de Strasbourg proposant aux adolescents de poser des questions à des spécialistes sur la sexualité d'une façon anonyme (info-ado.u-strasbg.fr). Ces sites sont appréciés par les adolescents qui demeurent encore, semble-t-il, assez réticents aux discussions en ligne avec des adultes. Une étude (Salmon et Zdanowicz, 2007) sur la question rapporte que 44 % des adolescents ont recours à Internet pour rechercher des informations sur la sexualité, sans pour autant avoir un complément d'informations en ligne avec un adulte. Notre enquête par questionnaire corrobore ces résultats. En effet, les adolescents interrogés perçoivent majoritairement Internet comme un moyen efficace de trouver des réponses à leurs questionnements sur la sexualité. Par contre, les discussions avec des spécialistes en ligne a reçu le score le plus bas parmi six²⁵ moyens proposés pour trouver des réponses à leurs questionnements sur la sexualité (23.4.4). Les adolescents favorisent ainsi une démarche en autonomie qui correspondrait à leur besoin de se prendre en charge dans le domaine de l'intimité, et de faire des choix personnels. Philippe Breton (2007) précise à ce propos qu'il ne suffit pas de récolter des informations sur Internet mais qu'il est primordial aussi que les adolescents apprennent à les traiter pour les transformer en connaissances.

Ayant soulevé l'intérêt des sites d'information à visée éducative de plus en plus plébiscités par les adolescents, les spécialistes s'interrogent par ailleurs sur l'impact des contenus pornographiques, sur leurs représentations et sur leurs comportements dans le domaine de la sexualité. Anne Laurent-Beq et Bruno Housseau (2010) avancent à cet effet que la confrontation avec des images ou des films à caractère pornographique, qu'elle soit intentionnelle ou pas, serait un facteur aggravant les comportements violents, la prise de risque et favorisant une sexualité plus précoce. Jeammet et Bochereau (2007 : P :36) indiquent par ailleurs que la curiosité insatiable de l'adolescent développe son goût de l'exploration à travers les prises de risque. Il chercherait à se prouver, de cette manière, qu'il mérite d'être en vie.

Cependant, Anne Laurent-Beq et Bruno Housseau (2010) précisent que les études portant sur l'influence des médias sociaux sur les représentations et les comportements des jeunes liés à la sexualité sont rares ou font état de résultats contrastés. Nous retenons les résultats de trois études : la première (Fréquence Ecole, 2010) indique que 25 % des collégiens et lycéens ont été confrontés à des images ou des films à caractère pornographique, la 2^{ème} (Eu-Kids Online), rapporte que 14 % des 9-16 ans ont vu au cours des douze derniers mois des images à caractère ouvertement sexuel. En cas de confrontation à des contenus pornographiques, au harcèlement ou aux insultes, un tiers seulement des 9-16 ans en informent leurs parents, la 3^{ème} étude portant sur une analyse comparative de 20 pays européens (Hasebrink et al., 2008) rapporte que 4 sur 10 sont confrontés à des images pornographiques et un tiers à des contenus violents.

²⁵ Les 6 moyens proposés sont les suivants : discuter avec ses parents dans la vie réelle, discuter avec des spécialistes dans la vie réelle, idem sur les réseaux sociaux, discuter avec ses amis dans la vie réelle, idem sur les réseaux sociaux, participer à des forums de discussion anonymes.

Les usages des réseaux sociaux font de plus en plus l'objet d'une utilisation individuelle passant par l'appropriation d'objets personnelles et une forme de séparation territoriale entre les parents et les enfants, qui ont tendance surtout à s'adonner à ces pratiques dans leur chambre, en livrant de moins en moins de détails à leurs parents qui ont de plus en plus de mal à s'immiscer dans leur monde virtuel dont une partie leur échappe pour diverses raisons : compétences de plus en plus affirmées des adolescents, démultiplication et complexité des usages. Dagnaud (2010) relève ce constat en observant une forme de timidité et de réserve de la part des parents, liée au fossé numérique entre les deux générations, qui se traduit par un sentiment d'incompétence de la part des parents qui ne maîtrisent pas tous les codes des usages adolescents des réseaux. Ceux-ci n'ont pas toutes les clés la culture numérique qui caractérise la nouvelle génération qui se différencie de la leur, en cours de développement, à bien des égards. « *Les anciens seraient des immigrants dans un monde devenu « numérique » (digital immigrants). Les jeunes y sont nés (digital natives) » (Baron et Bruillard, 2008)*

Dagnaud (2010) fait remarquer que la « culture de la chambre » donne le plus souvent lieu à un respect par les parents de la « sphère d'autonomie » des enfants mais que ce phénomène soulevait parallèlement un double sentiment de sécurité et d'inquiétude. D'un côté, les parents sont rassurés de savoir leurs enfants à la maison, ne traînant pas à l'extérieur mais dans le même temps, ils se posent des questions liées à leurs activités en ligne, encore couvertes de nombreuses zones d'ombre, et dont ils craignent particulièrement les risques liés à une exposition à la pornographie, aux mauvaises rencontres, aux images violentes (Jehel, 2009)

31.2.2.2. **L'exploration sexuelle appréhendée différemment en fonction du type de réseau social**

Nous proposons d'analyser les motivations des adolescents interrogés pour aborder la sexualité sur les réseaux sociaux. Nous avons cherché à savoir si les réseaux sociaux étaient perçus par les adolescents comme un moyen efficace et privilégié pour trouver des réponses à leurs questionnements sur la sexualité.

Les résultats du questionnaire met en évidence que même si la majorité d'entre eux pensent qu'internet représente une bonne source d'information sur la sexualité, les adolescents interrogés privilégieraient les discussions dans la vie réelle, et en priorité, avec les amis. En réalité, même si les adolescents apprécient Internet et y trouvent une source d'information efficace, les réseaux sociaux ne seraient pas appréhendés prioritairement par eux dans ce but. En effet, parmi six buts proposés aux répondants dans notre questionnaire, la réponse relative à « l'exploration de la sexualité » se place en dernière position, le but le plus souvent cité étant « les relations amicales ». (voir analyse questionnaire 23.4.4)

Pour approfondir la question, nous nous sommes intéressés à l'expression des adolescents sur la sexualité à travers les réseaux sociaux. Notre observation de Facebook d'une part, et du « Forum des Ados » d'autre part, révèle des données divergentes. Les publications observées sur le mur ou journal de Facebook, reflètent une tendance à afficher sa vie privée et à révéler une part de son intimité, mais les adolescents semblent tout de même être conscients des limites de ces pratiques. Aguiton et al. (2009) soulèvent à cet effet que les jeunes ne sont pas irresponsables quant à l'exhibition de leur image et qu'ils en contrôlent le contenu. En effet, les témoignages que nous

avons relevés sur les forums (21.12) nous amènent à constater que les adolescents ont en majorité la capacité d'analyser certains enjeux des réseaux sociaux, et qu'ils sont conscients des avantages mais aussi des limites, des éventuelles dérives ou risques potentiels. *« On ne doit pas tout divulguer sur sa vie privée... »* On a même l'impression qu'ils en jouent *« on peut tout savoir sur la vue des autres... »*, *« c'est stupide d'accumuler des amis, mais c'est bien vu... »*, *« je ne dis rien de vrai sur Facebook... »*, *« quand je veux me livrer je préfère aller sur des forums anonymes... »*

Monique Dagnaud (2010) précise à cet effet que la cyber communication des adolescents est en partie calculée, reflétant plutôt une projection de soi qu'une démarche réflexive, introspective dans une perspective d'explication de soi. Ceux-ci, sont en effet conscients des risques de glissement de la parole sur la scène publique même lorsqu'ils discutent en communauté restreinte.

Néanmoins, Serge Lesourd (2012), Psychanalyste, professeur de psychopathologie clinique à l'université de Nice, évoque le risque de confusion entre l'intime et le public pour ces adolescents dont la sexualité est naissante, et souligne le rôle des parents et des adultes qui selon lui pourraient *« permettre de restituer la limite entre le privé, l'intime, et le public des réseaux sociaux. Retrouver cette limite permet d'éviter aux adolescents la violence en retour qu'est le dévoilement »* (p :24)

Notre observation des deux réseaux sociaux Facebook et le «Forum des Ados», révèle en effet la discrétion des adolescents quand ils abordent des questions délicates, en rapport par exemple avec leur sexualité. Ainsi, sur Facebook, Les discussions liées à la sexualité demeurent assez restreintes (nous n'abordons là que les espaces de publication collective et non pas les outils de communication privée telle que la messagerie ou le tchat) Par contre, lorsqu'on s'intéresse au «Forum des Ados»²⁶, les résultats portant sur les sujets de discussions qu'ils abordent, révèlent une tendance contraire marquant une forte présence des sujets liés à la sexualité. (21.2.2). En effet, l'analyse quantitative effectuée sur deux rubriques de discussion, place le thème de la sexualité en 2^{ème} position après les sujets qui touchent à l'apparence physique. Ces résultats sont identiques chez les filles et les garçons. Les sujets abordés sont très variés. On note des préoccupations soulevées par les adolescents, relatives aux maladies (mst), à la prévention... ils soulèvent aussi des questionnements relatifs à leur orientation sexuelle. La question de bi sexualité (passagère) ou d'expériences (sporadique) avec un partenaire de même sexe est rapportée dans plusieurs discussions. Les nombreuses questions liées à la santé sexuelle marquent un sentiment d'inquiétude qui accompagne souvent les messages. Nous prenons à titre d'exemple le message de « fille inquiète » qui fait état d'un retard très important de ses menstruations. (21.2.2)

Re: [probleme de fille de fille inquiète](#) » Lun 21 Juin 2010 02:44 (15 ans)

« ça fait 6 mois que je n'ai pas eu mes règles et je suis trop inquiète. Que faire ??? SOS »

de [AnnabelleJonas](#) » Mar 22 Juin 2010 00:56 (17 ans)

« 6 mois, ça fait quand même beaucoup, c'est inquiétant. Consulte ton Médecin ! Peut être que durant tes derniers rapports, vous ne vous êtes pas bien protégés, ou comme certaines personnes, tu prends des cachets, ce qui " stoppe " les pertes. Bref, consulte »

Le message de cette adolescente peut laisser supposer qu'elle ne peut pas se confier à ses parents et qu'elle traîne un problème qui la préoccupe depuis quelques mois. Nous avons pu recueillir une

²⁶ www.forumdesados.net

vingtaine de messages qui témoignent de ce sentiment d'isolement et d'angoisse, vécu pas les jeunes qui s'inquiètent de leur état de santé. (voir 21.2.2) Jeunes qui semble-t-il, ont des informations insuffisantes et assez floutées dans le domaine de la sexualité et qui ne trouveraient pas, par ailleurs, d'interlocuteurs fiables. A cet effet, une étude (Frappier, Kaufman, et al, 2008) conduite pour l'Association canadienne pour la santé des adolescents (ACSA) menée au Canada auprès de 1 171 adolescents de 14 ans à 17 ans et de 1 139 mères d'adolescents du même âge² rapporte que même les jeunes qui s'estiment bien informés en matière de santé sexuelle, ont des connaissances insuffisantes. Environ 69 % des adolescents interrogés indiquaient qu'ils avaient beaucoup de mal à trouver des réponses satisfaisantes à leurs questions, et 62 % ont déclaré devoir contourner des obstacles dans leur recherche d'information.

Désemparés et en manque d'informations satisfaisantes, les forums anonymes, seraient alors une porte providentielle pour ces jeunes qui ne se confieraient à un adulte qu'en tout dernier recours. Dans ces espaces entièrement dédiés aux adolescents partageant des intérêts communs, une solidarité intracommunautaire se fait clairement ressentir, notamment lorsque les messages témoignent d'une angoisse ou d'une souffrance. Les jeunes se prêtent alors aisément au jeu en endossant le rôle de conseillers ou de « grand frère ». Ce qui nous frappe tout de même dans ces espaces excluant les adultes, c'est paradoxalement la présence de ceux-ci dans le discours des adolescents. En effet, lorsqu'ils jugent la situation préoccupante, les jeunes témoignent assez souvent d'un certain bon sens, tirant la sonnette d'alarme et orientant leurs pairs vers des adultes (parents ou spécialistes). A cet effet, nous pensons que la possibilité de discuter avec des spécialistes en ligne et de façon anonyme, serait une alternative intéressante pour ces adolescents en quête de conseils qui n'osent probablement pas se confronter au regard de l'adulte dans la vie réelle, de peur d'être jugés ou alors, que les parents en soi tenus informés.

Comme nous l'avons souligné, notre observation des réseaux sociaux fait ressortir une nette différence s'agissant de la manifestation de la sexualité sur les espaces communs de discussions de Facebook et sur le «Forum des Ados», qui serait liée au statut d'anonymat caractérisant le «Forum des Ados» contrairement à Facebook qui fait appel à l'identité civile. Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'utilisation d'un pseudonyme fait tomber les armures, gomme les réticences et procure un certain sentiment de confiance qui favorise la liberté d'expression. Dissimulé derrière son identité écran, l'adolescent ne craint pas le jugement et ose révéler des aspects de lui qui peuvent marquer certaines de ses faiblesses.

31.2.2.3. **La sexualité, un sujet abordé entre pairs**

Lorsque nous confrontons ces constats aux résultats du questionnaire nous constatons que malgré cette forte tendance observée à aborder des questions liées à la sexualité sur les forums de discussion, les adolescents que nous avons interrogés auraient une perception plutôt négative concernant l'efficacité des forums pour répondre à leur quête d'information sur la sexualité (voir 23.4.4). Nous pensons que ceux-ci manquent d'informations concernant ce type de réseau. Il en est à peu près de même pour les discussions en ligne avec des spécialistes et avec les amis (avec un score légèrement au-dessus de la moyenne pour cette dernière option). A l'opposé, ces résultats, rapportent une nette préférence pour les discussions dans la vie réelle et notamment pour les discussions avec les amis (score de 7/10). Le dialogue avec les parents est privilégié par les plus

jeunes. La communication avec un spécialiste arrive en 3^{ème} lieu dans cette liste. Les trois²⁷ moyens proposés sur les réseaux sociaux, quant à eux, ont reçu un score au-dessous de la moyenne avec un meilleur résultat pour les discussions avec les amis dont le score atteint tout juste la moyenne. Des différences liées au sexe et à l'origine ethnique se traduisent par une préférence pour les filles de discuter avec leurs parents alors que les garçons auraient davantage tendance à choisir des discussions en ligne. Nous notons par contre que les adolescents libanais abordent plus fréquemment ces questions sur les réseaux sociaux que dans la vie réelle. Cela s'expliquerait par les différences socio culturelles entre la France et le Liban où la sexualité des adolescents demeure encore souvent un sujet tabou que l'on n'aborde pas avec les parents. (23.4.4)

Ainsi, bien que les forums anonymes de discussion soient plébiscités par une catégorie des adolescents en quête d'informations, de conseils, de soutien, dans le domaine de la sexualité, la majorité des jeunes auraient tendance à aborder ces questions avec leurs amis, surtout dans la vie réelle mais aussi sur les réseaux sociaux. Les amis représentent les interlocuteurs les plus rassurants à qui les adolescents peuvent se confier et avec qui ils peuvent aborder des sujets qui touchent à l'intimité. Nos résultats corroborent ceux d'une étude (Frappier, Kaufman, et al, 2008) portant sur les connaissances des jeunes en matière de santé sexuelle, qui indique que 69 % des adolescents interrogés avaient du mal à trouver certaines informations et que leurs principales sources d'information étaient les amis. Les parents arrivent en 3^{ème} position après l'école et les amis. Cette même étude souligne que les parents sous-estiment leur rôle et les attentes de leurs adolescents dans ce domaine.

31.2.2.4. **L'exploration sexuelle liée au choix des outils de la communication**

La première partie de notre analyse, a exploré les moyens utilisés par l'adolescent pour s'informer et trouver des réponses à des questions liées à la sexualité et plus particulièrement à la santé sexuelle. Rappelons cependant que l'exploration sexuelle arrivant en avant dernière position parmi six buts qui ont été proposés aux 255 adolescents interrogés, celle-ci ne semblerait par être leur préoccupation majeure sur les réseaux sociaux. Ce résultat reflétant leur manque d'intérêt pour les activités liées à la sexualité sur les réseaux sociaux demeure en arrière-plan dans l'interprétation des résultats que nous exposons ci-après.

Ainsi, pour satisfaire leur quête d'information sur le thème de la sexualité, les adolescents opteraient dans un premier temps pour une recherche en autonomie sur le web. Ils solliciteraient également leurs amis et les pairs à travers des discussions dans la vie réelle ou sur les réseaux sociaux. Les forums de discussion, de leur côté, fourniraient un moyen intéressant pour répondre à ce besoin, du fait notamment du caractère anonyme des discussions, mais ils ne seraient pas encore exploités par une large catégorie de la population adolescente.

Nous avons complété ce schéma par un dernier résultat de notre questionnaire qui éclaire le choix des outils utilisés par les adolescents pour explorer la sexualité. Les outils qui sont principalement utilisés par les adolescents dans un but d'exploration de la sexualité, seraient le chat, la webcam et

²⁷ Les discussions avec les amis en ligne, les discussions avec les spécialistes en ligne, les forums de discussion

le mail, avec une utilisation plus importante du mail pour les jeunes adolescents. (23.4.4) A l'instar des discussions collectives sur les forums ou sur le mur de Facebook, le chat, la webcam ou le mail, font appel à des situations de discussion individuelles. Notre enquête n'a pas pu approfondir le type de discussions établies dans ces situations de communication, mais nous pouvons être amenés à penser, que les outils synchrones, le chat avec ou sans webcam, pourraient être aussi le siège d'expériences d'échange sexuel à distance. En effet, ces types d'outils permettent des dialogues privés, où l'on peut aborder des discussions intimes à l'abri des regards. Selon Philippe Liotard (2012) « *Les messageries instantanées permettent l'instantanéité des émotions et l'accélération des processus de séduction* ». Ces échanges auraient lieu avec des jeunes de leur âge, qu'ils connaîtraient mais ils pourraient aussi se faire avec des personnes que l'on ne connaît pas, dans un but de découverte et d'exploration. Selon les résultats de notre questionnaire, 30% des contacts présents sur la liste d'amis des adolescents seraient des personnes qu'ils ne connaissent pas. L'étude évoquée préalablement (ASCA) indique que 27 % des adolescents interrogés étaient actifs sexuellement à un âge moyen de 15 ans. Ces constats ont amenés certains chercheurs à se pencher sur les nouvelles formes de la sexualité des adolescents, développées sur les réseaux sociaux. Schwarz (2010, vol.2), évoque le phénomène émergent du « sextage » qui consiste à envoyer des « sextos », ou en d'autres termes des images ou vidéos de soi à caractère sexuel, échangés via le téléphone portable ou par Internet. (Schwarz, 2010, vol.2). Cette pratique récemment observée chez la nouvelle génération d'adolescents, contribue au développement de nouveaux rituels de séduction. « Un sondage (Lachance, 2012) réalisé par l'Associated Press/MTV, en 2009, aux États-Unis, révèle que 14 % des filles et 9 % des garçons âgés de 14 à 24 ans se sont adonnés au « sextage ». Selon le Pew Research Center (2009), 4 % des adolescents entre 12 et 17 ans affirment qu'ils ont déjà envoyé des images d'eux à connotation sexuelle à une autre personne. » (Lahance, 2012, p :19). Chez l'adulte, le sextage a pour but de stimuler la sexualité et d'initier une relation romantique (Hirdman, 2010). Pour un adolescent, l'exposition de son intimité à travers la parole et l'image est le témoignage d'une marque de confiance et d'engagement vis-à-vis de son copain ou de sa copine. (Schwarz, 2010, vol.6). Mais aussi, dans la continuité du processus de construction de l'image de soi, favorisée à travers la publication d'auto portraits sur Facebook, que nous avons évoquée précédemment, l'exposition de la nudité du jeune serait aussi un moyen de nourrir la perception de l'image de son corps à travers le regard de l'autre. En suscitant le regard de l'autre, les adolescents espèrent ainsi obtenir une confirmation de la beauté de leur corps (Duquet, 2009). Hirdman (2010) précise tout de même que malgré leur « apparente désinvolture » les jeunes contrôleraient les limites de telles pratiques pouvant rapidement dériver et frôler la vulgarité.

31.2.3. L'exploration des relations amoureuses

Qu'elle soit associée ou pas à des pratiques sexuelles, la vie affective des adolescents, a été analysée dans notre enquête sous l'angle des relations amoureuses, constituant l'une de nos trois dimensions en rapport avec l'exploration identitaire. Nous nous sommes particulièrement intéressés aux perceptions développées par les adolescents concernant leurs relations amoureuses sur les réseaux sociaux et aux formes de manifestation et d'expression de l'amour, en lien avec les différents outils ou espaces de communication, comme par exemple publier des photos, des citations, des poèmes évoquant leurs relations amoureuses, leurs sentiments ou leur représentation de l'amour. Nous

nous sommes également attardés sur discussions des adolescents évoquant le thème des relations amoureuses, notamment dans des situations d'anonymat.

Les réseaux sociaux offrent aux adolescents des possibilités de rencontres entre pairs. Les relations qui se tissent sont souvent d'ordre amical mais celles-ci peuvent également prendre la forme d'une relation plus affective ou amoureuse. Ces relations se développent surtout entre adolescents qui se connaissent dans la vie réelle, à l'école ou dans le cercle des amis, mais elles pourraient également se créer grâce aux réseaux sociaux. Dans ce cas, celles-ci donneraient en général lieu à des rencontres dans la vie réelle. (Perea, 2010)

L'analyse du questionnaire, révèle des résultats similaires à ceux obtenus pour l'exploration de la sexualité quant à l'importance accordée aux relations amoureuses sur les réseaux sociaux. En effet, les adolescents ne placent pas les relations amoureuses dans les buts principalement poursuivis sur les réseaux sociaux mais ils pensent néanmoins (à 77%) que les jeunes de leur âge ont souvent des relations amoureuses sur les réseaux sociaux. Par contre, s'agissant de leur expérience personnelle, un tiers d'entre eux indique avoir vécu une relation amoureuse sur les réseaux sociaux, avec un taux moins élevé pour les adolescents libanais (voir résultats détaillés 23.5.4). Cette différence entre leurs croyances normatives et leur comportement pourrait s'expliquer par la primauté d'autres besoins qu'ils cherchent à satisfaire prioritairement sur les réseaux sociaux, en lien notamment avec le processus de socialisation au sein d'un groupe de pairs. Ainsi, même si les adolescents savent que les réseaux sociaux offrent des opportunités pour développer des relations amoureuses, ceux-ci n'engageraient pas assez d'efforts dans cette perspective, privilégiant les liens amicaux. Cette constatation avait déjà été faite depuis une dizaine d'année par Parks et Flyod (1996) s'intéressant dans leur article «Making Friends in Cyberspace », à la nature des relations entretenues par les adolescents via internet. Les auteurs rapportaient d'une part que le pourcentage des relations entre adolescents de sexes opposés et du même sexe était presque identique et ils indiquaient outre que les relations amoureuses entre adolescents, via Internet, ne seraient pas aussi fréquentes que l'on pourrait le supposer, et ne représenteraient que 7.9% de l'ensemble des relations.

Notre questionnaire rapporte néanmoins une différence à ce niveau entre les adolescents français et libanais. Ces derniers sembleraient avoir moins tendance à explorer les relations amoureuses sur les réseaux sociaux (voir résultats détaillés 23.5.4). Les différences socio culturelles pourraient expliquer cet écart, du fait de la plus grande liberté dont jouissent les adolescents français sur le plan de leur intimité. Les adolescents libanais auraient plus d'appréhension quant à l'étalage public de leurs relations amoureuses. Parfois encore sujet tabou, l'amour se vit encore souvent en cachette et surtout à l'abri du regard des parents. Les adolescents pourraient alors craindre que leur relation ne soit dévoilée, du fait de la transparence de Facebook.

Nous notons une autre différence sur le plan des perceptions et des comportements liés aux relations amoureuses, entre les filles et les garçons. L'observation du «Forum des Ados» rapporte que l'amour est le sujet le plus abordé chez les garçons (42%) alors qu'il se place en 3^{ème} position chez les filles (11%) qui font passer la sexualité devant (27%) (voir 21.2.2). Par ailleurs, selon les résultats de notre questionnaire, les garçons auraient plus tendance que les filles à penser que les adolescents auraient souvent des relations amoureuses sur les réseaux sociaux (voir résultats détaillés 23.5.4). Les garçons sembleraient ainsi accorder plus d'importance au développement des

relations amoureuses sur les réseaux sociaux. Cela serait lié à une estime de soi plus élevée chez les garçons que chez les filles et qui leur procureraient plus d'assurance et de confiance pour développer ce type de relations. (Alsaker & Olweus, 1993 ; Block & Robins, 1993 ; Bolognini *et al.*, 1996 ; Cantin & Boivin, 2002 ; Fertman & Chubb, 1992 ; Simmons & Blyth, 1987 ; Wigfield & Eccles, 1994).

Les résultats de notre questionnaire mettent d'ailleurs en avant le lien entre l'estime de soi et le développement des relations amoureuses sur les réseaux sociaux. En effet, les adolescents qui se sentiraient appréciés auraient plus souvent des relations amoureuses sur les réseaux sociaux. (voir résultats détaillés 23.5.4)

Finalement, un dernier résultat suggère un lien entre une attitude positive envers les discussions et le développement des relations amoureuses sur les réseaux sociaux. (voir résultats détaillés 23.5.4) Il nous semble en effet que les adolescents qui se sentent à l'aise sur les réseaux sociaux, qui le perçoivent comme un environnement sécurisant et qui y prennent du plaisir notamment dans les échanges entre pairs, seraient plus motivés et se sentiraient plus libres pour s'ouvrir à de nouvelles expériences.

Un autre aspect de ce sujet nous a également intéressés dans notre recherche ; il s'agit de la possibilité pour les adolescents de s'exprimer sur leurs sentiments et leurs relations amoureuses sur les réseaux sociaux.

Notre observation des réseaux sociaux révèle diverses formes d'expression autour des sentiments amoureux. L'une des premières différences que nous relevons à ce niveau, est en rapport avec la posture et l'intention de l'adolescent. Sur Facebook et sur Skyrock, les adolescents ont des opportunités de rencontres et d'échanges amoureux entre pairs, et ceci dans le cadre de relations pré existantes ou pas, alors que le «Forum des Ados» est principalement un endroit où les adolescents rapportent leur vécu, en parlent, en discutent (chapitre 21). Il nous semble que la situation d'anonymat spécifique au «Forum des Ados» soit à l'origine de ces différences, mais nous postulons que le type de réseau, sa configuration, les outils qu'il offre et les objectifs d'usages fixés par les concepteurs auraient aussi une influence sur l'intention et la posture de l'utilisateur adolescent. En effet, nous prenons à titre d'exemple Skyrock où le pseudonyme est majoritairement utilisé. Nous avons pourtant pu observer sur ce réseau social, des situations de communication entre adolescents ayant une relation amoureuse. Notre recherche n'a pu apporter qu'une réponse partielle à cette question, vu que notre questionnaire ne fournit pas de données relatives aux différents types de réseaux sociaux et ayant récolté uniquement des données liées aux types d'outils. Cependant, le forum étant intégré dans la liste des items se rapportant aux outils, cela nous permet prudemment d'avancer quelques pistes de réponses.

Ce qui apparaît principalement à travers les discussions rapportées sur le «Forum des Ados», est une certaine quête d'assurance pour faire le premier pas, aller vers l'autre, révéler ses sentiments. Les adolescents observés livrent leurs inquiétudes et leurs angoisses face à un éventuel échec de leur démarche. Certains messages laissent entrevoir un manque de confiance en ses capacités à plaire aussi bien sur le plan physique, comme nous l'avons déjà évoqué, mais aussi, sur le plan de la personnalité (21.2).

En facilitant l'expression sur soi et l'auto description, ces espaces de dialogue en situation d'anonymat, favoriseraient une prise de distance amenant à une forme de réflexivité. A travers les messages postés sur les forums, les adolescents parlent de soi mais ils se parlent aussi à eux-mêmes, comme s'ils cherchaient à évaluer le bien fondé de leurs propos. Le regard de l'autre, serait alors une confirmation de ce qu'ils cherchent à se prouver, de leurs propres attentes. Dans un message, « Dreamerboy » déclare « je suis amoureux d'une fille que je trouve magnifique. Elle est intelligente et belle. Un garçon de ma classe la drague, il est beau mais je pense que j'ai plus d'humour que lui même si mon physique n'es pas aussi bien que le sien. Je m'intéresse à pleins de choses dans la vie, comme elle, et je pense que j peux l'intéressé. Je joue de la basse et je suis top aux échecs. Vous pensez que j'ai une chance avec elle ? Je reste dans mon coin, à l'observer et je n'ose rien lui dire. Que faire ? Comment faire ? » (21.2)

Les réponses qu'il a reçues l'ont conforté dans sa démarche mais elles ont surtout contribué à se percevoir comme un rival « à la hauteur », comme une personne ayant de la valeur. Dans d'autres cas, les adolescents semblent chercher auprès de leurs pairs, l'expérience qui leur fait défaut vu leur jeune âge, expérience que l'on n'hésite pas à raconter avec fierté. Ces forums deviennent alors un lieu où les témoignages de vécus individuels se transforment en un objet de réflexion collective. Au gré des messages, on va se vanter de ses exploits ou se lamenter sur ses défaites, on va se complimenter ou se consoler, on va s'encourager ou se féliciter, on va agrémentez ceci avec des conseils, des idées, les astuces pour se montrer compétent, ou encore de l'humour ou de la compassion, tentant tant bien que mal à satisfaire sa quête d'estime de soi.

Ces formes d'expression riches en confidences, observées dans les discussions anonymes sur le «Forum des Ados», sont moins visibles sur Facebook et Skyrock où elles sont supplantées par une communication souvent plus calculée, assez banale, superficielle mais qui fait aussi véhiculer l'émotion, comme nous le rapporte notre observation.

L'expression autour des relations amoureuses prend diverses formes sur Facebook, mais elle est plus fréquente et plus visible auprès de la population des 15-18 ans. Cette expression est véhiculée par divers moyens et différents outils. Sur le mur de Facebook, Aurélie, 17 ans, exprime ses angoisses, elle doute de son petit ami, accuse sa rivale publiquement, une amie la rassure, la rivale s'explique (21.8, images 54-55-56-57). Nous notons ici que les adolescents sont généralement solidaires et attentifs aux besoins de leurs pairs. Les réactions aux propos d'Aurélie ont été nombreuses. Provenant de filles ou de garçons, ils se veulent surtout réconfortants. L'attitude d'Aurélie qui dénonce publiquement son petit ami en livrant ses inquiétudes est un fait assez marquant sur ces espaces ouverts. Ces réseaux seraient perçus par la nouvelle génération des adolescents, comme moyen d'accéder à une forme de transparence. Nous observons ainsi d'autres pratiques axés sur la transparence telle que la tendance à publier des photos de profil de couples d'adolescents ou encore d'indiquer dans la rubrique du statut personne « en couple ».

Exprimer ouvertement ses sentiments, son état d'âme, ses émotions semble faire partie des nouvelles tendances observées sur les réseaux sociaux auprès des adolescents (21.8, image 77). Il peut s'agir de sentiments négatifs ou positifs. Dans le premier cas, les discussions commencent généralement par la description d'un état d'âme « je me sens mal ! » (Karen, 17 ans), « Trop seul, trop dur... » (Christophe, 18 ans). Dans d'autres cas, il s'agit d'un appel au secours ou à l'aide, parfois détourné « Plus envie de rien... je dois prendre une décision » (Manal, 17 ans). Dans tous les cas observés, les réponses au message initial sont nombreux (plus de 20 commentaires). Les

personnes concernées sont à l'écoute, puisqu'elles répondent rapidement (dans un délai d'une heure en moyenne) soit par un message soit en utilisant l'outil « j'aime » (21.8). Grâce à ces pratiques, les adolescents auraient tendance à moins s'isoler lorsqu'ils ont face à une situation difficile à gérer ou lorsqu'ils doivent prendre une décision personnelle. L'appui et l'avis des pairs contribueraient à les aider à faire les bons choix et à affronter les problèmes. Les adolescents expriment aussi des sentiments positifs pour aborder les relations amoureuses, en diversifiant les moyens d'expression.

En règle générale, la publication de photos personnelles semble être une activité très répandue auprès des adolescents de 16-18 ans. A l'instar des plus jeunes, les adolescents de cet âge publient dans leurs albums, des photos affichant leurs relations amoureuses. (21.8, images 46 – 49 – 50 – 51 – 52 – 53)

L'outil « statut », qui donne la possibilité de publier publiquement un message sur le mur de Facebook, souvent accompagné d'une image ou d'une chanson, est fréquemment utilisé pour faire part de son humeur, de ses sentiments, d'une réflexion, de son ressenti du moment (21.7, 21.8). L'application « citation » aussi, semble être très plébiscitée par les adolescents de cet âge, cette fonctionnalité leur donnant la possibilité d'exprimer d'une façon plus impersonnelle, des sentiments, des idées, des valeurs ou tout type réflexion à laquelle ils adhèrent. Aurélie l'utilise très fréquemment pour exprimer ses sentiments amoureux. (image 53)

Sur Facebook où l'identité civile est affichée, le comportement des adolescents, lié à l'expression des sentiments amoureux, révèle ainsi une certaine tendance à la transparence, à l'extraversion et à l'exhibitionnisme qui se manifeste sous une forme assez contrôlée. Même s'ils donnent l'impression de s'afficher au grand jour, de dévoiler leurs sentiments et leurs pensées intimes, les limites de leurs pratiques ne semblent pas pour autant échapper à leur vigilance. Celles-ci seraient similaires à celles qu'ils s'imposeraient dans leur vie sociale, dans la réalité physique. Sur les réseaux sociaux, le flux de contenus amassé dans un espace commun donnerait une fausse impression de surabondance de l'expression des adolescents alors que dans la réalité physique, l'information est diluée de fait de sa nature verbale de la parole et de sa déconcentration géographique.

CHAPITRE 32 :

INTERPRETATION

« AUTONOMIE AFFECTIVE ET RELATIONNELLE »

Le deuxième domaine de l'autonomie de l'adolescent que nous avons étudié est celui lié au développement de l'autonomie affective et relationnelle. Cette partie de notre enquête nous a amenés à analyser les liens existants entre un certain nombre de sous-dimensions en rapport avec l'autonomie affective et relationnelle et celles des réseaux sociaux.

Nous présenterons ci-après l'interprétation de cette partie de nos résultats en commençant par aborder les relations développées par l'adolescent sur les réseaux sociaux avec ses parents, les adultes et ses amis. Dans un deuxième temps, nous interpréterons les résultats relatifs à la gestion de ses discussions en ligne et nous finirons par la dimension de l'autodétermination à travers l'étude des buts poursuivis par l'adolescent sur les réseaux sociaux.

32.1. Les relations interpersonnelles

L'adolescent évolue en fonction des relations qu'il entretient avec son entourage familial et du groupe auquel il appartient. La gestion de ces relations constitue alors l'une de ses préoccupations majeures. (J. Kroger, cité par Clocher, 2007). Les études menées sur la socialisation des adolescents à travers les réseaux sociaux, mettent en avant l'importance accordée par les adolescents à la communication interpersonnelle et plus particulièrement avec les pairs (Martin, 2004 ; Metton, 2009). Nous nous sommes intéressés dans notre étude aux types d'activités, aux sujets de discussions et aux relations, déployés dans le cadre de cette communication, ainsi qu'aux outils qui lui servent de support.

32.1.1. Les parents et les adultes en retrait sur les réseaux sociaux des adolescents

Nous avons exposé au troisième chapitre de notre thèse, le processus accompagnant l'adolescent dans sa quête d'indépendance, le menant vers son identification adulte, en traversant notamment une phase où il se détache progressivement des liens parentaux pour s'orienter vers des relations plus soutenues avec les pairs (Marcelli et Braconnier, 2004 ; Larivey, 2001). C'est en s'appuyant sur cette réalité que nous avons entrepris d'investiguer la façon dont ce domaine de l'autonomie se manifestait sur les réseaux sociaux pour comprendre notamment comment cet espace avec les usages qu'il offre, contribuait au développement de l'autonomie affective et relationnelle.

Pour se différencier de leurs parents, les adolescents se tournent progressivement vers des personnes extérieures à leur cercle familial, celui-ci n'étant plus leur centre social et affectif principal. Ils passent beaucoup plus de temps avec leurs amis avec qui ils explorent de nouveaux lieux. Les adolescents se regroupent alors entre pairs dans divers espaces, tels que les parcs, les cafés, la cour de l'école, l'angle d'une rue, qui deviennent synonymes de nouvelles expériences. L'indépendance est ainsi clairement revendiquée. (Guillot, 2006)

Notre observation des réseaux sociaux révèle le regroupement massif des adolescents sur les trois réseaux que nous avons explorés. Ces espaces virtuels s'offriraient ainsi aux adolescents comme un lieu supplémentaire où leur quête d'indépendance semble pouvoir se réaliser au contact des pairs. En effet, la plus grande majorité des activités observées se déroulent entre adolescents, les échanges avec les adultes, parents ou autres, étant très minoritaires (chapitre 21). Sur le «Forum des Ados» et sur Skyrock, la présence des adultes est même quasiment absente (21.10). Par contre, lors de notre observation des activités scolaires des adolescents sur les réseaux sociaux, nous avons repéré un forum d'entre-aide scolaire où les adolescents utilisaient les forums de discussion pour poser des questions sur le travail scolaire (21.9). Dans ce cadre, nous avons pu observer que les adolescents n'étaient pas souvent volontaires pour répondre aux questions. Ceux-ci se contentent en effet d'en poser, et semblent attendre l'intervention des adultes pour obtenir des réponses. Ces bénévoles sont pour la plupart des personnes à la retraite qui participent à ce type d'échange dans un but citoyen, pour apporter leur aide aux jeunes générations. (www.cyberpapy.com) (voir 21.9).

