

L'éducation aux médias comme démarche participative et heuristique. Analyser les modalités de distanciation face aux programmes de téléréalité, in Marlène Loicq, Florence Rio, Les jeunes : acteurs des médias Participation et accompagnement

Marlène Loicq, Florence Rio, Catherine Bouko, Camille Tilleul, Pierre Fastrez, Thierry de Smedt, Clément Combes, Christophe Lenoir, Flavie Plante, Amandine Kervella, et al.

▶ **To cite this version:**

Marlène Loicq, Florence Rio, Catherine Bouko, Camille Tilleul, Pierre Fastrez, et al.. L'éducation aux médias comme démarche participative et heuristique. Analyser les modalités de distanciation face aux programmes de téléréalité, in Marlène Loicq, Florence Rio, Les jeunes : acteurs des médias Participation et accompagnement. Les jeunes : acteurs des médias Participation et accompagnement, , 2015, Les jeunes acteurs des médias : participation et accompagnement, 978-2-9559583-2-4. hal-02555395

HAL Id: hal-02555395
https://hal.science/hal-02555395

Submitted on 29 May 2020

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.

LES JEUNES : ACTEURS DES MÉDIAS

PARTICIPATION ET ACCOMPAGNEMENT

sous la direction de
Marlène Loicq et Florence Rio

JEUNES & MÉDIAS

Le **Centre d'Études sur les Jeunes et les Médias** (association Loi 1901) est issu d'un collectif de chercheur(e)s en Sciences de l'Information et de la Communication. Il regroupe aujourd'hui des enseignant(e)s-chercheurs de diverses disciplines, des professionnels de l'éducation et des médias, des étudiants, doctorants, des éducateurs et animateurs socio-culturels qui, ensemble, explorent et accompagnent les pratiques culturelles et médiatiques des jeunes (réception et participation), mais aussi de nouvelles manières de penser une éducation aux médias. Ce collectif t questionne et observe ces objets en analysant les pratiques, les dispositifs, les contenus, les modes d'accompagnements, etc.

Le Centre d'Études sur les Jeunes et les Médias organise depuis 2010 des rencontres et journées d'études, et chaque année depuis 2013, un colloque international (à Paris en 2013, à Lyon en 2014, à Bruxelles en 2015).

Les divers événements scientifiques du Centre ont été soutenus par divers organismes, parmi lesquels : la Région Rhônes-Alpes, MEL – Métropole européenne de Lille, le laboratoire Geriico (Lille 3), le laboratoire Elico (Lyon 2), le laboratoire CIM (Paris 3), le laboratoire LabSic (Paris 13), le laboratoire EXPERICE (Paris 13), le laboratoire GREMS (UCL), le laboratoire TECHNE (Poitiers), le Labex ICCA, le centre Émile Durkheim, Media Animation, IHECS Brussels School, la Villa Gillet et Fréquence Écoles.

Pour adhérer ou vous associer aux activités du Centre :
jeunesetmedias@gmail.com
https://www.facebook.com/jeunesmedias
www.jeunesetmedias.fr

JEUNES & MÉDIAS

SOMMAIRE

Introduction // Marlène Loicq et Florence Rio..... p. 4

LES DISPOSITIFS NUMÉRIQUES *POUR* LES JEUNES

« Compétences, pratiques médiatiques des jeunes et industrie culturelle : quand l'expérience de la Grande Guerre s'exporte sur Facebook »
Catherine Bouko ..... p. 10

« Les sites Web d'information destinés aux enfants et aux jeunes sont-ils vraiment "child-friendly" ? »Camille Tilleul, Pierre Fastrez, Thierry De Smedt ..... p. 21

PRATIQUES CULTURELLES ET MÉDIATIQUES À L'HEURE DU NUMÉRIQUE

« Pratiques d'information à l'heure d'Internet chez les jeunes amateurs de séries télévisées » Clément Combes .....p. 36

« Socialité en série. La réception des séries télévisées via les réseaux sociaux par les étudiants en cinéma » Christophe Lenoir ..... p. 46

« Pratiques médiatiques et construction de l'identité de genre dans une société créole. Exemples chez des adolescents de l'île de La Réunion »
Flavie Plante..... p. 59

« Les jeunes acteurs de la télévision ?
Les implications spectatorielles du public juvénile à l'heure du numérique »
Amandine Kervella, Élodie Kredens ..... p. 72

ACCOMPAGNEMENT INSTITUTIONNEL ET PARTICIPATION EN MILIEU SCOLAIRE

« (Micro)blogging en maternelle. Apprentissage des réseaux sociaux en milieu scolaire et accompagnement des élèves » Isabelle Rigoni..... p. 85

« Quel accompagnement pour quelles compétences médiatiques : entre innovation pédagogique et pratiques quotidiennes » Karine Aillerie.... p. 97

« Quand des lycéens contribuent à Wikipédia, quelle évolution des connaissances informationnelles? » Gilles Sahut, Karen Chabriac..... p. 108