Les adolescents développeraient ainsi des types de relations et des attitudes différentes avec les adultes en fonction des réseaux sociaux et de l'activité conduite. Autant les adultes ne semblent pas être les bienvenus sur le «Forum des Ados» autant, sur un site d'échange scolaire intergénérationnel, ceux-ci seraient au contraire perçus comme des tuteurs, capable de les soutenir, de les conseiller et de les aider. Ayant mis en évidence dans le chapitre précédent, le besoin des adolescents d'aborder des sujets sensibles tels que la sexualité, dans un cadre d'échanges anonymes, nous avançons que les conseils des adultes, spécialistes ou pas, sur ces sujets délicats, pourraient être bien accueillis par les adolescents sur un réseau social qui répond entre autre aux deux critères suivants : un contexte d'anonymat et une volonté de la part du réseau de mettre en relation deux générations différentes dans un objectif d'entraide et de conseils. Les adolescents rechercheraient ainsi à profiter de l'expérience des adultes sans toutefois se mettre à nu, se confronter à leur timidité ou encore prendre le risque d'affronter leur regard critique. Le site Info Ados (<http://info-ado.u-strasbg.fr/>) conçu dans cette perspective semble être un exemple intéressant qui mériterait d'être étudié et comparé à d'autres réseaux favorisant l'échange intergénérationnel. Notre observation des réseaux sociaux ne s'est pas étendu aux réseaux sociaux familiaux mais il nous semble intéressant de pouvoir également explorer les types de relations intergénérationnelles développées dans ces espaces de regroupement familial.

Notre enquête par questionnaire nous a fournis des résultats nous permettant d'analyser la place accordée aux relations parents-enfants sur les réseaux sociaux. Ces résultats indiquent que les relations familiales ne figurent pas dans la liste des buts prioritairement poursuivis par les adolescents sur les réseaux sociaux. En effet, ce choix arrive en 5^{ème} position dans une liste de 6 buts qui ont été proposés aux répondants, les relations amicales arrivant en première position, et confirmant en partie notre analyse des données recueillies suite à notre observation descriptive des

réseaux sociaux Il semblerait en effet que les relations amicales soient la motivation principale des adolescents sur les réseaux sociaux (24.1.2 question 5). Ce résultat est cependant nuancé par trois autres résultats. En premier lieu, les adolescents seraient 40% à avoir des discussions virtuelles avec leurs parents (24.1.2 question 1). Par ailleurs, ceux-ci placeraient les membres de la famille en 2^{ème} position au même titre que les relations amoureuses, juste derrière les relations amicales, dans les catégories de contacts qu'ils privilégient sur les réseaux sociaux(24.1.2 question 2). Finalement, les résultats indiquent que 40% des adolescents interrogés publient des photos ou des vidéos en lien avec la famille (24.1.2 question 4). Nous notons tout de même que ces trois résultats sont plus significatifs auprès de la population des préadolescents.

Les parents ne seraient ainsi pas complètement absents du schéma communicationnel déployé par les adolescents sur les réseaux sociaux. Même si, à priori, en observant les réseaux sociaux, nous ne percevons pas leur présence, il s'avère en effet que les échanges entre parents et enfants existent. Cependant, ces échanges seraient plus discrets que ceux entrepris entre pairs, moins visibles publiquement. Concernant les discussions qu'ils établissent avec leurs parents, nous pouvons penser que les adolescents utiliseraient dans cette optique des outils de communication individuels, qui n'apparaissent pas dans les espaces ouverts tels que le mur de Facebook. Pour la publication des photos, ceux-ci auraient recours probablement à des outils de restriction, réservant ainsi la consultation des photos de famille à une catégorie précise figurant dans leur liste de contacts. Ainsi, tout en prenant de la distance par rapport aux parents, les adolescents maintiendraient certains liens, à travers un circuit de communication défini par eux-mêmes. Il semblerait en effet, que les adolescents préfèrent séparer les espaces dédiés aux échanges entre pairs et ceux dédiés à la communication familiale. Claes (1983) souligne à cet effet, que dans la majorité des cas, l'adolescent ne se détache pas de ses parents par opposition ou confrontation mais simplement car il est naturel de s'ouvrir aux autres et que cela fait partie du processus de socialisation et du développement de l'identité. En effet, l'adolescent souhaite s'affirmer mais il a aussi besoin de ses proches pour renforcer son identité et se forger une autonomie. Entre besoin d'autonomie et de dépendance, l'adolescent cultive un lien d'attachement vis-à-vis de ses parents mais paradoxalement, il éprouve le besoin de se désolidariser de sa famille pour se construire en tant qu'individu (Freud, 1968 ; Green 1984 ; Marcelli et Braconnier, 2004 ; Larivey, 2001)

Cela expliquerait les deux phénomènes contradictoires observés sur les réseaux sociaux. En effet, les adolescents et notamment les plus jeunes, manifesteraient une dualité dans l'expression de leurs besoins d'autonomie affective et relationnelle en s'ouvrant aux groupes de pairs tout en préservant ce cadre sécurisant et valorisant dont ils auraient encore besoin à travers le maintien des liens familiaux qu'ils ont la capacité, tout de même, de contrôler plus facilement sur ces espaces. Mais au fur et à mesure qu'ils grandissent, les échanges virtuels avec leurs parents s'affaiblissent au profit de la communication entre pairs qui s'intensifie et se diversifie d'une manière très visible.

32.1.2. Sa relation avec les pairs

32.1.2.1. Un regroupement massif des pairs sur leurs espaces d'échange

Nous revenons sur l'un des résultats de notre observation des réseaux sociaux, évoqué dans la partie précédente, mettant en avant la présence d'espaces de communication sur les réseaux sociaux, qui seraient presque exclusivement fréquentés par les adolescents. Notre observation a en effet rapporté une quasi absence des adultes, parents ou autres, sur les trois réseaux sociaux explorés. Les multiples activités observées sont diversifiées mais pour la quasi totalité de celles auxquelles nous avons eu accès, celles-ci sont réalisées entre pairs. Nous précisons que nous n'avons pas eu la possibilité d'avoir accès aux discussions privées utilisant notamment les outils synchrones tels que le chat et la webcam, ou la messagerie interne. Par ailleurs, les contenus que nous avons pu observer, discussions, publication de photos, profils ou autres, sont uniquement ceux qui sont accessibles publiquement ou à toute la liste d'amis du membre observé. En d'autres termes, si l'adolescent membre a utilisé des outils de restriction, fermant l'accès d'une partie de ses publications à une certaine catégorie de personnes, nous n'avons pas été en mesure d'y accéder. C'est en ce sens que notre questionnaire nous apporte des informations intéressantes à recouper avec notre observation.

Les résultats du questionnaire portant sur la place accordée aux relations amicales et à l'amitié en général sur les réseaux sociaux, confirment le constat que nous venons d'évoquer. Concernant les buts principalement recherchés par les adolescents sur les réseaux sociaux, les relations amicales seraient en effet ce que ceux-ci recherchent en priorité. En effet, parmi six buts proposés aux répondants, « développer des relations amicales » réunit le taux de réponses le plus élevé avec 86% d'adolescents ayant placé cette réponse dans leurs choix (réponses multiples). Ce taux qui nous paraît très élevé, confirme les résultats de notre observation des réseaux sociaux. Une deuxième question portant sur les catégories de personnes avec qui l'adolescent préfère communiquer, corrobore ce résultat. En effet, parmi cinq catégories de personnes proposées à l'adolescent, à classer par ordre de priorité, l'item « les amis » reçoit le taux de réponse le plus élevé au premier et au 2^{ème} rang (respectivement 42% et 36%). En outre, en s'intéressant aux sujets abordés par les adolescents sur les réseaux sociaux, nous constatons là aussi que la réponse la plus évoquée parmi 6 choix de sujets à classer par ordre de préférence, est « ma relations avec les amis », avec des taux respectifs de 33% et 29% pour les deux premiers rangs. Finalement, nos résultats rapportent un taux élevé de publication de photos d'amis. 84% des adolescents interrogés affirment publier des photos de leurs amis.

Notre questionnaire conduit ainsi à la conclusion d'une réelle motivation affirmée par les adolescents pour le développement du lien amical à travers les réseaux sociaux. Ainsi, les personnes avec qui ils échangent le plus souvent sont les amis et les sujet les plus abordés concerne également ceux liés aux relations amicales. Finalement, outre les discussions qui constituent l'une des activités les plus pratiquées par les adolescents sur les réseaux sociaux, la publication de photos, également très plébiscitée par eux, met à son tour en scène en les relations amicales.

En investissant divers espaces de communication sur les réseaux sociaux, loin du regard des adultes, les adolescents se seraient ainsi créés des mondes, bien à eux, où le regroupement massif

entre pairs semblerait répondre à leur quête d'indépendance. Dès lors, le groupe de pairs jouerait un rôle déterminant sur les réseaux sociaux, représentant le moyen pour l'adolescent de s'écarter de ses proches, de se créer une place dans un groupe, de trouver du soutien, ce qui favorise, selon J. Kroger (cité par Clocher, 2007) l'accès à l'autonomie affective.

32.1.2.2. Une amitié valorisée sur les réseaux sociaux

Les adolescents expriment l'amitié par divers moyens que l'on a pu observer sur les réseaux sociaux. La publication de photos en est sans doute, l'illustration la plus marquante, mais l'expression de liens amicaux forts passent aussi par un effort de créativité dans leurs publication, par des contenus évoquant de forts sentiments et par l'utilisation de certains outils tels que la liste d'identification des membres de la famille détournée pour répertoriée ses amis préférés.

Notre observation des réseaux sociaux a confirmé l'un des résultats de notre questionnaire, selon lequel la majorité des photos publiées par les adolescents étaient en lien avec l'amitié. Nous avons également constaté que la quantité de photos publiées ainsi que la fréquence de leur diffusion étaient élevées. Nous pensons que cette pratique est de plus en plus courante, facilitée par la montée en puissance des Smartphones et tablettes numériques connectés à internet ces deux dernières années.

Une partie importante des photos publiées concerne des situations variées rapportant un vécu entre amis. Il s'agit souvent d'un reflet de moments riches en émotions imprégnés du souvenir de sentiments forts plutôt axés sur la joie, la bonne humeur mais qui peuvent également laisser transparaître la tristesse, la peine... A travers ces photos, c'est le lien amical qui est mis à l'honneur, un lien construit dans la réalité physique et dont on témoigne dans ces espaces où la communication virtuelle prend sa source dans le réel. Pour exprimer ces liens, certains adolescents manifestent un fort degré de créativité, comme le révèle une photo de deux pieds photographiés côte à côte, appartenant probablement à deux filles (vu la couleur des baskets) et portant toutes les deux le même modèle de baskets mais de couleurs différentes (images 41 ; annexe III).

Les adolescents les plus créatifs publient des productions artistiques qu'ils ont réalisées, telles que des portraits de leurs amis. C'est le cas de Priscilia, 17 ans, qui publie huit portraits de garçons qu'elle a elle-même dessinés (images 65-66; annexe III). L'amitié est aussi très fréquemment représentée et exprimée à travers des citations accompagnées d'images, souvent importées grâce à des applications intégrées au réseau comme dans le cas de Facebook. (image 37; annexe III). .

Pour des adolescentes plus âgées, l'expression de l'amitié utilise parfois une forme de provocation, jouant sur l'ambiguïté entre les relations amicales et les relations amoureuses entre filles : Nous prenons à titre d'exemple les photos qui représentent des filles simulant des baisers sur la bouche (images 67 à 74; annexe III). . Ce type de photo, serait aussi l'expression des liens forts qui unissent les filles à l'âge de l'adolescence. N'ayant pas eu ce type de témoignage auprès des garçons, nous interprétons cette observation en nous limitant à la population des filles. Cela nous renvoie également à l'un des résultats de notre questionnaire, selon lequel les filles auraient plus tendance que les garçons à publier des photos liées à l'amitié. Nous attribuons ce résultat à la différence entre filles et garçons, soulevée dans la partie précédente, concernant le degré d'estime de soi qui serait plus faible chez les filles que chez les garçons. (Alsaker & Olweus, 1993 ; Block & Robins, 1993 ;

Bolognini *et al.*, 1996 ; Cantin & Boivin, 2002 ; Fertman & Chubb, 1992 ; Simmons & Blyth, 1987 ; Wigfield & Eccles, 1994). La publication de photos d'amis serait selon notre point de vue, une activité qui contribuerait à renforcer l'estime de soi. Nous émettons en effet l'hypothèse que l'exposition de son « catalogue d'amis » reflèterait en quelques sortes son potentiel relationnel. Par ailleurs, cette exhibition de soi en groupe, procurerait une image rassurante, celle d'un adolescent qui a une vie sociale riche, affichée au grand jour.

Toujours dans l'optique d'exprimer l'amitié, une autre tendance est observée sur Facebook, celle d'identifier certains amis en tant que parent, frère, sœur, cousin et cousine (21.11). Cette pratique relativement répandue se traduit par une volonté de définir une hiérarchie sentimentale à certains amis, leur conférant un statut de membre de la famille. On pourrait imaginer qu'un ami défini en tant que père représenterait une figure protectrice, le frère serait un grand complice et le cousin un ami très proche mais moins important que le « frère ».

Pour ce qui est du « Forum des Ados » ne donnant pas accès à des moyens de publication et de partage hormis les sujets de discussion, l'amitié est abordée entre les adolescents en tant que sujet de discussion soulevant des problématiques liées à la jalousie, à la rivalité, à la gestion des conflits etc (21.2). Dans ce cadre, nous notons comme pour toutes les autres discussions abordées sur le forum, une forme de solidarité entre les adolescents et une tendance à écouter, soutenir et être de bon conseil pour ses pairs.

32.1.2.3. Des amis valorisants et popularisants

Les moyens d'expression de l'amitié sont donc variés et se rapportent surtout aux outils de la publication et du partage. Mais quel que soit le type de publication, cette dernière ne semble pas porter d'intérêt au regard des adolescents en dehors de l'utilisation des commentaires et/ou de l'onglet « j'aime » dans le cas de Facebook. En effet, comme cela a été développé dans la partie abordant l'estime de soi, le partage de photos d'amis ne déroge pas à la règle du « aime-moi pour que je t'aime » ou « dis-moi ce que tu penses de ma photo et je te dirai ce que je pense de la tienne » (21.7 ; 21.8). La valeur d'une publication publiée par un adolescent se traduit ainsi au nombre de click sur « j'aime » et de commentaires associés. En règle général, une publication, comportant un nombre important de commentaires et de click ne sera pas supprimée alors qu'une publication sans succès pourrait finir dans la « poubelle », celle-ci ne comportant pas de valeur ajoutée pour l'adolescent.

Dans ce contexte, s'entourer d'un fan club, devenir populaire, semble être primordial pour se sentir reconnu, valorisé et aimé.

Pour creuser cet aspect de la question, nous sommes intéressés à l'étude des listes de contacts des adolescents sur les réseaux sociaux, cherchant à savoir sur quels critères ils constituaient leur réseau d'amis en ligne. Les questions que nous avons posées nous ont limités dans notre analyse, ciblant uniquement le nombre de contacts et leur tendance ou pas à ajouter sur leur liste des personnes qu'ils ne connaissent pas. Pour mieux analyser notre question, il aurait été intéressant d'investiguer par exemple les critères de sélection (l'ami d'un ami, une personne que je connais dans la vie réelle mais avec qui je n'ai pas de relation, une personne populaire, l'âge, le genre etc. etc). Selon les résultats de notre questionnaire, les adolescents accorderaient de l'importance au

nombre de contacts constituant leur réseau d'amis virtuels, ce qui serait un indicateur de leur tendance à une forme de course à la popularité. En effet, leur liste de contacts est en règle générale assez longue (entre 100 et 500 amis) et un tiers d'entre eux ne connaissent pas tous leurs contacts (24.4.2 question 1). Les 12-14 ans auraient en général moins de contacts que les plus âgés, ce que nous pouvons expliquer par leur inscription récente sur le réseau, d'une part et la surveillance de leur liste d'amis par leurs parents, d'autre part. Une simulation que nous avons mise en place sur Facebook, confirme ces résultats. Ayant invité des adolescents, sous un nom d'emprunt (adolescent de 15 ans), à nous inclure à leur liste d'amis ceux-ci ont tous accepté d'ajouter notre contact fictif à leur liste d'amis et 9 sur 10 ont répondu au message que nous leur avons envoyé voulant savoir comment nous avons obtenu leurs coordonnées et en savoir davantage sur nous (21.6). Les adolescents seraient ouverts aux nouveaux contacts via les réseaux sociaux, ceux-ci n'auraient pas beaucoup de réticence à ajouter des personnes qu'ils ne connaissent pas à leur liste d'amis mais ils chercheraient néanmoins à connaître leur identité. En ayant plus d'amis, visibles sur son profil via la liste de contacts, l'adolescent acquiert selon Stenger et Coutan (2011) une certaine notoriété qui contribue à les rendre plus populaires. Anne Barrère (2010) explique par ailleurs, que la quête de singularité passe par différents exercices auquel se livre l'adolescent, dont celui de la compétition. En cela, la surenchère de la liste d'amis est une manière de rentrer dans la course, de se mettre en concurrence avec les pairs, d'essayer d'être le meilleur dans le seul but de se différencier. (p :6)

Cette course à la popularité a fait l'objet d'un débat sur le «Forum des Ados», où nous avons recueilli plusieurs témoignages d'adolescents soutenant que Facebook donnait lieu à une utilisation intéressée de la liste d'amis (21.12) :

« plus on a d'amis plus on est populaires, je trouve ça stupide ». Facebook c'est le combat des chiffres avec la course à la plus grande liste d'amis ! quel délire ».

Ainsi certains adolescents soutiennent qu'ils ne suivent pas ce mouvement et qu'ils refusent systématiquement les contacts qu'ils ne connaissent pas.

« Y a les combats du plus grand chiffre d'amis, bon moi j'en suis vers 135 en qqes jours, mais je cherche pas à ajouter tout le monde, j'en refuse même, et les gens que je connais un peu, je ne les ajoute quasiment jamais, faut que je les connaisse un peu plus que ça » (21.12)

Les adolescents nous étonnent encore une fois sur ce plan par leur représentation des réseaux sociaux qui intègre les nouvelles normes de sociabilité numériques, dont ils semblent avoir plus conscience qu'on ne peut le supposer. Cet état de fait porterait à penser que les adolescents seraient plutôt acteurs et co constructeurs de ces nouvelles formes de relations virtuelles, que récepteurs passifs. Pour exister et construire leur autorité sociale sur les réseaux sociaux, les adolescents doivent bâtir leur personal branding » (popularité) et assoir leur renommée (Auray, 2011 ; Munier, 2011).

32.1.2.4. **Une construction hybride des liens tissés dans les deux réalités, physique et virtuelle.**

L'un des aspects mis en avant à travers nos résultats, caractérisant ces nouvelles formes de sociabilité développées par les adolescents sur les réseaux sociaux, est le déploiement simultané de relations développées avec des relations pré existantes, rencontrées dans la réalité physique et d'autres, prenant naissance sur les réseaux sociaux. Valérie Steeves (2005) indique à cet effet que

la relation virtuelle se placerait dans la continuité de la relation développée dans la réalité physique. Celine Metton (2009) ajoute qu'Internet offrirait des opportunités de prolongation des relations scolaires, amicales, amoureuses ou familiales développées dans l'environnement physique. Les résultats de l'analyse du questionnaire, indique en effet que les adolescents qui recherchent des relations amicales et amoureuses sur les réseaux sociaux auraient plus tendance que les autres à connaître leurs contacts. D'autres observations que nous avons menées sur les réseaux sociaux, confirment ce phénomène de continuité entre les deux réalités des adolescents, telles que la publication sur leur profil de leurs identifiants de messagerie téléphoniques (bbm, gtalk), des messages à travers lesquels ils se donnent rendez-vous sur leur téléphone pour poursuivre leurs discussions (image 33, 34, 35 et 36), ou encore l'abondance des photos en lien avec un vécu entre amis dans la vie réelle, associés de messages qui visent parfois à faire perdurer ces moments ou à les pérenniser (21.7). Ainsi, ces deux environnements sociaux complémentaires s'enrichissent mutuellement. (Metton, 2009). Cette continuité entre le monde virtuel et le monde physique s'est récemment concrétisé par l'arrivée sur le marché d'objets inspirés des réseaux sociaux connus et notamment de Facebook et Twitter. L'un des objets les plus significatifs est la doudoune gonflable qui s'active en signe de tendresse à la réception d'un « j'aime » sur sa page. Pour Olivier Glassey, « Ces gadgets reprennent les codes bien connus du réseau social. Ils permettent donc de continuer sur la même dynamique de communication hors connexion. »

Des témoignages recueillis dans les discussions des adolescents sur le « Forum des Ados » reflètent l'une des représentations de Facebook comme étant un moyen de maintenir le contact avec des personnes qu'ils connaissent ou qu'ils auraient perdues de vue telles que d'anciens camarades de classe, des personnes qu'ils auraient rencontrées à une sortie etc (21.12).

« cela me permet de rester en contact avec des gens que j'ai rencontré en vacances et ça me fait super plaisir de pouvoir encore leur parler, .. » « ça m'a permis de rester en contact avec beaucoup de personnes que je ne vois pas souvent, en plus j'ai retrouvé des amis que j'ai perdu de vu depuis très longtemps. » « ça m'a permis de retrouver pas mal de monde, dont mes meilleurs amis de maternelle, 11 ans après. » (21.12)

Mais pour la majorité, c'est le maintien du contact ou la présence de ces personnes dans son réseau, qui est mis en avant et non pas la reconstruction des liens.

« On retrouve nos anciens ami(e)s c'est bien..on est content..mais bon, pour ma part je ne leur parle pas plus que ça. On a plus de délires ensemble, on a changés »

Ces nouveaux espaces virtuels représenteraient également, un lieu propice pour faire de nouvelles rencontres entre adolescents. De nouveaux contacts proposés par les amis « les amis des amis » seraient régulièrement ajoutés à la liste de contacts et représenteraient un réel potentiel de construction de nouvelles relations pouvant donner lieu à des rencontres dans la réalité physique. Il ressort en effet de l'enquête EU Kids Online, National perspective (octobre 2012) que la grande majorité des amis que les adolescents ont en ligne sont présents dans leur vie sociale hors ligne. Les adolescents concevrait ainsi le numérique comme une passerelle pour le réel et non vers l'indéfini virtuel (Perea, 2010).

32.1.2.5. **L'amitié en ligne : amitié authentique ou intéressée ?**

Notre enquête nous confronte à deux réalités qui s'opposent et à laquelle nous tenterons d'apporter des éléments de compréhension. D'un côté, la course aux clicks et aux commentaires nous fait

penser à une forme de manipulation courtoise et consentante des « amis » ou « contacts » dans une sorte d'exploitation mutuelle des outils de communication de l'autre. Ainsi, toute activité de communication de l'adolescent est tributaire de celle de l'autre. Une publication ne prend sens qu'à partir du moment où le témoignage de sa lecture et de son appréciation est visible. Lahance (2011) évoque à cet effet la notion de « publicité identitaire » et sa quête de popularité gagnée par l'accumulation des feedbacks. Dans ce schéma, l'adolescent a besoin de ses amis pour s'exprimer, discuter, partager mais surtout pour s'affirmer, prendre de l'assurance et être reconnu. Mais nous observons d'un autre côté un témoignage d'amitié qui semble pour le moins authentique. Cela se reflète à travers le choix des thèmes des publications en lien avec la valeur de l'amitié, décrits dans la partie précédente.

Ces liens entre amis virtuels motivés en partie par une course à la popularité et à la reconnaissance serait-il en opposition avec les valeurs de l'amitié portées à l'adolescence ou du moins avec les liens amicaux développés dans la vie réelle? Les amitiés développées dans la vie réelle seraient-elles moins intéressées, plus authentiques? Dans ce contexte, comment faire la part des choses, entre les vraies amitiés et les amitiés mises au service de sa reconnaissance sociale? Ci-après quelques éléments de réponse nous permettant d'approfondir l'interprétation des résultats précédents.

Boyd (2008), initiateur de la notion de "friending", soutient que l'amitié numérique est souvent intéressée et qu'elle s'oppose en ce sens à l'amitié classique qui serait, selon lui, plus authentique. Pour Cardon (2011) l'opposition entre vrais amis et amis intéressés ne se traduit pas par une opposition entre cyberspace et réalité physique. L'auteur évoque à cet effet l'hybridation des différents types de réseaux sociaux rendant possible les liens simultanés avec de "vrais" amis et des amis "utiles et intéressants" favorisant ainsi une "exploration curieuse" du monde. Nous remarquons ainsi que l'amitié en ligne est souvent critiquée, accusée de mettre fin aux liens profonds, à l'amitié « véritable », à la fin du bff, best friend forever, évoqué par Deresiewicz (2010) qui soutient qu'en confiant nos cœurs à des machines, nous serions devenus des machines. Octobre et al. (2010) nuancent ces propos, avançant que l'on fait peser parfois de lourdes charges sur les relations numériques, rappelant que la nature même des relations classiques est motivée par des supports, approuvés par l'usage, jusqu'à devenir un dogme social ou du moins une pratique culturelle en soi. Dagnaud (2010) fait remarquer de son côté, que l'amitié reste d'une des valeurs les plus importantes pour les adolescents et que *"ceux-ci savent bien distinguer les différents niveaux concentriques qui vont de l'attachement intime et durable au contact en pointillé avec les membres du réseau."* Selon l'auteur, c'est sur ces différentes formes d'amitiés que les adolescents s'appuient pour avancer dans la vie et se construire. L'importance du lien amical entre adolescents ayant d'ailleurs été remarqué, Facebook a récemment lancé les « pages amitié » qui donnent la possibilité à deux ou plusieurs personnes liées d'amitié, de lier leurs profils respectifs pour créer un profil commun. (Glasse, 2010)

Mais cette sociabilité numérique ne serait d'après Granjon (2011) que partiellement l'image des sociabilités physiques. Les liens développés en ligne seraient en effet plus faibles que ceux entretenus dans la réalité physique, du fait du nombre important d'amis sur les réseaux sociaux (Boyd, 2008 ; Casilli, 2010). Néanmoins, Casilli (2010) indique que les relations en ligne seraient plus stables car nécessitant une moindre implication, du fait de la proximité émotionnelle et sociale. Une autre différence résiderait selon Granjon (2011) dans la nature des liens développés en ligne

entre les relations préexistantes et celles qui sont purement virtuelles : pour les premières, il s'agit plus particulièrement de discussions sous forme de familiarité contrôlée. Pour les secondes, les usagers discuteraient davantage de leurs centres d'intérêts.

Conscients des enjeux de ces formes de manipulations amicales sur les réseaux sociaux, les adolescents seraient aussi en quête de plus d'authenticité. En effet, dans leur quête de singularité, toujours dans l'optique de lutter contre la conformité et la standardisation, l'authenticité serait selon Anne Barrère (2011), « un moyen de rechercher et d'affirmer une « vérité personnelle », contre « l'hypocrisie et les faux-semblants du monde » (p :137). L'exercice de démarcation fait place alors à une réelle volonté d'être soi-même, de révéler ses goûts, ses envies, ses forces et ses faiblesses en recherchant des points communs avec les pairs. Cette démarche s'accompagnant d'interrogations, de doutes sur soi, sur ses propres goûts met l'adolescent à l'épreuve des relations avec les autres et le conduit alors à calibrer la façon dont cette part authentique de soi sera dévoilée en fonction des personnes et des contextes. C'est ainsi que les adolescents se plongent dans « des jeux de métamorphoses d'exhibition et de cache-cache permanents qui enrichissent les mises en scènes et les questions autour de la vérité de soi » (Barrère, 2011, p :137)

La question de l'authenticité se joue aussi, d'après Barrère (2011) dans l'espace scolaire où le regard des enseignants essentiellement centré sur les résultats ou le niveau de la classe (Dubet, 1991), ou encore sur une vision précise de la discipline et du comportement des élèves, conditionne l'adolescent à endosser des rôles qui l'éloignent de toute possibilité d'expression libre et authentique de soi.

32.2. Les échanges et les discussions

Afin de mieux analyser les relations développées par les adolescents en ligne, nous avons étudié la nature de leurs discussions en s'intéressant aux personnes avec qui ils échangent, aux sujets de discussions abordés, aux liens avec les outils utilisés et aux sentiments développés pendant ces échanges.

32.2.1. Les adolescents discutent principalement avec des amis

Comme nous l'avons précédemment évoqué, notre enquête rapporte que les adolescents discuteraient principalement avec des amis sur les réseaux sociaux. Nous entendons par ami, non pas le terme générique employé pour indiquer un contact sur Facebook mais une personne avec qui l'adolescent a une relation amicale, que celle-ci prenne sa source dans la réalité physique ou qu'elle soit exclusivement virtuelle. En 2nd lieu, ils auraient des discussions avec des personnes avec qui ils ont une relation amoureuse. Les membres de la famille sont placés en 3^{ème} position dans la liste des personnes avec qui les adolescents préfèrent discuter. Nous avons également séparé dans le choix des réponses proposées, les amis et les camarades de jeu (personnes avec qui ils jouent exclusivement). A cet effet, les résultats indiquent que les adolescents ont très rarement des discussions avec les camarades de jeu. Par contre, concernant les discussions avec des camarades de classe celles-ci sont plus fréquentes auprès de la population des 17-18 ans. A cet âge, les adolescents seraient plus aptes à échanger sur le travail scolaire. Cette question sera abordée plus loin. (33.10)

Les résultats marquent aussi une différence concernant le pays de résidence des adolescents. Les adolescents libanais auraient plus tendance à avoir des discussions avec des personnes avec qui ils ont des relations amoureuses alors que les adolescents français communiqueraient davantage avec les membres de leur famille sur les réseaux sociaux. On pourrait expliquer cette différence du fait qu'au Liban, la génération des parents des adolescents d'aujourd'hui maîtrise moins bien l'utilisation des réseaux sociaux que les parents français avec un accès à Internet plus limité. (Au moment et de l'enquête, en 2011). Concernant la tendance des adolescents libanais à avoir des discussions amoureuses sur les réseaux sociaux, cela pourrait s'expliquer par les différences culturelles entre le Liban et la France, les adolescents libanais ayant moins de liberté d'expression dans la vie de tous les jours, les réseaux sociaux s'offriraient à eux comme une opportunité d'exprimer leurs sentiments et de développer leur vie affective.

Notre enquête met également en avant une différence entre les personnes avec qui l'adolescent discute, liée au type du réseau social. Notre observation nous permet en effet de relever que les forums favoriseraient les discussions anonymes, avec des pairs du même âge qui partagent les mêmes préoccupations. Dans ces espaces, les adolescents discutent aussi avec des jeunes capables de leur donner des conseils et ayant vécu des expériences similaires. Sur Facebook, les jeunes discutent en priorité avec des amis qu'ils connaissent dans la vie réelle. Ils échangent également avec des adolescents qui leur ont été présentés par des amis, mais rarement avec des personnes qu'ils ne connaissent pas. Les discussions entre adolescents et adultes et avec des membres de la famille sont nettement plus rares. Les discussions avec les adultes auraient notamment pour but d'obtenir des conseils dans des domaines où ils auraient besoin d'aide ou de conseils de la part d'un adulte tels que dans les études ou sur des sujets sensibles à l'exemple de la sexualité. Cet aspect de la question a été évoqué précédemment dans la partie de notre interprétation portant sur la relation de l'adolescent avec l'adulte. (32.1.1)

32.2.2. Des formes de discussion différentes selon les caractéristiques des espaces

Notre observation des trois réseaux sociaux, révèle en premier lieu une différence dans la forme des discussions entre adolescents, selon les espaces de communication.

L'une des premières caractéristiques liée aux messages observés sur le mur de Facebook, est la banalité des propos s'apparentant souvent à des dialogues téléphoniques. Sacha, Layal et Sarah, 14 ans, par exemple, parlent des vêtements qu'elles mettront le lendemain, de leur état d'esprit et se donnent rendez-vous dans un centre commercial. (images 35 -42-43). Ces discussions font souvent allusion à ce qu'ils sont entrain de faire au moment de leurs échanges dans la vie réelle, à leur quotidien. « j'ai fini de déjeuner » « allez va étudier on se revoit plus tard ! » (image 44). Cet apothéose du présent caractériseraient selon Monique Dagnaud (2010) la culture adolescente pour qui « demain c'est loin, l'avenir, c'est la minute d'après », comme le chante le groupe de rap IAM.

Ces bavardages en ligne ont été étudiés par Perea (2010) qui les définit comme étant de simples conversations ordinaires relevant du "clavardage" (acronyme entre "bavardage" et "clavier" selon l'Office québécois de la langue française). Selon l'auteur, ces conversations souvent inutiles, remplissent cependant un rôle social, le « *grooming* », ayant pour finalité d'entretenir et de

renforcer les relations, de sauvegarder les liens à travers un groupe et même de les consolider. Ces bavardages se substituant à l'oral, « *tissent un lien ininterrompu entre amis* » (Hugon, 2010).

Ces discussions qui peuvent nous sembler anodines, remplissent en outre une fonction de recherche de singularité par la différenciation verbale. Anne Barrère (2011) explique à cet effet que les conversations où l'on se raconte tout et rien, avec des discours aussi futiles que les ragots et les rumeurs constituent « *une matrice de comparaison sur les goûts, les pratiques, les styles* ». A travers ces échanges, les adolescents juxtaposent leurs différences, comparent leurs avis sans chercher à se convaincre, leur but étant de trouver le moyen de se démarquer.

Lorsque l'on compare ces discussions avec celles abordées sur le «Forum des Ados», nous constatons deux différences majeures, la première en lien avec la nature des échanges et la deuxième se rapportant aux sujets abordés.

Sur les forums, les discussions sont nettement plus structurées donnant lieu à des interventions de la part de plusieurs participants qui alimentent le sujet et qui le maintiennent dans le temps sur des périodes variables (entre quelques jours et quelques semaines). Le caractère déstructuré et reflétant l'instantanéité des messages observés sur le mur de Facebook, cède la place sur le «Forum des Ados», à des situations de communication plus élaborées et qui se construisent dans le temps. Ces deux espaces ouverts, visibles par un grand nombre de personnes, sont le siège d'une exposition de soi et de son intimité dont les adolescents semblent vouloir en contrôler les limites. Sur les forums, dissimulés derrière leur identité écran, ceux-ci auraient plus tendance à se livrer et à se mettre à nu, abordant des sujets intimes, alors que sur Facebook mettant en jeu l'identité civile, l'adolescent aurait acquis des mécanismes de protection de son intimité, révélés par une forme de contrôle des contenus dévoilés. Les adolescents sembleraient faire des choix calculés à travers lesquels ils ne révéleraient que les informations qu'ils souhaiteraient offrir au regard d'autrui. « *... mais je sais ce que je peux dire et ce que je dois éviter, et je sais aussi jongler avec mes listes d'amis pour dire telle chose à certains et pas à d'autres.* »

Tisseron (2011) explique cette dualité entre leur désir d'intimité et celui de se montrer par le concept d'extimité qu'il définit comme étant le "*processus par lequel des fragments du moi intime sont proposés au regard d'autrui afin d'être validés*". Cette double dimension exhibitionniste et narcissique participe pleinement selon Denouel (2011), à la construction (voire à la déconstruction) de l'identité personnelle. Cette exposition de soi constituerait selon Boyd (2008) une médiation vers l'âge adulte, aidant les adolescents à définir les limites entre espace public et privé.

Le mur de Facebook serait ainsi le siège d'une double tendance à un exhibitionnisme « contrôlé » de la vie privée attisant par ailleurs, un besoin de voyeurisme dont les adolescents ne se cachent pas. Nous avons en effet récolté sur un sujet de discussion sur le «Forum des Ados», plusieurs témoignages mettant en avant cette forme de curiosité qu'ils expriment et qu'ils qualifient eux-mêmes de voyeurisme dans leurs propos : « *il y a un peu un côté "voyeur", c'est cool d'être informé des potins de nos copains.* »

Cela se traduit par leur désir de vouloir tout savoir sur leurs amis, de fouiller dans leur intimité, de mater leurs photos et d'aller à la chasse aux événements marquants, tels que les séparations, les disputes, les nouvelles relations etc.

« faire des recherche sur les gens : je peux trouvé, des photos, limtie leurs partie politique , et leur religion , si ils sont en couple ou pas, où ils vivent, le lycée qu'il fréquante »

« je suis là pour savoir qui est en couple avec qui, j'avoue, ça m'intéresse. » « faut pas nier, le but principal je pense est d'observer la vie des autres »

« Mais bon, je suis toujours dessus car je peux connaitre la vie de tout le monde ,Qui sort avec qui, tout les potins du lycée et tout ce qui va avec 😊 J'adoree ! »

« on s'marre bien comme il faut sur le profil de certain amis ! » « Comment savoir la vie des gens ? facebook est la solution!! »

« j'ai desactiver mon compte il y a une semaine mais je continue a aller sur le compte de ma meilleure amie pour un peu suivre . »

« Tu sais presque tout de ce que font les autres »

La question d'intimité est également liée à la volonté d'authenticité évoquée précédemment. Selon Anne Barrère (2011), ce serait un moyen de se différencier en étant soi-même, en luttant contre une forme d'hypocrisie adulte vers laquelle tend la société. Sous couvert d'une volonté d'authenticité, l'adolescent se dévoile alors dans l'espace public, tout en se prêtant à un jeu de cache-cache où subtilement, il va parfois montrer le faux, pour protéger le vrai (Dubet, Martucelli, 1996)

32.2.3. Des sujets de discussion centrés sur leurs relations amicales, leur vie sociale et personnelle

Les sujets de discussion abordés par les adolescents sur les réseaux sociaux, sont un autre aspect que nous avons étudié pour analyser leurs échanges. Notre questionnaire indique que les sujets les plus abordés sont en lien avec les relations amicales, leur vie personnelle et leur vie sociale. Les thèmes liés à la famille ou à leur scolarité ne seraient pas prioritaires. (24.4.3 question 2) Notre observation des réseaux sociaux nous a fourni un complément d'information sur cet aspect de la question (21.2). Sur le «Forum des Ados», l'amour et l'amitié sont les sujets les plus abordés devant la sexualité suivie par les problèmes généraux. Les types de problèmes recensés sont des problèmes d'ordre personnel touchant à leur vie privée, des problèmes relationnels ou de cœur avec une personne qu'ils aiment, des soucis scolaires, des problèmes avec leurs parents. L'apparence physique est plus évoquée chez les filles que chez les garçons. L'amour est plus abordé chez les garçons que chez les filles qui font passer aussi la sexualité devant. Ces résultats révèlent que les thèmes les plus abordés par les adolescents sur ce forum anonyme, concernent des sujets qui touchent à l'intimité et comportent souvent un problème pour l'adolescent pour lequel il aurait besoin d'aide, de conseil, de soutien. Concernant les différences observées entre les filles et les garçons, celui liée à l'apparence physique serait en lien avec la période de puberté où le corps de l'adolescente est en pleine transformation. Celles-ci seraient également plus préoccupées que les garçons du même âge par les questions liées à la sexualité (voir 31.2.2.3)

Les sujets abordés sur Facebook et Skyrock, ont un caractère plus social et moins intime : les centres d'intérêt communs, comme par exemple Marc, 13 ans, qui publie des articles et des photos autour de sa passion (images 16 et 17), la défense de causes (image 90), la relation avec les amis, la vie quotidienne, les sorties etc. Ainsi, la diversité des activités d'expression, d'écriture, de publication et de création accessibles sur ces réseaux sociaux donnent aux adolescents la possibilité de s'exposer socialement, de tisser des liens, d'aborder leur relation avec les autres et avec la

société. Selon Cardon(2011), ces activités contribuent à valoriser leur identité connue dans la réalité physique.

32.2.4. Des sentiments plutôt positifs développés pendant les discussions

Pour approfondir notre question, nous nous sommes penchés sur les sentiments développés par les adolescents pendant leurs discussions. Nous avons analysé trois dimensions de l'attitude : la norme affective, la norme cognitive et la perception du contrôle. L'analyse des résultats du questionnaire rapporte que les adolescents auraient tendance à développer une attitude plutôt positive : Ils sont très majoritaires à trouver les discussions plutôt amusantes, distrayantes. Ils perçoivent en outre cette activité comme étant facile. Les résultats sont plus modérés quand il s'agit de savoir s'ils trouvent les discussions en ligne plutôt enrichissantes ou inutiles et s'ils y perçoivent un risque ou pas. Pour ces deux questions, la grande majorité des adolescents s'est placée dans la moyenne (3/5).

Ces résultats vont dans le sens des propos de Perea (2010) qui évoque l'aspect plaisant des discussions de type « clavardage » représentant une activité non engageante intellectuellement et ne véhiculant pas de principe générateur de conflit. En revenant sur notre hypothèse dégagée précédemment selon laquelle les adolescents auraient acquis en partie le contrôle des usages liés à leur exposition intrapersonnelle, interpersonnelle et dynamique leur permettant de se valoriser, d'asseoir leur popularité, de renforcer leur image de soi, de se prêter au double jeu de l'exhibition et du voyeurisme, nous pouvons relier le côté distrayant et satisfaisant des discussions au plaisir ressenti dans le « jeu » de construction identitaire auquel ils se prêtent en manipulant les usages des différents outils déployés à cette occasion. (click sur j'aime, commentaires, nombre de vue, liste d'amis, profil etc)

En comparant la population des filles avec celle des garçons, nous constatons que les filles auraient globalement une attitude légèrement plus positive que celle des garçons envers les discussions et qu'elles auraient particulièrement davantage tendance à s'amuser et se distraire pendant cette activité. L'explication que nous pouvons avancer est en lien avec le besoin ressenti par les filles de s'affirmer et de renforcer leur estime de soi qui serait légèrement moins élevé à cet âge chez les filles. (voir 32.1.2.2) Les discussions contribueraient ainsi pleinement à la construction de leur identité personnelle. Lorsque l'on compare les résultats entre les adolescents libanais et français, nous observons une tendance pour les français à trouver les discussions plus positives (utiles, amusantes, faciles) avec une plus grande importance accordée à l'aspect enrichissant de cette activité. Nous avançons que les adolescents français auraient plus de facilité à s'exprimer à travers l'écrit et à jongler avec la langue dans le but d'en faire un outil de construction de soi. En effet, les discussions observées auprès des adolescents libanais sont en langue française ou anglaise, qui dans un cas et l'autre, n'est pas la langue maternelle des adolescents, celle-ci étant la langue arabe. Nous pourrions alors postuler que la langue écrite (l'expression écrite) représenterait un outil déterminant dans le système observé. Les adolescents qui s'exprimeraient alors sur les réseaux sociaux dans leur langue maternelle, auraient plus de facilité à s'affirmer à travers les outils de discussion. Notre observation des réseaux sociaux révèle à cet effet que les adolescents libanais sont beaucoup moins nombreux à utiliser les forums de discussion. Un sondage que nous avons réalisé au Liban en 2008 (19.1), confirme cette observation, rapportant un usage infime de ce type

de réseaux alors que pour les mêmes adolescents l'utilisation de Facebook était très importante. Ce résultat expliquerait la tendance pour les français de trouver les échanges sur les réseaux sociaux plus enrichissants, les forums étant des espaces où l'adolescent a la possibilité d'apprendre au contact d'autrui, de recevoir des conseils et d'avoir un regard réflexif sur sa propre évolution.

32.2.5. Leurs choix des outils de discussion

Afin de mieux comprendre l'attitude des adolescents envers les discussions en ligne et après avoir analysé la gestion de leur liste de contacts, les personnes avec qui ils discutent, les sujets qu'ils abordent et les sentiments qu'ils développent pendant les discussions nous avons examiné leurs choix d'outils.

Il ressort de l'analyse de notre questionnaire, que le Tchat serait globalement l'outil le plus utilisé par les adolescents pour avoir des discussions, mais celui-ci serait choisi en priorité pour avoir des discussions et pour aborder des problèmes personnels. Le mail serait également un outil très fréquemment utilisé par les adolescents dans ce but mais également pour l'échange scolaire. Les résultats de l'analyse du questionnaire indiquent que les situations de communication individuelles seraient plus recherchées par les adolescents pour échanger sur des sujets sérieux tels que les études et les sujets liés à leur vie privée surtout lorsque ces discussions soulèvent des situations sur lesquelles ils ont besoin de se confier ou de recevoir des conseils. Les résultats indiquent en outre une tendance à utiliser le mur et le profil de Facebook pour s'exprimer librement et donner son avis sur divers sujets. Nous observons que les publications sur le mur de Facebook, auraient davantage pour vocation d'être exposées à une communauté. Les brèves conversations conduites dans cet espace public, entre deux ou plusieurs personnes, offertes au regard d'autrui, et que nous avons évoquées plus haut sous le nom de clavardage, auraient alors pour fonction d'être lues et interprétées par les autres et non par de répondre au seul besoin de dialoguer. Les véritables dialogues quant à eux, ayant davantage lieu via des outils qui permettent un échange personnel ou collectif, en priorité synchrone (tchat) ou asynchrone (mail et messagerie). Ces traces de conversations seraient de nouveaux types de contenus à travers lesquels les adolescents feraient véhiculer implicitement des informations variées comme par exemple : révéler une sortie entre copines, faire connaître une complicité entre amis, donner son avis sur une tierce personne etc. Ce serait là une sorte d'exhibitionnisme collectif à travers lequel émerge une part de l'intimité de deux ou plusieurs personnes, qui rejoint la forme duelle de voyeurisme / exhibitionnisme personnel dont il a été question précédemment, et qui selon notre analyse, serait assez contrôlée par les adolescents.

Les espaces ouverts des réseaux sociaux ne seraient donc pas le lieu, où les adolescents se confieraient et aborderaient des sujets personnels. En effet, sachant qu'ils seraient vus et reconnus, ils auraient une attitude plutôt sélective quant au choix des publications, celles-ci étant adressées à une communauté plus ou moins large.

Le croisement avec l'âge a mis en évidence un résultat qui nous semble intéressant et qui serait lié à la catégorie des plus jeunes. Ceux-ci auraient une préférence pour s'exprimer sur les espaces ouverts tels que le mur de Facebook. Nous pouvons expliquer ce résultat par le degré de maturité de l'adolescent n'ayant pas encore acquis à cet âge, les clés d'un usage des réseaux sociaux, orienté

dans une perspective d'affirmation de soi. Les jeunes adolescents auraient alors moins tendance à se protéger sur les réseaux sociaux agissant avec plus de spontanéité et plus de transparence que les plus âgés. Nous n'avons pas d'éléments nous permettant de vérifier ce postulat.

CHAPITRE 33 :

INTERPRETATION

« AUTONOMIE SOCIALE ET COGNITIVE »

Les relations privilégiées avec les pairs s'intensifient et prenant de plus en plus de place dans la vie de l'adolescent, celles-ci représentent pour lui de nouveaux enjeux sur le plan du développement de l'identité sociale mais également, au niveau de l'apprentissage de la vie collective et de sa responsabilité au sein des groupes. Les espaces virtuelles dans lesquels il se socialise avec et par les pairs, lui procurent une marge de liberté de parole et d'action qu'il apprend à négocier avec des codes, des règles et des valeurs qui les régissent mais également avec ses impulsions de prise de risques qui le poussent souvent à entraver les lois, à se mettre en danger ou à ne pas tenir compte des autres membres de la communauté. Ces expériences le conduisent à forger son autonomie sociale par l'acquisition de compétences liées notamment à sa capacité à participer à la cohésion sociale (Deslandes , 2005). L'autonomie cognitive participe à l'enracinement de ces compétences, par le développement d'habiletés métacognitives qui l'amènent à prendre du recul sur ses expériences dans une démarche réflexive, à se lancer des défis, à maintenir ses efforts, à se motiver. (Meirieu 1995).

La mission éducative de l'école se prévalant de soutenir le développement de l'autonomie sociale et cognitive de l'adolescent, comporte différents enjeux où le rôle et la place du groupe de pairs dans la tâche éducative, bien que mis en avant dans les processus d'autonomisation, restent souvent mal définis dans le cadre scolaire. Les aspects liés au développement de l'autonomie sociale et cognitive sur les réseaux sociaux, émergeant de notre analyse, et plus particulièrement les attitudes et les comportements des adolescents en rapport avec leur relation avec les communautés virtuelles, les questions de responsabilité civique, de liberté d'expression, de coopération, de réflexivité et d'auto apprentissage seront confrontés à certaines problématiques relevant de l'éducation à la citoyenneté (Graziani, 2012 ; Audigier dans Pagoni, 2009 ; Barrère, 2010) et de l'éducation culturelle psychologique favorisant les communautés spontanées d'apprentissage mutuel. (Bruner, 1996) et plus généralement, des méthodes d'enseignement traditionnelles et nouvelles.

33.1. La communauté virtuelle, point d'ancrage du processus d'autonomisation

Le développement de l'autonomie de l'adolescent est accompagné selon Piaget (2004) d'une recherche d'identité sociale qui se réalise à travers les relations que celui-ci entretient avec son entourage et notamment avec les pairs. Tajfel et Turner (1979, 1986), définissent l'identité sociale comme étant la conscience d'appartenance à un groupe ainsi que le capital émotionnel et moral qu'on y rattache. Cette théorie conférant à l'appartenance groupale une place centrale au sein du

processus de construction de l'identité sociale, la communauté des pairs sur les réseaux sociaux représenterait alors pour l'adolescent un espace où pourrait se jouer l'identification sociale à travers l'appartenance à un groupe extérieur à l'environnement familial. Olivier Trédan (2005) aborde ce sujet sous l'angle du sentiment communautaire. Internet serait le moyen d'affirmer son appartenance à une communauté, une réponse au besoin de l'affirmation de l'entre soi. James, Flores, Francis, Pettingill, Rundle et Gardner (2008) évoquent à cet effet « *Les besoins de lien, d'identification et de différenciation* » caractérisant la période de l'adolescence. Leur étude rapporte que certains internautes adhérents à des groupes en ligne, auraient une perception des relations virtuelles comme étant dans certains cas, plus authentiques, plus profondes, plus sincères et de meilleure qualité que celles développées dans la vie réelle. D'après les adolescents interrogés, ce sentiment d'appartenance à un groupe est entre autre favorisé par la possibilité pour les membres d'une communauté virtuelle d'organiser des rencontres en ligne dans le but d'apprendre à mieux se connaître.

Le groupe représente par ailleurs des enjeux dans le processus de différenciation dont certains ont été évoqués dans le chapitre précédent dans lequel nous nous sommes intéressés aux relations amicales et au rôle de l'amitié sur les réseaux sociaux. Ce processus de différenciation par le groupe s'opère selon trois mécanismes de recherche d'équilibre entre singularité et sociabilité juvénile décrits par Anne Barrère (2011). Cette singularité peut s'opérer dans un premier temps par le collectif, à travers les critiques des pairs qui portent sur le look, le style vestimentaire, les goûts musicaux, qui entraînent souvent des stigmatisations. Ces critiques participent à la construction d'une « *autocritique réflexive permanente* » (p :159). La différence à travers le groupe peut aussi se réaliser selon l'auteur par la tolérance, par une acceptation des différences des uns et des autres. Nous retrouvons en troisième lieu la « *singularité par la résistance* », qui se traduit alors par un arrachement volontaire au groupe. « *Il s'agit d'y résister puis de s'émanciper* » (ibid, p :162). Ces différents processus font naître auprès des adolescents des sentiments variés que nous avons étudiés en analysant les résultats du sentiment envers une communauté virtuelle obtenus à travers le questionnaire.

Les résultats de notre questionnaire (25.1.2) mettent en avant un degré assez élevé du sentiment d'influence, d'appartenance et d'immersion pour la majorité des répondants. Le croisement de nos variables a mis en évidence des liens avec la liste de contacts, l'attitude envers les discussions, le développement des relations amoureuses, le choix des moyens utilisés pour aborder la sexualité et son implication pour apporter son aide à autrui.

Dans un premier temps, le réseau de pairs que l'adolescent tisse sur la toile contribuerait à renforcer son sentiment communautaire et de ce fait son identification sociale. La popularité gagnée en étant connu du plus grand nombre lui confère une forme de reconnaissance sociale. Par ailleurs, les discussions fréquentes que développe l'adolescent au sein du groupe et qui lui procurent un sentiment de satisfaction, de joie, de sécurité et d'enrichissement personnel seraient un moyen d'assoir son identité social en étant écouté et apprécié par les membres du groupe. Ces discussions entretenues au fil du temps, développent auprès de lui une forme d'attachement au groupe, le sentiment d'être indispensable à la communauté, ce qui l'encourage à y revenir le plus souvent possible. C'est notamment, à travers ces discussions que l'adolescent se sent appartenir réellement à un groupe, participer à son évolution, à sa pérennité.

Selon l'analyse des résultats du questionnaire, les relations amoureuses développées en ligne, seraient aussi un facteur de consolidation des liens communautaires. En s'investissant affectivement au sein du groupe, on s'y attache et s'y investit d'autant plus, du fait de la satisfaction émotionnelle, personnelle, reçue à en retour. Inversement, les adolescents qui se sentent appartenir à une communauté, auraient plus de facilité et d'aisance pour s'y investir sur le plan affectif, aussi bien pour développer des relations amoureuses que pour rechercher des réponses à leurs questionnements sur la sexualité. Finalement, les adolescents qui apportent leur aide aux autres membres, en les soutenant, les conseillant ou même en les faisant profiter de leur expérience et de leurs compétences se sentiraient utiles dans un groupe et avoir de l'influence sur les autres membres en étant respectés et appréciés. (résultats 25.1.2)

Cette exploration des communautés adolescentes sur les réseaux sociaux vient compléter notre analyse qui a progressivement éclairé divers processus de socialisation où la relation de l'adolescent avec ses pairs occupe un rôle central dans le développement de son autonomie individuelle, affective et relationnelle. Ainsi, dans un cadre non formel, les adolescents se saisiraient spontanément de toute possibilité de confrontation identitaire à autrui dans un but de renforcement du Soi. Les pairs sont tour à tour des alliés, des agents de renforcement positif et de valorisation, des compétiteurs, des modèles ou des contre modèles, des points d'ancrage et de repère. (Barrère, 2010 et 2011) Cette place centrale occupée par les groupes, dans la vie des adolescents, dans les espaces informels, interpelle le rôle accordé aux pairs dans l'éducation formelle et notamment à l'école. Force est de constater que le modèle scolaire tend à opposer « individu et collectif », en construisant l'être social contre les particularismes. Anne Barrère (2010) aborde ce sujet en expliquant que le modèle proposé par Durkheim et qui préconisait de « développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble » exclut la portée éducative du groupe de pairs qui a du mal à s'imposer en France, même dans les recherches (Cicchelli et Merico, 2001). Ce groupe représente, selon Anne Barrère, « un tiers encombrant dans la relation pédagogique » (Barrère, p:8). Elle précise que l'éducation citoyenne participative qui a fait son entrée dans les écoles depuis les années 1990 tient peu compte des « rapports complexes entre appartenance collective et individu, tels qu'ils s'incarnent de manière privilégiée dans la sociabilité juvénile. » (Ibid, p :8)

Dans ce qui suit, nous centrerons notre analyse sur le rôle de citoyen qui interpelle l'adolescent dans le cadre de ses activités menées aux seins des communautés sur les réseaux sociaux .

33.2. Réseaux sociaux et liberté d'expression

33.2.1. Les adolescents se sentent-ils plus libre de s'exprimer sur les réseaux sociaux que dans la vie réelle ?

Nous avons relevé dans notre analyse, la manière dont les adolescents se sont ré appropriés certains espaces des réseaux sociaux, y créant leurs communautés, réaménageant certaines règles d'usage, créant aussi leurs propres codes, établissant des formes d'interactions qui leur sont propres. Une appropriation qui sonne un peu comme une revendication d'espace de liberté. « Ici, nous sommes chez nous », semblent-ils vouloir transmettre aux adultes.

Mais les adolescents se sentent-ils réellement plus libres de s'exprimer sur les réseaux sociaux ? Notre questionnaire rapporte un résultat confirmatoire, mettant en avant une différence entre la perception de cette liberté d'expression dans la réalité physique et sur les réseaux sociaux. En effet, 87% d'entre eux affirment pouvoir s'exprimer librement sur les réseaux sociaux alors qu'ils sont un peu moins de la moitié seulement, à dire pouvoir en faire autant dans la vie réelle. (25.4.3) Comment expliquer cette quête d'expression et de liberté assouvie sur les réseaux sociaux ?

Ce sentiment de liberté exprimé sur les réseaux sociaux, serait lié à une disposition d'esprit caractérisant la nouvelle génération et que le psychiatre et Professeur Jean Yves Hayez (2008) explique par l'auto-référencement ou en d'autre terme le sentiment à travers lequel l'adolescent exprime le besoin de penser par lui-même, de définir ses intérêts, ses priorités, ses croyances, ses buts et la façon dont il a envie de diriger sa vie. « Je pense ce que je veux; c'est mon droit fondamental; je définis comme je l'entends ce qui m'intéresse, ce qui est important pour moi, ce que je crois ; j'ai aussi le droit de diriger ma vie comme je l'entends ». Hayez explique que l'individu doté d'un tel état d'esprit, ne serait pas disposé à se construire en obéissant à un ordre établi. A partir de là, l'adolescent développe un sentiment d'égalité avec l'adulte. L'auteur souligne néanmoins, que celui qui s'auto-référence de cette manière, développe par ailleurs une capacité à s'auto-réguler, en tenant compte des « Lois naturelles fondatrices de l'humanité ».

Une autre caractéristique de l'adolescent serait selon Anne Barrère « le désir ardent d'expression et de création » (Barrère, 20120, p :144). A cet âge, l'individu s'exprime par la parole mais aussi à travers des pratiques artistiques telles que la photo, le dessin, la musique etc. Cette expressivité marque un besoin de s'extérioriser, d'affirmer ses talents en confrontant ses productions au regard d'autrui. L'auteur insiste par ailleurs sur l'expression stylistique, qui est souvent associée à l'humeur de l'adolescent. Le style de vêtement ou de musique est étroitement lié à ce que l'adolescent ressent ou à l'émotion qu'il a envie de transmettre. Toute publication créative via les réseaux sociaux serait ainsi imprégnée d'une part de sentiments exprimés par l'adolescent. Anne Barrère parle d'ambiance expressive qui prend de l'ampleur chez les adolescents. Finalement l'auteur aborde l'expression des adolescents sous l'angle de l'inspiration. Elle explique en effet, qu'à cette période, les jeunes ont des envies d'activités qu'ils perçoivent comme ludiques et euphorisantes autant qu'éphémères et sans conséquences : envie d'écrire, de dessiner, de peindre, de jouer d'un instrument...

33.2.2. Les enjeux de cette liberté d'expression

Ce besoin d'expression trouve une réponse dans la multiplicité des outils de communication, de publication, de diffusion, de partage sur les réseaux sociaux posant la question cruciale des limites de la liberté d'expression dont ils jouissent sur ces espaces, à l'instar des adultes, dans un environnement dont les règles d'éthique ne sont pas assez clairement définies. Donner son avis sur un sujet, sur une personne ou un objet, prendre position dans un débat, affirmer ses valeurs, revendiquer une cause, publier des photos d'amis ou de personnes diverses, critiquer une personne, une institution, contester un règlement, autant d'intentions d'expression observées sur les réseaux sociaux, dans la population des adolescents, qui selon Scholler et Damas, (2008), ne mesurent pas forcément le poids ni les conséquences de ce qu'ils peuvent dire ou faire face à cette large liberté qui s'ouvre à eux.

Nous avons interrogé les adolescents sur leurs choix d'outils de communication leur donnant accès à une plus grande liberté d'expression. Les résultats du questionnaire indiquent que le mur de Facebook serait le plus utilisé pour s'exprimer librement, suivi par le tchat. Nous constatons que les adolescents préfèrent exercer leur liberté d'expression dans les espaces ouverts, publics ou semi publics faisant appel à l'identité civile. Cette liberté se pratique ainsi dans la transparence et en collectivité. (25.4.3 question 2)

C'est justement cette spécificité qui nous interpelle, posant la question du cadre de cette liberté et de son lien avec la responsabilité, les risques de dérives, les dangers. En effet, la liberté est étroitement associée au risque, celui-ci provenant notamment de l'absence de règles et normes de communication préétablies. Dans ces espaces de communication, nous l'avons évoqué, les adolescents découvrent et inventent eux-mêmes certains codes, se les approprient, les adaptent, les font évoluer. Ces lieux de communication et de liberté, en constante mouvance, pourraient faire perdre pied aux novices. L'absence de codes prédéfinis conduit par ailleurs les adultes à développer un sentiment de peur, de frustration d'inconnu. Il devient d'ailleurs de plus en plus courant d'entendre se glisser naturellement dans le discours des parents le nom de « Facebook », quand il s'agit de rapporter des faits concernant des propos mal intentionnés (dénonciation, injure, calomnies...) portés vis-à-vis de leur enfant et ayant parfois favorisés des conflits survenus à l'école (Confrontation verbale ou physique). En effet, Facebook a été dernièrement associés à plusieurs reprises, à des faits alarmants rapportés par la presse, ayant eu lieu dans la réalité physique, liés à la cyber intimidation, le cyber harcèlement, la cyber violence subis par les adolescents. L'un des faits les plus marquants associant la liberté d'expression au danger, est le récit diffusé par jeune canadienne de 15 ans, Amanda Todd (xxx), racontant le harcèlement qu'elle a subi à l'école et sur Internet, ainsi que les moqueries dont elle avait été victime et qui l'ont conduite au suicide malgré son appel au secours sur YouTube. Après ceci, Facebook et Twitter ont aussi accueilli l'expression des adolescents à travers des commentaires personnels, des accusations, des messages d'hommage et de condoléances.

La responsabilité des adolescents est partiellement engagée à travers leurs propos, aux côtés de celle des parents et parfois de l'établissement scolaire. Les chercheurs Schöller et Pouillet (2012) indiquent à ce effet que celle-ci relève principalement du respect d'autrui, de sa tranquillité, de sa parole, de ses créations, impliquant entre autre le respect du droit à l'image et de la vie privée des autres. L'expression libre doit en outre s'éloigner de tout propos induisant le harcèlement, l'incitation à la haine, à la violence, au racisme.

Rappelant en outre que les mineurs ne peuvent pas être tenus pour seuls responsables, les deux chercheurs proposent de développer une « éducation à l'infocompétence » que le Conseil de l'Europe [Rec(2002)12] conçoit comme étant une réponse adéquate aux risques encourus par les adolescents sur les réseaux sociaux. L'infocompétence conduirait les élèves à développer un usage citoyen des nouveaux médias par une utilisation critique des réseaux sociaux, basée sur des informations liées aux risques, mais aussi sur des habiletés, leur fournissant les moyens de mettre en place des stratégies adéquates pour contrer les risques en connaissance de leurs droits et devoirs. Cet enseignement devrait alors s'appuyer sur « un cadre de référence de valeurs éthiques, sociales, juridiques et culturelles » qui pourrait largement s'inspirer des compétences liées à l'éducation citoyenne : la résolution non violente des conflits, l'argumentation, la tolérance, la capacité de faire

des choix en considérant des alternatives, la création de liens constructifs avec autrui, l'esprit critique...

L'éducation à une utilisation citoyenne des réseaux sociaux, tendrait finalement à amener l'adolescent à profiter raisonnablement de la liberté d'action qui lui est offerte sur les réseaux sociaux, pour s'auto gérer de manière à optimiser les performances de sa participation en même temps que celle de sa protection.

33.3. La gestion des agressions verbales : entre passivité et vengeance

La gestion de ces espaces de liberté renvoyant à la responsabilité de l'adolescent, appelle à une réflexion quant à la gestion des conflits qui pourraient avoir lieu notamment entre pairs, loin du regard des adultes. Nous avons choisi d'étudier cet aspect de la question à travers l'analyse de l'attitude des adolescents face aux attaques verbales reçues sur les réseaux sociaux.

En effet, l'un des exercices de singularité auquel se livre l'adolescent au cours de son développement, consiste à se différencier par la compétition et la concurrence (Barrère, 2010) en cultivant le culte de la performance (Ehrenberg, 1991). En voulant absolument briller dans le groupe, s'imposer à travers son apparence ou ses compétences, l'adolescent prend le risque, dans certains cas, de se créer des ennemis ou du moins de susciter le mécontentement de certains membres du groupe (Hayez, 2007). La reconnaissance et la valorisation recherchées auprès du groupe de pairs pourraient alors créer des jalousies et des rivalités aboutissant à des attitudes plus ou moins agressives, irrespectueuses, provocatrices de la part de certains adolescents.

Afin d'étudier l'attitude des adolescents face à des situations conflictuelles en ligne, nous avons demandé aux répondants comment ils réagiraient s'ils recevaient publiquement des propos injurieux dans leur journal de Facebook. Leur attitude a été étudiée à travers le sentiment développé face à cette situation et le comportement qu'ils choisiraient. Les résultats indiquent que la majorité d'entre eux n'accorderaient pas une grande importance à cet acte. Seule une minorité développerait des sentiments de colère, de peur ou d'incompréhension (25.2.2 question 1). Dans le cadre de la mise en scène collective orchestrée par les adolescents exposant une part de leur vie personnelle, de leur intimité et dans la continuité des contenus filtrés, censurés, ajustés selon le contexte et les publics visés, ces messages insultants seraient perçus par la personne concernée avec une forme de recul qui lui permettrait de relativiser l'intention et le propos et de le banaliser. Par ailleurs, ces formes d'agression verbale, exposées sur la devanture d'un espace collectif, n'atteindraient pas toujours personnellement les personnes visées, qui se sentiraient protégées par les pairs. Ces derniers pourraient aussi se sentir sécurisés par la politique d'encadrement et la réglementation du réseau social. En effet, un tiers des répondants préviendraient les modérateurs du site afin que ceux-ci prennent les dispositions légales qui s'imposent. Un tiers d'entre eux riposteraient par des injures ou une autre forme de vengeance, dont une toute petite minorité aurait tendance à vouloir se venger physiquement dans la vie réelle. L'analyse des résultats du questionnaire met en avant un lien entre le sentiment développé et la forme réactionnelle. Les adolescents qui se vengent ou qui préviennent le réseau, seraient en priorité ceux qui se sentiraient heurtés, blessés, touchés par ces messages. Finalement le dernier tiers ne réagit pas. Il s'agirait selon les résultats d'adolescents qui resteraient indifférents dans ces situations (25.2.2 question 1).

Ces adolescents banaliseraient ce type de comportements le percevant comme faisant partie du jeu de communication de groupe auquel ils se livrent sur la scène publique. L'impact personnel serait alors minoré, le poids de la parole publique se diluant dans la masse. Un autre résultat du croisement de nos variables converge vers ce postulat. Deux résultats révèlent un lien entre l'attitude des adolescents envers les discussions et leur réaction face aux conflits. Concernant le premier, il s'agirait des adolescents développant une expérience positive des discussions en ligne et qui opteraient plutôt pour l'inaction en restant passifs. Ceux-ci auraient tendance à percevoir les réseaux sociaux comme un lieu qui leur procurerait essentiellement du plaisir. Dans ce cadre à caractère plutôt ludique, l'impact de la parole n'aurait pas le même poids que dans des contextes plus formels. Le deuxième résultat établit un lien entre une perception des discussions comme étant sécurisées. Les adolescents qui développeraient cette perception, auraient tendance à se venger. Le sentiment de sécurité leur donnerait le courage d'agir alors que s'ils se sentaient menacés ou en manque de confiance, ils éviteraient la confrontation.

Les variables en lien avec l'attitude face aux injures en ligne ont également été croisées avec le sentiment de motivation pour le travail scolaire développé sur les réseaux sociaux. (25.2.2 question 5). Il y aurait en effet une différence significative entre les adolescents qui préviennent les réseaux et ceux qui restent passifs, ou qui au contraire se vengent. La première catégorie de la population aurait un degré de motivation plutôt élevé pour le travail scolaire, alors que ceux qui se vengeraient auraient un degré de motivation plus faible. Nous en déduisons une forme de cohérence sur le plan de la responsabilité, dans deux domaines des pratiques des réseaux sociaux, celle des activités scolaires et celles des discussions. Nous achevons notre analyse par le croisement de ces variables avec le sentiment de respect développé sur les réseaux sociaux. Les adolescents qui se sentiraient respectés auraient plutôt tendance à adopter une attitude responsable face aux situations conflictuelles. Ceux-ci opteraient pour la dénonciation de l'auteur des propos injurieux (25.2.2 question 5). En se sentant respectés, les adolescents prendraient les devants et oseraient s'adresser aux adultes chargés d'encadrer les discussions sur le réseau social.

Sur le plan des différences entre les filles et les garçons, ces deux groupes de la population développeraient les mêmes sentiments face aux injures mais leurs réactions ne seraient pas similaires : les filles seraient moins nombreuses que les garçons à réagir par la vengeance et auraient plutôt une réaction passive ou responsable, en prévenant le réseau social. A la différence des filles, les garçons auraient à cet âge, selon Jean-Louis Audic (2009), besoin d'éprouver leurs forces physiques en se confrontant aux défis et à leurs limites et en prenant des risques calculés.

33.4. La protection de ses données personnelles et de sa vie privée : vers plus de transparence

La question de limites de la sphère de la vie privée a été abordée précédemment, dans la partie portant sur l'exploration des relations amoureuses et de la sexualité (31.2.2.2 ; 31.2.3.2) et dans l'analyse des discussions et des publications en groupe (32.2.2 ; 32.2.3). Il en ressort une tendance à une certaine forme d'exhibition de son intimité qui se manifeste notamment à travers les discussions groupales abordant la vie personnelle ou encore la publication de photos de soi. Mais d'après nos observations, ces pratiques sembleraient tout de même être contrôlées par les

adolescents qui, conscients des limites, s'auto censurent et ne livrent qu'une partie des informations qu'ils souhaitent partager, poursuivant souvent leurs discussions par d'autres moyens de communication privée tels que les sms, le téléphone, le chat etc. Manach (2010) constate à cet effet une tendance sociétale reflétant un paradoxe dans l'attitude des internautes qui partagent et publient de plus en plus dans les espaces publiques en développant dans le même temps, des craintes liées aux conséquences de la perte de contrôle de leur vie privée.

Nous approfondissons ci-après la question, en l'abordant sous l'angle de la transparence et de la protection des données personnelles, en nous appuyant sur les résultats de notre questionnaire concernant la nature des données personnelles que les adolescents publient et les paramètres de ces données (restriction à un groupe de personnes etc.)

Les résultats du questionnaire révèlent une tendance à la transparence avec certaines limites concernant la nature des renseignements diffusés et les paramètres de confidentialité utilisés. Les adolescents diffusent très majoritairement des informations relevant de leur identité civile : prénom, nom, âge. Ils renseignent aussi le nom de leur établissement scolaire. Un quart d'entre eux publient leur adresse et le nom de leurs parents. Environ 20% publient leur numéro de téléphone mais 87% ne publient pas celui de leurs parents. (25.2.2 question 8). Une étude IFOP (2011) indique que les adolescents maîtrisent mieux que les adultes les paramètres de confidentialité. Selon cette étude, 43% d'entre eux rendent ces informations visibles aux seuls amis (liste de contact). Ce chiffre est inférieur chez les adultes, moins adeptes de transparence. Une étude (Lenhart et Madden, 2007) réalisée auprès d'adolescents membres de MySpace ou Facebook, confirme nos résultats selon lesquels les adolescents diffusent très majoritairement leur prénom, leurs photos personnelles et les photos de leurs amis mais aussi la ville où ils habitent. Celle-ci indique que le partage de données personnelles pourrait être préjudiciable pour les adolescents en termes de victimisation et ceci pourrait aussi se répercuter négativement plus tard au moment de leur entrée à l'université ou dans la vie professionnelle.

Cette stratégie d'identification reposant sur l'identité civile et non pas sur une identité écran, fabriquée grâce à un pseudonyme ou à des identités fictives (en se faisant passer pour une autre personne), correspond à la politique de Facebook qui verse de plus en plus dans la transparence. En s'exposant sur les réseaux sociaux avec son identité civile, les adolescents affichent une volonté de transparence mais dans le même temps, l'utilisation des paramètres de confidentialités ainsi que la restriction au niveau des types de contenus en évitant de renseigner son adresse, son numéro de téléphone et celui de ses parents, indiqueraient une certaine vigilance de leur part, quant aux risques encourus en dévoilant ce type d'informations (tel que l'intrusion dans le domicile, le harcèlement...). Les informations concernant leur scolarité semblent être des références essentielles pour eux, parfois même valorisantes. A cet âge, le collège ou le lycée fait partie du quotidien de l'adolescent. L'établissement scolaire est le lieu où il développe des amitiés, et ce sont souvent les camarades de classe qui sont les premiers inscrits sur la liste de contact de ses réseaux sociaux.

Notre analyse met en évidence des différences entre les jeunes adolescents et les plus âgés. Les 12-14 ans, auraient davantage tendance à publier des informations fausses telles (prénom, nom, âge). (25.2.2 question 9). Nous expliquons ce résultat par la crainte d'être reconnu par ses parents. En effet, des discussions sur le forum ont mis la lumière sur des pratiques d'inscription sur Facebook

avant l'âge de 13 ans (l'âge légal pour s'inscrire sur ce réseau social), à l'insu des parents. En effet, de plus en plus d'enfants de moins de 13 ans ont un compte sur Facebook (Vandekerckhove, 2011). Les discussions observées révèlent une tendance à s'encourager mutuellement à s'inscrire sous une identité fictive. Les adolescents débattant de ce sujet, disent être conscients de certains dangers auxquels pourraient faire face les jeunes utilisateurs mais que néanmoins, ceux-ci étaient capables de se protéger en prenant quelques précautions, comme par exemple, ne pas discuter avec des inconnus et ne pas communiquer son adresse. D'autres adolescents pensent qu'il est imprudent d'ouvrir un compte sur Facebook sans en informer les parents. Mais ces personnes sont minoritaires. Une autre différence est révélée par l'enquête, entre les filles et les garçons. Les filles aussi, seraient plus nombreuses à donner des informations incorrectes : nom, âge... Celles-ci se sentiraient plus vulnérables que les garçons et chercheraient davantage à se protéger, ou elles auraient tendance à tricher sur certaines informations pour se mettre en valeur. (Comme l'âge par exemple).

Cette question de transparence, de l'expression de la vie privée sur les réseaux sociaux et de la protection de l'intimité, donnent lieu actuellement à deux tendances opposées. D'une part, celle évoquée par le sociologue Olivier Glassey (2010) cherche à comprendre « *l'évolution de la vie privée à l'heure des identités socialement distribuées* ». Celle-ci serait préservée mais gérée de manière différente selon le contexte. Il rejoint les propos de Danah Boyd (2007) affirmant que les « digital natives » semblent être conscients de la vie privée et voudraient la préserver. Naviguant entre la publicisation contrôlée de leur intimité et la protection de celle-ci, ceux-ci vivent « *de manière publique par défaut et en privée, lorsque nécessaire* » (Boyd, 2007). La chercheuse explique à cet effet, que lorsque la vie publique devient la norme par défaut, on devient alors plus conscient des enjeux de la vie privée et des conséquences de la publication de ses données personnelles. Boyd constate que même si en apparence ceux-ci publient plus d'informations personnelles, ils ont par ailleurs développé de nouvelles stratégies pour se protéger, négocier les informations et cela passe souvent par les mensonges ou le jeu des identités multiples. Les adolescents seraient conscients que même avec une politique de restriction de la publication à certaines personnes, les traces peuvent être stockées, copiées, partagées, exportées et devenir accessible à un public plus large. C'est ainsi que les adolescents auraient acquis non pas une culture mais des sous-cultures de se montrer en ligne (Glassey, 2010).