« L'éducation aux médias comme démarche participative et heuristique. Analyser les modalités de distanciation face aux programmes de téléréalité »
Sophie Jehel ..... p. 119

Introduction

Les jeunes et le numérique : de la participation à l'accompagnement

Marlène Loicq et Florence Rio

Les études récentes sur les publics, la réception et la participation à l'heure numérique contrastent avec les notions traditionnelles de spectateurs passifs. Fondées sur différents exemples de cultures participatives que les médias numériques construisent, elles remettent définitivement en cause la relation de subordination et d'inactivité que les spectateurs entretiendraient avec les médias. Pourtant, si ces théories et méthodes d'approche des publics et de leurs interactions avec les médias sont connues et globalement partagées, l'accusation de passivité persiste lorsqu'il s'agit de penser le public jeune. Et la méfiance perdure, elle aussi, vis à vis des objets issus des nouvelles technologies, des écrans en général et des usages que ces jeunes publics peuvent en faire. Cet ouvrage collectif vise à enrichir la réflexion croissante portant sur les mutations des usages et des pratiques culturelles, éducatives et informationnelles en lien avec le « public jeune ».

Le public dit « jeune » renvoie aussi bien, dans les travaux présentés dans cet ouvrage, à l'enfance (voire la petite enfance) qu'à l'adolescence ou au public « jeunes adultes ». La disparité de ces récepteurs doit suffire, a priori, à ne pas stigmatiser ce public particulier. Il s'agit en effet de dépasser la tendance encore répandue visant à associer ce public à une masse homogène que l'on accuserait de tous les maux, sans chercher à en comprendre les raisons : absence de distance critique, dépendance, surconsommation et abandon dans un univers virtuel, fanatisme, etc. En effet, il semble tout à fait paradoxal de pointer la dépendance et l'absence de regard critique d'une instance de réception en même temps que l'on en souligne les prouesses de l'interactivité, du multitasking, de la créativité et/ou de la socialisation en ligne.

Aussi, la volonté de cet ouvrage est de considérer d'une part la participation des publics et l'injonction interactive de certains médias et d'autre part les modes d'accompagnement et la reconfiguration de la médiation dans la sphère médiatico-éducative. À travers différentes approches, les articles présentés dans cet ouvrage apportent des analyses de pratiques et de terrain précis. Ils portent un regard circonstancié sur les pratiques médiatiques numériques émergentes permettant de reconsidérer les lieux communs encore largement répandus.

En effet, la participation numérique active et les capacités de détournement créatif, mais aussi la facilité avec laquelle ces jeunes, acteurs des médias, œuvrent au sein de la convergence médiatique, ne sont, a priori, plus à prouver.

Force est de constater que ces jeunes manipulent, bricolent et détournent les médias et nouveaux médias ; et ce tant au niveau de la réception que des contenus et des dispositifs. Ils sont producteurs de contenus numériques et jouent également un rôle dans le partage au sein de leur communauté de pairs, d'amis, ou dans une approche plus large de publicisation (numérique ou non). Se dessinent dès lors des sphères d'échange et de co-construction de compétences entre pairs « experts » qui prolongent l'expérience sociale dans des univers virtuels perçus comme des extensions de la vie sociale hors ligne. L'usager de ces plateformes y découvre des dispositifs, y améliore ses connaissances, y développe sa créativité ou ses capacités techniques ou y trouve un champ d'expression personnelle, de communication et d'échange. Leur participation doit être dans cette mesure envisagée comme un processus informel, qui autour d'une intelligence collective semble pouvoir générer l'innovation, le partage, la créativité.

Mais en marge de ces pratiques affirmées ou en construction, les jeunes par leurs statuts sociaux respectifs évoluent au sein d'un réseau plus ou moins formel d'accompagnants (eux-mêmes étant actifs à des degrés divers). À différents niveaux, les adultes accompagnants, qu'ils soient parents, éducateurs, chercheurs ou responsables politiques, exercent, tour à tour, un rôle de contrôle, de garant ou de conseil en même temps qu'ils se sentent parfois dessaisis de leur rôle initial et traditionnel. Ainsi les dispositifs numériques semblent redéfinir les postures de médiation des acteurs de l'accompagnement.

I - Les dispositifs numériques *pour* les jeunes

La première partie de cet ouvrage questionne les spécificités techniques et d'usages des dispositifs numériques imaginés (exclusivement ou non) pour un public jeune.

Ainsi, dans leur chapitre intitulé « Critères de conception de sites Web d'information childfriendly », Camille Tilleul, Pierre Frastrez et Thierry De Smedt prennent pour objet la recherche informationnelle en tentant de comprendre quels sont les éléments déterminants dans la navigation des jeunes sur internet. Ils interrogent ainsi la qualité rédactionnelle et la cohérence de l'hypermédia en montrant comment, en lien avec les habitudes des usagers et les « structures conventionnelles et connues des internautes » apparaissent certains critères d'utilisabilité et une qualité de lisibilité. Mais ils pointent également la difficulté réelle à cerner les besoins de ce public particulier.