La deuxième tendance est appuyée par Christian Heller (2010) qui suggère le passage à une nouvelle ère d'une « société post-privacy » caractérisée par de nouvelles formes de sociabilité liée à plus de liberté et de transparence. Selon lui, la vie publique serait la nouvelle norme de la vie privée. Marc Zuckerberg, fondateur de Facebook, a déclaré à cet effet en janvier 2010 (Le Monde, 11/01/2010) que la norme sociale ayant évolué, les internautes seraient favorables au partage plus ouvert et plus large de leurs publications. D'où, l'évolution de la politique de confidentialité des informations de ce réseau social qui se dirige vers une plus grande transparence. Selon Glassey (2010), il s'exercerait de plus en plus sur Facebook une forme de contrôle social freinant la spontanéité des membres ayant pris le parti de la transparence.

Danah Boyd (2007) ne pense pas qu'il soit raisonnable d'obliger tout le monde à accepter cette nouvelle norme sociale et selon elle, ce ne serait pas ce que réclament la majorité des personnes. Pour la chercheuse la vie privée aurait toujours autant de valeur aux yeux des adolescents qui

n'auraient pas envie de partager tout avec tout le monde. Ayant compris que *“la vie privée n'est pas une technologie binaire que l'on peut allumer ou éteindre”* ceux-ci auraient peur de perdre le contrôle sur la protection de leur vie privée. (Boyd, 2007).

33.5. Pratiques excessives et anarchique de partage de photos, sous couvert d'un consentement implicite des pairs

La diffusion de photos est l'une des activités les plus répandues chez les adolescents, sur les réseaux sociaux. Cette pratique met en jeu la question de protection de la vie privée, évoquée ci-dessus et celle de la responsabilité civique liée notamment au respect du droit à l'image, à la sécurité des personnes, à la protection des mineurs et à la confidentialité des données.

Les résultats de notre questionnaire indiquent que Les adolescents publient surtout des photos d'eux et de leurs amis (84% des répondants) avec une tendance plus marquée auprès des filles. Les photos de parents sont plus rares mais elles sont quand même présentes (40%), notamment auprès dans la tranche des 12-14 ans. Les photos des enseignants sont deux fois moins nombreuses (20%). (25.2.3 question 10)

Notre observation des réseaux sociaux a éclairé plusieurs fonctions de la publication dont l'une serait d'assurer une continuité entre les deux réalités, physique et virtuelle. Les photos important un vécu de la réalité physique, représenteraient des éléments du réel qui habillent le virtuel et lui donnent vie dans une autre réalité. Le virtuel permettrait alors de pérenniser, de graver dans la mémoire collective un événement vécu. Appréhendée sous cet angle, la publication de photos encouragerait une prise de recul sur l'expérience vécue dans la réalité physique. Ce rapport réflexif à la publication de photos se faisant en groupe sur les réseaux sociaux, se traduit par une invitation d'autrui et une confrontation avec différents regards, en vue de gagner de l'assurance et de s'affirmer. La publication de photos personnelles serait alors un moyen de rechercher une singularité en se comparant aux autres, en se différenciant, en se démarquant, en affichant un look mais parfois, cette quête peut prendre aussi la voie de l'imitation. Anne Barrère (2011) explique en effet, que la recherche de la singularité s'opérant par divers processus peut aussi, paradoxalement, se réaliser par l'imitation. *« C'est en imitant délibérément, consciemment, les autres que l'on se fabrique soi-même » (ibid, p :155)*

Ces photos prises souvent d'une façon informelle, avec un simple téléphone portable, marquant des moments de regroupement entre amis, en famille ou à l'école sont diffusées sur les réseaux sociaux aussi vite que possible pour marquer l'instant présent qui est de plus en plus sacralisé par les adolescents. (Dagnaud, 2010).

Dans cette course compulsive au partage de fichiers, dictée par le culte de l'instantané, les adolescents risqueraient de perdre en chemin toute vigilance, ne prêtant pas attention aux contenus des photos qui pourraient être compromettants pour eux, ou pour les personnes photographiées. Nous avons interrogé les adolescents sur leurs pratiques de partage de photos et en particulier, s'ils demandaient l'autorisation des personnes photographiées avant de rendre leurs photos visibles sur les réseaux sociaux. Moins que la moitié, affirment ne pas demander d'autorisation, notamment lorsqu'il s'agit de photos d'amis. Ils sont un peu plus vigilants avec les enseignants et les parents. (25.2.3 question 11) Concernant les paramètres de confidentialité, les

photos d'amis sont en règle générale visibles par toute la liste de contacts (71%) mais plus de la moitié réduisent l'accès à une sous groupe déterminé lorsqu'il s'agit de photos de parents et d'enseignants (25.2.3 question 12). Il semblerait y a voir ainsi une frontière marquant le territoires du groupe de pairs, et les espaces accessibles aux adultes. Par ailleurs, l'espace des adultes aurait un caractère quelque peu plus formel, où les adolescents seraient plus vigilants quant au choix des photos et à l'autorisation des adultes. Par contre, les espaces de diffusion entre pairs seraient plus libres et les adolescents sembleraient avoir acquis une forme de tolérance liée à la diffusion des photos personnelles. C'est là encore une illustration de la volonté des adolescents de marquer leur territoire en se fixant leurs propres règles, lorsqu'ils sont regroupés entre pairs. Une manière, peut-être, d'affirmer leur autorité. Nous nous interrogeons alors sur la part inhérente à leur manque de connaissance en matière de protection de la vie privée. La différence soulevée sur le plan du comportement en regard de la publication des photos d'amis et d'adultes, tend à mettre en évidence une volonté de leur part de se montrer d'une part plus attentifs vis-à-vis des adultes et d'appliquer par ailleurs un certain laxisme avec leurs amis.

Ces constats interpellent le rôle de l'éducation scolaire quant à l'attitude des adolescents qui minorent les enjeux d'une publication anarchique de photos sous couvert d'un consentement implicite des amis. En effet, environ un cinquième des adolescents que nous avons interrogés affirment ne pas appliquer de restriction quant à l'accès des photos d'amis et de ce fait, celles-ci sont visibles par n'importe quel internaute, membre du réseau social ou pas. Cette tendance est plus élevée auprès des plus jeunes (12-14 ans) (25.2.3 question 12). Dans ce contexte, ce taux nous semble assez élevé. Nous pensons qu'il s'agit d'une attitude imprudente, voire irresponsable, qui touche à la protection des données personnelles de mineurs. Les nouveaux logiciels de reconnaissance faciale comporteraient alors un réel danger pour ces adolescents qui pourraient être identifiés par tout un chacun, grâce à ces photos rendues publiques. Or sur le plan légal, le partage de photos prises dans un lieu privé, sans l'accord de la personne concernée est passible d'une amende et d'un an d'emprisonnement (article 226-1 du Code pénal français, cité par Graziani, 2012). Sans en avoir vraiment conscience, les adolescents seraient ainsi entrain de transgresser la loi, mais c'est cette même transgression qui, selon Le Breton (2010), va leur permettre de se poser progressivement des limites et de dessiner les contours de cette forme de liberté dont ils jouissent sur les réseaux sociaux.

Une réflexion plus approfondie sur les enjeux de la protection des données personnelles des mineurs aurait à notre avis toute sa place dans les programmes scolaires et plus particulièrement au niveau du B2i. Le fait que les plus jeunes aient une attitude moins responsable que celles des plus âgés, nous conforte dans cet objectif, visant à apporter le plus tôt possible aux adolescents un enseignement leur fournissant toutes les clés de protection, notamment dans le cadre de l'utilisation des réseaux sociaux. Facebook, étant un site dont la fréquentation est très répandue auprès des adolescents pourrait alors être pris comme exemple pour illustrer en contexte, les pratiques de paramétrage de la confidentialité. Une initiation à ces thématiques pourrait être entamée dès le primaire vu que les utilisateurs des réseaux sociaux sont de plus en plus jeunes. (Graziani, 2012)

Finalement, notre enquête rapporte une différence entre les adolescents français et les adolescents libanais. Ces derniers auraient moins tendance à rendre publiques leurs photos (25.2.3 question

12). Nous expliquons cette différence par la plus grande liberté dont jouissent les français, ne craignant pas autant que les jeunes libanais d'être critiqués, voir jugés par les adultes et plus particulièrement par les parents et les enseignants. Dès lors, nous pouvons nous interroger sur la représentation de la liberté par les adolescents et de leur rapport à l'intimité. En se sentant plus libres, les adolescents prendraient alors davantage de risques, se protégeant moins que les adolescents évoluant dans une société oppressante portant le poids de sa politique basée sur le confessionalisme et le communautarisme.

33.6. Des initiatives d'entraide entre pairs : un champ d'apprentissage et de réinvestissement des compétences de la coopération

Notre analyse a progressivement amené au constat d'une forme de solidarité qui se manifeste entre pairs, au sein des communautés virtuelles des adolescents qui se révèlent être un point d'ancrage du processus d'autonomisation (33.1). L'observation des forums a notamment reflété des initiatives spontanées de soutien, de conseil, d'encouragement, de témoignages d'expérience et d'entraide. (21.2.2)

Nous avons cherché à savoir à travers notre questionnaire, quelles étaient les représentations et les comportements des adolescents vis-à-vis de leurs initiatives d'aider autrui et de leur sollicitation d'aide sur les réseaux sociaux. Les adolescents pensent majoritairement qu'il est plutôt facile de demander de l'aide sur les réseaux sociaux mais que cela est moyennement utile. Nos résultats révèlent néanmoins une différence entre la volonté d'aider autrui et l'initiative de demander l'aide. En effet, bien que nous ayons relevé un lien entre l'initiative de solliciter de l'aide sur les réseaux sociaux et la perception positive concernant la facilité et l'utilité de ces pratiques, nous constatons que les adolescents auraient davantage tendance à mettre en avant leur capacité à apporter de l'aide à leurs amis qu'à invoquer leur besoin d'être aidés et notamment, sur des questions personnelles ou relationnelles sauf pour les plus jeunes (12-14 ans qui auraient plus tendance à solliciter de l'aide.(25.3.2) Serait-il moins flatteur pour un adolescent d'évoquer ses points faibles que ses points forts? En d'autres termes, les adolescents se percevraient-ils davantage sur les réseaux sociaux, comme des personnes pouvant être utiles à autrui ayant des compétences, des habiletés, que comme des assistés ayant besoin d'être soutenus ?

Nous avançons cette hypothèse en nous basant sur la comparaison des situations d'entraide observées à travers des situations d'échange anonymes et des discussions où les adolescents utilisent leur identité civile, tel que sur Facebook. En effet, à la différence du «Forum des Ados» où les adolescents, comme nous l'avons déjà soulevé, utilisent principalement ces espaces pour se rassurer, demander conseil, évoquer des problèmes personnels variés, lancer des appels au secours, les messages observés sur Facebook, révèlent plus de retenue à ce niveau, laissant moins transparaître leur vulnérabilité. (21.2 ; 21.7 ;21.8)

L'analyse de l'utilisation des différents outils nous conforte dans cette direction. Les adolescents n'évoqueraient pas volontairement publiquement leurs problèmes personnels, leurs difficultés, leurs soucis. En effet, les résultats du questionnaire indiquent que lorsqu'il s'agit de confier ses problèmes personnels, les adolescents choisissent des outils de communication privés, plaçant le tchat en premier ordre, suivi par le mail et la messagerie de Facebook (F2.4 ; annexe I). Les espaces

de communication collective de Facebook, quant à eux, sont placés en dernier choix, alors que ces mêmes espaces sont plébiscités par une grande majorité pour « s'exprimer librement et donner son avis ».

Ainsi, les adolescents marquent sur les réseaux sociaux, une attitude qui tend à mettre en valeur leurs capacités dans différents domaines en affichant une solidarité entre pairs qui se traduit par une impulsion d'aider autrui par divers moyens et dans différents domaines. Il s'agirait peut-être, en soutenant les plus vulnérables et en favorisant la solidarité, de renforcer le groupe.

Ces résultats soulèvent plusieurs questions liés à l'éducation. Notre première réflexion porte sur un rapprochement entre les pratiques interculturelles groupales avec certains principes issus de l'éducation culturelle psychologique (Bruner ; 1996).

Sur les réseaux sociaux, les adolescents se constituent d'une façon spontanée en groupes qui se soutiennent, s'entraident, s'encouragent, réussissant à acquérir des connaissances grâce et avec autrui. Selon Bruner, « *La vie mentale est vécue avec les autres, elle est façonnée dans l'objectif d'être communiquée et se déploie grâce à des codes culturels* », bien au-delà de la famille et dans des contextes d'éducation plus informels. Les réseaux sociaux, avec leurs codes particuliers, revisités par les adolescents, offriraient ainsi un champ d'exercice de l'éducation culturelle informelle. Pour optimiser ces pratiques, il nous semble intéressant de favoriser une culture scolaire qui selon Bruner (1996, p :11) permettrait au jeune de se saisir des différentes ressources et opportunités que lui offre la culture dans laquelle il évolue.

Pour l'auteur, l'école devrait être un lieu où les apprenants s'entraident, chacun selon ses aptitudes, et se soutiennent en travaillant ensemble. Les forums de discussions où l'on a pu observer ces formes de partage culturel, mettent en avant certaines compétences tels que le jugement critique, l'initiative de soutenir, d'aider, d'orienter, de conseiller. Nous l'avons vu aussi, les adolescents ont réadapté ces environnements à leurs besoins et à leur condition d'adolescents, créant d'une façon autonome, leurs propres codes et un cadre qui leur permet de s'autogérer.

Sur ce sujet, Jean Piaget (1969) fait référence à la capacité des enfants de s'imposer leurs propres règles, les respectant souvent davantage que celles édictées par l'adulte, sous couvert d'une discipline visant le bon déroulement du travail en classe. Il évoque également l'existence « *d'un système d'entraide fondé sur une solidarité ainsi que sur un sentiment qui génère de justice* » (p :244). Ce phénomène serait, selon l'auteur, un des fondements de base de l'éducation nouvelle, qui tend à renforcer la coopération entre les enfants, qui selon lui, serait même plus importante que l'action de l'adulte. « *Du point de vue intellectuel, c'est elle qui est la plus apte à favoriser l'échange réel de la pensée et la discussion, c'est-à-dire toutes les conduites susceptibles d'éduquer l'esprit critique, l'objectivité et la réflexion curative* ». (Ibid, p :244)

Ces forums de discussion entre adolescents dont les sujets sont laissés à l'initiative des jeunes eux-mêmes, où les échanges, bien que respectant une charte, demeurent assez libres, les adolescents ne se sentant pas orientés, observés, voire surveillés par les adultes, auraient-ils leur place dans une institution plus formelle ? L'anonymat des discussions qui, comme nous l'avons vu, favorisait une forme de liberté, de lâcher prise, d'authenticité, serait-elle en contradiction avec des pratiques scolaires formalisées, encadrées, évaluées, contrôlées ? Ces espace d'échanges, répondant à des codes culturels et éthiques en partie définis par le groupe d'adolescents, leur procurant des réponses à leurs besoins d'affirmation de soi grâce à leur immersion dans un groupe de pairs, où se

jouent la co valorisation, la mise en avant de ses compétences, et une ouverture à autrui caractérisée par le respect et l'écoute, pourraient à notre sens fournir aux enseignants des possibilités d'exploitation pédagogique tout en respectant l'aspect informel de leur conception et en évitant de tomber dans le piège d'une intention d'institutionnalisation des pratiques.

Une deuxième réflexion tente d'apporter une explication à la différence observée entre les attitudes faisant appel aux initiatives de solliciter l'aide d'autrui et celles d'aider les autres. Comme nous l'avons déjà évoqué, un des exercices de la singularité auquel pourrait se livrer l'adolescent au sein du groupe, passe par la compétition (Barrère, 2010). Ceci implique qu'il veille à cultiver sur la scène publique, une image valorisante de lui, qui le pousserait entre autre, à masquer sa fragilité. Sur Facebook, notamment, les adolescents se livrent à une course à la popularité et à la notoriété, qui s'acquiert par la reconnaissance des pairs. Pour y parvenir, ils doivent montrer qu'ils sont les meilleurs. Par ailleurs, le culte de la performance évoqué par Ehrenberg (1991), serait entretenu par un système scolaire basé sur la méritocratie, la compétition et l'excellence (Barrère, 2011, p : 20). Les pratiques scolaires imprégnées de cette philosophie, n'encourageraient pas assez ou pas du tout, les élèves à exprimer leurs difficultés, à les expliciter, les verbaliser.

Finalement, cette solidarité de groupe qui se traduit par une multiplicité des moyens mis en œuvre par les adolescents sur les réseaux sociaux pour se soutenir mutuellement, s'encourager et s'entraider s'avère être un exercice de pratique citoyenne. En effet, l'entraide ou plus généralement, la coopération est un enjeu essentiel de la citoyenneté. Cette question est au cœur de l'apprentissage de la citoyenneté à l'école qui selon Leleux (2008) devrait reposer essentiellement sur l'acquisition de compétences plutôt que sur la transmission de connaissances. Parmi les trois domaines de compétences « interdépendants » que Leleux identifie (p :179), la coopération sociale représente selon l'auteur un axe crucial à développer dans l'enseignement scolaire, à travers des méthodes pédagogiques tenant compte de l'aspect solidaire et social de l'individu, en interaction permanente avec autrui dont il a besoin pour se « con-struire ».

Les pratiques à encourager dans cette perspective devraient l'amener à vivre le pluralisme par une confrontation aux autres et de développer des habiletés coopératives telles que le sens de l'écoute, la capacité à s'entendre avec l'autre, la prise de parole dans l'espace public, l'argumentation, l'échange de points de vue, témoigner de son expérience, autant de compétences, qui selon notre observation, sont mobilisées dans les pratiques d'échange sur les réseaux sociaux.

Les situations spontanées qui s'y développent mobilisant des attitudes et des comportements centrés sur l'entraide, pourraient alors présenter un champ de réinvestissement des habiletés de coopération acquises à l'école, qui s'exerce dans un environnement social différent, plus ouvert, plus libre.

Nous prenons comme exemple une perspective d'utilisation des forums de discussion, dans une optique d'échange entre pairs, en-dehors du seul cadre de la classe. En effet, l'auteur apporte une réflexion intéressante sur l'exigence des nouvelles normes d'une société plus globale nécessitant une forme de « coopération dépersonnalisée » tenant compte du point de vue général et universel et ne se limitant plus à la seule communauté. *« Le passage des communautés aux sociétés et l'évolution concomitante sur le plan éducatif d'une «endoformation» vers une «exoéducation» signent un type de coopération tout à fait particulier, celui de nous coordonner et de nous entendre avec des personnes qui ne nous sont pas familières mais étrangères. » (Leleux, 2010, p :185).* Sur les réseaux sociaux *« il y a incontestablement un élément d'exploration et de*

mise en contact entre gens d'horizons et de trajectoires de vie différents ». Casilli (2010). Nous soulignons à cet effet, la spécificité des forums de discussion tels que le «Forum des Ados» qui, à la différence de Facebook faisant appel à des sous-communautés liées aux groupes et aux réseaux personnels et aux « listes d'amis », présentent une ouverture à un large public et une liberté de choix de sujets qui favoriseraient une immersion sociale plus globale.

D'un autre côté, le choix des méthodes d'enseignement, auraient une influence sur le renforcement de compétences de coopération favorisant leur réinvestissement dans ces espaces plus ouverts et dans des situations plus libres et spontanées. Leleux (2008) cite parmi ces méthodes, la «communauté de recherche», préconisée par Matthew Lipman dans le protocole de la «Philosophie pour enfants», la pédagogie de la coopération, la formation au comportement d'aide et la pédagogie du projet. Il critique par contre les méthodes favorisant l'esprit de compétition corrélatif d'une école sélective et l'apprentissage frontal qui, comme nous l'avons déjà évoqué, inhibe l'esprit d'entraide et plus particulièrement les initiatives de s'ouvrir à autrui, de parler de ses problèmes et de demander de l'aide.

33.7. Pratiques citoyennes des adolescents sur les réseaux sociaux

Le regard des adolescents sur leurs pratiques des réseaux sociaux semblerait renvoyer à l'idée d'une pratique citoyenne mais pour autant, celle-ci ne serait pas assez explicite. En effet, notre enquête met en avant une divergence entre leurs représentations des possibilités de pratiques citoyennes des adolescents sur les réseaux sociaux et leur avis personnel sur la question. Ainsi, lorsqu'on leur demande s'ils pensent que les jeunes de leur âge ont souvent la possibilité de participer à des activités citoyennes sur les réseaux sociaux, la grande majorité répond positivement (80%) par contre, lorsqu'on leur demande ce qu'ils pensent de ces activités, un peu plus de la moitié, n'a pas d'avis sur la question et seul un tiers affirme y être favorable.

La pratique citoyenne apparaît être une notion assez floue au regard des adolescents. Ils auraient du mal à définir le type d'activités en rapport avec la citoyenneté. Selon eux, il s'agirait probablement d'une transposition d'activités civiques proposées à l'école telles que l'élection du délégué de classe. En effet, l'éducation à la citoyenneté faisant partie des programmes de l'enseignement scolaire, c'est principalement dans ce cadre que les élèves l'expérimente et en acquièrent les principes fondamentaux. Cet enseignement demeure néanmoins relativement récent : la prise en compte explicite de l'éducation à la citoyenneté remonte selon François Audigier (Pagono, 2009) à 1982. L'auteur explique que selon les premières directives proposées par l'INRP, il ne s'agissait pas de créer un nouveau corpus d'enseignement constitué de savoirs à intégrer à une ou plusieurs disciplines mais de lier cette éducation aux droits de l'homme et à la vie scolaire et de développer des travaux poly disciplinaires. Ces pratiques ancrées dans la vie scolaire font principalement appel à la notion de participation qui renvoie à la capacité pour l'adolescent d'organiser sa vie dans un environnement donné, d'y exercer ses droits et ses devoirs et d'y prendre des décisions en tenant compte des conséquences de ses responsabilités sur les individus et sur la communauté (Graziani, 2012, p :45). Laure Graziani, rappelant que la participation est l'un des droits de l'enfant (CIDE, art. 13 à 17), avance à cet effet qu'internet est aujourd'hui le seul espace où l'adolescent peut exercer son droit à la participation de façon aussi reconnue et libre. « En

tant que principal protagoniste de sa vie virtuelle, il démontre qu'il est un véritable acteur qui apprend, s'informe et s'émancipe ». (Graziani, 2012, p : 45)

Comme nous l'avons constaté ci-avant, notre analyse de la perception de la participation citoyenne des adolescents sur les réseaux sociaux, a reflété une représentation assez vague des pratiques de la citoyenneté que nous avons expliquée par un programme d'éducation citoyenne mal explicité aux élèves, qui s'applique d'une façon assez disparate dans les écoles. Nous pensons néanmoins que sur les réseaux sociaux, les adolescents seraient mis en présence de situations les confrontant à leur rôle de citoyen ou plutôt de « citoyen numérique » (Zermatten, 2011) ou « e-citoyen » (Conseil de l'Europe, 2010). Notre analyse a effectivement porté sur plusieurs domaines de pratiques des réseaux sociaux faisant appel à la participation et à la responsabilité de l'adolescent. Les pratiques groupales qui mettent en avant des initiatives spontanées d'entraide entre pairs, l'échange (l'expression libre et les incivilités en ligne), le partage (la protection de sa vie privée, les droits d'image, d'auteur), les incivilités en ligne, les risques, leur protection physique et morale.

33.8. La responsabilisation des adolescents

33.8.1. Entre participation et protection : une responsabilité partagée

Dans le cadre d'une étude pour l'UNICEF (2011), Laure Graziani s'est intéressée à la protection des enfants sur les médias sociaux soulevant les problématiques liées à la carence observée dans les articles de la convention internationale des droits de l'enfant. En effet, selon elle, la place de l'enfant dans ce monde "virtuel" reste encore très floue dans les textes. Il s'agit alors à travers cette étude, de rechercher un équilibre entre participation « e-citoyenne » et protection.

Graziani (2012) pointe le constat selon lequel Internet ne serait pas adapté aux enfants et aux adolescents. Celle-ci se base sur des observations et différentes études. Elle commence par lister un certain nombre de contenus qui selon elle, sont considérés comme « démoralisants » tels que l'accès libre à des programmes de télé-réalités ou de magazines people à l'exemple de « Closer ».

Elle pointe du doigt par ailleurs le vécu d'expériences vécues par les enfants sur les médias sociaux. Le rapport Norton (2010) portant sur une étude réalisée dans quatorze pays rapporte un taux de 62% d'enfants ayant le souvenir de sentiments négatifs, suite à un vécu en ligne, tels que la peur, l'angoisse, la colère ou la tristesse. Un quart d'entre eux auraient été confrontés à des images de violence ou de nudité et 41% d'entre eux affirment avoir été sollicités par des inconnus en vue d'une inscription sur leur liste d'amis. La moitié des adolescents ayant vécu des expériences négatives se sentiraient responsables de ce vécu.

L'auteur évoque également une étude (E-Enfance, 2009) qui met en avant les dangers liés à la sollicitation pour des rencontres, des jeux soi disant gratuits mais qui sont en fait payants et la confrontation à la pornographie, à la haine, à la violence et au harcèlement. Pour confirmer l'existence réelle de ce type de danger, elle rappelle un fait récent ayant marqué l'actualité. Il s'agit de la jeune Jesse Logan qui s'est suicidée suite à un harcèlement subi en raison de photos d'elle dénudée, qu'elle avait envoyées petit ami qui les a diffusées sur Facebook. (Jaffé, 2011). Dans cet exemple précis, les deux adolescents, aussi bien la victime que le harceleur, n'étaient pas des

utilisateurs passifs des réseaux sociaux. Ce drame a eu lieu dans le cadre d'une action participative qui est celle de diffuser et de partager des photos.

Suite à ces constats, Graziani (2012) engage la responsabilité de l'utilisateur fut-il mineur ou majeur, tout en précisant cependant, qu'il ne serait pas juste de responsabiliser l'enfant autant que l'adulte sachant que le monde virtuel demeure encore inadapté à l'enfant et que l'éducation ne l'y a pas suffisamment préparé. Cela n'empêcherait pas pour autant de mener une politique de responsabilisation de l'enfant et de l'adolescent. Or, l'auteur soulève que la responsabilité des parents est souvent mise en premier plan faisant abstraction des capacités d'autonomie de l'enfant. Pourtant, celui-ci serait, selon De Smedt (2011), le premier acteur de son auto-protection. Pour cela, il devrait développer des compétences de vie sociale « life skills » acquises par le biais d'une éducation aux médias. A cet effet, un rapport du conseil de l'Europe (Hargrave, 2009) recommande le renforcement du rôle de tous les acteurs auxquels il inclut aux côtés de l'Etat, des parents et des enseignants, les enfants eux-mêmes.

33.8.2. Les initiatives des politiques éducatives

Plusieurs programmes relevant de l'éducation informelle se dirigent dans le sens d'une responsabilisation des enfants et adolescents à l'usage des médias sociaux, ces projets pouvant inspirer l'éducation scolaire. Nous pouvons citer comme exemple, l'un des programmes phares de la commission européenne (Educaunet 2, 2002-2004), réalisé en partenariat avec dix organismes éducatifs issus de sept pays européens, visant l'éducation aux médias par le développement de l'esprit critique et de la responsabilité.

Ce programme tient compte en particulier, de l'un des aspects du développement de l'adolescent, qui se traduit par une tendance à la prise de risques (Jeammet et Bochereau, 2007). Cette prédisposition émanerait en partie d'une forme d'impulsivité poussant l'adolescent à assouvir ses besoins dès leur émergence, repoussant toute frustration (Braconnier et Marcelli, 1988). Celles-ci seraient également favorisées par un terrain biologique favorable du fait d'une sur-activité du système dopaminergique méso limbique (University of Texas, 2010). Par ailleurs, le programme se base sur le constat selon lequel les adolescents n'auraient pas la même perception du risque et du danger. Selon les auteurs, les adolescents établiraient la différence entre une situation de danger et celle de risque sur Internet, en fonction de leurs perceptions des préjudices et dommages qui y seraient directement liés. Une situation de danger comporterait un éventuel dommage que l'adolescent suspecterait sans qu'il n'en ait une idée claire ni la certitude, alors que dans une situation de risque, il aurait davantage conscience de la conséquence négative de cause à effet et de ce fait, il en tiendrait davantage compte dans ses choix.

A partir de là et en vue d'une éducation visant la responsabilisation de l'utilisateur des réseaux sociaux, le projet Educaunet vise à amener les adolescents à s'éloigner du danger sans pour autant que ceux-ci n'arrêtent de prendre des risques, sachant que l'exploration du risque est nécessaire à son développement (Jeammet et Bochereau, 2007). Les adolescents chercheraient même à travers les prises de risque extrême à se prouver qu'ils méritent d'exister. (ibid, p :37).

Parmi les autres acteurs concernés par le soutien à cette éducation aux médias et à la responsabilisation des adolescents, les créateurs de réseaux sociaux, ont été sollicités à adapter

leurs outils en fonction de certaines lignes directrices proposées par la commission européenne (Graziani, 2012, p : 42). Facebook a par exemple entamé depuis peu, une politique dirigée dans le sens d'une auto responsabilisation des adolescents, en proposant des règles de confidentialité qui leur sont adaptées et un bouton d'alerte accessibles en cas de problème.

Cependant, ces initiatives sont jugées encore insuffisantes, les outils développées n'étant pas assez adaptés ou efficaces (Donoso ; 2011, p :7). Graziani relève en outre que la majorité des outils de protection sur Internet, s'adressent aux parents ou aux enseignants, en vue de surveiller leurs enfants, à l'exemple du centre de contrôle parental de Google (google.com/goodtoknow/familysafety/), qui ne propose pas d'outil directement adressés aux enfants. Or, un rapport de l'UNAF (2011) indique que les parents ne sont pas les premiers interlocuteurs des adolescents en cas de problème. Selon cette étude, l'adolescent est d'autant le principal acteur de sa protection qu'en cas de problème, on remarque qu'il se tournera plus facilement vers ses pairs que vers les adultes. Cela serait du entre autre, selon Graziani, au fait que les adolescents ont été habitués à être autonomes sur Internet à cause d'un certain décalage entre leurs compétences et celles de leurs parents qui, assez souvent, ont moins d'aisance dans ce domaine que leurs enfants.

Nous parvenons à la conclusion que malgré les risques réels auxquels pourrait être confronté l'enfant, les réseaux sociaux sont des espaces dans lesquels la participation est beaucoup plus importante que la protection (Graziani,2012). Tenant compte de ces données, un Web adapté aux enfants passerait alors par la reconnaissance de l'existence de l'enfant en tant qu'acteur et non pas comme simple sujet à protéger, cette réalité soulevant de nouveaux enjeux en termes de protection, de participation et d'éducation (Graziani,2012).

L'éducation aux médias sociaux tenant compte de l'importance d'une responsabilisation de l'adolescent en tant qu'acteur actif et participatif trouve toute sa place dans l'éducation scolaire, dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté (qui est en lien avec le B2I et l'éducation aux médias sociaux). Le développement de cet enseignement nécessite selon Graziani (2012) de conduire en parallèle une politique plus globale (en faisant appel aux divers acteurs cités) de soutien, de guidance et de protection. Cette éducation serait un préalable à des pratiques des réseaux sociaux en autonomie.

Philipp Jafé (2011) insiste encore davantage sur la responsabilité des politiques éducatives, concernant l'accompagnement des enfants et des adolescents dans leurs usages du web en général et des réseaux sociaux en particulier. Faisant un rapprochement entre la révolution de l'écriture et la révolution numérique, l'auteur aborde Internet comme étant le « crayon du XXIe siècle » soutenant qu'il appartient aux politiques éducatives d'inculquer aux enfants ses modalités d'utilisation dans une perspective d'alphabétisation des médias (dans le sens de literacy). Cette éducation serait selon Thierry de Smedt (2011), un droit dont devraient bénéficier tout enfant au même titre que l'alphabétisation. En effet, l'évolution parallèle de l'adolescent dans la réalité physique et virtuelle, faisant appel à une navigation fréquente et très rapide entre ces deux réalités, est susceptible de lui faire perdre pied, les repères de ces deux mondes n'étant pas les mêmes. Une éducation aux médias, tiendrait alors compte de la culture web des adolescents qu'il définit à partir de cinq éléments qui le constituent : celle-ci se développe essentiellement dans les foyers, elle repose sur une découverte de l'espace publique à partir des pratiques des réseaux sociaux, elle se

base sur un mode de communication tribale, l'apprentissage se développe d'une manière spontanée, dans un espace de liberté, et elle se réalise avec les amis.

33.9. La réflexivité

33.9.1. La réflexivité, une compétence essentielle à l'acquisition de l'autonomie

Au regard des multiples enjeux liés à l'affirmation de l'autonomie de l'adolescent exercée dans un contexte d'usages spontanés, libres et informels, certaines pratiques appellent en effet à une forme de prise de recul faisant appel à la réflexivité. Le Coadic (2006) affirme à cet effet, que l'autonomie repose toujours sur la réflexivité, celle-ci étant un point commun à ses diverses approches, que l'on se place dans le courant kantien au sens commun en passant par les travaux de Durkheim, Éliot ou Touraine. Les enjeux que nous rappelons ci-après ne sont pas exhaustifs, mais ils illustrent à notre sens, la nature des situations où la mobilisation des compétences de réflexivité permettrait à l'adolescent d'exercer son esprit critique, de prendre du recul par rapport à son vécu, de faire des choix adéquats et d'agir en connaissance des conséquences de ses actes.

Dans un premier temps, les activités de communication menées le plus souvent entre pairs, dans des espaces plus ou moins encadrés, confrontent l'adolescent à sa capacité à assumer son rôle de citoyen responsable, susceptible de faire des choix adéquats et d'agir de façon responsable, en se protégeant et en respectant autrui. Comme nous l'avons vu, son besoin de différenciation et de singularité au sein du groupe de pairs, pourrait engendrer des tensions, des rivalités voire des provocations ou des agressions verbales que l'adolescent est appelé à gérer individuellement ou collectivement. Par ailleurs, en reconnaissant le statut de participant actif de l'adolescent sur les réseaux sociaux, acteur de son auto protection, ayant mis aussi en avant sa tendance à se confronter aux risques et tout en sachant qu'il n'en est pas suffisamment informé, celui-ci pourrait s'exposer à certains dangers qu'il appréhende en fonction de sa capacité à les anticiper, à analyser leurs conséquences, à se protéger et à préserver les autres. Un autre enjeu que nous avons également abordé est en rapport avec sa quête identitaire, à son besoin de reconnaissance, de valorisation et de popularité, ouvrant l'accès à diverses pratiques liées notamment à sa relation avec autrui et plus particulièrement à des possibilités d'échange avec des personnes qu'il ne connaît pas, ou aussi au partage intempestif de photos et à la diffusion de renseignements personnels. Nous complétons cette liste en évoquant les situations mettant en jeu l'expression libre de l'adolescent, les limites de celle-ci, ainsi que la difficulté de dessiner les frontières entre le privé et le public ou le public et l'intime.

Ce contexte révèle la complexité des situations auxquelles l'adolescent doit s'adapter sur les réseaux sociaux le plus rapidement possible. Il est ainsi amené à faire des choix d'actions qui tiennent compte de paramètres multiples relevant de ses besoins de développement social, des caractéristiques des outils, de l'implication personnelle, sociale, politique de leur utilisation. Ces types de situations font appel à diverses formes de stratégies mises en œuvre par les adolescents pour acquérir des habiletés de raisonnement, et développer des capacités à argumenter, juger et faire des choix judicieux lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes complexes. (Zimmerman, 2000 ; Kuhn, 2001 ; Pauen et Wilkening, 1997). Patricia King et Karen Kitchener (1994), proposent un

modèle expliquant la manière dont la pensée réflexive est déclenchée lorsque l'individu se trouve face à un problème qu'il ne parvient pas à résoudre par la logique. Ce dernier met alors en œuvre des processus de recherche d'une solution adéquate au problème. Cette forme de pensée l'entraîne dans une phase de doute, de perplexité, d'incertitude qui le conduit à mobiliser une action de recherche et d'investigation l'amenant à développer stratégies de stabilisation des doutes et d'évacuation des incertitudes. (Dewey, 1933, p. 12).

33.9.2. Des pratiques en réseaux mettant en jeu la pensée réflexive

Ces stratégies de pensée, pourraient être mobilisées dans diverses activités conduites sur les réseaux sociaux, aidant ainsi les adolescents à prendre du recul par rapport à leurs actions. En effet, la pensée réflexive, selon Dewey (1933) s'oppose à la pensée spontanée développant « *une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences* » et acheminerait les adolescents vers une prise de distance sur leur exigence d'instantanéité et d'immédiateté (Dagnaud, 2012). Cette capacité de faire des choix pertinents, stimule par ailleurs la souplesse intellectuelle qui facilite l'adaptation à des situations diversifiées.

Pallascio et Lafortune (2000 ; p :3) se sont intéressés au rôle de la pensée réflexive en éducation. Selon les auteurs, cette forme de pensée s'articule autour de trois types de processus cognitifs faisant appel à la pensée critique et créative, aux compétences argumentatives et aux habiletés métacognitives. Ils reprennent les théories de Lipman (1995), pour définir les pensées critique et créative. La pensée critique développe la capacité à sélectionner les informations les plus pertinentes au regard des buts poursuivis. Ce mode de pensée est utilisé pour obstruer l'opinion et l'action irréfléchies. La pensée créative se caractérise par le fait qu'elle ne donne pas lieu à une méthode préétablie pour la réalisation de résultats fructueux. Concernant les compétences argumentatives, les auteurs rappellent la définition proposée par Angenot (1998), référant à la capacité de formuler des arguments valables et adéquats, justifiant le discours. Finalement, les habiletés métacognitives sont en lien avec la connaissance de ses propres processus cognitifs et la capacité d'utiliser ses connaissances ainsi que l'analyse des résultats des tâches exécutées pour adapter et réajuster les divers processus mentaux à des situations précises (Flavell, 1979 ; Lafortune et St-Pierre 1994).

Au regard de cette définition, notre observation des forums de discussion (21.2) nous conforte dans l'idée que les discussions asynchrones sur des sujets qui intéressent les adolescents, menées dans un environnement respectant une certaine éthique de l'échange, pourraient favoriser l'acquisition de compétences liées à la pensée réflexive. En effet, les adolescents sont souvent amenés à travers leurs discussions, à évoquer leurs problèmes, à tenter de les décrire, de les analyser et d'y trouver des solutions avec l'aide des pairs (voir aussi 31.2.3.2). Par ailleurs, on remarque aussi que certains adolescents parviennent à retranscrire un cheminement réalisé, donnant lieu à une évolution personnelle, dans un domaine précis. Dans ce cas, les adolescents en parlent dans le but d'apporter un témoignage utile pour les autres, mais cette démarche est étroitement liée à une attitude réflexive à travers laquelle on prend conscience de son évolution. D'autres types d'échanges portent sur des débats qui nécessitent des réponses argumentées. Nous prenons à titre d'exemple le sujet suivant « pour ou contre l'ouverture d'un compte sur Facebook, avant 13 ans et à l'insu des parents » (21.12). Ce type de discussions fait appel à la capacité de convaincre en justifiant son

point de vue. Finalement, l'une des discussions qui a attiré notre attention est celle portant sur l'avis des adolescents concernant Facebook. Ce thème choisi par les adolescents eux-mêmes, nous intéresse doublement parce qu'il porte sur la forme et le fond de notre sujet. Il conduit en effet les adolescents à adopter une démarche réflexive sur leur propre utilisation des réseaux sociaux. Nous trouvons cette initiative très révélatrice d'une maturité naissante auprès de certains adolescents, liée à leurs perceptions des usages des réseaux sociaux, qui révèle leur besoin de comprendre certains phénomènes, dont ils sont en phase de prise de conscience et qui justement font l'objet d'interrogations dans la communauté des chercheurs.

Une autre catégorie d'activités mettant en œuvre les habiletés réflexives des adolescents sur les réseaux sociaux est la recherche documentaire, activité qui selon nous est en lien avec la capacité de prendre du recul face aux informations véhiculées par les adolescents sur Internet. Nous avons investigué l'attitude développée lors de cette activité à travers notre questionnaire. Nous avons cherché à analyser la représentation des informations trouvées sur Internet et l'attitude adoptée par les adolescents lors de leur confrontation à ces informations, à savoir s'ils pensaient que les informations étaient en général correctes ou fausses. Nous avons également analysé en partie leur méthode de recherche, et plus spécifiquement s'ils faisaient un complément de recherche pour approfondir la question étudiée et s'ils vérifiaient la validité des informations.

Nos résultats rapportent que la majorité des adolescents vérifieraient la source ou entreprendraient un complément de recherche pour approfondir leur requête. 28% d'entre eux feraient simultanément les deux démarches. (Complément de recherche et vérification de la source). Nous relevons cependant que 20% d'entre eux pensent que toutes les informations trouvées sur Internet sont « correctes », notamment les 12-14 ans, et 30% ne se préoccupent pas de la validité des informations. Nous pouvons avancer que les adolescents acquièrent avec l'âge une représentation plus conforme de la validité des informations véhiculées sur Internet. (25.6.3). Par ailleurs, 40% des adolescents ont plus ou moins de difficultés à mener une recherche efficace, la majorité percevant cette démarche plutôt facile. Dans la catégorie des répondants percevant la recherche d'information « très facile », les 12-14 ans sont majoritaires et les 17-18 ans minoritaires (25.6.3). Les plus jeunes auraient plus de mal à évaluer le degré de difficulté de la tâche, du fait qu'ils n'auraient pas encore reçu un apprentissage des méthodes de recherche documentaire (dans le programme du B2I) et que par ailleurs, les enseignants du collège (6^{ème} et 5^{ème}), n'auraient pas les mêmes exigences vis-à-vis des travaux de recherche que celles requises au lycée.

33.9.3. Le développement d'une pensée réflexive, un enjeu pour l'enseignement scolaire

La recherche documentaire fait appel à des schèmes précis, que Fluckiger (2007) a détaillés dans sa thèse. Ceux-ci seraient différents selon le contexte de la recherche (formelle ou informelle, scolaire ou ludique) mais transférable d'un contexte à l'autre. Fluckiger (2007) touche du doigt les limites des compétences des adolescents en matière de recherche documentaire en démontrant par exemple que les schèmes de navigation que les adolescents se sont appropriés par leurs usages scolaires reposant sur une organisation hypertextuelle classique, seraient « *totalemment inappropriés à la consultation des blogs, qui sont pourtant accessibles via le même logiciel de navigation que les pages Web classiques* »

(Fluckiger, 2007, p : 372). Ravenstein, Ladage et al. , (2007) soulignent à ce propos, qu'en règle générale, la recherche documentaire renvoie à des problèmes d'ordre technique.

Soulevant les enjeux de l'éducation en matière de recherche de l'information, Philippe Breton (2007) souligne que bien que l'accès à l'information dans tous les domaines soit extrêmement rapide et quasi instantané, ces informations n'ouvrent pas forcément l'accès à la connaissance : *« Internet donne aujourd'hui l'illusion de la connaissance [...] Sans accompagnement méthodologique, ces informations ne peuvent pas se transformer en connaissance qui s'intériorise comme telle »*. Le B2i2e pourrait procurer une réponse partielle à ce problème en insistant surtout sur le développement d'aptitudes d'ordre méthodologique, liées à la validité des informations véhiculées et à la façon de les traiter. Mais également, cet enseignement placé dans une approche plus globale d'éducation aux médias où les compétences réflexives renforceraient les compétences techniques et méthodologiques, pourrait favoriser une prise de conscience par les adolescents du lien entre ces actions d'ordre technique, souvent machinales, répondant à une stratégie d'instantanéité, et le rapport de l'individu aux autres, à la loi, à l'environnement, à l'apprentissage. En effet, selon les théories de l'acteur et de l'action, *« les actions nous plongent soit dans l'ordre de la stratégie consciente, du calcul, de la décision rationnelle, de la réflexivité ou de l'intentionnalité consciente, soit dans le monde de l'ajustement pré-réflexif, infra-conscient aux situations pratiques, du sens pratique et du sens de l'improvisation »*. (Fluckiger citant Lahire (1998), p. 71). Une approche réflexive conduirait à exécuter des actions dans un mode conscient et non pas dans un mode pratique qui répond à l'immédiateté (Lahire, 1998). Pour illustrer ce mode pratique qui soutiendrait le plus souvent l'activité de recherche utilisée par les adolescents, nous empruntons à Fluckiger (2007), le cas d'une élève qu'il a observée, où il décrit sa démarche machinale de recherche, appuyée par le discours de la jeune fille expliquant la procédure du « copié collé » qu'elle exécute rapidement et à plusieurs reprises, sans que cela ne semble l'interpeller sur le plan des droits d'auteur ou du plagiat.

Pourtant, si l'on se base sur les textes du B2I, nous constatons que ses finalités ont été abordées dans une perspective de responsabilisation. La circulaire n° 42 du 7 novembre 2006 fixant les objectifs du B2i précise en effet que le rôle de l'école est de faire acquérir, par chaque élève, les compétences lui permettant d'utiliser les TIC de façon réfléchie et efficace et de contribuer à former ainsi des citoyens autonomes, responsables, doués d'esprit critique. Par ailleurs, dans les annexes de l'arrêté du 14 juin 2006 publié au BOEN n°29 du 20 juillet 2006 « adopter une attitude responsable » constitue le deuxième domaine parmi les six domaines de compétences du B2I. Cependant, Baron et Bruillard (2001) constatent que dans la pratique, l'accent est surtout mis sur des connaissances techniques. Concrètement, dans les textes actuellement en vigueur, on peut surtout distinguer un enseignement et des usages disciplinaires d'un côté, et la mise en place du Brevet Informatique et Internet (B2i) de l'autre. (Fluckiger, 2007, p :340). En conclusion, une application du B2I, élargie dans une optique d'éducation aux médias, véhiculant d'une façon transdisciplinaire une responsabilisation citoyenne sur les réseaux sociaux, contribuerait à mieux armer les adolescents pour faire face aux situations variées qui font appel à leur responsabilité de « citoyen numérique ». Ce qui passe notamment pas la capacité d'exercer son esprit critique.

Il serait intéressant également d'étudier les liens entre les attitudes évoquées et la culture scolaire favorisée par le système éducatif, tendant à développer un rapport au savoir par imprégnation ou au contraire, réflexif (Bruno et Decaudin, 2011). Dans le premier cas, l'élève emprunte une posture

critique et constructive dans la relation à l'objet et développe de ce fait des attitudes l'amenant à se poser des questions, à expliciter ses objectifs, ses attentes, ses stratégies de réflexion. A l'opposé, l'élève adoptant une posture orientée vers un rapport au savoir par imprégnation se saisit des savoirs scolaires de façon morcelée sans qu'il n'y ait construction du tout, sans chercher à le questionner. Il ne développe pas de ce fait des initiatives de questionnements, de recherche de solutions par divers moyens. L'acquisition d'une pensée réflexive favorisée par des méthodes d'enseignement orientées vers une approche socio constructiviste supposant l'apprentissage comme un phénomène collectif privilégiant la co construction du savoir, serait transférable dans des situations d'usages informelles des réseaux sociaux, favorisant l'adoption d'une attitude plus responsable. Or, « *Les enseignantes et les enseignants ont encore souvent tendance à appuyer leur pratique sur des modèles de la cognition fondés sur un enseignement axé sur la transmission des connaissances.*» (Pallascio R. et Lafortune L., 2000, p :3)

33.10. Les réseaux sociaux en marge des pratiques scolaire

En délimitant le contexte de notre étude, nous avons précisé qu'il s'agissait d'étudier les usages des réseaux sociaux par les adolescents, sans spécifier à priori leur caractère informel. Nous avons cependant constaté au cours de notre travail que les activités menées sur les réseaux sociaux, concernaient en priorité des usages informels, définis par Béguin (2006) comme ne relevant pas d'un contexte officiel d'apprentissage mais du temps mort, des loisirs, du quotidien. Les enquêtes récentes établissent en effet, un écart grandissant entre les pratiques scolaires et les usages numériques juvéniles (Fluckiger, 2008 ; Aillerie, 2008) s'effectuant le plus souvent à la maison (IFOP, 2005). Celles-ci font état de pratiques liées à des contextes tranchés : sphère scolaire, privée, familiale, de loisir... Cependant ces contextes ne seraient pas complètement étanches.

Certains chercheurs se sont intéressés au transfert des compétences d'un contexte à l'autre. Fluckiger observe un écart entre les savoirs faire acquis par le biais des usages informels et ceux exigés dans les activités scolaires tels que la manipulation d'un traitement de texte ou d'un tableur. D'après le chercheur, les adolescents acquièrent certaines compétences techniques par le biais des usages informels des réseaux sociaux mais celles-ci demeurent limitées. Ils auraient notamment de l'aisance dans la manipulation des outils liés à la gestion des échanges relationnels et de la multi activité. Le chercheur insiste cependant sur la restriction de ces compétences à un champ fonctionnel et applicatif réduit aux fonctionnalités utilisées au quotidien sur les réseaux sociaux dans le cadre des usages juvéniles. (p :392). Fluckiger observe alors l'émergence de réseaux de solidarité technique entre collégiens, déployés sur les espaces amicaux, pour pallier à leurs carences techniques. (p:393). Il observe par ailleurs, que ces mêmes adolescents qui se vantent de leur maîtrise des fonctionnalités spécifiques aux réseaux sociaux se trouvent parfois déroutés devant une simple tâche à exécuter sur un logiciel de traitement de texte. D'un autre côté, le chercheur remarque que les pratiques scolaires ne préparent pas assez les adolescents aux usages informels des réseaux sociaux. Ainsi, selon lui, afin que les usages juvéniles soient plus performants, deux conditions seraient nécessaires : la connaissance des outils et de leurs usages potentiels impliquant la mise à disposition d'un tutoriel et d'un espace d'échange technique, ainsi que l'acquisition de compétences relationnelles.

Une autre étude (Aillerie, 2008) mettant également le doigt sur le fossé entre les usages scolaires et les pratiques informelles rapporte notamment que lors d'une recherche documentaire, l'intérêt pour le sujet de la recherche était plus déterminant que le contexte de l'activité. D'où le questionnement de la chercheuse sur le rôle de « l'écart entre usages effectifs ou imaginés et usages prévus ou prescrits » sur l'engagement de l'adolescent dans une activité donnée.

Notre enquête répond partiellement à ces questionnements par l'analyse du degré de la motivation perçue par l'adolescent pour le travail scolaire, lors de ses activités sur les réseaux sociaux. A la question « As-tu de la motivation pour le travail scolaire quand tu es sur les réseaux sociaux ? », presque la moitié des adolescents ont affirmé être très motivés (45%) et 32% « moyennement ». Un peu moins d'un tiers ont dit ne pas en avoir du tout (25.7.3). Le travail scolaire serait donc une préoccupation qui se manifesterait sur les réseaux sociaux, pour une majorité des adolescents. Ce résultat confirme les conclusions d'une étude (Aillerie, 2008) qui met en avant l'importance des activités de recherche scolaire dans les usages quotidiens des adolescents, en contexte informel (à la maison).

Nos résultats apportent un complément d'informations concernant des différences entre les tranches d'âges. En effet, il ressort de notre analyse, que les plus jeunes (12-14 ans) auraient plus de motivation que les plus âgés (17-18 ans) dans les activités scolaires effectuées sur Internet, à la maison (25.7.3).

Deux explications pourraient éclairer ce constat. Les plus jeunes ressentiraient comme gratifiant ou même comme un privilège de pouvoir utiliser ces nouveaux outils pour leur travail scolaire. Alors qu'Internet est souvent lié à des restrictions, des interdictions ou du moins une forme d'encadrement de la part des parents, ils sont fiers de pouvoir y avoir accès dans le cadre de leurs devoirs scolaires. Selon François de Signly (2006), les parents ont une conception clivée de l'identité des « adonaissants », dont une part est familiale et sur laquelle ils ont du pouvoir et l'autre plus individuelle. Ces jeunes adolescents sont à leurs yeux davantage « fils de » ou « fille de », pour la scolarité et plus « Soi », dans les autres domaines. La réussite scolaire puis professionnelle de leurs enfants représente une réussite familiale. (p :290). Quant aux plus âgés, on pourrait penser qu'à cet âge, les usages informels liés à des activités de socialisation s'étant bien installés dans leur quotidien, le clivage entre les contextes, scolaire et informel démontré par les études, serait plus important, et de ce fait les réseaux sociaux dont il est question dans notre étude (ceux qui ont un caractère de socialisation) ne seraient pas perçus par eux comme un espace approprié au travail scolaire.

Un autre résultat portant sur les buts poursuivis par l'adolescent à travers ses usages des réseaux sociaux complète cette analyse. Il en ressort que la majorité (64%) des adolescents pensent que les réseaux sociaux leur permettent de s'épanouir intellectuellement (25.7.3). Alors que notre observation des réseaux sociaux pointe du doigt un presque absentéisme des activités scolaires et au contraire une massification d'activités à caractère informel, ces dernières favoriseraient, semble-t-il, un flux de connaissances dans divers domaines liés à leurs centres d'intérêt, qui leur procurerait le sentiment d'acquérir des savoirs et des compétences. Au regard des adolescents, l'acquisition des connaissances ne véhiculeraient pas alors exclusivement par les apprentissages scolaires et pourraient se faire aussi, à travers des activités groupales sur les réseaux sociaux.

Notre analyse du questionnaire rapporte en outre un lien entre la motivation des adolescents pour le travail scolaire sur les réseaux sociaux et les personnes avec qui ils communiquent en ligne. Les adolescents les plus motivés communiqueraient davantage avec des membres de leur famille et avec des personnes avec qui ils travaillent (25.7.3). Les adolescents les plus motivés seraient ainsi ceux qui bénéficient du soutien de leurs parents.

Par ailleurs, nous avons observé des messages sur le forum des adolescents ainsi que sur les deux sites scolaires cyberpapy (www.cyberpapy.fr) et be student, (www.be-students.com/) où les adolescents sollicitent de l'aide pour leurs devoirs scolaires. Sur le «Forum des Ados», qui est un forum généraliste, les adolescents évoquent leurs problèmes scolaires et leurs difficultés d'en parler avec leurs parents. Dans ce cadre, les adolescents font preuve d'écoute et se donnent mutuellement des conseils. Par contre, lorsqu'il s'agit de forum spécialisés tels que les deux sites cyber papy et be student, nous constatons que la majorité des messages postés s'adressent en particulier à des adultes et non pas aux pairs. En effet, les réponses aux messages postés par les adolescents sont souvent rédigées par des adultes qui proposent leur aide (des personnes à la retraite volontaires pour le premier forum, les modérateurs du forum et des professeurs bénévoles recrutés par le site pour le 2ème.)

Finalement, nous avons étudié dans notre analyse le choix des outils utilisés par les adolescents sur les réseaux sociaux pour avoir des échanges liés à leurs difficultés scolaires. Ce serait les outils de discussion individuelle et privée qui seraient le plus plébiscités : mail tchat, messages privés de Facebook. (F2.4 ; annexe I) Ainsi, comme dans le cas des problèmes personnels, lorsqu'il s'agit d'aborder un sujet personnel et plus particulièrement de révéler des difficultés et non pas de mettre en avant leurs compétences, les adolescents désertent l'espace public, lieu d'exhibition contrôlé de soi, au détriment de l'espace personnel où l'on se dévoile davantage. Rappelons que notre analyse de l'estime de soi des adolescents marque un lien entre le degré de l'estime de soi et leur perception des réseaux sociaux comme étant un lieu d'enrichissement culturel et intellectuel (23.2). Ainsi, les adolescents qui se sentent respectés, appréciés ou ayant des compétences et capables de réussir des choses sur les réseaux sociaux participeraient davantage à des tâches engageantes intellectuellement.

Nos résultats confirme ceux d'une étude (Fovet, 2009) réalisée avec des élèves présentant des difficultés sociales, émotionnelles et comportementales qui a mis en avant un impact positif de l'utilisation de Facebook dans les pratiques de classe sur la motivation des élèves et sur le renforcement de l'estime de soi. Le chercheur qui a conduit cette étude attribue ce résultat à plusieurs facteurs. Selon lui, les élèves ont manipulé les outils de Facebook pour exposer une image de soi plus positive, éliminant systématiquement de leur profil toute information faisant allusion à leurs difficultés. Par ailleurs, ceux-ci ont repris confiance en eux grâce aux possibilités d'échange libre entre pairs sur des sujets variés qui les intéressent et sur lesquels ils ont des connaissances. Cela passe aussi par le partage de fichiers tels que des chansons, vidéos, photos. L'étude démontre que ce type d'activités participe au renforcement de la confiance en soi et au sentiment de compétence. Par ailleurs les élèves dissimulés derrière des personnages écran se sentent libérés du poids des préjugés de leurs camarades et de leurs enseignants et s'impliquent alors avec plus de motivation et d'intérêt dans les activités en ligne. Finalement, l'utilisation scolaire de Facebook a

conduit à fixer les relations conflictuelles préexistantes et a permis aussi la création de nouvelles relations.

La confrontation de cette étude (Fovet, 2009) menée dans un contexte scolaire avec notre recherche abordant les pratiques informelles des réseaux sociaux, suggère qu'une exploitation des réseaux sociaux dans les pratiques de classe, s'appuyant notamment sur le réinvestissement des habiletés relationnelles des adolescents acquises par leurs usages informels, pourrait conduire à plus de motivation et d'implication dans leur apprentissage, qui se manifesterait simultanément dans les deux contextes. En effet, les élèves ayant participé à l'étude auraient une perception identique de l'utilisation de Facebook dans un contexte formel et à l'école. "The subjects were seen to be making no differentiation about Facebook use at home and its use at school. Both social networking contexts were perceived as mingled and combined". (p: 3) Les conditions des pratiques scolaires expérimentées n'ayant pas été formatées par les enseignants laissant leurs élèves libres d'échanger dans les conditions d'échange habituel, ceux-ci ont alors naturellement et spontanément adapté leurs usages quotidiens au contexte scolaire sans modifier fondamentalement leurs attitudes.

CHAPITRE 34 :

INTERPRETATION

« *STYLE D'ÉDUCATION PARENTALE* »

Pas à pas, à travers notre recherche, nous avons balayé les domaines où l'exercice de l'autonomie était en jeu sur les réseaux sociaux : l'affirmation de l'estime de soi, l'exploration identitaire, les interactions relationnelles, l'expression, la responsabilité civique, la participation, la protection, le travail scolaire. Au cœur de ce système complexe, où les adolescents se forment une personnalité, font des expériences individuelles et groupales, explorent des risques, s'inventent des usages et créent leur propre cadre éthique, les parents sont des absents-présents ayant sans doute un rôle à jouer malgré une intention affichée de la part des adolescents de les écarter de leur monde virtuel. En effet, au fur et à mesure de notre analyse, nous avons constaté que malgré une séparation nette entre les espaces d'interactions amicales et ceux incluant les adultes, les parents n'étaient pas totalement exclus des usages des adolescents. Tantôt présents dans les discours entre pairs, ils sont une référence à des valeurs, des croyances, des règles évoquées dans les discussions, tantôt peuplant des espaces de publication restreints aux proches, leur présence dans les photos rappelle le cadre sécurisant de la famille. Malgré les apparences, tout tend à croire que les parents s'inviteraient discrètement dans la vie virtuelle des adolescents dans une forme de consensus d'une part et d'autre tendant à préserver l'intimité du territoire amical. Une présence parentale admise et parfois voulue par les adolescents, à condition qu'elle ne devienne pas envahissante.

Un double enjeu se joue au niveau des liens enfant-parents créés autour des réseaux sociaux. D'une part, les adolescents, et surtout les plus jeunes, poursuivant paradoxalement une quête d'indépendance et de maintien de liens familiaux sécurisants souhaiteraient les exclure des espaces de socialisation entre pairs tout en préservant un lieu d'échange avec eux, les impliquant d'une façon directe ou indirecte dans certaines activités. D'un autre côté, les parents, soucieux d'assurer un espace de liberté à leurs enfants leur permettant d'acquérir plus d'autonomie, se voient aussi porter la responsabilité d'encadrer des pratiques informelles, échappant à tout contrôle et pouvant déborder sur de multiples formes de dangers dont ils ont plus ou moins connaissance.

Nous avons étudié l'influence de cette relation parentale sur les pratiques des adolescents au regard du développement de leur autonomie, à travers l'analyse du style d'éducation en s'inspirant du modèle intégrateur du style parental de Darling et Steinberg (1993) complété par Deslandes (1997) et de la définition du style parental de Steinberg, Elmen et Mounts (1989). (voir 17.1 et 17.2)

34.1. Les parents échangent avec leurs enfants autour de leurs usages des réseaux sociaux

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés aux échanges et aux discussions encouragés par les parents autour des pratiques de leurs enfants. Selon Steinberg, Elmen et Mounts (1989), l'engagement des parents dans l'éducation de l'enfant se reflète à travers leurs initiatives à le rendre autonome. D'après les auteurs, un style d'éducation démocratique encourageant le dialogue et la participation aux prises de décisions favoriserait l'autonomie. Il serait intéressant alors de développer une relation positive autour des pratiques des réseaux sociaux. Cela passe, selon Berger et Garcia (2005) par l'échange de toute activité agréable en rapport avec Internet comme par exemple organiser des activités ludiques ou culturelles en ligne entre parents et enfants ou s'entraider mutuellement sur certains aspects de l'utilisation des réseaux sociaux. Cette communication positive favoriserait selon les chercheuses un climat de confiance autour des réseaux sociaux. Les adolescents seraient alors amenés à se confier plus facilement, à demander conseil ou tout simplement à faire part de certaines expériences vécues sur les réseaux sociaux.

Nous avons analysé à travers notre questionnaire la tendance des adolescents à discuter avec leurs parents de leur activité sur les réseaux sociaux afin d'étudier la tendance des parents à s'impliquer dans les activités de leurs enfants sur Internet en s'intéressant à leurs usages des réseaux sociaux. La majorité des adolescents interrogés (60%) affirment discuter avec les parents de leurs activités sur les réseaux sociaux et notamment les plus jeunes et davantage les filles que les garçons (26.1, question 1). Les plus jeunes seraient davantage protégés par leurs parents par souci de sécurité mais d'un autre côté, à cet âge, les adolescents auraient encore besoin d'être rassurés par le maintien de liens familiaux sécurisants. Quant à la tendance des filles à discuter davantage avec leurs parents cela pourrait être lié à une perception de plus grande vulnérabilité des filles, qui auraient davantage besoin de conseils et d'accompagnement. Nous notons également une différence entre les adolescents français et les adolescents libanais, ces derniers ayant moins de discussions avec leurs parents concernant leurs activités virtuelles (26.1 question 1). Ce résultat serait lié à une différence culturelle et au fossé générationnel lié aux compétences techniques. L'éducation orientale, moins ouverte et orientée vers le dialogue que l'éducation occidentale, serait moins axée sur les échanges verbaux entre parents et enfants. Par ailleurs, au moment de notre enquête, Internet n'ayant pas encore gagné du terrain dans les familles libanaises, (pas de réseau 3g non plus), les parents n'auraient pas assez de compétences pour parler des réseaux sociaux avec leurs enfants qui ont profité de l'enseignement scolaire et du phénomène d'apprentissage entre pairs.

Concernant les sujets abordés dans les discussions entre les parents et les adolescents ceux-ci portent en priorité sur des problèmes techniques, en second lieu sur les personnes avec qui les enfants discutent en ligne et finalement, sur les avantages des réseaux sociaux. (questionnaire 26.1 question 2) Ce résultat révèle que les parents demeurent une référence importante lorsque les enfants font face à des problèmes. Naturellement, ils se retournent vers les parents lorsqu'ils ont besoin d'aide. Nous pouvons aussi avancer que l'échange se fait dans les deux sens, les parents pouvant aussi avoir besoin de l'aide de leurs enfants, surtout des plus âgés. En effet, Martin (2004) rapporte que les compétences des adolescents seraient assez souvent exploitées par la famille pour

entretenir les outils informatiques, ce qui leur confère un statut de « leader ». Berger et Garcia (2005) indiquent dans leur étude que les membres de la famille s'entraident souvent pour résoudre leurs difficultés techniques. Selon les chercheuses, cette entraide n'aurait pas toujours lieu à sens unique, puisque les compétences technologiques des membres de la famille évoluent en fonction des expériences individuelles.

Le deuxième sujet de discussion concernant les relations des adolescents serait lié aux craintes des parents liées aux fréquentations développées en ligne et plus particulièrement des rencontres avec des inconnus ou avec des pairs qui pourraient les influencer négativement. Finalement même si les avantages des réseaux sociaux n'est pas le sujet prioritaire, ceux-ci semblent s'intégrer dans les discussions d'une façon positive, contribuant ainsi à renforcer et encourager des activités positives enrichissantes (26.1 question 2). Ce résultat montre aussi que les parents ne semblent pas mettre en avant les risques mais qu'ils auraient probablement pour souci de guider positivement leurs enfants dans leurs usages personnels d'Internet.

Nous avons cherché à comprendre pourquoi certains enfants n'abordaient pas du tout leurs usages des réseaux sociaux dans les discussions familiales. D'après les résultats de notre questionnaire, les adolescents qui n'ont pas ce type d'échange avec leurs parents, pensent pour la majorité que ceci n'intéresserait pas leurs parents et un tiers d'entre eux, estiment que leur activité sur les réseaux sociaux ne regarde pas leurs parents (26.1 question 3). Un climat relationnel basé sur la confiance pourrait encourager les adolescents à aborder ce type de discussion avec leurs parents. Mann, Harmoni et Power (1989) soulignent à cet effet l'importance du milieu familial comme lieu d'expression où la parole a un rôle constructif.

Un autre résultat de notre questionnaire révèle que les enfants qui ont des discussions avec leurs parents concernant les réseaux sociaux, partagent davantage d'activités en ligne avec eux (26.1 question 5). Cela confirme les résultats de l'étude de Berger et Garcia (2005) selon lesquels l'échange positif autour d'Internet passe par les discussions et le partage d'activités en ligne. Nous avons complété ce constat par un résultat rapportant que les adolescents dont les parents ont un style d'éducation démocratique posent davantage de questions à leurs parents concernant la sexualité (26.1 question 13). L'attitude des parents vis-à-vis des usages des réseaux sociaux serait cohérente avec le style d'éducation appliqué dans divers domaines de la vie des adolescents. Berger et Garcia, (2005) soulèvent à cet effet que la démarche des parents s'inscrit dans une stratégie éducative plus large. Pour certains parents, l'institution de règles semble inutile, jugeant que l'éducation qu'ils ont donnée à leurs enfants est suffisamment efficiente et qu'ils pouvaient de ce fait leur faire confiance.

34.2. Trois catégories de style d'éducation parentale mises en évidence, avec une tendance marquée pour le style démocratique

Comme nous venons de le voir ci-avant, le style d'éducation parental est déterminé en partie par les initiatives d'échanges entre parents et adolescents contribuant au développement d'un climat de confiance et d'une communication positive.

Steinberg, Elmen et Mounts (1989) marquent une différence opposant les deux styles d'éducation parentale. Ils précisent ainsi que le style démocratique est caractérisé par un haut niveau

d'encouragement à l'autonomie qui passe par une communication positive, une implication des enfants dans les décisions, un encadrement des activités des adolescents. A l'opposé le style autoritaire, se caractérise par une absence de dialogue et des règles strictes, imposées sans concertation, ne favorise pas les comportements autonomes.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons étudié les liens entre les attitudes des adolescents dont les parents ont des styles d'éducation différents. A travers cette analyse, nous souhaitons rechercher l'influence du style d'éducation parental sur les compétences d'autonomie mises en jeu lors de certaines pratiques des réseaux sociaux. Le style d'éducation parentale a été analysé en fonction de plusieurs indicateurs : la communication avec les parents autour des usages des enfants, les activités virtuelles partagées avec les parents, la tendance à surveiller les enfants en définissant des règles ou des restrictions.

Les résultats ont mis en avant trois styles d'éducation avec une variante pour le premier (2 et 3). Ils sont représentés dans le tableau ci-dessous :

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid (1) Les parents appliquent des règles, surveillent ou donnent des conseils mais ne discutent avec leurs enfants	40	14,4	15,7	15,7
(2) Les parents appliquent des règles, surveillent ou donnent des conseils et discutent avec leurs enfants	59	21,2	23,1	38,8
(3) Les parents ne posent pas d'interdictions et ils discutent avec leurs enfants	96	34,5	37,6	76,5
(4) Aucun encadrement, pas de discussions	60	21,6	23,5	100,0
Total	255	91,7	100,0	
Missing System	23	8,3		
Total	278	100,0		

Tableau 35 : Tableau des moyennes et des fréquences du style d'éducation parentale

Le premier, relevant du style démocratique, correspond aux parents qui échantent avec leurs enfants et/ou qui posent des règles raisonnables. Ils sont en tout 66% dans cette catégorie (2^{ème} et 3^{ème} modalités cumulées) répartis en deux sous-catégories : la majorité, 35% de l'ensemble des répondants ont uniquement des discussions avec leurs enfants et 21% ont des discussions et appliquent des règles.

Le deuxième style correspondant à la minorité (15%), est celui que nous avons qualifié d'autoritaire (4^{ème} modalités). Nous le définissons par une absence d'échange avec les parents et la présence de règles et de restrictions. Finalement, nous avons isolé un troisième style d'éducation, qui s'oppose au style démocratique dans l'attitude des parents ; ceux-ci n'échantent pas avec leurs enfants et ne définissent aucun cadre pour leurs activités. Cette catégorie représente un peu moins du quart de la population interrogée (4^{ème} modalité) (26.1 question 4). Pour des raisons différentes que nous tenterons d'analyser, ces parents ne s'impliquent pas dans les usages des réseaux sociaux de leurs enfants.

Une première analyse de ces résultats nous amène à faire deux constats qui nous semblent importants : le premier reflète une grande majorité de parents ayant des discussions avec leurs enfants concernant leurs activités en ligne et l'autre correspondant à une grande majorité (80%) de parents ne posant pas d'interdictions (26.1 question 4). Cette première analyse des résultats confirme une tendance vers une approche visant la diminution de l'extrême vigilance et le développement d'attitudes plus axées sur la confiance, le dialogue et la responsabilisation. Cette tendance a déjà été indiquée au Canada par une étude (Les Jeunes et Internet, 2006), qui indique que les parents opteraient pour la confiance plutôt que pour le contrôle. Cette étude rapporte aussi que les jeunes n'auraient pas une attirance particulière pour les sites indésirables et qu'ils réclameraient au contraire l'installation d'un outil de contrôle des sites pornographiques. Ainsi, nous pouvons avancer que les adolescents dont l'ordinateur est muni d'un contrôle parental ne considèreraient pas cet outil comme une règle restrictive ou imposée par les parents.

Il semblerait que les mentalités et les pratiques aient évolué, si nous nous rapportons à une étude conduite au Canada en 2005 (Jeunes canadiens dans un monde branché Phase II) indiquant que le contrôle parental était en hausse avec une vigilance renforcée auprès des plus jeunes (8-12 ans). Olivier Martin (2004) confirme dans son étude que la surveillance exercée par les parents serait relâchée au fur et à mesure que les enfants grandissaient. (Tableau 6, p:37). Cette surveillance porte sur l'autorisation de brancher l'ordinateur, le droit de regard sur les activités des enfants, l'interdiction de plusieurs pratiques telles que le Tchat avec des inconnus, l'achat en ligne et être tenus au courant de toutes les activités de leurs enfants.

Nous avons approfondi la question en analysant la tendance à surveiller l'activité des enfants par le contrôle et les restrictions. Nos résultats issus du questionnaire se basent sur la perception des enfants concernant l'attitude des parents, et non pas sur les réponses directement fournies par les parents, ceux-ci n'ayant pas été interrogés. *(Notre questionnaire était destiné uniquement aux adolescents. Pour des raisons pratiques et de faisabilité, nous n'avons pas pu introduire des questions adressées aux parents. Cela aurait supposé que les parents et les enfants remplissent un même questionnaire ou deux questionnaires avec un même identifiant. La démarche nous a semblé compliquée)*. Plus de la moitié des adolescents questionnés supposent que leurs parents ne jugent pas nécessaire de fournir une aide spécifique à leurs enfants et que ces derniers pourraient se débrouiller seuls sur les réseaux sociaux. Un quart des répondants supposent que leurs parents pensent avoir un rôle de conseiller à jouer auprès des enfants et finalement pour une minorité (20%), les parents seraient plutôt d'avis de surveiller de très près l'activité des leurs enfants sur les réseaux sociaux. Cette dernière catégorie de parents aurait surtout tendance à encadrer l'activité des plus jeunes et à leur accorder de plus en plus de liberté avec l'âge (26.1 question 3). Ce dernier résultat corrobore celui de l'enquête d'Olivier Martin (2004) que nous avons évoquée ci-dessus.

Une autre différence entre les catégories de la population est rapportée par nos résultats. Au Liban, les parents auraient davantage tendance à avoir une attitude permissive qui se traduit par une absence de règles fermes et de discussions avec les enfants autour de leurs activités, alors qu'en France, les parents auraient tendance à encadrer l'activité de leurs enfants et à avoir des discussions avec eux (26.1 question 3). Nous pouvons expliquer ce résultat par des difficultés pour nombre de parents libanais d'exercer une surveillance sur les activités de leurs enfants du fait d'un fossé générationnel que nous supposons. Par ailleurs, la vigilance des parents français à ce niveau

pourrait être exacerbée par une culture médiatique ouvrant de plus en plus le voile sur ce sujet, contribuant à informer les parents des risques potentiels encourus par les adolescents dans certaines conditions.

34.3. Liens entre le style d'éducation parentale et l'autonomie manifestée par l'adolescent

34.3.1. Les parents autoritaires ou libéraux partagent moins souvent des activités en ligne avec leurs enfants

Notre analyse des résultats a mis en évidence des liens entre les attitudes des parents reflétant un style d'éducation particulier et celles se rapportant à leurs enfants dans leurs usages des réseaux sociaux.

Nous remarquons dans un premier temps, que les parents qui ont une attitude extrême (aucun encadrement ou règles imposées sans concertation ni dialogues) partagent beaucoup moins souvent avec leurs enfants des activités virtuelles (26.1 question 10).