Dans cette même réflexion sur des usages préexistants et sur la capacité des dispositifs à construire du sens, Catherine Bouko dans son chapitre « Compétences, pratiques médiatiques des jeunes et industrie culturelles : quand l'expérience de la Grande Guerre s'exporte sur Facebook » pose la question de l'apprentissage collaboratif et de l'intelligence collective via la plateforme Facebook. En empruntant les notions d' « espace d'affinité » et de « communauté d'usage » développées par Gee (2005), elle montre comment, dans cet espace particulier liant un réseau social numérique (RSN) plébiscité et largement utilisé par les jeunes à un fait historique passé, se développent les différentes postures participatives des « fans » de la page Facebook de Léon Vivien, personnage fictionnel de la première guerre mondiale. De l'adhésion au doute en passant par la distance, les réactions des jeunes « fans » de ce « docufiction 2.0 » permettent à l'auteur d'interroger la façon dont les espaces interactifs participatifs des RSN redéfinissent les rapports au monde, à la réalité et à la narration.

II- Pratiques culturelles et médiatiques à l'heure du numérique

Dans une seconde partie, cet ouvrage souhaite considérer plus précisément ces pratiques culturelles et médiatiques qui aboutissent (ou non) à la construction d'une culture « jeune » médiatique.

Ainsi, Amandine Kervella et Elodie Kredens dans « Les jeunes acteurs de la télévision ? Les implications spectatorielles du public juvénile à l'heure du numérique », grâce à une enquête de terrain récente (JNT « Jeunes, Numérique et Télévision ») questionnent les pratiques et représentations des jeunes vis à vis du média télévisuel. En montrant comment la télévision sociale et la télévision de rattrapage deviennent des stratégies de chaîne, elles montrent que les pratiques participatives sont à l'heure actuelle des pratiques émergentes qui suivent l'évolution des pratiques numériques générales et demandent une certaine acculturation des publics mais sont aussi le reflet d'un regard critique porté

par les jeunes sur le média télévisuel lui-même. Par ailleurs on constate dans ce chapitre que, parce que la télévision est une histoire de famille, l'échange à propos des programmes télévisuels persiste dans la sphère familiale et peine parfois à se développer dans les sphères numériques. Mais c'est également l'illégitimité culturelle d'un programme qui semble pouvoir expliquer la non-participation des publics qui se refusent à rejoindre l'espace public médiatique de ces émissions de divertissement peu reconnues (telles que les émissions de téléréalité par exemple).

Des formes de participations actives se constatent néanmoins fréquemment à propos du genre très plébiscité de la série et cela rejoint les propos de Clément Combes, « Des jeunes et des séries : découvertes et information à l'heure d'internet » et de Christophe Lenoir, « Socialité en série. La réception des séries télévisées via les réseaux sociaux par les étudiants en cinéma ». Le premier, en parallèle de l'approche de la recherche informationnelle évoquée en amont par Camille Tilleul, Pierre Fastrez et Thierry De Smedt interroge les modes d'appropriation et surtout d'accès aux séries en opposant la classique distribution télévisuelle à l'offre pléthorique des sites de streaming et en élaborant des profils d'usagers de ces plateformes tantôt opportunistes tantôt méthodiques dans leurs recherches. Le second montre quant à lui comment la série constitue aujourd'hui un domaine d'expertise particulier pour les jeunes, expertise partagée et partageable sur les sites ad hoc ; internet devenant un espace privilégié d'échange, un « relais médiatique et relationnel de la sériphilie ». Les industries culturelles se voient ainsi adjointe à modifier leur pratique et à se déplacer d'une « logique de programme » vers une « logique de service ».

Mais cet accès illimité à tous les contenus et les opportunités participatives que le numérique offre ne fait que renforcer pour chacun de ces deux auteurs le clivage générationnel d'une part, et creuser, d'autre part, les disparités identitaires entre les instances de production.

Inversement, si la série peut être considérée comme un rite initiatique, il semble, avec Flavie Plante et son analyse « Pratiques médiatiques et construction de l'identité de genre dans une société créole », que le genre particulier des télénovelas, assez peu plébiscité en métropole, rencontre au contraire un franc succès dans les sociétés créoles et offre une approche intergénérationnelle intéressante. Dans son chapitre elle revient par ailleurs sur l'influence des pairs et la dynamique de groupe en montrant comment elles participent à la construction de pratiques individuelles socialisées, véhicules de stéréotypes comportementaux (en particulier liés au genre).

III - Accompagnement institutionnel et participation en milieu scolaire

Enfin, la troisième partie de cet ouvrage propose de réfléchir à la façon dont les nouvelles technologies et les médias numériques viennent impacter le cadre formel de l'école, la logique d'apprentissage, de transmission et de médiation.

Pour ce faire, Isabelle Rigoni en prenant pour cas d'étude Twitter dans son chapitre « Twitter en maternelle. Apprentissage des réseaux sociaux en milieu scolaire et accompagnement des élèves » montre très bien comment l'injonction institutionnelle de faire usage du numérique en situation scolaire se confronte aux réalités de la formation des enseignants et de l'accueil par les parents. Son analyse de terrain permet également de souligner l'importance du capital économique, culturel et technologique familial dans l'apprentissage via ces nouveaux outils. Tout comme Karine Aillerie dans son chapitre « Quel accompagnement pour quelles compétences médiatiques : entre innovation pédagogique et pratiques quotidiennes », elle constate une modification forte du rôle de l'élève et de la dynamique de classe autour de ces moments de collaboration via les objets numériques. De fait, alors que l'on parle fréquemment d'innovation dans la pratique pédagogique grâce aux

outils numériques, ces deux auteurs montrent qu'il s'agit, selon elles, non d'une innovation mais plutôt d'une adaptation et d'une généralisation de pratiques éducatives déjà existantes mais jusqu'à présent marginalisée comme la pédagogie active et les théories de Freinet.

Enfin, l'accompagnement est aussi abordé dans cet ouvrage comme l'élément fondateur d'une éducation aux médias qui permet, comme le montrent Gilles Sahut et Karen Chabriac dans « Quand les lycéens contribuent à Wikipédia, quelle évolution des connaissances informationnelles ? », de développer une meilleure connaissance du média lui-même, de son mode de fonctionnement, de ses limites et de ses atouts. En prenant l'exemple de plateformes collaboratives, Sahut et Chabriac montrent que la notion d'espace public doit être placée au centre de la réflexion pédagogique sur l'usage des outils numériques et que l'accompagnement en milieu scolaire se doit justement de donner les outils d'analyse et de compréhension des médias aux jeunes. On retrouve cette même approche dans les propos de Sophie Jehel dans « L'éducation aux médias comme démarche participative plurielle », chapitre dans lequel elle revient sur le rôle social de l'école. En prenant pour objet la réception des programmes de téléréalité par les adolescent, elle offre une réflexion quant à la distanciation et l'analyse critique dont sont capables, ou non, les jeunes téléspectateurs. Elle insiste sur le peu de remise en cause des dispositifs de production qu'elle a pu constater, souvent par méconnaissance de ces systèmes de production. En effet, si les jeunes interrogés sont conscients que ces émissions renforcent les stéréotypes et les préjugés pour aller vers un discours de normalisation, ils n'interrogent cependant pas la source de la normalisation et l'attractivité de ces émissions demeure.

Cet ouvrage collectif en observant les usages avérés et en mettant en perspective les approches d'encadrement des jeunes publics, participe à une réflexion plus générale, devant être menée sur l'implication des objets numériques dans les sphères familiale, éducative, informationnelle.

Marlène Loicq

Marlène Loicq est docteure en Sciences de l'information et de la communication de l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle et Ph. D. en Communication publique de l'Université Laval, Québec. Présidente du Centre d'études sur les jeunes et les médias, ses travaux portent sur les pratiques médiatiques des jeunes et les accompagnements.

Spécialiste de l'éducation aux médias et de l'interculturalité, elle a notamment publié :
« Les pratiques télévisuelles des jeunes à l'heure du numérique : de la matérialité des supports à la dématérialisation des contenus », avec A. Kervella, *Études de Communication*, Dossier thématique n° 44 (2015).
« Media and Information Literacy in the Digital Age. An example on Exploring Pluralism », in Stoccetti, M. (dir.), *Media and Education in the Digital Age : Concepts, Assessments, Subversions*, Hamburg : Peter Lang, 2014, pp. 77-90.
« Le potentiel interculturel des médias : un espace interactionnel d'apprentissage de la communication interculturelle », in Roudier, J. et Serghini, Z. (dir.), *Médias et cultures en dialogue : espaces culturels, espaces médiatiques et sensoriels*, Paris : L'Harmattan, collection audiovisuel et communication (2014, à paraître).
Rebillard, F. et Loicq, M. (dir.), *Pluralisme de l'information et media diversity : un état des lieux international*, Bruxelles : De Boeck, 2013, 268 p.

Florence Rio

Florence Rio est maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'Université Lille 3 et membre du laboratoire Geriico.

Spécialiste des productions éditoriales et médiatiques pour les jeunes, ses travaux s'intéressent particulièrement aux discours de presse et à l'analyse des usages des dispositifs numériques de littérature augmentée. Elle a publié différents articles relatifs à ces thématiques :
« Le récit transmédia augmenté : innovation technique et narrative », in *Mémoires du livre* 5, n° 2, printemps 2014.
« De Gutenberg à la méta-réalité, de la technique à l'usage : exemple du prototypage en co-conception d'un récit augmenté », in *Acte du Colloque CIDE 16 « Dispositifs numériques : contenus, interactivité et visualisation »*, 2013.
« De l'identification à l'Identité : Analyse des dispositifs d'enrichissement du livre papier pour adolescent, cas particulier de *Cathy's Book* », in Tsimbidy, M. et Rezzouk, A. (ss dir.), *La jeunesse au miroir, les pouvoirs du personnage*, Paris : L'harmattan, 2013.