Les parents qui posent des règles strictes et qui n'ont aucune discussion avec leurs enfants, nous semblent être des parents stricts, autoritaires et de ce fait, nous pensons que les enfants ne ressentiraient pas l'envie de partager avec eux des activités en ligne. Ceux-ci auraient aussi le sentiment que leurs parents ne s'intéressent pas à leurs activités en ligne puisqu'ils ne leur posent aucune question sur ce sujet. Comme nous l'avons précédemment rapporté, notre questionnaire a révélé à cet effet que la majorité des enfants qui n'ont pas de discussions avec leurs parents pensent que ces derniers ne sont pas intéressés par leurs activités sur les réseaux sociaux, mais nous avons relevé aussi qu'un tiers d'entre eux préfèrent laisser leurs parents en-dehors de leurs activités sur les réseaux sociaux. Nous en concluons que plus les parents se montrent intéressés et ouverts au dialogue vis-à-vis des activités de leurs enfants, plus ceux-ci seraient amenés à les impliquer (probablement partiellement) dans leur monde virtuel. Ce postulat est confirmé par nos résultats concernant la publication de photos de parents qui mettent en avant un taux plus élevé de photos familiales publiées par les enfants dont les parents tendent vers un style d'éducation démocratique (26.1 question 15). Ces adolescents feraient également preuve de plus de responsabilité demandant plus souvent l'autorisation des personnes concernées avant publication de photos d'amis et des membres de la famille que les adolescents dont les parents appliquent un style d'éducation autoritaire (26.1 question 16). Un autre résultat confirme ce hiatus. En effet, les adolescents dont les parents sont autoritaires auraient davantage tendance à exclure les relations familiales et scolaires de leur liste d'amis au profit des amis et des camarades (26.1 question 11).

Concernant les parents qui véhiculent une tendance vers une éducation très libérale, leurs enfants pourraient développer différents sentiments selon les cas. Lorsqu'il s'agit d'un manque d'implication du fait d'une incompétence technique des parents, l'absence d'échange virtuel semble évidente alors que si le manque d'implication des parents est le fait d'une attitude tendant délibérément vers une liberté totale affichée, les enfants pourraient ressentir un manque d'intérêt de la part de leurs parents, ne les encourageant pas de ce fait à les impliquer dans leurs activités, comme par exemple partager des fichiers et plus particulièrement des photos familiales, s'inscrire à

des réseaux familiaux, ajouter leurs parents sur leur liste de contacts pour leur donner accès à certains contenus et pour échanger des discussions... Autant d'activités qui pourraient renforcer les liens entre parents et adolescents, ces derniers les invitant sur un territoire qui leur est personnel et qu'ils partagent, ne serait-ce que partiellement. Nous avançons aussi que les échanges virtuels pourraient contribuer à la reconstruction de liens fragiles ou en voie d'affaiblissement dans la vie réelle. Pour avancer ce postulat, nous nous basons sur une expérience menée en milieu scolaire avec des élèves ayant des difficultés relationnelles, ayant démontré que l'utilisation de Facebook avait contribué au renforcement des liens entre adolescents et adultes (Fovet, 2009). Ces résultats concernant les relations enseignants-élèves seraient probablement transférables sur les relations parents-enfants.

34.3.2. Les parents appliquant un style d'éducation démocratique, agents d'une autonomisation des enfants sur les réseaux sociaux

Comme nous l'avons évoqué, le style d'éducation parentale démocratique est caractérisé par un dialogue constructif entre parents et enfants qui peut être accompagné ou pas de règles définissant le cadre de l'activité des adolescents. Nos résultats mettent en évidence une différence entre ces deux catégories de parents (ceux qui accompagnent les discussions par un encadrement de l'activité de leurs enfants par des règles ou des restrictions et ceux qui se contentent d'un dialogue), au niveau de la nature des sujets abordés. Les adolescents dont les parents posent des règles pour encadrer l'activité de leurs enfants abordent principalement dans les discussions qu'ils ont avec leurs enfants, les aspects techniques et pratiques ainsi que les avantages des réseaux sociaux. Ils sont dans une démarche d'aide et de conseil qui ne met pas au premier plan les risques potentiels encourus sur les réseaux sociaux. Par contre, les parents moins guidant, qui ne définissent pas de règles, focaliseraient surtout sur l'aspect danger des activités en ligne (26.1 question 8). Il semblerait ainsi que l'attitude de surveillance serait remplacée par celle de la prévention verbale et de l'information. Par contre, lorsque des règles régissent l'activité des adolescents, les parents ne se sentiraient plus obligés d'évoquer l'aspect danger des activités de leurs enfants. Or, il nous semble que la pédagogie accompagnant les règles seraient une condition d'accès à une utilisation autonome et responsable des réseaux sociaux. Les adolescents pourraient ainsi acquérir une éducation aux médias véhiculée par les parents, qui leur fournirait avec l'âge la capacité de s'auto protéger sur les réseaux sociaux tout en ayant une participation enrichissante et épanouissante dans plusieurs domaines.

Le style parental démocratique aurait aussi une influence sur la motivation des enfants pour le travail scolaire ainsi que sur le sentiment de respect et de réussite. Ceux-ci trouveraient plus d'intérêt à effectuer une partie de leur travail scolaire sur les réseaux sociaux alors que les enfants dont les parents ne prévoient aucun encadrement ont le sentiment de motivation le moins élevé (26.1 question 17).

Nous complétons cette analyse par un 2^{ème} résultat selon lequel les adolescents dont les parents appliquent une éducation libérale, percevraient les réseaux sociaux moins enrichissants et moins sécurisants que les adolescents étant encadrés ou ayant des discussions avec leurs parents (26.1 question 12). Ainsi, l'absence totale des parents se répercuterait négativement sur la perception des réseaux sociaux comme étant un lieu d'enrichissement personnel et intellectuel. En

s'intéressant aux activités de leurs enfants et en leur procurant de bons conseils mettant surtout en avant les avantages des réseaux sociaux, les parents parviendraient à les guider vers une utilisation plus enrichissante intellectuellement. Cette présence, même lorsqu'elle est discrète, contribuerait aussi à leur procurer un sentiment de sécurité sur les réseaux sociaux. Ces parents appliquant un style d'éducation démocratique auraient également une influence sur l'attitude responsable des adolescents en ligne. Nos résultats rapportent en effet, que leurs enfants auraient moins de contacts inconnus sur leur liste d'amis (26.1 question 9). Deux explications pourraient éclairer ce résultat : les parents auraient un droit de regard sur la liste de contact de leurs enfants, dans le but de surveiller leurs fréquentations virtuelles ou aussi, les adolescents seraient influencés par les conseils de leurs parents concernant les risques de discussion avec des inconnus.

CHAPITRE 35 : **POUR ALLER PLUS LOIN** **LE CONCEPT DE LA « SINGULARITE ICONIQUE »**

La publication de photos en ligne n'a jamais été aussi répandue que ces dernières années. Sur Facebook, plus de 300 000 photos sont publiées chaque jour (CNIL, décembre 2012). Les adolescents n'échappent pas à cette tendance, bien au contraire, notre enquête a marqué une utilisation massive de l'outil de la publication d'images mais aussi de diverses activités gravitant autour de la publication des photos, lui conférant une fonction psycho sociale que nous exposons à travers le concept de la « singularité iconique ».

A un âge où la construction d'une identité individuelle et sociale constitue un enjeu crucial, les adolescents confrontés à des institutions balancées entre volonté de standardisation et d'individualisation vont tendre à se conformer ou se différencier du modèle parental et scolaire pour atteindre une forme de singularité (Barrère, 2011, p :137). Ce processus de singularisation peut s'exercer par des mécanismes variés tels que la démarcation, la différenciation, l'imitation, l'authenticité, la création, l'expression ou encore la compétition (Barrère, 2010).

Dans ce contexte, le partage de photos par les adolescents sur les réseaux sociaux, s'avère être une activité soutenant leur quête de singularité. Nous développons dans ce qui suit, les mécanismes liés aux processus de singularisation mis en jeu à travers les situations de communication accompagnant ces pratiques sur les réseaux sociaux et notamment, sur Facebook.

André Gunthert, chercheur en histoire visuelle, s'est intéressé à la transformation des pratiques de l'image produite par les usages des réseaux sociaux. Selon lui, contrairement aux photos que l'on classait précieusement dans nos albums de famille, la photo numérique n'acquiert de valeur que dans l'action de partage qui entraîne toujours, selon lui, une situation de communication. Il explique ainsi la notion de « photo communicante » par le phénomène selon lequel, sur les réseaux sociaux, la photo devient un outil utilisé pour engager la conversation (Gunthert, juillet 2012). Dans le cas précis des adolescents, ce phénomène s'exerce au sein d'un groupe formé presque exclusivement de personnes du même âge, ayant les mêmes préoccupations. Forts de leur besoins de se forger une estime de soi positive, les adolescents auraient trouvé dans ces espaces de partage entre pairs, le moyen de créer leur image et d'en faire un objet de communication pour la tester, la promouvoir et la valoriser.

La photo devient alors cette arme sublime grâce à laquelle ils vont pouvoir vaincre leur manque de confiance, les doutes qui les submergent, les complexes qui les hantent. Tisseron (1995) indique à cet effet que les adolescents de la nouvelle génération, très sensibles à l'expression à travers l'image, auraient développé ces dernières années des capacités de créativité. Une étude récente indique que 91% des adolescents postent sur les réseaux sociaux, des photos de soi. Grâce à ces

photos, et dans un double processus de création et de communication, ils vont s'évertuer à fabriquer puis à mettre en scène une image plus conforme à leurs désirs, qui va les rassurer. Cette « auto fiction » est analysée par Michael Stora (2005) comme soutenant « un désir d'apparaître comme on aime, aimerait apparaître ». Ces photos deviennent alors un miroir, lieu de médiation entre soi et son reflet. Reflet porteur aussi des représentations des autres, du monde qui les entoure. A travers leurs photos « communicantes », les adolescents se voient « dans le monde ».

Dans le groupe de pairs, monde restreint, plus sécurisant, la publication de photos opère comme levier du processus de singularisation, soutenu par la multiplicité des types d'interactions. Une photo peut en effet susciter les commentaires, entraîner des clicks sur « j'aime », générer des conversations, être re partagée avec son réseau d'amis, être identifiée, être utilisée dans son profil personnel ou encore être accessible à un groupe précis d'amis. Ces diverses pratiques déclenchent des situations multiples qui nécessitent une orchestration délicate de la part des adolescents dont ils doivent mesurer les enjeux individuels, relationnels et sociaux. Jouer avec sa propre image sur la scène publique peut en effet comporter des risques que les adolescents expérimentent avec moins d'appréhension quand ils sont regroupés entre eux. Une photo reflète un physique, un look, un goût vestimentaire mais elle peut également révéler d'autres aspects plus symboliques, comme par exemple, l'humeur de la personne, son cercle relationnel, son niveau socio économique (deviné à travers le cadre, les lieux fréquentés, les objets utilisés), son mode de vie, ses centres d'intérêts, sa vie affective, son cadre familial, etc. La photo peut aussi transmettre nos valeurs, nos convictions, nos croyances, nos préférences, nos sentiments.

Le choix des photos véhicule ainsi une représentation de soi que l'on se fabrique et qui devient objet de communication. Ce choix ne peut donc pas être laissé au hasard. Les adolescents sélectionnent les photos avec soin, les retouchent parfois, surtout pour se mettre en valeur physiquement. S'engage alors une quête collective de recherche de singularité, chacun œuvrant à se différencier.

Ce processus de différenciation s'opère selon Barrère (2011) à travers trois mécanismes de recherche d'équilibre entre singularité et sociabilité juvénile. Il s'agit dans un premier temps de se différencier par les critiques des pairs reçues à travers les commentaires ou les discussions déclenchées par une publication. Celles-ci peuvent donner lieu à des stigmatisations mais elles participent aussi à la construction d'une « autocritique réflexive permanente » (Barrère, 2011 p:159). La tolérance serait aussi selon l'auteur une autre forme de singularisation s'opérant grâce au groupe. La masse phénoménale de photos publiées par les adolescents oriente leur champ de vision sur un plus grand spectre de différences qui pourrait contribuer à leur faire accepter les leurs. Nous retrouvons en troisième lieu la « singularité par la résistance », qui se traduit par un arrachement volontaire au groupe émanant souvent du dilemme vécu par l'adolescent, expliqué par Jeammet et Bochereau (2007 ; p:37) : « Etre ou paraître » confronterait l'adolescent d'une part à son envie d'être soi-même et de se différencier des autres et lutter contre la standardisation, et d'autre part à son besoin d'appartenance à un groupe en exposant une image conforme à la normalité. Une dualité qui pourrait passer par une phase de résistance au groupe puis d'émancipation (ibid, p:162). En affichant un look distinctif, original, qui pourrait frôler parfois la provocation, certains adolescents osent se démarquer à travers la photo, en assumant leur volonté de ne pas adhérer aux normes. Au-delà du physique et de l'apparence, des messages plus symboliques révèlent la résistance à la

conformité et l'émancipation au groupe. Cela peut passer par des postures ou des mises en scène frôlant les limites du respect pouvant même parfois refléter leur inscription à des actes préjudiciables ou répréhensibles. Mais la démarcation, soutenant le processus de singularisation, n'est pas toujours extrême et comporte le plus souvent des efforts de recherche de particularités mises en évidence à travers la photo. On pourrait prendre comme exemple les adolescents qui mettent en avant leurs passions ou leurs talents.

En conclusion, la publication de photos sur les réseaux sociaux participe de la construction de l'individualité par le groupe de pairs à travers une gymnastique subtile où les adolescents jonglent entre conformisme au groupe et affichage de leur singularité. Paradoxalement, l'adolescent a besoin du groupe pour se démarquer et s'individualiser (Dubet, 1994).

Devenant « auteurs de leur propre représentation de soi » (Gunthert, juillet 2012), les adolescents vont puiser dans leur immense bibliothèque iconique « communicante » des objets de différenciation et de ressemblance, des moyens de se démarquer, de se différencier par la performance, la créativité et l'expression, d'entrer en compétition ou au contraire de se livrer à l'exercice de l'imitation. *"Facebook devient un milieu de copie de parcelles identitaires, d'éléments de personnalité"* Gaon (2012). Barrère (2011) indique à cet effet que « *C'est en imitant délibérément, consciemment, les autres que l'on se fabrique soi-même* » (p :155).

Les interactions verbales des pairs accompagnant la publication, soutiennent le phénomène de recherche de singularité, à travers deux attitudes opposées l'une, plus visible sur les réseaux sociaux reposant sur une inscription identitaire civile, tend à encourager et valoriser ses pairs, et l'autre, plus rare, affiche une volonté de freiner la différenciation dans un souci de conformité au groupe, et donne lieu à des critiques, des sanctions, des jugements (Barrère, 2011). Les situations d'anonymat encourageraient une expression de soi plus authentique s'opposant à une forme de manipulation avantageuse de l'image que l'on offre au regard des pairs lorsqu'on est reconnu selon son identité réelle. La valorisation de cette image se trouve accentuée sur Facebook par la pratique du « like ». Stora (2005), faisant remarquer d'ailleurs l'absence de tout bouton "dislike" indique que Facebook est « *un lieu qui prône une pensée positive* ».

CONCLUSION GENERALE

Le choix de notre sujet de recherche et sa mise en perspective dans un contexte social et éducatif

Nous avons mis en évidence dans la troisième partie de notre thèse, une injonction sociétale à l'autonomie de plus en plus grandissante touchant toutes les catégories de la population et de nombreux domaines de la vie, le travail, la vie quotidienne et d'une façon toute particulière l'école (Le Coadic, 2006). Les adolescents aux prémices de l'entrée dans la vie d'adulte et du monde de travail, se trouvent ainsi être sur la ligne de front sous la pression de l'éducation scolaire exercée notamment par des enseignants soucieux de répondre aux exigences des nouvelles orientations éducatives accordant une place centrale aux compétences liées à l'autonomie (BO n° 29 du 20 juillet 2006, chapitre 7). Le socle commun de connaissances et de compétences clarifie la portée sociale de cet objectif en stipulant que « l'autonomie ne relève pas du seul domaine de l'école mais bien d'une intention sociale qui déborde sur tout le secteur professionnel et le monde du travail ». A travers le développement des compétences d'autonomie, l'une des missions de l'école est l'insertion dans la société par un transfert des acquis scolaires. Le bulletin officiel publié en 2006 souligne en outre l'importance du développement du jugement personnel, de l'esprit d'initiative et de l'attitude réflexive, ceux-ci étant des atouts capitaux pour créer et mettre en œuvre des projets dans un monde où l'innovation incessante est le moteur du progrès.

Un nouveau regard est dès lors posé sur l'élève lui conférant un statut de citoyen ayant la capacité d'agir avec la conscience des enjeux de ses actes, de faire preuve d'initiative, d'innovation, de jugement critique en développant des attitudes axées sur l'effort et la motivation. L'acquisition de l'autonomie devient un enjeu académique associé à l'éducation citoyenne mais également à l'appropriation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Selon le socle conceptuel proposé dans le cadre des perspectives de l'OCDE (2011), ces outils devraient procurer à l'individu un espace de liberté et d'initiative, un champ d'expérience où il est encouragé à se poser des questions et à y répondre, en faisant des choix adéquats d'utilisation des moyens mis à disposition et enfin un environnement socialement riche centré sur des interactions favorisant la co-construction du savoir. Les finalités du Brevet informatique (B2i) ont été abordées dans cette optique, dans une perspective de responsabilisation de l'élève « e-citoyen » (Conseil de l'Europe, 2010). En effet, « le développement de l'attitude responsable » constitue le deuxième domaine parmi les six domaines de compétences du B2i stipulés dans les annexes de l'arrêté du 14 juin 2006 publié au BOEN n°29 du 20 juillet 2006. La circulaire n° 42 du 7 novembre 2006, fixant les objectifs du B2i, précise que le rôle de l'école est de faire acquérir par chaque élève, les compétences lui

permettant d'utiliser les TIC de façon réfléchie et efficace et de contribuer à former ainsi des citoyens autonomes, responsables, dotés d'un esprit critique.

Notre projet de recherche est né d'un intérêt mobilisé autour des deux dimensions, les TICE et l'autonomie, qui constituent comme nous venons de l'exposer, deux piliers essentiels des finalités de l'éducation scolaire comportant une composante sociale s'articulant autour de la responsabilité et de la participation citoyenne. Nous avons envisagé dans un premier temps d'étudier dans une perspective évaluative, un dispositif techno pédagogique interscolaire mis en place depuis quelques années par l'association éducative « DéfiLiban », déployé sur un environnement de type CMS dans un but de développement de compétences liée à l'éducation citoyenne (voir notre Introduction générale). Nos premières lectures sur le sujet avaient mis l'accent sur le rôle central de l'autonomie au sein d'un tel dispositif, celle-ci devant aider à mobiliser des habiletés TIC et soutenir le développement d'une attitude citoyenne. Cependant, diverses interrogations soulevées questionnaient les possibilités d'exploration de situations renforçant l'autonomie véhiculée par les activités proposées et les outils mis à disposition. En effet, l'observation de l'attitude des élèves reflétait d'un côté une forme de suivisme marqué par un certain manque d'implication et de motivation autour des activités déployées sur la plateforme dédiée au projet et d'un autre côté, une tendance contraire révélée par l'émergence de regroupements spontanés d'élèves sur des réseaux de communication informels tels que Facebook ou MSN, donnant lieu à des initiatives personnelles et groupales autour de ces mêmes projets.

Les travaux de Fluckiger (2008) rapportent à cet effet un fossé constaté entre les usages scolaires prescrits et les usages juvéniles informels. Le chercheur définit trois contextes de pratique des usages des TIC, scolaire, familial et de loisir qui ne sont pas complètement étanches, mais qui comportent néanmoins des différences au niveau des types d'activités conduites et des compétences mises en œuvre. Selon le chercheur, les usages scolaires seraient davantage accés sur l'apprentissage technique alors que les adolescents développeraient par le biais de leurs usages personnels, des habiletés liées à la gestion des échanges relationnels et de la multi activité (Ibid, p :392). Il souligne par ailleurs, que les pratiques scolaires ne préparent pas assez les adolescents aux usages informels des réseaux sociaux. Dans leur analyse de la mise en pratique du B2i en 2001, Baron et Bruillard (2001) avaient déjà relevé ce fait, évoquant une application du B2i, mettant surtout l'accent sur des connaissances techniques. Fluckiger précise à juste titre que la dimension transversale des compétences TIC n'est pas mise en évidence dans les textes qui distinguent un enseignement et des usages disciplinaires d'un côté, et la mise en place du Brevet Informatique et Internet (B2i) de l'autre. (Fluckiger, 2007, p :340).

Le choix d'un angle pour traiter notre sujet et la finalité de notre recherche

La volonté affichée par les politiques éducatives de soutenir le développement de l'autonomie dans une perspective d'insertion sociale et de formation à la responsabilité citoyenne, appuyée notamment par l'acquisition d'habiletés de communication, d'expression, de création à travers les TIC, se heurte à la réalité des pratiques scolaires limitant les possibilités d'autonomisation des élèves.

Tenant compte de ce constat, notre travail de recherche a eu pour ambition de tenter d'apporter des éléments d'interprétation aux divergences observées entre les finalités éducatives et les objectifs atteints dans le domaine scolaire. L'analyse et l'évaluation de méthodes innovantes centrées sur le développement de l'autonomie et l'éducation citoyenne, faisant appel à des pratiques d'échange et de communication auraient pu être envisagées pour mettre en perspective les situations d'autonomisation manifestées par les usages déployés, avec les objectifs ciblés. Cependant, le parti pris de cette recherche était de considérer que malgré la mobilisation des politiques éducatives autour de l'autonomie de l'adolescent, les méthodes d'enseignement pouvaient difficilement tenir compte de tous les domaines de développement de l'élève, aussi bien sur le plan cognitif qu'au niveau de la construction identitaire et dans son rapport à ses parents, aux pairs, aux adultes et à la société. Par ailleurs, le poids d'un héritage assez lourd d'un enseignement directif ancré dans les représentations des enseignants, risquait encore de freiner l'expression libre, la créativité, la responsabilisation de l'élève, ceux-ci craignant d'être dépassés par un espace de liberté qu'ils auraient du mal à contrôler. Les enseignants sensibilisés à ces défis pédagogiques joueraient en effet la carte de l'autonomie mais dans la limite des moyens mis à disposition, des contraintes du contexte scolaire, des expériences individuelles et des motivations personnelles. Leurs pratiques auraient encore tendance à exclure la portée éducative du groupe de pairs qui a du mal à s'imposer en France, même dans les recherches (Cicchelli et Merico, 2001). Ce groupe représente, selon Anne Barrère (2011), « un tiers encombrant dans la relation pédagogique » (Barrère, p :8). L'auteur précise par ailleurs que les méthodes d'enseignement en général et celle liées à l'éducation citoyenne participative d'une façon plus particulière, tient peu compte des « rapports complexes entre appartenance collective et individu, tels qu'ils s'incarnent de manière privilégiée dans la sociabilité juvénile. » (Ibid, p :8)

Ainsi, les efforts fournis sur un plan individuel et institutionnel s'orienteraient vers une prise en compte plus importante de l'épanouissement personnel de l'élève. Mais le modèle scolaire actuel tendrait à opposer « individu et collectif », en construisant l'être social contre les particularismes. (Barrère, 2010)

Ces faits ayant étayé notre réflexion, notre regard de chercheur s'est délibérément détourné des pratiques prescrites pour se focaliser sur des expériences d'autonomisation spontanées s'exerçant dans un contexte plus ou moins libéré des contraintes éducatives influençant les multiples formes d'interactions pouvant être déclenchées par l'utilisation des outils. De récentes études sur le sujet, éclairaient en effet les enjeux de la construction identitaire juvénile sur les réseaux sociaux (chapitre 6). En s'intéressant à ce phénomène de masse rapporté par les recherches et qui s'intensifiait depuis quelques années, nous avons voulu suivre au pas les adolescents dans leur quête d'autonomie en explorant un monde virtuel qu'ils se construisaient sur des espaces de socialisation virtuels, interagissant avec leur réalité personnelle et sociale exercée dans le monde physique (Martin, 2004 ; Steeves, 2005). L'étude de l'appropriation par les groupes d'adolescents de ces espaces informels marquant une coupure avec des usages scolaires peu épanouissants, a pour ambition d'éclairer les processus d'autonomisation mis en œuvre sur les réseaux sociaux appuyés par des formes d'interactions, des types d'activités et des choix d'outils liés aux besoins de développement de l'adolescent. Une meilleure connaissance des usages informels et de leur contribution au développement de l'adolescent, pourrait doter les chercheurs d'éléments

d'interprétation et apporter un éclairage sur l'analyse de pratiques scolaires et de dispositifs techno pédagogiques en les inscrivant dans une culture numérique juvénile œuvrant dans le sens de l'acquisition d'une autonomie personnelle, psycho affective, sociale et cognitive.

Le choix d'une méthode et ses limites

Nous avons établi l'hypothèse selon laquelle les moyens de la communication faisant partie de la culture juvénile, les espaces fortement mobilisés par les groupes d'adolescents sur les réseaux sociaux les libérant des contraintes du cadre formel de l'école, les confronteraient à leur besoin de se forger une autonomie personnelle, affective et relationnelle, sociale et cognitive. Le choix du contexte des usages informels déployés sur les réseaux sociaux en dehors du cadre scolaire, avait pour but de nous conduire à analyser la façon dont ces quatre domaines de l'autonomie s'articulent autour des activités, des outils, des attitudes et des comportements dans des situations de communication créées et mises en œuvre par les adolescents eux-mêmes, qui n'auraient donc pas été inventées, étudiées, dictées par des adultes. Cette spécificité du contexte nous a conduits à nous intéresser aux enjeux de leurs pratiques liés aux caractéristiques techniques et interactionnelles des réseaux sociaux et à leurs diverses possibilités d'usage.

Pour conduire cette recherche, nous avons tenté d'investiguer les différents domaines de l'autonomie qui pouvaient être mise en jeu à travers les situations de communication vécues par les adolescents sur les réseaux sociaux et d'étudier l'intrication de leurs motivations et de leurs choix aux outils, aux activités, aux contenus et aux interactions humaines. Le choix de l'approche psychosociale, inspirée du modèle de Greenberger, repris par Deslandes (2008) que nous avons complété par la dimension socio-cognitive a permis de cibler un large continuum de l'autonomie faisant appel à des compétences individuelles, relationnelles, sociales et cognitives. A l'instar du contexte scolaire par exemple, où le domaine de l'autonomie le plus favorisé au collège et au lycée est surtout lié aux habiletés de pensée, de raisonnement et de réflexion, les réseaux sociaux se sont révélés être des lieux où l'adolescent s'appuie simultanément sur plusieurs domaines de son développement pour se forger une autonomie. En d'autres termes, les situations que nous avons analysées mettaient souvent en jeu une autonomie multidimensionnelle. Cela nous a permis d'approfondir et d'étayer l'analyse quantitative et qualitative des résultats du questionnaire, mettant en relation les outils et le développement de l'autonomie, en s'intéressant aussi aux liens entre les différentes formes de manifestation de l'autonomie mise en œuvre lors de l'activité des adolescents. Cette spécificité multidimensionnelle de l'autonomie déployée sur les réseaux sociaux a été établie lors de l'élaboration de nos construits théoriques. Un repérage de ces situations, avaient eu lieu grâce à un balayage aussi exhaustif que possible des différents types d'usages, réalisé suite à une observation de l'activité des adolescents sur les réseaux sociaux. Cette enquête qui nous a dotés de données qualitatives assez variées s'est toutefois limitée à trois réseaux sociaux (Facebook, le «Forum des Ados», skyrock). Arrivant au terme de cette recherche et avec la montée en puissance du réseau Twitter ayant gagné du terrain auprès de la population adolescente ces deux dernières années, nous pensons qu'une investigation menée sur ce réseau social pourrait enrichir nos résultats en éclairant les pratiques juvéniles liées au domaine de la recherche et de l'échange d'information.

Mais d'une façon plus générale, nous suggérons qu'une analyse comparative des pratiques des adolescents développées sur différents réseaux sociaux aurait l'intérêt de mettre en évidence des choix d'usages spécifiquement liés aux types de réseaux et à aux caractéristiques technologiques et humains de leurs contextes. Les adolescents ne seraient pas adeptes d'un réseau social spécifique ou d'un type d'outil particulier, mais ils négocieraient leurs choix en fonction de leurs buts de communication et de la façon dont ils gèrent leurs besoins d'autonomie. Nous avons pu éclairer par exemple, que ceux-ci définissaient eux-mêmes, d'une façon assez subtile, la place accordée aux relations parentales et aux adultes en général, dans leur espace virtuel. Sur Facebook, par exemple, réseaux social favorisant l'utilisation de son identité civile, le paramétrage de la confidentialité est utilisé par les adolescents de manière à maintenir une relation virtuelle avec les parents tout en limitant la visibilité des interactions. Les activités d'échange et de partage avec les parents se veulent discrets et non envahissants. Les outils de paramétrage sont alors utilisés pour limiter par exemple la visibilité des photos. Ainsi, les amis ne seraient pas tous les bienvenus sur l'espace de publication dédié à la famille et vice versa. Ces limitations sont aussi exercées sur les espaces de dialogue privilégiant par exemple les outils privés tels que le tchat ou la messagerie interne, pour les discussions parentales. Sur un autre type de réseau social utilisant l'anonymat, à l'exemple du «Forum des Ados», réservé aux discussions entre adolescents, nous constatons une absence totale des adultes, parents ou autres. Dans ce type de réseau social, l'objectif du site orienté vers un échange générationnel, est l'un des éléments déterminants influençant le type de relations développées par les adolescents. Le postulat d'un lien entre le but du réseau et sa perspective d'utilisation par les adolescents est appuyé par l'observation d'autres réseaux sociaux favorisant l'échange inter générationnel. Il s'agit de réseaux sociaux d'entraide scolaire où les adolescents peuvent recevoir des conseils et une forme de tutorat pour leurs devoirs scolaires de la part d'adultes (<http://www.cyberpapy.com> et <http://www.be-students.com>). Sur ce site, reposant sur une identité numérique écran, l'anonymat ainsi que les types d'activités proposées, influenceraient le choix des adolescents. Nous avons en effet mis en évidence à travers notre enquête, que les adolescents auraient tendance à ne pas évoquer leurs difficultés sur des réseaux sociaux où ils sont reconnus selon leur identité réelle, œuvrant au contraire, dans ces espaces publics, à faire véhiculer une image de soi valorisante. Associé à cette spécificité du réseau social, le but formalisé à travers le déploiement d'activités d'entraide intergénérationnel serait aussi un facteur déterminant du choix des adolescents dans le cadre d'une sollicitation d'aide pour leurs devoirs. Notre enquête a en effet rapporté que malgré un élan de solidarité entre pairs révélant des initiatives d'entraide dans plusieurs domaines, sur des problèmes relevant du travail scolaire, les adolescents préféreraient recevoir de l'aide de la part des adultes. Il y aurait ainsi des situations où les adolescents solliciteraient eux-mêmes les adultes sur les réseaux sociaux. Une exploration plus approfondie d'un réseau social que nous avons observé (<http://info-ado.u-strasbg.fr/>) permettrait de mieux cerner les types d'interactions entre adolescents et adultes spécialisés orientés sur les questions de la sexualité. Relevant sur ce réseau une caractéristique commune avec les réseaux sociaux d'entraide scolaire intergénérationnelle, lié au type d'inscription identitaire, il nous semble que la condition d'anonymat serait un facteur de choix déterminant encourageant ou freinant les sollicitations d'aide aux adultes, de la part des adolescents. Les échanges anonymes assureraient ainsi la discrétion recherchée lorsqu'il s'agit d'évoquer des sujets sensibles qu'on n'aimerait pas partager avec ses parents, de dévoiler son intimité ou de révéler ses faiblesses.

Ces quelques exemples reflétant des pratiques mettant en jeu la relation développée en ligne avec les parents et les adultes éclairent l'importance de certaines caractéristiques du réseau social dans les choix effectués par les adolescents, notamment l'inscription identitaire (civile ou écran), le type d'échange relationnel favorisé par les réseaux (générationnel ou inter générationnel) et les objectifs de communication prévus par les concepteurs. Ces choix seraient aussi déterminés par des facteurs intrinsèques liés à leur besoin de se forger une autonomie. Dans les cas évoqués, la négociation de la bonne distance avec les parents et les adultes en général, relève de leur quête d'indépendance. Ces derniers sont un tiers rassurant dont la discrétion est toutefois de mise sur des réseaux sociaux générationnels favorisant les échanges amicaux. Conscients de la valeur de l'expérience et de l'expertise qu'ils peuvent transmettre, ils peuvent aussi faire figure de tuteurs et de conseillers sur des réseaux sociaux inter générationnels, si toutefois la condition d'anonymat préservant l'intimité de l'adolescent est assurée. Dévoiler son manque d'assurance, ses faiblesse, ses doutes pourrait conduire en effet l'adolescent à perdre confiance dans une période de construction identitaire où ce qu'il recherche, au contraire, est de se forger une estime de soi positive transitant par un exercice de valorisation de soi.

La synthèse que nous venons de proposer pour traiter un aspect de la question met en relief, d'un côté le bienfondé du choix de notre méthode, et révèle en même temps ses limites. En effet, nous avons pu toucher du doigt, tout au long de notre analyse, la complémentarité de nos deux outils d'enquête : le questionnaire et la grille d'observation des réseaux sociaux. Basés tous les deux sur les mêmes corpus et donc renvoyant aux mêmes dimensions, indicateurs et variables, les données recueillies fonctionnant en vase communicant, ont contribué à enrichir les données quantitatives et qualitatives du questionnaire par les détails explicatifs que peuvent fournir les observations descriptives. Ces observations, rappelons-le, ayant contribué dans une première phase, à la construction des construits théoriques. Le questionnaire, centré surtout sur la recherche de l'autonomie mesurée essentiellement à travers les dimensions affectives, subjectives, cognitives et conatives des attitudes, des comportements et des représentations a pu donner lieu à des croisements avec les outils, ce qui nous a permis de cartographier certains processus d'autonomisation mis en jeu par diverses situations de communication dans un spectre assez varié d'usages. En investiguant les réseaux sociaux nous nous sommes livrés à un exercice de mise en contexte des processus analysés qui a permis très souvent d'expliquer les formes de manifestation de l'autonomie par des interactions que nous avons pu observer. Cependant, une analyse comparative de réseaux sociaux de différents types, et plus largement des médias sociaux, centrée sur l'observation de situations mettant en jeu divers domaines de l'autonomie, aurait pu nous permettre de déterminer l'influence de la configuration du réseau et de son but sur les choix des usages par les adolescents. Kaplan & Haenlein (2010) distinguent six types de médias : ceux qui favorisent les projets collaboratifs (Wikipédia), les blogs (Wordpress) et microblogs (Twitter), les communautés de contenus (You tube, Flickr), les sites de réseaux sociaux (Facebook, LinkedIn), les jeux virtuels (World of Warcraft) et les mondes virtuels (Second Life). Pour ce faire, nous aurions dû inclure dans notre questionnaire des questions permettant de cibler des profils d'utilisateurs de différents types de médias sociaux et diverses catégories de réseaux sociaux. Il aurait fallu aussi étendre notre observation descriptive (ou même le questionnaire) à un spectre plus large de réseaux sociaux en s'intéressant plus particulièrement par exemple aux réseaux sociaux familiaux, amicaux, générationnels ou inter générationnels, interscolaires, ceux qui favorisent l'identité

numérique ou l'anonymat, ceux qui appliquent une politique de confidentialité plus ou moins rigoureuse, les réseaux appliquant une forme de surveillance à travers la présence de modérateurs et ceux, plus libre, etc. Sur un autre plan, dans le cadre de nos outils d'enquête, des entretiens individuels et collectifs auraient contribué à proposer une interprétation plus approfondie de l'analyse des résultats telle que par exemple tenter de comprendre pourquoi certains adolescents auraient tendance à s'octroyer de faux frères, sœurs, cousins, parents sur leur profil, observation relevée au cours de notre enquête. Cette observation illustre bien d'ailleurs l'exercice de mise en perspective des résultats de notre questionnaire avec l'observation des réseaux sociaux. En effet, ayant mis en évidence d'une part, la tendance des adolescents à se détacher des liens parentaux tout en essayant de maintenir un cadre sécurisant faisant référence aux valeurs de la famille et les efforts qu'ils fournissent par ailleurs pour mettre en avant leurs habiletés techniques et leur sens créatif, nous avons alors expliqué cette manipulation originale des outils d'identité (profil) par une recherche d'équilibre entre indépendance et dépendance vis-à-vis des liens familiaux, un moyen de développer une valeur de soi positive en affichant une aisance et une singularité dans l'appropriation des outils.

Cependant, nous avons délibérément fait le choix de nous limiter au questionnaire et à l'observation descriptive, pour favoriser un balayage aussi large que possible des différents domaines de l'autonomie et une exploration du plus grand nombre de situations de communication mettant en jeu l'autonomie. Une troisième phase d'enquête nous aurait probablement contraints à restreindre notre champ d'investigation à un ou deux domaines de l'autonomie, le travail de recherche nécessitant le cas échéant un investissement plus important à tous les niveaux.

De la virtualité des réseaux sociaux à la réalité physique

Les espaces que nous avons observés, transposables dans la réalité physique de l'environnement des adolescents, se sont révélés être assimilables aux lieux fréquentés par les adolescents dans leur quotidien.

Nous commençons par imaginer l'adolescent seul dans sa chambre, en proie à des questionnements multiples, recherchant dans diverses activités (lecture, essayage de vêtements, maquillage, écoute de musique, exercices physiques...), des moyens de se rassurer, de trouver des réponses à ses doutes, à ses interrogations. Il aurait alors tendance à rechercher auprès d'un ami ou d'un groupe d'amis, des conseils, du réconfort pour sortir de sa solitude ou calmer ses angoisses.