LES DISPOSITIFS NUMÉRIQUES *POUR* LES JEUNES

Compétences, pratiques médiatiques des jeunes et industrie culturelle : quand l'expérience de la Grande Guerre s'exporte sur Facebook

Catherine Bouko

Résumé

Cette communication entend explorer deux questions : comment les industries culturelles s'adaptent aux pratiques médiatiques des jeunes, et comment l'école peut utiliser les dispositifs mis en place par l'industrie culturelle dans le cadre des apprentissages. Nous examinerons en particulier l'opération Léon Vivien, menée au printemps 2013 sur Facebook par le musée de la Grande Guerre de Meaux afin de sensibiliser les jeunes générations à ce conflit. Nous verrons que le conflit s'y voit doté de nouvelles visibilité et lisibilité, qui modifient sensiblement notre rapport à l'Histoire. L'examen du dispositif en tant que tel et des commentaires sur Facebook qu'il a suscités nous permettra de déterminer dans quelle mesure cette expérience constitue un environnement d'apprentissage collaboratif propice à une utilisation en classe.

Pour citer cet article

Catherine Bouko, « Compétences, pratiques médiatiques des jeunes et industrie culturelle : quand l'expérience de la Grande Guerre s'exporte sur Facebook », in Marlène Loicq et Florence Rio (dir.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement* [pdf], éditions du Centre d'études sur les Jeunes et les Médias, 2015, pp. 10-20 [ISBN 978-2-9549483-0-0].

Catherine Bouko
Université Libre de Bruxelles

Catherine Bouko est maître de conférences au sein du département Information et Communication de l'Université Libre de Bruxelles. Ses travaux portent essentiellement sur les procédés de médiation médiatique des objets culturels ainsi que sur l'application de théories sémiologiques à l'analyse des médias et à la médiation des savoirs.

En ces temps de commémoration du centenaire de la Grande Guerre, comment intéresser les jeunes générations à ce conflit qui leur semble si lointain ? Au printemps 2013, le musée de la Grande Guerre de Meaux a proposé une réponse à cette question sous la forme d'un récit d'un poilu fictif diffusé sur Facebook. Durant plusieurs mois, dans une période fictionnelle qui s'étendait du 18 juin 1914 au 25 mai 1915, « Léon Vivien » a ainsi posté une centaine de messages sur sa page Facebook, a publié des documents (audio)visuels émanant de la riche collection du musée et a interagi avec une dizaine de personnages secondaires pour faire vivre aux internautes une expérience du conflit au plus près du quotidien des soldats. Cette opération, réalisée par l'agence de communication DDB Paris et relayée par de nombreux médias, a connu un succès retentissant : plus de 60 000 internautes ont « aimé » la page et près de 7 000 commentaires ont été postés en réponse aux messages des personnages.

Ce « docufiction 2.0 » pionnier d'un genre inédit en France semble donc témoigner d'une nouvelle forme d'adaptation des outils de médiation culturelle aux pratiques médiatiques des jeunes. Nos précédents travaux ont notamment analysé comment cette opération sur Facebook propose une mise en récit de la Grande Guerre qui rappelle les conventions cinématographiques, prônées par les consultants en scénarios hollywoodiens, et qui fait apparaître Léon Vivien comme un personnage au parcours mythique[1]. Nous avons également étudié comment l'utilisation des documents visuels, entre réalité et fiction, participe à la mise en récit mythique de la guerre 14-18[2].

Dans cet article, nous allons plus particulièrement nous pencher sur les réactions que ce récit a suscitées sur la page Facebook même de Léon Vivien. En tant qu'« espace d'affinité » (Gee, 2004), comment cette page Facebook a-t-elle contribué à construire une communauté et dans quelle mesure les jeunes, premières cibles de l'expérience, ont-ils investi cette communauté ? Peut-on y observer une communauté de pairs et si oui, participe-t-elle véritablement à « l'intelligence collective » ? Quels types de commentaires les internautes ont-ils laissé ? Cette page est-elle devenue un espace d'apprentissage informel, comme souhaité par les concepteurs ?

Compte tenu de son succès mondial qui n'est plus à démontrer (1,19 milliards d'utilisateurs dans le monde, selon les derniers chiffres de la compagnie), il n'est pas étonnant que Facebook soit devenu pour les chercheurs « la nouvelle arène excitante du comportement social (…) » (Wilson, Golsing & Graham, 2012 dans McAndrew & Jeong, 2012 : 2359).

Notre recherche se situe également dans cette perspective sociale : nous rejoignons Knobel et Lankshear lorsqu'ils affirment que « comprendre la participation dans des sites de réseaux sociaux en termes de pratiques numériques implique de considérer certains des modes socialement reconnus par lesquels les individus génèrent, communiquent et négocient du contenu signifiant par l'intermédiaire de textes encodés de différentes sortes, dans un contexte où ils interagissent en tant que membres de Discours » (Knobel & Lankshear, 2008 : 259).

L'objectif de cette recherche consiste donc à explorer les pratiques médiatiques des fans de la page Facebook de Léon Vivien et d'identifier comment ils participent à la construction de cet espace d'affinité. Plus spécifiquement, comment l'apprentissage est-il stimulé par ces formes de participation en ligne ? Peut-on parler d'apprentissage collaboratif ?

Notre étude est basée sur une approche socio-linguistique des commentaires postés. En effet, au-delà de la fonction de véhicule d'information, nous nous concentrons sur deux autres fonctions linguistiques fondamentales : « échafauder l'exécution d'activités sociales […] et échafauder l'affiliation humaine à l'intérieur de cultures, de groupes sociaux et d'institutions. » (Gee, 1999 : 1). Nous espérons ainsi mieux comprendre les types d'interaction sociale en analysant les énonciations formulées par les internautes dans leurs commentaires postés en marge des messages de Léon Vivien. Pour ce faire, nous avons étudié 6 669 commentaires rédigés par 2 461 fans différents[3]. Notre méthode relève de l'analyse de discours quantitative.

Facebook comme support pour des espaces d'affinité

Cette page Facebook peut être définie en tant qu'« espace d'affinité » – notion que Gee présente comme une alternative au concept de « communauté d'usage » pour pouvoir davantage se concentrer sur l'espace de l'interaction plutôt que sur l'appartenance d'un membre à une communauté. En effet, la question de l'appartenance tendrait à labéliser et à lier les individus à des groupes au moyen de critères d'affiliation problématiques.

Pour Boyd et Ellison (2007 : 10), le succès des sites de réseaux sociaux a provoqué un « basculement de l'organisation des communautés en ligne » : alors que les premières communautés se constituaient autour d'intérêts communs, les sites de réseaux sociaux, aujourd'hui dominants, sont organisés autour des individus qui les composent. L'une des spécificités de la page de Léon Vivien consiste dans le fait qu'elle embrasse les conventions relevant des deux types de communauté en ligne : hébergée sur le plus grand site de pages personnelles, elle réunit certains de ses membres autour de leur intérêt pour la Grande Guerre.

Contrairement à la plupart des communautés construites autour d'un intérêt commun, Facebook constitue un environnement « nonyme » (Zhao et al., 2008 : 1818) : les individus interagissent (ou sont supposés interagir) avec les autres membres du site via leur véritable nom, ce qui conditionne naturellement la nature des interactions et des performances de l'identité. Pour Zhao et al., les mondes virtuels nonymes appartiennent à un troisième type d'environnement, qui se situe entre les sites totalement anonymes et les mondes nonymes non médiatisés. Dans les mondes en ligne nonymes, « les gens pourraient avoir tendance à exprimer […] leur 'hoped-for possible selves' (Yurchisim et al., 2005). […] Ces 'identités espérées' sont des identités socialement désirées qu'un individu voudrait concrétiser et qu'il croit concrétisable si les conditions favorables sont réunies. […] Cela ne signifie pas pour autant qu'elles ne soient pas de véritables identités: même si elles ne sont pas encore totalement actualisées en dehors des mondes virtuels, elles peuvent avoir un réel impact sur les individus » (Zhao et al., 2008 : 1818-1832).

Les conclusions de McAndrew et Jeong, entre autres, rejoignent l'hypothèse de Zhao et al. quand ils considèrent que « l'utilisation de Facebook est fortement portée par un désir d'interaction sociale » (McAndrew & Jeong, 2012 : 2360) plutôt que par la volonté de donner une certaine image de soi. En conséquence, la performance des identités tend à révéler des reflets exacts de leur personnalité, plutôt que des versions idéalisées.

Le caractère nonyme de Facebook lui est spécifique, puisque certains membres utilisent un pseudonyme plutôt que leur véritable nom, pour des raisons évidentes de maintien de la vie privée. Parmi les 2 461 fans qui ont écrit au moins un commentaire en réaction aux messages de Vivien, seulement 12 % utiliseraient un pseudonyme, c'est-à-dire un identifiant qui ne comprend pas un prénom et un nom. Bien entendu, ces chiffres doivent être manipulés avec la plus grande prudence, puisque certains membres de Facebook peuvent avoir eu recours à un pseudonyme réaliste afin d'éviter les restrictions du site en termes de surnom. À l'heure actuelle, compte tenu de l'absence de statistiques officielles concernant le nombre de pseudonymes utilisés sur Facebook, il n'est pas possible de comparer ces chiffres et de déterminer leur caractère significatif. On peut cependant imaginer que ces chiffres peuvent être plus bas que le nombre moyen de pseudonymes, compte tenu de la véritable guerre judiciaire à laquelle Facebook se livre pour empêcher de tels faux noms. Quoi qu'il en soit, un utilisateur classique de Facebook n'est jamais totalement anonyme : alors que Facebook (et ses partenaires commerciaux) ne savent peut-être pas qui l'internaute est réellement, ses amis le savent et peuvent connaître ses activités sur Facebook, notamment via le fil d'actualité. Une impunité sociale totale n'est donc pas une caractéristique de Facebook, ce qui peut influencer la nature des interactions sociales que nous avons examinées dans cette étude.