Il pourrait aussi s'agir de la rue dans laquelle l'adolescent flâne seul ou en bandes, affichant son look avec assurance ou scrutant le regard des autres repérant des indices de critiques. Un jeune aussi vulnérable qu'il peut être vigilant, lorsqu'il pressent un danger. Nous le savons, la vie quotidienne peut mettre les adolescents face à des situations comportant certains risques tels que le harcèlement, l'intimidation, la violence, le vol ou le racket etc. Les rues sont ainsi des terrains d'expérience de l'auto protection. Les adolescents apprennent à être vigilants en étant informés des risques potentiels, et en apprenant les stratégies à adopter pour éviter le danger (ne pas se laisser aborder par des inconnus, avoir les bons réflexes dans des situations douteuses, ne pas laisser des objets précieux ou son argent à vue d'œil etc.). En effet, les parents ne peuvent pas suivre leurs enfants partout pour les protéger. Ceux-ci adoptent des attitudes différentes pour les guider,

choisissant un style d'éducation plutôt démocratique, orienté vers le dialogue et la responsabilisation ou au contraire, un style d'éducation autoritaire, reposant sur le contrôle, les restrictions, les interdictions ou les règles strictes.

En phase de construction affective, l'adolescent est aussi en quête d'exploration de la sexualité et des sentiments amoureux. Ces expériences peuvent se faire dans des lieux multiples, aussi bien à l'école, à la maison que dans des lieux moins familiers qui peuvent leur procurer une certaine intimité, mais qui nécessitent le plus souvent une négociation avec les parents qui en règle générale, surveillent les allers et venus de leurs enfants.

A d'autres moments, nous retrouverons cet adolescent s'épanouissant dans divers lieux, productif, bouillonnant d'idées, fort d'une envie de révéler ses compétences dans des domaines variés, se livrant à des activités diverses, sportives, artistiques, culturelles, intellectuelles, ludiques, qui lui permettent de s'exprimer et de se faire apprécier, aimer, respecter. C'est ainsi qu'il cherchera à se différencier pour construire sa singularité et s'affirmer.

Posons enfin un regard sur les adolescents regroupés entre pairs, lors de sorties diverses, dialoguant, se racontant leur vie, écoutant de la musique, se comparant les uns aux autres, se disputant parfois, se critiquant, se comparant les uns aux autres, manifestant leur affection et leur amitié, leur solidarité leur soutien mutuel ou au contraire une forme de rivalité, de jalousie pouvant donner lieu à des conflits.

Ces quelques exemples reflétant d'une façon non exhaustive la vie quotidienne des adolescents ont été tous cités pour leur similitude avec des situations observées sur les réseaux sociaux à travers notre enquête. Ce parallèle a pour but de révéler un point qui nous semble important pour notre recherche : Les interactions déployées sur les réseaux sociaux par les adolescents reflètent une diversité aussi grande que celle liée à leurs activités de leur vie quotidienne, s'en rapprochant d'une façon remarquable du point de vue des situations mises en jeu liées aux besoins qu'ils cherchent à satisfaire.

Nous constatons alors, qu'à la différence de la vie réelle, les activités évoquées peuvent se réaliser sur les réseaux sociaux sans contraintes géographiques, temporelles ni organisationnelles. A un âge où les adolescents sont encore sous la tutelle des adultes, parents ou enseignants, la possibilité de pouvoir réaliser leurs désirs, avec plus ou moins de liberté, sans avoir à en rendre compte aux adultes, à prévoir, organiser, négocier le contrôle parental, dans un endroit où ils pourraient de surcroît contrôler eux-mêmes la présence de l'adulte, est reçue de leur part comme une formidable opportunité d'accéder à l'autonomie qu'ils cherchent à se forger au quotidien, dans leur réalité physique. En effet, Braconnier (2007) qui qualifie la société d'aujourd'hui d'"adolescente" indique que les repères posés par nos sociétés occidentales étant en constante mouvance, les adolescents sont assujettis à un effort permanent d'adaptation en vue de correspondre à leurs attentes et selon lui, la seule constante correspondant aux différentes générations, est l'effort fourni par l'adolescent pour repérer la bonne distance à adopter avec ceux qui l'encadrent et qui l'entourent de leur affection.

Sur les réseaux sociaux, les adolescents sembleraient vouloir se défaire du poids de l'injonction sociale à se conformer à des attentes précises dictées par les adultes, mais sans pour autant les ignorer complètement. En effet, les similitudes relevées entre l'attitude des adolescents dans la vie

réelle et sur les réseaux sociaux, ainsi que la connexion entre ces deux réalités, révèlent une constance au niveau des valeurs véhiculées par l'éducation formelle. La liberté dont ils jouissent sur les réseaux sociaux ne semble pas alors être une fin en soi, orientée vers un désir d'anarchisme ou motivée par un sentiment de révolte. Celle-ci serait davantage investie par les adolescents pour exercer une forme de régulation sur un système d'éducation qui tend parfois à mettre en marge leurs besoins d'autonomie dans les différents domaines de leur développement psycho affectif, social et cognitif. Ainsi, par exemple, les activités d'échange sur les forums utilisant une inscription identitaire écran, dont nous avons mis en avant l'effet de la situation d'anonymat sur la construction d'une estime de soi positive, aurait du mal à trouver un écho positif dans un système scolaire tendant à restreindre les espaces de parole libre où toute activité est bien encadrée, surveillée, le plus souvent évaluée. Socol (2009) fait remarquer à cet effet qu'à l'école, l'évaluation académique se base uniquement sur les tests portant sur des savoirs disciplinaires, sans tenir compte des compétences comportementales et d'apprentissage et des qualités humaines de l'élève qui devraient selon lui, être valorisées par l'enseignant et les parents. Agir d'une façon autonome, être créatif, savoir demander de l'aide lorsqu'on est en difficulté ou apporter de l'aide à autrui d'une façon adéquate, ne donnent lieu à aucune évaluation. Socol rapporte dans son article un Tweet publié par Tomaz Lasic, enseignant australien auprès d'élèves dits en difficulté : "Puis-je écrire : 'Chers parents, votre enfant s'est grandement amélioré sur des choses qui ne sont pas considérées comme importantes par le système d'éducation ?' " (Socol, 2009). Cet enseignant se demandait comment il pouvait valoriser par exemple le fait que son élève commençait à prendre l'initiative de la parole, à sourire à ses camarades ou à avoir une attitude plus respectueuse envers eux.

Cette tendance des élèves à se conformer aux attentes des enseignants a été étudiée par Rosenthal et al., (1968). Il s'agit de l'effet Pygmalion qui aurait des répercussions sur les résultats des évaluations et pourrait même aboutir à un traitement inégalitaire des élèves (Crocker et Major, 1989 ; Steele, 1992). De récentes recherches s'intéressent d'ailleurs aux possibilités de contrecarrer cet effet stéréotypant en introduisant des situations d'anonymat dans le cadre d'activités collaboratives développées sur une plateforme d'échange entre pairs (Lunca Popa et al, 2012). Outre le but recherché par les chercheurs, ces pratiques pourraient par ailleurs déclencher des initiatives spontanées d'entraide (33.6), les élèves en difficulté pouvant alors aller au devant de leurs problèmes en sollicitant l'aide des autres sans risquer de se sentir jugés. En quête d'estime de soi, l'adolescent veillerait à cultiver sur la scène publique, une image valorisante le poussant à masquer sa fragilité (33.6). Dans ce contexte, l'échange anonyme pratiqué dans un cadre scolaire serait, selon nous, l'occasion de s'orienter vers des méthodes d'évaluation innovantes telles que l'évaluation par les pairs, qui donne lieu depuis quelques années, à des expériences positives à l'école et à l'université (Zenaidi, 15 mars 2012) et qui selon Bostock, « encourage l'autonomie des étudiants et développe des compétences dans des domaines cognitifs élevés. » (Bouzidi et Jaillet ; 2007)

Tisser les liens entre ces deux réalités par le fil de l'autonomie

Cette imbrication des usages en ligne dans la réalité physique, mise en avant dans notre recherche (32.1.2.4), peut trouver sa justification dans des activités et des types d'interactions qui s'enracinent dans la vie quotidienne des adolescents et dans lesquels ils puisent des besoins à

assouvir, des buts à atteindre, des désirs à réaliser, des manques à combler, des expériences à réaliser, objectifs qu'ils peuvent atteindre d'une façon plus optimale en se servant de ces nouveaux espaces interactifs. Œuvrant à se forger une autonomie, les adolescents trouvent en effet dans ces lieux, des possibilités de développement relationnel, d'expression, de création, de recherche, d'apprentissage qui nourrissent leurs expériences quotidiennes par de nouvelles formes d'interactions, plus complexes, plus riches, mettant en lien « Individus, objets, idées » (Baude, 2002). Ces nouvelles potentialités de contacts, d'échange, d'organisation, de coordination, d'information, de co production procurent aux adolescents les moyens, non seulement de partager un espace commun, mais celui d'agir en commun. Aussi virtuel soit-il, il ne s'agit ni moins ni plus que d'un espace réel, dans lequel de nombreux événements ont lieu et où se joue une part de leur existence (Ibid).

Force est de constater cependant, que malgré cette intrication des réseaux sociaux à la vie quotidienne des adolescents, l'éducation scolaire semble occulter ces nouvelles formes d'usages déployés dans des espaces qui échapperaient au contrôle des enseignants et à laquelle ils associent le plus souvent, la seule fonction de loisirs. Or, même si ces activités sont conduites en dehors de la classe, du fait même qu'ils n'y sont pas admis, notre étude révèle un aspect de ces usages qui dépasse largement le seul spectre des loisirs et du temps libre. Les réseaux sociaux seraient un véritable espace d'épanouissement, de réalisation de soi et d'apprentissage qui pourrait, sous certaines conditions, être exploité à l'école.

Toute activité menée sur les réseaux sociaux par un adolescent pourrait en effet le confronter à une multitude de situations mettant en jeu son autonomie. En réalité, aucune action en ligne n'est anodine, celle-ci ayant généralement une conséquence individuelle, communautaire et plus largement, sociale, accentuée par le fonctionnement réticulaire qui confère un rôle essentiel aux communautés et aux relations interpersonnelles, l'instantanéité de la publication qui limite les possibilités de modifications, la traçabilité de ces publications et leur aspect quasiment immuable.

Si nous prenons à titre d'exemple, une publication de production artistique réalisée par un adolescent, illustrant une série de portraits de huit camarades de classe (exemple observé lors de notre enquête, voir 32.1.2.2 et annexe III image 65). Pour publier cette production, la question de partage va se poser à lui. Il devra alors choisir les personnes qui pourront accéder à ce fichier et celles pour qui elle sera invisible. Cela soulèvera des questions liées à la façon dont il gère sa relation avec ses amis, ses camarades de classe, ses enseignants, ses parents et d'autres types de contacts (chapitre 32). Ce paramétrage nécessitera peut-être qu'il ait recours à des pairs pour savoir comment utiliser ces fonctionnalités. Une fois publiée, cette production donnera sans doute lieu à des commentaires, de clicks sur l'onglet « j'aime », des partages avec autrui etc. En fonction de ces retours, l'adolescent se sentira plus ou moins apprécié, aimé, respecté ou au contraire critiqué, dévalorisé (31.1.5). Le but implicite ou conscient de cette publication pourrait être d'attirer l'attention sur lui en classe, de gagner de la popularité (32.1.2.3). Des personnes peu scrupuleuses ayant partagé sa publication, pourraient omettre de mentionner son nom, en tant qu'auteur (33.5). Il pourrait alors réagir par la colère ou l'indifférence, revendiquer ses droits ou laisser faire (33.3). En choisissant de reproduire dans son dessin des camarades de classe, il fait véhiculer la valeur de l'amitié, en insistant aussi sur l'aspect du cadre scolaire de cette amitié. L'objet de son dessin pourrait alors donner lieu à des discussions entre pairs tel que le choix des personnes représentées

etc. Cela pourrait aussi susciter des jalousies. Mais il se pourrait aussi que son initiative encourage d'autres adolescents à se montrer créatifs démontrant ainsi leurs talents et leurs compétences dans un but de compétition. Cette confrontation aux pairs par la compétition est un exercice de recherche de singularité évoquée par Barrère (2011). Imaginons aussi que les camarades représentés dans ce dessin ne soient pas d'accord ni satisfaits de leurs portraits. Cela pourrait mener à un échange verbal sur un espace de discussion public et donner lieu à des formes variées de confrontations. L'adolescent cherchera alors à se justifier, à les convaincre, ou se montrera au contraire vexé, voire agressif. Il pourrait aussi faire appel aux pairs pour le soutenir. Un choix d'outil pourrait s'avérer déterminant. L'adolescent choisissant par exemple de déplacer ou de poursuivre la discussion sur un espace de communication privé (Tchat), fera preuve de discrétion, ce qui relèverait d'un comportement plutôt responsable.

Transposée dans un contexte scolaire, cette activité pourrait être réalisée dans le cadre d'un projet TICE interdisciplinaire en langue française et en arts plastiques. Mais très probablement, l'environnement virtuel mis à disposition des élèves limiterait les possibilités d'interaction évoquées et de ce fait, les compétences d'autonomie mises en œuvre dans différents domaines. Nous serions amenés à penser que l'enseignant utiliserait pour cette activité un espace d'échange pour communiquer les consignes, un espace de partage pour déposer les dessins et éventuellement (voire rarement), un forum pour favoriser l'échange et le débat autour des réalisations. En d'autres termes, les scénarios pédagogiques intégrant les environnements virtuels (par exemple, une plateforme ou une ENT), seraient orientés vers les tâches cognitives d'ordre pédagogique (lire les consignes, réaliser le travail, le déposer) agrémentées d'une dimension sociale assez limitée (partage de fichiers, forum modéré par l'enseignant, parfois production collaborative).

Il serait alors intéressant de se poser la question de l'adéquation entre, d'une part, les objectifs d'autonomie ciblés par les programmes scolaires et dans le cadre desquels les usages des TIC ont un rôle fondamental à jouer, attesté par les textes officiels du B2I,²⁸ et d'autre part, des pratiques limitant les possibilités d'affirmer cette autonomie multidimensionnelle.

Serait-il risqué, voire dangereux ou même inutile au regard de certains enseignants, d'accorder un plus grand espace de liberté aux élèves dans les usages des TIC ? Mais en creusant davantage ce fossé constaté par les chercheurs (Fluckiger ;2008) entre les usages informels et les usages scolaires, l'école ne serait-elle pas entrain d'occulter une réalité au lieu d'en assumer la responsabilité²⁹ ? Sachant que les adolescents n'ont pas encore pleinement acquis la culture ni la maîtrise de ce potentiel sur le plan de la vie privée, de la gouvernance et de l'assistance collective, tenant compte par ailleurs du cadre juridique qui ne les protège pas assez, la liberté dont ils jouissent se heurte en effet à leur capacité à faire des choix adéquats, qu'il serait intéressant

²⁸ L'arrêté du 14 juin 2006 publié au BOEN n°29 du 20 juillet 2006, fixant les objectifs du B2i, précise que le rôle de l'école est de faire acquérir par chaque élève, les compétences lui permettant d'utiliser les TIC de façon réfléchie et efficace et de contribuer à former ainsi des citoyens autonomes, responsables, dotés d'un esprit critique.

²⁹ Fluckiger (2008) fait remarquer que l'école ne prépare pas les élèves aux usages informels des réseaux sociaux.

d'alimenter par des activités³⁰ se déroulant dans un cadre plus formel, soutenant aussi l'action éducative parentale³¹ ou des actions plus informelles proposées par certains organismes éducatifs. Et si, plus largement, les usages informels des réseaux sociaux pouvaient s'articuler avec des activités scolaires plus formelles et constituer un réel champ d'apprentissage de l'autonomie et de la citoyenneté à l'école ?

³⁰ Le Conseil de l'Europe (Scholler et Damas, (2008) propose d'introduire à l'école « L'infocompétence » avec pour objectif l'apprentissage d'un usage citoyen et responsable des nouveaux médias sociaux par les élèves, orienté sur une utilisation critique des outils, basée sur des informations liées aux risques potentiels et sur des habiletés leur fournissant les moyens de mettre en place des stratégies adéquates pour contrer les dangers en connaissance de leurs droits et devoirs. Ils pourraient ainsi profiter raisonnablement de la liberté d'action qui leur est offerte sur les réseaux sociaux, pour s'auto gérer de manière à optimiser les performances de leur participation en même temps que celle de leur protection. (voir chapitre32 ; 32.2.2)

³¹ Lorsque celle-ci existe. Nos résultats ont montré que 21% des parents n'interviennent pas du tout dans l'activité des adolescents sur les réseaux sociaux (pas règles ni de restrictions ni de dialogue autour des usages). Voir chapitre 34 de notre thèse.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P., and TEASDALE, J.D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of abnormal psychology*, 89, 49-74.

AGUITON ET AL. (2009). *Does showing off help to make friends? Experimenting a sociological game on self-exhibition and social networks*. Issy les Moulineaux: Laboratoire SENSE, Orange Labs, AAI.

AILLERIE, K. (2008). Les pratiques de recherche d'information des jeunes sur Internet. In *L'éducation à la culture informationnelle*. Présenté à Colloque international de l'ERTE, Lille.

AJZEN, I., & FISBEIN, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Prentice Hall (NY): Englewood Cliffs.

AKOUN A, ANSART P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Le Robert, Seuil.

AKTOUF, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal: PUQ.

ALLPORT, G. W. (1950). Prejudice : a problem in psychological and social Causation. *Journal of Social Issues. Série complémentaire*, (4).

ALSAKER, F. D. and OLWENS, D. (1993). Self-evaluations and perceived instability of self in early adolescence : A cohort longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2(123), 145.

ALTMAN, I. (1975). *The environment and social behavior*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

ANGENOT, P. (1998). Discours pédagogique, argumentation et réflexivité. In *L. Lafortune, P.Mongeau et R. Pallascio (dir.) (1998). Métacognition et compétences réflexives* (p. 417-430). Montréal: Logiques.

ANGERS, P. (1990). Les fondements de la formation. In *Christiane Gohier (dir.), La formation fondamentale* (p. 29-59). Montréal: les Éditions Logiques.

ARDREY, R. (1971). *La loi naturelle : une enquête personnelle pour un vrai Contrat Social*. Paris: Stock.

ARENILLA, L., and ET AL. (1996). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris: Bordas.

ARENILLA L., ROLLand MC., ROUSSEL MP., and GOSSOT, B. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris: Bordas.

ARIES, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Seuil.

ASCH, S. . (1952). *Social psychology*. Englewood Cliffs-NJ: Prentice Hall.

ASSEMBLEE PARLEMENTAIRE DU CONSEIL DE L'EUROPE (2000), Education non formelle, Recommandations 1437. Consulté à l'adresse <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta00/FREC1437.htm>

AUDETAT, M., and VOIROL, C. (1997). *L'adolescent. Synergie - Neuchâtel*.

AUTIN, F. La théorie de l'identité sociale. *Laboratoire Savoirs, cognition et pratiques sociales (EA 3815) Université de Poitiers - MSHS*.

- BACCUS, A. (2003). *Mon enfant a confiance en lui*. Marabout.
- BAILE, S. (2005). Stratégie et succès de la gouvernance des technologies de l'information : théories et schème de recherche. Présenté à 10ème Congrès de l'AIM du 21 au 23 Septembre, Toulouse.
- BAKIS, H. (1993). *Les réseaux et leurs enjeux sociaux*. Paris: PUF.
- BALEGAMIRE-BAZILASHE, and AL. (1996). Adolescence et Identité. *Neuchâtel, Vous avez dit... Pédagogie*(43).
- BANDURA, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4(3), 359-373. doi:10.1521/jscp.1986.4.3.359
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BAPTISTE BARBOT. (2011). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence », *L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne]*, 37(4), 483-507.
- BARBOT, B. (2008). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/4), 483-507.
- BARIAUD, F., AND BOURCET, C. (1994). Le sentiment de la valeur de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23(3), 271-290.
- BARON, G.-L. (2006). Réflexions sur la place des technologies de l'information et de la communication dans la formation scolaire. In *Dans Information et démocratie : formons nos citoyens ! 7e congrès de la FADBEN du 8 au 10 avril 2005*. Présenté à 7e congrès de la FADBEN du 8 au 10 avril 2005, Nice: Nathan.
- BARON, G.-L., AND BRUILLARD, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris: PUF.
- BARON, G.-L., AND BRUILLARD, E. (2001). Didactique de l'informatique? *Revue française de Pédagogie*, (135), 163-172.
- BARON, G.-L., AND BRUILLARD, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Sticef.org*, 15.
- BARRABE, P. AND HERSCHORN, E. (2007). *Business social networking, Livre blanc*. Patrick Barrabé.
- BARRERE, A. (2011). *L'éducation buissonnière: Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris: Armand Colin.
- BARRERE, A. (2010). Cultures juvéniles : diversité des références ou conformisme ? In *Actes du colloque international, 9es Journées de sociologie de l'enfance, Enfance et Cultures, Ministère de la Culture et de la Communication - Association internationale des sociologues de langue française - Université Paris Descartes*. 2010. Consulté à l'adresse <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/>
- BAUDE, B. (2012). *Internet changer l'espace, changer la société*. Limoges: FYP.
- BAUDRIT, A. (2007). *L'apprentissage coopératif Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck.
- BAUMEISTER, R. F., AND LEARY, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin, PubMed PMID-497-529*, 117(3), 7777651.
- BAUTIER E ET ROCHEX J-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratistation ou massification?* Paris: Armand Colin.
- BEAUVAIS C. (2001). Le développement personnel et les activités récréatives chez les jeunes : un état de la question. *Document de recherche des RCRPP n° F/16. Juillet 2001*.
- BEN YAHIA, I. (2009). Proposition d'une échelle de mesure du sentiment envers une communauté virtuelle. In *Communications of the IBIMA Volume 10, 2009*.
- BENOIT-GUILBOT, O. (1979). Vers une analyse stratégique de la sociabilité. *CNRS, Archives de l'OCS*, 1(Mars), 7-31.

- BERGE ET GARCIA. (2009). *Les effets des technologies Internet sur les relations entre les parents et les adolescents dans les familles québécoises*. Université de Laval.
- BETTELHEIM, B. (1976). Bruno Bettelheim. In *collectif, Pour ou contre Summerhill*, (1^{re} éd.1970 éd., p. 85-104). Paris: Payot.
- BETTELHEIM, B. (2007). *Psychanalyse des contes de fées*. Pocket.
- BEVORT,E. BREDA I. (2006). : *Mediappro Appropriation des nouveaux médias pas les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias* (No. Synthèse réalisée pour la France). Paris: CLEMI.
- BIDDLE, S. ET GOUDAS, M. (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. *Enfance*, 2-3, 135-144.
- BLOCK, J. AND ROBINS, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 903-923.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BOLOGNINI, M. ET AL. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence : Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, (19), 223-245.
- BOREL, S. (2012). Facebook, stade suprême de la quête de reconnaissance. *Revue du Mauss, Découverte*, 2(40), 257-266. doi:10.3917/rdm.040.0257.
- BOTTE. (1971). *Family and Social Network*. London: Tavistock publication.
- BOUDON R. (1979) *La logique du social*, Hachette, Paris.
- BOUFFARD, T. AND BORDELEAU, L. (1997). *Perspectives métacognitive et motivationnelle de l'élève en difficulté spécifique d'apprentissage*. Université du Québec.
- BOURDIEU P. (1985), Le capital social: notes provisoires, in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 3, 2-3.
- BOURNE, E. (1978). The state of research on ego identity: a review and appraisal. *Part I. Journal of youth and adolescence*, 1(7), 223-251. doi:10.1007/BF01537976
- BOUZIDI, L., AND JAILLET, A. (2007). *L'évaluation par les pairs pourra-t-elle faire de l'examen une vraie activité pédagogique ?* Lausanne: Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Consulté à l'adresse <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00161484>
- BOYD DANAH AND ELLISON NICOLE B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1).
- BRACONNIER, A. (1989). *Les adieux à l'enfance*. Paris: Calmann-Lévy.
- BRACONNIER, A. (1999). *Le guide de l'adolescent* (Odile Jacob.). Paris.
- BRACONNIER, A. (2007). Pages Fin. In *L'adolescence aujourd'hui* (p. 120). ERES.
- BRAZELTON, T.-B. (2009). *La naissance d'une famille*. Paris: Points.
- BRETON, P. (2010). Internet. In *D. Le Breton et Marcelli.D., Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse* (p. 451). Paris: PUF.
- BRISSET, C. (2003, JUIN). Eduquer ensemble les jeunes. *Bloc note / Adolescence et risques quelles prévention?*, (44), 10-11.
- BROUGÈRE, G, AND ULMANN, A.-L. (DIR). (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris: PUF.
- BROUGERE, GILLES, AND BEZILLE, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, (158), 117-160.
- BRUCHON-SCHWEITZER, M.L. (1990). *Une psychologie du corps*, Paris, P.U.F. Paris: PUF.

- BRUCKMAN, A. (2010, JANVIER 22). Amy's Prediction: In 20 Years No One Will Be Qualified to Be President «The Next Bison: Social Computing and Culture. Consulté 1 août 2012, à l'adresse <http://nextbison.wordpress.com/2010/01/22/amys-prediction-in-20-years-no-one-will-be-qualified-to-be-president/>
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- BRUNO, S., AND DECAUDIN, M. (2011). L'abstraction au regard de la culture. *Laboratoire Paragraphe, Equipe CRAC, Université de Paris 8, Axe 2*.
- CALYSTO. (2010). *Enquête Enfants et internet, baromètre 2009-2010 de l'opération nationale de sensibilisation : Un clic, déclic le Tour de France des établissements scolaires [en ligne]* (p. 44). La voix de l'enfant. Consulté à l'adresse <http://www.lefigaro.fr/assets/pdf/Barometre-Calysto-Enfants-Internet-decembre2010.pdf>
- CAMILLERI, C., AND MALEWSKA-PEYRE, G. (1997). Socialization and identity strategies. In *J.W. Berry, Y.H. Poortinga, J. Pandey (Eds.) Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. tome 2, p. 41-67). Needham Heights: Allyn and Becon.
- CANTIN, S. AND BOIVIN, M. (2002). *Les changements dans le profil de perceptions de soi et dans le réseau de soutien social des élèves lors de la transition scolaire primaire-secondaire* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec.
- CARDON, D. (2009, 05). *Reinventer la démocratie : internet, nouvel espace démocratique*. Débat de la République des idées, Grenoble.
- CARDON, D. (2011). Réseaux sociaux de l'internet. *Communications*, (88), p. 141-148.
- CARRE, P. (1993). L'autoformation des adultes : approches européennes et Nord-américaines. *Perspectives documentaires en éducation*, (28), 85-99.
- CASILLI, A. (2010). *Les liaisons numériques, Vers une nouvelle sociabilité ?* Paris: Le Seuil. Consulté à l'adresse <http://www.homo-numericus.net/breve1006.html>
- CASTELLS, M. (1998). *La société en réseaux, l'ère de l'information*. Paris: Fayard.
- CASTELLS, M. (1999). *Le pouvoir de l'identité, l'ère de l'information*. Paris: Fayard.
- CATHELAT, B., FOGLIO, M., PATINO, B., & TISSERON, S. (2012). *Les effets sociétaux de la révolution numérique* (No. Rapport d'information n°784 fait au nom de la commission du groupe d'études Médias et nouvelles technologies). Paris: Sénat. Consulté à l'adresse http://www.senat.fr/rap/r11-784/r11-784_mono.html
- CAUDRON, H. (2001). *Autonomie et apprentissages : les questions clés*. Tempes.
- CEFI. (2008, JUILLET 9). Le développement et l'apprentissage de l'autonomie dans les écoles d'ingénieurs. Consulté à l'adresse <http://www.cefi.org>
- CHANGEUX JEAN PIERRE. (2002). *L'Homme de vérité*. Paris: Odile Jacob.
- CHOUINARD, MARINE, H BOUFFARD. (2004). La motivation à apprendre : interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 3-220.
- CICCHIELLI ET MERICO. (2001). Adolescence et jeunesse au 20ème : une esquisse de comparaison entre la tradition sociologique américaine et sa réception en Europe? In *Les jeunes de 1950 à 2000* (p. 207-230). INJEP.
- CLAES, M. (1995). *L'Expérience adolescente* (Mardaga, 4ème édition.). Bruxelles: P. Mardaga.
- CLANCY, S. ., AND DOLLIGER, S. . (1993). Identity, self, and personality: I. identity status and the five-factor model of personality. *Journal of Research on Adolescence*, (3), 227-245.
- CLARK, W. (2001). L'utilisation d'Internet chez les enfants et adolescents. *Tendances sociales canadiennes*, (62).
- CLERC, F. (2010). *Bien débuter dans l'enseignement*. Paris: Hachette Éducation Technique.

- CNAV. (2002). *Les techniques de la vie quotidienne, âge et usages* (Mission Recherche-DREES) (p. 44).
- CNIL. (2012). *Publication des photos sur Internet : comment partager sans se sur-exposer ?*, (No. Cette étude a été réalisée par TNS Sofres pour la CNIL. Les interviews ont été effectuées par Internet du 13 au 20 novembre 2012, sur un échantillon national de 1 554 personnes âgées de 13 ans et plus.). Consulté à l'adresse <http://www.cnil.fr/linstitution/actualite/article/article/publication-des-photos-sur-internet-comment-partager-sans-se-sur-exposer/>
- COHEN-SCALI, V., & GUICHARD, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345. doi:DOI : 10.4000/osp.1716
- COLEMAN, J. ., AND HENDRY, L. (1990). *The Nature of Adolescence - John Coleman* (Routledge.). Canada.
- COLEMAN, J. . S. (1961). *The adolescent society, The social life of teenagers and its impact on education x*. New York: The free press of Glencoe.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2000). *Recommandations* (No. 1437). Consulté à l'adresse <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta00/FREC1437.htm>
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2010). *Manuel de maîtrise de l'Internet. Un guide pour les parents, les enseignants et les jeunes . [en ligne]*.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2002) *Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique* (No. Rec(2002)12,). Consulté à l'adresse <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=313149andSite=CM>
- COOLEY. (1902). *Cooley, Charles H. Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.
- COOPERSMITH. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Fransisco: Freeman.
- COURTECUISSÉ. (1992). *Les années métamorphosent*. Paris: Stock.
- COWEN, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness : Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, (22), 149-179. doi:10.1007/BF02506861
- CREDOC. (2003). *Le Net : une fracture numérique plus générationnelle que sociale in rapport « La diffusion des technologies de l'information dans la société française »*. Conseil général des technologies de l'information (dépendant du ministère de l'Economie) et de l'Autorité de régulation des télécommunications (ART)
- CREDOC. (2011). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*.
- CRÉDOC. (2002A). *Enquête réalisée auprès de 800 jeunes de 11-15 ans*.
- CRÉDOC. (2002B, JUIN). Synthèse d'une enquête sur les adolescents d'aujourd'hui réalisée par le Département évaluation des politiques sociales.
- CREMIEUX. (1998). *La citoyenneté à l'école*. Syros.
- DAFT, R. ., LENGEL, R. ., AND TREVINO, L. . (1987). Message Equivocality, Media Selection and Manager Performance: Implications for Information Systems. *MIS Quarterly*, 11(3), 355-366.
- DAGNAUD, M. (2011). *Génération Y. Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion* (Vol. Nouveaux Débats). Paris: Presses de Sciences Po.
- DARLING, N., AND STEINBERG,, L. (1993). Parenting style as context : an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- DE CHARMS, R. (1968). *Personal causation : the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- DE SINGLY, FRANÇOIS. (2006). *Les adonaissants*. Paris: Armand Colin,.
- DE SMEDT, T. (2011). Les enjeux de l'accès, de l'éducation et de la participation aux médias pour les enfants. Présenté à L'Université d'été 2011, Les droits de l'enfant et les médias, Louvain-la-Neuve.

- DECI, AND RYAN. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour* (Plenum Press.). New York.
- DECI,, E. L. (1975). *Intrinsic motivation* (Plenum Press.). New York.
- DECI,, E. L., AND RYAN, R. . (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (dir.), *Nebraska symposium on motivation* (p. 237-288). Présenté à Perspectives on motivation, Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- DECI, E. L., AND RYAN, R. M. (2000). The« what » and« why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- DECI, E. L., AND RYAN, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34.
- DEFrance, B. (1996). Oui, l'école peut éduquer à la citoyenneté, dans Les idées en mouvement,. *mensuel de la Ligue de l'Enseignement*, (38).
- DEGENNE, A., AND FORSE, M. (1994). *Les réseaux sociaux*. Paris: Armand Colin.
- DELCROIX, E., AND MARTIN, A. (2008). *Facebook : on s'y retrouve*. Paris: Pearson.
- DERESIEWICZ, W. (2010). « Ami », vous avez dit « ami » ? *Books*, (16).
- DEROY, F. (2000). Petite histoire de la notion de réseau. *Education Permanente*, 144(3), 21-33.
- DESLANDES, R, AND POTVIN, P. (1998). Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents. *Nouvelles CEQ, mars-avril*, 15-18.
- DESLANDES, ROLLANDE. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, 35(2), 156-172. doi:DOI: 10.7202/029485ar
- DESLANDES, ROLLANDE, LAFORTUNE, L., AND MONGEAU, P. (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Québec: PUQ.
- DEUTCH, H. (1974). *Problèmes de l'adolescence*. Paris: Payot.
- DEWEY, J. (1993). *How We Think* (éd. révisée.). Boston: Heath.
- DICTIONNAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE. (1995). Paris: Les Editions de la Connaissance.
- DOLTO, F. (1988). *La cause des adolescents*. Paris: Robert Laffont.
- DONNAT.O (DIR). (2008). Enquête sur les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. La Découverte.
- DONOSO V.,. (2011). *Results of the Assessment of the Implementation of the Safer Social Networking Principles for the EU: (Individual Reports of Testing of 14 Social Networking Sites)*. By request of the European Commission under the Safer Internet Programme.
- DOUEILH, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Paris: Seuil.
- DOUVAN, ADELSON. (1966). *The adolescent experience*. New York: J. Wiley and Sons.
- DUBAR, C. (1996). *La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- DUBET. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- DUBET, AND MARTUCELLI. (1996). *A l'école*. Paris: Seuil.
- DUBOIS, BULL, SHERMAN, AND ROBERTS. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: a social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.

- DUCLOS, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal: Éditions de l'hôpital Sainte-Justine, Université de Montréal.
- DUNBAR, R. I. M. (1992). Necortex size as a constraint on group size in primates. *Journal of Human Evolution*, 22(6), 469-493.
- DUPUY, J. P. (2002). *Pour un catastrophisme éclairé, Essais*. Paris: Seuil.
- DUQUET F. PERCEPTIONS. (2009). *Perceptions et pratiques de jeunes du secondaire face à l'hypersexualisation et à l'asexualisation précoce*. Montréal: UQÀM. Consulté à l'adresse <http://www.er.uqam.ca/nobel/jeunes/rapport.recherche.texte.pdf>
- DURAND, J. P., AND WEIL, R. (1997). *Sociologie contemporaine*. Paris: Éditions Vigot.
- DURKHEIM, E. (1967). *Les règles de la méthode sociologique*. Les Presses universitaires de France.
- DURU-BELLA, M. (1995). *Aspirations et pratiques éducatives des familles face à leurs enfants, garçons ou filles*. IREDU, Université de Bourgogne-CNRS.
- DWECK, C. (1989). Motivation. In A. Lesgold and R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education* (p. 87-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- EDUCAUNET2. (2002). *Rapport final, A European programme to develop critical awareness of Internet risks through Media Education*. Commission européenne. Consulté à l'adresse www.educaunet.org
- E-ENFANCE. (2009). *rapport Les enfants et internet [en ligne]* (p. 37).
- EHRENBERG, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris: Odile Jacob.
- EHRENBERG,, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris: Calmann-Lévy.
- ELIAS, N. (1991). *La Société des individus*. Paris: Fayard.
- ENDRIZZI, L. (2012). Jeunesses 2.0 : les pratiques relationnelles au coeur des médias sociaux. *Institut français de l'éducation*, (71).
- ENIART S. & CHARBONNIER, O.(2010), Faut-il encore apprendre ? Paris : Dunod, coll. « Tendances psy »
- ERIKSON, E. . (1972). *Adolescence et crise, la quête de l'identité*. Paris: Champs Flammarion.
- ESTEVEZ, E., MUSITU, G., AND HERRERO, J. (2005B). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- F.GROS, E. (2004). Adolescent Internet Use : what we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology, Elsevier, Inc*, 25(6), 2004.
- FENOUILLET, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.
- FERTMAN, C. I. AND CHUBB, N. H. (1992). The effects of a psycho educational program on adolescents' activity involvement, self-esteem, and locus of control. *Adolescence*, 27, 517-526.
- FIL SANTE JEUNES MENSUEL LA VIE. (2007). *Ados et parents: Total respect!* Consulté à l'adresse <http://www.lavie.presse.fr/>
- Fishbein, M. (1963). An investigation of the relationships between beliefs about an object and the attitude toward that object. *Human Relations*, 16, 233-239.
- FISHBEIN, M., AND RAVEN, B. (1962). The AB scales: an operational definition of belief and attitude. *Human Relations*, 15, 35-44. doi:10.1177/001872676201500104
- FIZE, M. (1990). *La démocratie familiale, Evolution des relations parents-adolescents*. Paris: Presses de la Renaissance,
- FIZE, M. (2002). *Les adolescents*. Paris: Le cavalier bleu.