Les commentaires des fans de Léon Vivien en analyse

Commençons cette partie de l'article par quelques données. Parmi ses 60 000 fans, 2 461 (4.1 %) ont écrit au moins un commentaire. Le nombre moyen de commentaires rédigés est 2,7 mais, comme le montre le tableau suivant, ces chiffres masquent le fait que la plupart des commentaires ont été écrits par un nombre limité de fans.

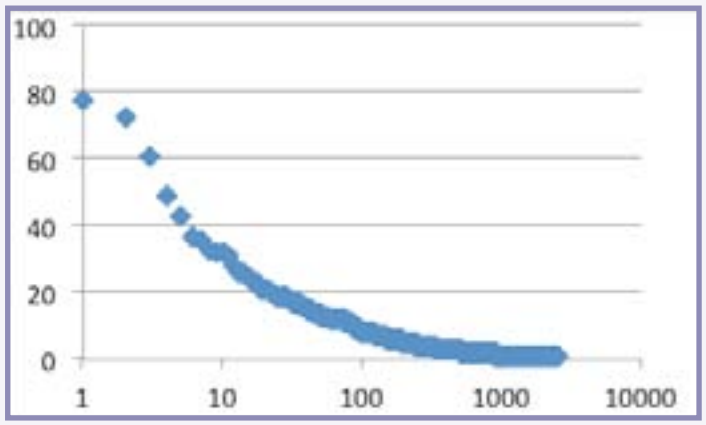


Fig. 1 : nombre de commentaires par fan (Abscisse : nombre de fans qui ont écrit un commentaire ; ordonnée : nombre de commentaires par fan)

À titre de comparaison, un fan a écrit 78 commentaires tandis que 1 563 personnes n'en ont écrit qu'un seul. Selon les données disponibles sur la page Facebook elle-même, Vivien était le plus populaire auprès de la tranche d'âges des 25-34 ans.

Une spécificité de cet espace d'affinité consiste dans l'absence de modérateurs. La page de Vivien se plie au fonctionnement de la page d'un ami type ; on suit ses nouvelles comme on suivrait celles de nos amis. Cette page est donc dépourvue de textes normatifs créés par les modérateurs pour réguler les interactions. Les normes et pratiques sont donc implicites et construites intuitivement par les fans de la page eux-mêmes.

Une autre caractéristique de cet espace d'affinité consiste dans l'absence d'interactions entre Léon Vivien (et les autres personnages) et les fans. Notamment pour des raisons pratiques évidentes, ils ne réagissent jamais aux commentaires de ces derniers.

Notre analyse des commentaires est basée sur la notion de « langage social », que Gee définit comme un style linguistique en acte et reconnaissable dans un environnement spécifique, en lien avec des identités et des significations situées. Les pratiques médiatiques que nous souhaitons déchiffrer sont donc abordées comme des pratiques sociales situées.

Nous émettons l'hypothèse selon laquelle la page de Vivien rencontre trois des onze dimensions de la définition des espaces d'affinité proposée par Gee (Gee, 2005 : 226-228). Premièrement, les espaces d'affinité encouragent les connaissances intensive (spécialisée) et extensive (plus large). Deuxièmement, ils permettent différents types de participation. Gee se concentre sur les participations périphérique et centrale ; nous y ajoutons la question des types de rapports avec les personnages et les autres fans (adhésion, distance). Troisièmement, différentes trajectoires vers les « statuts » sont possibles. Pour Gee, les statuts peuvent être en lien avec les compétences ou la réputation de l'individu. Nous associons également le statut à la performance de l'identité et à son pouvoir symbolique potentiel.

Outre ces trois aspects, notre analyse de discours se base sur la distinction opérée par Fairclough entre trois types de signification textuelle (Fairclough, 2003 : 27). Il s'agit de la Représentation (liée aux discours), l'Action (liée aux genres textuels) et l'Identification (liée aux styles). Ces trois niveaux de signification interconnectés peuvent respectivement être mis en lien avec « la chose », avec « l'(les) autre(s) » et avec « soi »[4]. L'espace d'affinité autour de Vivien peut être abordé selon ces trois niveaux : la « Représentation » concerne la nature de la connaissance (intensive, extensive) ; l'« Action » peut porter sur les types de participation et l'« Identification » peut se rapporter aux statuts. Dans cet article, nous nous concentrerons sur les deux premiers niveaux, laissant la question de l'Identification à des développements ultérieurs.

Comme le montre le tableau 1 ci-après, ces niveaux d'analyse peuvent être articulés avec la nature du rapport des fans à la fiction :

- Adhésion : par sa suspension d'incrédulité, le fan aborde la fiction d'un point de vue interne et communique avec Léon et les autres personnages comme un ami, voire même, dans quelques cas, en tant que personnage de la fiction que le fan a lui-même créé. Dans le cas de l'adhésion, le fan « vit » la fiction dans le temps présent.
- Distance : le fan maintient son incrédulité et suit la fiction d'un point de vue externe. La fiction est considérée comme un support pour l'apprentissage historique ; au lieu de la vivre comme une expérience au temps présent, le fan commente la fiction et la guerre au passé, comme un événement révolu.
- Doute : cette position intermédiaire renvoie aux commentaires, moins fréquents, qui questionnent la véritable nature du dispositif. Ils apparaissent comme des metacommentaires.