- FLAVELL, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- FLUCKIGER, C. (2007). *Appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires* (Thèse de doctorat, Sous la direction de E. Bruillard). École normale supérieure de Cachan.
- FLUCKIGER, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue Française de Pédagogie, INRP*, (163), 51-61.
- FLYOD, AND PARKS. (1996). Making Friends in Cyberspace. *Journal of Computer-Mediated Communication*, Kory Floyd, University of Arizona, 1(4).
- FOGEL, A. (1993). *Developing through relationships : Origins of communication, self, and culture*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- FORD, D. , AND LERNER, R. . (1992). *Developmental systems theory : an integrative approach*. Newbury Park, London: Sage.
- FORSE, M. (1980). *Quelques éléments sur la sociabilité, vers une analyse stratégique des relations hors travail* (Thèse de 3e cycle). FNSP.
- FOVET, F. (2009). Impact of the use of Facebook amongst students of high school age with Social, Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD). In *39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. San Antonio, TX.
- FOX, K., AND CORBIN,C. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports et Exercise Psychology*, 11, 408-430. doi:[en ligne]pub ID 103-340-274
- FRAPPIER JY, KAUFMAN M, ET AL. (2008). Sex and sexual health : A survey of Canadian youth and mothers. *Paediatr Child Health*, 13(1), 25-30.
- FREUD, A. (1968). *Le Normal et le Pathologique chez l'enfant (traduit de l'anglais par le Dr. Daniel Widlöcher)*. Paris: Gallimard.
- FULK, J., STEINFELD, SCHMITZ, J., AND POWER, J. (1987). A Social Information Processing Model of Media Use. *Organizations, Communication Research*, 14(5), 5296552.
- Galland, O. (2006). Jeunes : les stigmatisations de l'apparence. *Economie et statistiques*, (393-394).
- GASPARINI, R., JOLY-RISSOAN, O., AND DALUD-VINCENT, M. (2009). Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens. *Revue française de pédagogie*, 168(mis en ligne le 01 juillet 2013). Consulté à l'adresse [En ligne] <http://rfp.revues.org/1791>
- GASSEY, O. (5/052010). Mutual privacy and online distributed social identities. Présenté à Post Privacy, Lift Conference, Suisse: Université de Lausanne.
- GAUCHET, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard.
- GERARD GUILLOT, (7/112006). Quelle autorité pour les adultes dans une société adolescente ? Présenté à Adulte/ado, une question de relation, La Communauté d'agglomération du Pays Voironnais.
- GESELL, A. (1959). *L'adolescent de 10 à 16 ans*. Paris: PUF.
- GLASSEY, O. (2010, MAI 5). *Conférence genevoise Lift - 5ème édition*.
- GOKALP, C. (1978). Le réseau familial. *Population*, (6).
- GOLDBERG, F., AND BIRREAUX,, A. (1997). La rue une métamorphose de l'espace psychique,. *Informations sociales*.
- GOUDAS, M., AND BIDDLE, S. (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. *Enfance*, 47(2), 135-144. doi:10.3406/enfan.1994.2094
- GRAND DICTIONNAIRE TERMINOLOGIQUE (VERSION 1.1). (2000) (Office québécois de la langue française,.). Montréal.

- GRAND LAROUSSE ENCYCLOPEDIQUE. (1960). Larousse.
- GRAVEL, H., AND VIENNEAU, R. (2002). Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. *Éducation et francophonie*, XXX(2). Consulté à l'adresse <http://www.acelf.ca/revue/index.html>
- GRAZIANI, L. (2012). Les enfants et internet. La participation des jeunes à travers les réseaux sociaux. *Journal du droit des jeunes*, 7(317), 36-45. doi:10.3917/jdj.317.0036
- GREEN, A. (1984). *Le langage dans la psychanalyse" in Langages*. Paris: Les Belles Lettres.
- GREENBERGER, E. (1982). Education and the acquisition of psychosocial maturity. In *McClelland D. (Ed.), The Development of Social Maturity* (p. 155-189). Irvington, New York.
- GREENBERGER, E. (1984). Defining psychosocial maturity. In *P.Karoly and J.J Steffen (Eds) Adolescent Behavior Disorder : Foundations ans contemporary Concerns* (p. 1-54). Lexington.
- GREENBERGER, E., AND SORENSEN, A. . (1974). Toward a concept of psychosocial maturity. *Journal of youth and adolescence*, 3(4), 329-358.
- GROTEVANT, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- GUILLAUD, H. (2012, AVRIL 12). Privly : utiliser les services web sans leur confier nos contenus « InternetActu.net. *Internet Actu*. Consulté 1 août 2012, à l'adresse <http://www.internetactu.net/2012/04/12/privly-utiliser-les-services-web-sans-leur-confier-nos-contenus/>
- GUILLAUT, H. (2010, MAI 11). Pour comprendre la vie privée, il faut la remettre en contexte « InternetActu.net. Consulté 21 février 2013, à l'adresse <http://www.internetactu.net/2010/05/11/pour-comprendre-la-vie-privee-il-faut-la-remettre-en-contexte/>
- GUNTHERT, A. (2012A, MARS 24). La reconfiguration du photographique. *L'Atelier des icônes. Le carnet de recherche d'andré Gunthert*. Consulté à l'adresse <http://culturevisuelle.org/icones/2340>
- GUNTHERT, A. (2012B, JUILLET). La révolution de la photographie vient de la conversation. *L'Atelier des icônes Le carnet de recherche d'andré Gunthert*. Consulté à l'adresse <http://culturevisuelle.org/icones/2456>
- GUNTHERT, A. (2013, MAI 4). La culture du partage ou la revanche des foules. *L'Atelier des icônes Le carnet de recherche d'andré Gunthert. Carnet de recherche*. Consulté à l'adresse <http://culturevisuelle.org/icones/2731#more-2731>
- HARTER. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- HARTER, S. (1988). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A lifespan perspective. In *R.J.Strenberg and T.Kolligian (Eds) Competence considered* (Yale University., p. 69-97). New Haven, CT.
- HARTER, S. (1999). *The construction of the self. A development Perspective*. New York: The Guildford Press.
- HAUTEFEUILLE, M., AND VELEA, D. (2010). *Les addictions à internet. De l'ennui à la dépendance*. Paris: Payot.
- HAYEZ, J.-Y. (2007). *La destructivité chez l'enfant et l'adolescent : clinique et accompagnement*. Paris: Dunod, 2e édition.
- HELLER, C. (2010). Conférence genevoise. Présenté à Lift - 5ème édition, Genève: CIGG.
- HIRDMAN, A. (2010). Vision and intimacy. Gendered communication online. *Nordicom Review*, 1(31), 3-13.
- HOEBEKE, S., AND MOUFFE, B. (2005). *Le droit de la presse*. Bruxelles: Bruylant.
- HOFFMANS-GOSSET, M. . (2000). *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*. Lyon: Chronique sociale,.
- HOLDER, D. S. (2006). Ethnographic Study of the Effects of Facebook.com on Interpersonal Relationships. *University of Chicago*.

- HOUSSAYE, J. (1992). *Les valeurs de l'école*. Paris: PUF.
- HUGON, S. (2010). *Circumnavigations, L'imaginaire du voyage dans l'expérience Internet* (CNRS Editions.).
- IFOP. (2011). *L'Observatoire des réseaux sociaux*. Paris.
- INSEE. (2003). *Enquête Education et famille 2003*. Consulté à l'adresse http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?reg_id=0&ref_id=fd-edufa03
- IPSOS. (2005). *Enquête Forum adolescences*. Fondation Wyeth en partenariat avec Fil Santé Jeunes.
- IPSOS. (2012). *Enquête Kids' attitudes 2005: l'observatoire des 6-14 ans*. Consulté à l'adresse <http://www.ipsos.fr/ipsos-observer/actualites/kids-attitudes-2005-l-observatoire-6-14-ans>
- IPSOS-REID. (2009). *Enquête: Canadian Parents Falling Short In Protecting Kids Online*. Symantec Corporation. Consulté à l'adresse http://www.symantec.com/en/ca/about/news/release/article.jsp?prid=20070725_01
- ISGOUR, AND VINCOTTE. (1998). Le droit à l'image. *Larcier, Bruxelles*, 136-137.
- ISSAADI, S. (2013, MARS 15). Pratiques et usages informels des TIC par les collégiens et leurs représentations du B2I - [Adjectif]. Consulté 18 mars 2013, à l'adresse <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article217&lang=fr>
- JAFFÉ (P.), La prévention par les médias», intervention lors de l'Université d'été 2011, Les droits de l'enfant et les médias, Louvain-la-Neuve, juillet 2011.
- JAMES. (1890). *Principes de psychologie* (Vol. 2).
- JAMES, C., AND AL. (2008). *Young People, Ethics, and the New Digital Media: A Synthesis from the Good Play Project*. Harvard Graduate School of Education.
- JAUREGUIBERRY, F. (2004). Hypermodernité et manipulation de soi, L'individu hypermoderne. *Ères*, p. 155-168. Toulouse.
- JEAN-GABRIEL GANASCIA (2009). *Voir et Pouvoir: qui nous surveille? Le Pommier*. (2009) (Le Pommier.). Consulté à l'adresse <http://www-poleia.lip6.fr/~ganascia/VoiretPouvoir>
- JEAN-LUC METZGER. (2004). Critique des réseaux de Pierre Musso par Jean-Luc Metzger «Notes de lecture». *Réseaux*, 1(123). doi:10.3917/res.123.0233.
- JEHEL, S. (2009, DECEMBRE). *Enfants, parents, médias et société du risque. Les classifications de contenu permettentelles une régulation des médias*. Paris I,.
- JIMENEZ, LEHALLE, MURGUI ET MUSITU. (2007). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue française de pédagogie, Janvier-Février-Mars*(158), 117-160.
- JONES, HANSEN, AND PUTMAN. (1976). Relationship of the self-concept and vocational maturity. *Journal of vocational behaviour*, 8, 31 - 40, 8, 31-34.
- JONES, R. M., ET HARTMANN, B. R., AND HARTMANN, B. R. (1984). Ego identity formation and substance use in adolescence. Unpublished manuscript. Department of Family and Community Medicine, University of Arizona,.
- JOSSERSON, R. (1992). *The space between us: Exploring the dimensions of human relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.
- JOUET, AND PASQUIER. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans. *Réseaux*, (92-93), 25-102.
- KAPLAN, AND HAENLEIN'S, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68. doi:10.1016/j.bushor.2009.09.003,

- KATZ, J. E., AND AAKHUS, M. (2002). *Perpetual Contact. Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*. Cambridge et New York: Cambridge University Press.
- KAUFFMANN, J. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.
- KIETZMANN JAN H., HERMKENS KRISTOPHER, MCCARTHY IAN P. AND SILVESTRE BRUNO S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*, 54(3), 241-251.
- KOHLBERG. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 448-495.
- KRECH, D., AND CRUTCHFIELD, R. S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- KREDENS, E., AND FRONTAR, B. (2010). *Enquête : Comprendre le comportement des enfants et des adolescents sur internet pour les protéger des dangers [en ligne]*. Fondation de France. Consulté à l'adresse http://www.afpssu.com/ressources/rapport_internet.pdf
- KUNNEN, S. E., AND BOSMA, H. (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique (traduit par F.Bariaud). *Revue.org*, 35(2). Consulté à l'adresse <http://osp.revues.org/index1061.html>
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementales de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LACHANCE, J. (2011). *L'adolescence hypermoderne. Le nouveau rapport au temps des jeunes*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- LACHANCE, J. (2012). Internet et sexualité des adolescents : comprendre leurs rituels d'interactions et de séduction. *La santé de l'homme, INPES*, (418), 19-20.
- LAFORTUNE, L., AND ST-PIERRE, L. (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*. Montréal: Logiques.
- LAGUARDIA, J. G., AND RYAN, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- LAHIRE, L. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- LAING, R. (1969). *La politique de l'expérience*. Paris: Stock.
- LAPORTE, D. (1997). *Pour favoriser l'estime de soi des tout-petits*. Montréal: Édition de l'Hôpital Ste-Justine.
- LARDELLIER, P. (2006). *Le pouce et la souris : enquête sur la culture numérique des ados*. Paris: Fayard.
- LARDELLIER, P. (2008). Les ados pris dans la toile. In D. Le Breton (dir), *Cultures adolescentes, entre turbulence et construction de soi*. Paris: Autrement.
- LARIVEY, MARIE. (2001). Transfert et conquête de l'autonomie. Consulté à l'adresse <http://www.redpsy.com/infopsy/autonomie.html>
- LARIVEY, MICHELLE. (2001). La conquête de l'identité sexuelle. *La lettre du psy*, 8(4).
- Larousse. (2000). *Le petit Larousse*. Paris: Larousse.
- LAURENE GRAZIANI. (2011). *Etude réalisée dans le cadre du Certificat universitaire des droits de l'enfant sous la supervision de Maud Dominicy*. UNICEF Belgique: Université Catholique de Louvain-la-Neuve (CIDE)-.
- LAZEGA, E. (1998). *Réseaux sociaux et structures relationnelles*. PUF.
- LE BRETON, D. (2010). Jeunesse. In D. Le Breton et Marcelli.D., *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse* (p. 466-471). Paris: PUF.
- LE BRETON D (DIR). (2008). *Cultures adolescentes, entre turbulence et construction de so*. Paris: Autrement.

- LE BRETON, DAVID. (2007). *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie*. Paris: Editions Métailles.
- LE COADIC, R. (2006). L'autonomie, illusion projet de société? *les Cahiers internationaux de sociologie, volume cxxi, juillet-décembre 2006, pp. 317-340., cxxi., 317-340.*
- LE DOUARIN, L. (2002). Le micro-ordinateur dans l'espace conjugal. *Cahiers internationaux de sociologie, 112, 169-201.*
- LE MONDE. (2010, JANVIER 11). Pour le fondateur de Facebook, la protection de la vie privée n'est plus la norme. *www.lemonde.fr.*
- LE Monde. (2012a, octobre 4). Facebook, l'irrésistible extension du réseau.
- LE Monde. (2012b, octobre 4). Facebook franchit la barre du milliard d'utilisateurs, M Technologies. Consulté 15 janvier 2013, à l'adresse http://www.lemonde.fr/technologies/article/2012/10/04/facebook-franchit-la-barre-du-milliard-d-utilisateurs_1770255_651865.html
- LEBOTERF, G. (2004). *Travailler efficacement en réseau, une compétence collective*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LEHALLE. (1995). *Psychologie des adolescents, 4ième édition (4ème édition.)*. Paris: PUF.
- LEJOYEUX, M. (2003). Demain, comment vaincre ses peurs? Cité des sciences de la Villette, Paris: Colloque Psy.
- LELEUX, C. (2000). *Education à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruxelles: De Boeck.
- LELONG, B. (2002). Savoir-faire technique et lien social. L'apprentissage d'internet comme incorporation et autonomisation La régularité. In *Chauviré C. et Ogien A. (Eds), La régularité. Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action (Vol. 13, p. 265-292)*. Raisons Pratiques.
- LELONG B. ET THOMAS F. (2001). Usages domestiques d'Internet, familles et sociabilités : une lecture de la bibliographie. In *Guichard Ed, Comprendre les usages de l'Internet*. Editions Rue d'Ulm.
- LELONG, BENOÎT, AND MARTIN, O. (2004). Présentation. *Réseaux, 1(123), 9-21.*
- LELONG,, B., AND THOMAS, F. (2001). L'apprentissage de l'internaute : socialisation et autonomisation. In *Actes du colloque international ICUST (p. 74-85)*. Paris.
- LENHART A., MADDEN M., (2007). Teen, privacy and online social networks : How teens manage their online identities and personal information. *The age of MySpace Pew Internet and American Life Project [en ligne], 45.*
- LESOURD, S. (2012). Internet et sexualité des adolescents : L'intime par le social : les adolescents et les NTIC. *La santé de l'homme, INPES, (418), 23-25.*
- LILA, AND MUSITU. (1993). Autoconcepto y comunicación familiar: un análisis de sus interrelaciones. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional, IV(6), 67-85.*
- LIOTARD, P. (2012). Internet et sexualité des adolescents : L'intime par le social : les adolescents et les NTIC. *La santé de l'homme, INPES, (418), 21-23.*
- LIPMAN, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles: De Boeck Université.
- LIQUETE, V., AND MAURY, Y. (2007). *Le travail autonome. Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie? Vincent Liquète.* Paris: Armand Colin.
- LIQUETTE ET MAURY. (2007). *Le travail autonome. Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie.* Paris: Armand Colin.,
- LIVINGSTONE, AND BOVIL, M. (2001). *Bedroom Culture and the privatization of media use, in Children and their changing environment: a European comparative study*. Media Education.

- LIVINGSTONE, AND HADDON. (2012). *Risk and safety on the internet, EU Kids Online National perspectives*. London: LSE- Department of media and communication.
- LONERGAN, B. . (1968). *Insight: A study of human understanding*. London: Longmans, Green and Co.
- LUNCA POPA I, JAILLET A. (2010). Les TICE pour contrecarrer les effet d'attentes des enseignants sur les performances des élèves: l'effet paravent. In *Sidir M, Bruillard E., Baron G-L. (dir.) "Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau* (p. 243-253). Présenté à colloque JOCAIR, Univ. Picardie Jules Verne,.
- MANACH, J.-M. (2010A). Dans le futur, chacun aura droit à son quart d'heure d'anonymat. *Internetactu.net*.
- MANACH, J.-M. (2010B, MARS 18). Vers une vie privée en réseau. *InternetActu.net*. Consulté 1 août 2012, à l'adresse: internetactu/2010/03/18/vers-une-vie-privee-en-reseau/
- MANUEL, C. (1999). *La Société en réseaux, l'ère de l'information*. Paris: Fayard.
- MARC, A. (1988). Anthropologie des espaces politiques français. *RFSP*, 38(5).
- MARCEL MAUSS. (1901). *Marcel Mauss, Objet et méthode, article écrit en collaboration avec Paul Fauconnet*. Les auteurs classiques.
- MARCELLI, D., AND BRACONNIER, A. (2004). *Adolescence et psychopathologie*. Paris: Masson.
- MARCIA, J. . (1980). Identity in adolescence. In *J. Adelson (Ed.) Handbook of adolescent psychology*. New York.
- Markus, M. . (1987). Toward a Critical Mass Theory of Interactive Media: Universal Access, Interdependence, and Diffusion. *Communication Research*, 14(5), 491-511.
- MARSH, H. W., AND SHAVELSON, R. (1985). *Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure* (Vol. 20). Educational Psychologist.
- MARSHALL, S. (1997). Creating Sustainable Learning Communities for the Twenty-First Century. In *F. Hesselbein et al. (eds.) The Organization of the Future . The Drucker Foundation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MARTIN H. JOHNSON, BARRY J. EVERITT. (2000). *Reproduction, Google Livres*. De Boeck Université. [en ligne]
- MARTIN, AND MARCIENNE. (2006). *Le pseudonyme sur internet; une nomination située au carrefour de l'anonymat et de la sphère privée*. Paris: L'Harmattan.
- MARTIN, O. (2004). L'internet des 10-20 ans, une ressource pour une communication autonome. *La découverte, Réseaux*, (123), 25 à 58.
- MARTUCCCELLI, D. (2010). *La société singulariste*. Paris: Armand Colin.
- MARY M. BRABECK. (1994). A review of developing Reflective Judgment:Unders tanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking. *Journal of Adult Development*, 1(4), 261-263. doi:10.1007/BF02277586
- MARY MADDEN ET AL. (2013). *Pew Internet Teens, Social Media, and Privacy*. Consulté à l'adresse <http://pewinternet.org/Reports/2013/Teens-Social-Media-and-Privacy/Summary-of-Findings.aspx>
- MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- MASLOW,, A. H. (1989). *Vers une psychologie de l'être*. Paris: Fayard.
- MEIRIEU, P. (1990). *Le choix d'éduquer : Ethique et pédagogie*. ESF,.
- MEIRIEU, PHILIPPE. (1995A). *Enseigner, scénarion pour un métier nouveau*. Editions Sociales Françaises.
- MEIRIEU, PHILIPPE. (1995B). *Apprendre à travailler, apprendre à aider*. (Cahiers pédagogiques., Vol. 336).
- MENDRAS, H. (1979). Eléments de problématique pour l'étude de la sociabilité. *CNRS, Ar chives de l'OCS*, 1(Mars), 33-46.

- MERCKLE, P. (2011.). *Sociologie des réseaux sociaux*. (2^eéd éd.). Paris: La Découverte.
- METTON, C. (2002). *Internet dans la famille : pratiques des préadolescents et dynamiques familiales* (Mémoire de DEA de sociologie). EHESS.
- METTON, C. (2004). *Devenir grand : Le rôle des dispositifs de communication mobiles dans la sociabilité des collégiens . Le rôle des technologies de la communication dans la socialisation des collégiens. (direction Dominique Pasquier)* (Thèse de Doctorat en sociologie). EHESS.
- METTON, C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN ? »*. Paris: L'Harmattan.
- MILWOOD HARGRAVE, A. (2009). *Protéger les enfants contre les contenus préjudiciables* » [en ligne] (p. 16). Conseil de l'Europe.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2006). *QU'APPREND-on à l'école élémentaire ?* XO. Consulté à l'adresse <http://www.evene.fr/livres/livre/ministere-de-l-education-nationale-qu-apprend-on-a-l-ecole-eleme-15893.php>
- MOREAU, T. (2011). Le droit de l'enfant à l'image et sa protection : de la publicité à la pédopornographie. Présenté à L'Université d'été 2011, Les droits de l'enfant et les médias, Louvain-la-Neuve.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Éditions du Seuil.
- MOSCOVICI, S. (1994). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In *Les représentation sociales*. Paris: Seuil.
- MOYNE, A. (1982). *Le travail autonome. Préface de Daniel Hameline*. Paris: Fleurus.
- MUCCHIELLI, A. (2006). *Les motivations* (8^{ème} édition.). Paris: PUF.
- MULCAHY, R. (1991). Developing autonomous learners. *The Alberta Journal of Educational Research*, 37(4), 385-397.
- NINOT, DELIGNIERES, AND FORTES. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *S.T.A.P.S.*, 53, 35-48.
- NOLLER, AND CALLAN. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- NORTON. (2010). *Rapport sur la famille connectée : Idées globales de la vie de famille sur internet* » [en ligne] (p. 16).
- O'REILLY, T. (2005). What Is Web 2.0 6 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *O'Reilly*. Consulté 10 août 2012, à l'adresse <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Oblinger Diana et Oblinger James. (s. d.). Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. *Educause*. Consulté à l'adresse <http://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation/it-age-or-it-first-steps-toward-understanding-net-generation>
- OCDE. (2009). *L'éducation aujourd'hui : la perspective de l'OCDE*.
- OCTOBRE, S. (2006). Les loisirs culturels des 6-14 ans : Contribution à une sociologie de l'enfance et de la prime adolescence. *Enfances, familles, générations*, (4).
- PAGONI, M. (2009). Rencontre avec François Audigier : Éducation à la citoyenneté et participation. *Carrefours de l'éducation*, 2(28), 150-156. doi:10.3917/cdle.028.0150.
- PAIN, A. (1989). Place de l'éducation informelle dans l'action éducative ». *Formation continue et développement des organisations*, 81, 65-72.
- PAIN, A. (1990). *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- PALINGSAR,, A. ., DAVID, Y., WINN, J., AND STEVENS, D. (1991). Examining the contexts of strategy instruction. *Remedial and Special Education*, 12(3), 43-53.

- PALLASCIO, R., AND LAFORTUNE, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy: PUQ.
- PASTINELLI, M. (2006). Habiter le temps réel : ethnographie des modalités de l'« être ensemble » dans l'espace électronique. *Anthropologie et sociétés*, 30(2), 199-217.
- PELLETIER, L. , AND VALLERAND, R. . (1993). Une perspective humaniste de la motivation:les théories de la compétence et de l'autodétermination. In *Vallerand, J. et Thill, E.E. (Eds), Introduction à la psychologie*. Laval: Etudes vivantes.
- PEREA FRANÇOIS. (2010). L'identité numérique : de la cité à l'écran. Quelques aspects de la représentation de soi dans l'espace numérique. *Les enjeux de l'information et de la communication*, (1), 144-159.
- PERRENOUD, PH. (1999). *La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD, PH. (2000). L'autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? *Cahiers Pédagogiques*, (384), 14-19.
- PHARABOD, A.-S. (2004). Territoires et seuils de l'intimité familiale. *Réseaux*, 1(123), 85-117. doi:10.3917/res.123.0085
- PHILIPPE JEAMMET, AND BOCHEREAU DENIS. (2007). *La souffrance des adolescents*. Paris: La Découverte.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- PIAGET, JEAN, AND INHELDER, B. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- PICKHARDT, C., AND (TRADUCTEUR) DAIGNEAULT. (2001). *Développez l'estime de soi de votre enfant*. Montréal: Les Editions de l'Homme.
- PIETTE, J., PONS, C.-M., GIROUX, L., AND MILLERAND, F. (2001). *Les jeunes et Internet*. Ministère de la culture et des communications.
- PINTO, G., AND GRAWITZ, M. (1969). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- PINTRICH, AND SCHRAUBEN. (1992). Students' Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks., In *D. Shunk et J. Meece (Eds.), Student Perceptions in the Classroom: Causes and Consequences*, (p. 149-183). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- PLEDEL, I. (2008, JUILLET). Réseaux sociaux et comportements tribaux. *Place des réseaux [webmagazine]*. Consulté à l'adresse <http://www.placedesreseaux.com/Dossiers/reseau-relationnel/agoravox1.htm>
- POIRIER, N. (2009). Espace public et émancipation chez Castoriadis. *La découverte*, 2(34), 368-384.
- PROULX R., GAGNIER J-P. ET GUAY J. (2006). *Empowerment des personnes présentant une déficience intellectuelle: concepts et enjeux. Déficience intellectuelle, savoirs et perspectives d'action* (Vol. 1). Québec.: Presse interuniversitaires.
- QUEAU, P. (1993). *Le virtuel, vertus et vertiges*.. Seyssel: Editions Champ Vallon.
- RAVENSTEIN J., LADAGE C., AND JOSHUA S. (2007). Trouver et utiliser de l'information sur Internet à l'école: problèmes techniques et questions éthiques. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 71-84.
- REBILLARD, F. (2011). Du Web 2.0 au Web2 : fortunes et infortunes des discours d'accompagnement des réseaux sociaux numériques. *Hermès, éditions CNRS*, (59), 25-30. doi:DOI : 10.4267/2042/45331
- REDECKER, C., ALA-MUTKA, K., AND PUNIE, Y. (2010). Learning 2.0 - The Impact of Social Media on Learning in Europe : Policy Brief. Séville : Institute for Prospective Technological Studies. *Institute for Prospective Technological Studies (IPTS) Séville (Séville)*. Consulté à l'adresse http://wikindx.inrp.fr/biblio_vst/index.php?action=resourceViewandid=7939
- REIS, H. T. (1994). Domains of experience : Investigating relationship processes from three perspectives. In *R. Erber et R. Gilmour (Éds), Theoretical frameworks for personal relationships* (p. 87-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- REY, O. (2008). De la transmission des savoirs à l'approche par compétences. *Revue Française de Pédagogie, INRP*, (34). Consulté à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/34-avril-2008.php>
- RIDEOUT et al (2010). *Enquête Generation M2: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds*. Kaiser Family Foundation.
- RIGAUD. (2006). *Les adolescents branchés* (Lettre d'information n° 19). Veille et Analyse, INRP. Consulté à l'adresse <http://www.inrp.fr/vst>
- RIGON, E. (2001). *Papa, maman, j'y arriverai jamais ! comment l'estime de soi vient à l'enfant*. Paris: Albin Michel.
- RIGON, E. (2004). *Comment survivre quand on se trouve nul*. Paris: Albin Michel.
- RIVIERE, C.-A. (2004). La spécificité française de la construction sociologique du concept de sociabilité. *Réseaux*, 2004/1(123), 207 à 231. doi:10.3917/res.123.0207.
- ROCHFORT, R. (2005). Une société de défiance, Après le référendum du 29 mai., *Etudes*, tome 403/4, S.E.R. ISBN.
- ROCQUE, S. LANGEVIN, J. DROUIN, J. FAILLE J. (1999). (1999). *De l'autonomie à la réduction des dépendances*. Éditions Nouvelles.
- ROKEACH, M. (1968). *Belief, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROSENBERG, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In R. Leahy (Ed) *The development of the self* (p. 205-246). New York: Academic Press.
- ROUSSEAU, J. . (1964A). *Du Contrat Social. Ecrits politiques, Oeuvres complètes* (Vol. vol. III). Paris: Gallimard.
- ROUX, M.-A. (1994). *Un micro-ordinateur à la maison. Le micro-ordinateur et la construction des identités familiales*. Paris: L'Harmattan.
- RULIER, M. (2008, DECEMBRE). L'éducation non formelle est-elle une éducation informelle ? Formation et culture numérique. *Thot Cursus [en ligne]*. Consulté à l'adresse <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/3918/education-non-formelle-est-elle-une/>
- RUSSEL, R. V. (1996). *Pastimes*. Toronto: Brown and Benchmark.
- RYAN, R. M. (1993). Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy, and the self. Présenté à Psychological development., Nebraska Symposium on Motivation.
- SALMON Y., ZDANOWICZ N. (2007). Net, sex and rock'n'roll ! Les potentialités d'un outil comme Internet et son influence sur la sexualité des adolescents. *Sexologies*, 16(1), 43-52.
- SALVAT, C. (2007). Autonomie morale et autorité ou la question de la volonté chez Rousseau. *Cahiers d'économie Politique / Papers in Political Economy*, 53, 73-90.
- SCHOLLER C. ET DAMAS S. (2008). Regards juridiques : La danse du funambule : le blogueur entre liberté et responsabilité. In A. Klein (dir) *Objectif blogs ! Explorations dynamiques de la blogosphère*. Paris: L'Harmattan.
- SCHÖLLER., C. AND DAMAS, S. (2008). Regards juridiques : La danse du funambule : le blogueur entre liberté et responsabilité. In A. KLEIN(Ed) *Objectif blogs ! Explorations dynamiques de la blogosphère*,. Paris: L'Harmattan.
- SCHÖLLER., C. AND POULLET, Y.(2010) *LES ados entre autonomie et responsabilité: vers une utilisation de qualité des TIC*. Namur: CRID Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix.
- SCHWARZ O. (2010). Negotiating romance in front of the lens. *Visual Communication*, 2(9), 151-169.
- SERGE TISSERON., (2005, DECEMBRE). Texte d'auteur produit pour le Grand Lyon. Direction de la prospective du Grand Lyon, Millénaire 3. Consulté à l'adresse www.millenaire3.com

- SHAVELSON, (1985). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- SHERRY. (1995). Ghosts in the Machine. *The Sciences*, 35(6).
- SIMMONS R. G. AND BLYTH, D. A. (1987). *Moving into adolescence : The impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine de Gruyter.
- SINGLY, F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan.
- SKINNER, E. A., CHAPMAN, M., AND BALTES, P. (1988). The Control, Agency, and Means-Ends Beliefs Interview. A New Measure of Perceived Control in Children. *Max Planck Institute for Human Development and Education, Journal of Personality and Social Psychology*, 154(1), 133-177.
- STEEVES, V. (2005). *Jeunes canadiens dans un monde branché, Phase II - Tendances et recommandations*. Réseau Éducation-Médias.
- STEINBERG, L., ELMEN, J. D., AND MOUNTS, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- STEINBERG,, L. (1990). Autonomy, conflict and harmony in the family relationship. In *Feldman et Elliot (Eds)The developing adolescent*. Cambridge, UK: Harvard University Press.
- STENGER THOMAS AND COUTANT ALEXANDRE. (2011). Ces réseaux numériques dits sociaux. *Hermès , éditions CNRS*, (59).
- STERNBERG, R. . (2002). Intelligence is not just inside the head: The theory of successful intelligence. In *J. Aronson (Ed.), Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (p. 227-244). San Diego, CA: Academic Press.
- STORA, M. (2005). *Guérir par le virtuel, une nouvelle approche thérapeutique*. Presses de la renaissance.
- Taboada-Leonetti. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- TAJFEL, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London and New York: Published in cooperation with European Association of Experimental Social Psychology by Academic Press.
- TAJFEL, H. AND TURNER, J.C. . (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In *S. Worchel and W. Austin (Eds), Psychology of intergroup relations* (2nd ed., p. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- TAP, P. (1988). *La société pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*. New York: Dunod.
- TAP, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris: PUF.
- TESSER,, L. M., AND CAMPBELL, R. N. (1983). Self-definition and self-evaluation maintenance. In *J.Suls et A.Greenwald (Eds). Psychological perspectives on the Self. Hillsdale* (Vol. 2, p. 1-31). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- THOMAS, G. (2010). Débats : L'homme et le numérique : de nouvelles interactions. In *Les rencontres Sciences, Cultures, Démocratie, organisées par l'Association Science Technologie Société" Cycle de conférences : L'Homme et le numérique : de nouvelles interactions*. Consulté à l'adresse <http://www.omnsh.org/spip.php?breve113>
- TIRESIAS, (2002), « Appelez-moi Georges », billet électronique publié à l'adresse : <http://www.uzine.net/article1824.html>, consulté le 18/09/2011, 2002.
- TISSERON, S. (1995). *Psychanalyse de l'Image, de l'Imago aux Images virtuelles*. Paris: Dunod.
- TISSERON, S. (2011A). La dépendance à Internet : *Mythe ou réalité. Santé Mentale*, (157), 20-21.
- TISSERON, S. (2011B). Internet, Santé mentale, (155).
- TISSERON, S. (2011C). Cultures numériques, Intimité et extimité. *Le seuil*, 1(88), Pages 83-91. DOI :10.3917/commu.088.0083.

- TNS-SOFRES. (2011). *Rapport L'usage des réseaux sociaux chez les 8-17 ans* (p. 39). CNIL Action innocence et CNIL. Consulté à l'adresse [en ligne]<http://eduscol.education.fr/>
- TOUGH, A. (2002). *The Iceberg of Informal Learning* (No. Paper n°49). Toronto: New Approaches to Lifelong Learning. Ontario Institute for Studies in Education.
- TOURAINÉ, A. (2005). *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris: Fayard.
- TOURAINÉ, A., AND KHOSROKHAVAR, F. (2000). *La recherche de soi, Dialogue sur le sujet*. Fayard.
- UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN. (2010). Adolescent brains biologically wired to engage in risky behavior, study finds. *ScienceDaily*.
- VALLERAND, BLAIS, BRIERE, AND PELLETIER. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (ÉMÉ). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- VALLERAND, AND SENECAL. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, 15, 49-62.
- VALLERAND, SENECAL, BRIERE, BLAIS, PELLETIER, AND VALLIERES. (1992). *Educational and Psychological Measurement*. Montréal: Université du Québec.
- VANDEKERCKHOVE, A. (2011). La protection des enfants dans les affaires judiciaires. Présenté à , intervention lors de l'Université d'été 2011, Les droits de l'enfant et les médias,, Louvain-la-Neuve.
- VELKOVSKA, J. (2000). L'intimité anonyme dans les conversations électroniques sur les webchats. *Sociologie du travail*, 44(2), 193-213. doi:DOI : 10.1016/S0038
- VERDIANI, A. (2012). *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux :Expériences et méthodes pour éduquer à la joie*. Domaine du possible, Actes Sud.
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal: Renouveau pédagogique Inc.
- VIEVARD, L. (2005A). *Fiche de synthèse : L'intimité dans l'espace public... éternelle dialectique*,. Lyon: Centre Ressource du Grand Lyon Millénaire3. Consulté à l'adresse www.millenaire3.com
- VIEVARD, L. (2005B). *Fiche de synthèse : Cohésion sociale*. Centre Ressource du Grand Lyon Millénaire3. Consulté à l'adresse http://www.millenaire3.com/syntheses_intimite_espace_public.pdf
- WALLON, H. (1959). Les étapes de la sociabilité chez l'enfant. *Enfance, Tome 12*(3-4), 309-323. doi:10.3406/enfan.1959.1446
- WEHMEYER, M.L. ET LACHAPELLE Y. (2006). *Autodétermination, proposition d'un modèle conceptuel fonctionnel. Déficience intellectuelle, savoirs et perspectives d'action* (Vol. 1). Presse interuniversitaires, Québec.
- WEHMEYER, M. , AND SANDS, D. J. (1996A). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities?. In *D.J. Sands et Wehmeyer M.L. (dir), Self determination across life span: independence and choice for people with disabilities. (p. 15-34)*, (p. 15-34). Baltimore: Mar. Paul H. Books.
- WEINER. (1979). WEINER (1979), A theory of motivation in some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- WELLS, L. E., AND MARWELL, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualisation and measurement*. London: Sage.
- WENTZEL, K. . (1989). Social relationship and motivation in middle school : the rôle of parents, teachers and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202-209.
- WHITE, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297.
- WHITES, H. (1965). *Notes on the Constituents of Social Structure*. Camb ridge (Mass.): Department of Social Relations, Harvard University.

WHITES HARRISSON. (1966). *Coupling and Decoupling*. Camb ridge (Mass.): Department of Social Relations, Harvard University.

WIGFIELD, A. AND ECCLES, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem : Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-138.

XYPAS (2001). *L'autre Piaget : cheminement intellectuel d'un éducateur d'humanité*. Paris : L'Harmattan. (s. d.).

XYPAS, C. (2001). *Les stades du développement affectif selon Piaget*. Paris: L'Harmattan.

ZENAIDI. (2010). L'évaluation par les pairs dans les universités : utile aux chercheurs comme aux étudiants. *Thot Cursus*. Consulté à l'adresse <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/5343/evaluation-par-les-pairs-dans-les/>

ZERMATTEN, J. (2011). Les médias et la Convention des droits de l'enfant », In *intervention lors de l'Université d'été 2011, Les droits de l'enfant et les médias*. Louvain-la-Neuve.

ZIMMERMAN, C. (2000). The Development of Scientific Reasoning Skills. *Developmental Review*, 20, 99-149. doi:10.1006/drev.1999.0497

ZIMMERMAN, P. (2000). L'attachement à l'adolescence. In *In G.-M. Tarabulsky, S. Larose, D.-R. Pederson, and G. Moran (Éds.), Attachement et développement : le rôle des premières relations dans le développement humain*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.