Le choix d'une approche invalide les deux autres: si le fan adhère à la fiction, il exclut la distance et le doute. Ceci dit, alors que la plupart des commentaires obéissent à cette séparation, certains combinent deux approches. Par exemple, le commentaire suivant écrit par « Alexandre » illustre principalement un point de vue distancié, un siècle après le conflit, mais il se termine par un souhait pour Léon, et donc témoigne d'une certaine adhésion à la fiction : « En ces jours de novembre […] je suis passé à l'arc de triomphe et j'ai ôté mon chapeau devant la flamme, au milieu de l'indifférente populace touristique. Repose en paix Léon. » Dans de tels cas, les commentaires sont considérés comme principalement distants (en ce qu'ils abordent le conflit comme passé) et sont classés dans cette catégorie.

Le tableau suivant récapitule les différents niveaux d'analyse.

	REPRÉSENTATION (discours)	**ACTION (genres)**	**IDENTIFICATION (styles)**
	Représentation de la chose	Relation sociale	Engagement, jugement, évaluation
	Nature de la connaissance (intensive et extensive) : narrative (relationnelle ou non) ou non-narrative	Types de participation	Trajectoires vers les statuts
Adhésion			
Distance			
Doute			

Fig. 2 : cadre théorique pour notre analyse de discours quantitative basée sur Fairclough 2003, Gee 1999 et Georgakopoulou & Goutsos 1997

Comme le montre ce tableau, la nature de la connaissance peut être divisée entre la connaissance narrative, narrative relationnelle et non-narrative (Georgakopoulou & Goutsos, 1997 : 42-54). Ces deux chercheurs abordent la narrativité au sens large : au-delà des récits littéraires, le mode narratif constitue une manière de connaître « la réalité humaine, les expériences, croyances, doutes et émotions », alors que le mode non-narratif porte sur « la réalité naturelle (physique), la vérité, l'observation, l'analyse, la preuve et la rationalité » (Bruner, 1986 : 1990 dans Georgakopoulou & Goutsos,1997 : 39).

Comme Georgakopoulou et Goutsos (1997 : 135) l'ont souligné à la lumière de Chafe (1982), l'engagement et le détachement, qui sous-tendent respectivement les connaissances narrative et non-narrative, doivent être prises en compte comme un continuum plutôt que comme les deux extrêmes d'une dichotomie stricte. À l'instar des commentaires témoignant à la fois de l'adhésion et de la distance,

certains peuvent appartenir aux deux catégories (narrative et non-narrative.) Par exemple, dans son commentaire, « Jean-Pierre » exprime principalement son opinion à propos de l'époque actuelle et de la page Facebook, mais il fait également part des souvenirs de son grand-père : « Est ce qu'on serait capable de refaire ce qu'ils ont fait ? Je m'interroge. Très bien de nous montrer grâce à cette initiative cette tranche de vie de nos ancêtres. Ça me rapproche encore plus de mon grand-père. Je suis fan. » De tels commentaires sont catégorisés en fonction de la prédominance de leurs contenus narratif ou non-narratif, qui donnent une « couleur » dominante au commentaire.

Comme nos recherches antérieures l'ont montré, la mise en récit de la Grande Guerre est une caractéristique centrale de l'opération Léon Vivien qui tendrait à provoquer des émotions (empathie, etc.) en nous proposant de suivre le conflit au plus près de ce que le soldat vit jour après jour. On pourrait donc penser qu'une telle mise en récit stimule particulièrement les commentaires narratifs (relationnels). La signification relationnelle peut être considérée comme une sous-catégorie de la connaissance narrative en ce qu'elle exprime la solidarité, l'affinité, la compassion, etc., plutôt qu'elle ne véhicule des informations[5].

La troisième colonne du tableau concerne les actions inscrites dans les commentaires, qui impliquent des relations sociales spécifiques. Contrairement à la nature de la connaissance, les différentes relations sociales dont témoignent les commentaires ne s'excluent pas mutuellement ; les commentaires peuvent combiner plusieurs actions : un commentaire peut exprimer l'opinion du fan à propos de la guerre et à la fois encourager les personnages, par exemple. Nous avons choisi de relever toutes les actions plutôt que de classer le commentaire en fonction d'une action prédominante éventuelle[6].

Les résultats quantitatifs de notre étude sont présentés dans le tableau suivant (fig. 3). Plusieurs tendances ont pu être relevées. Premièrement, on peut remarquer que 58,2 % des commentaires témoignent de l'adhésion de leur auteur à la fiction : la majorité des fans ont en effet suivi le récit de Léon Vivien en respectant son espace-temps. Dans 36,7 % des commentaires, les internautes ont abordé cette histoire d'un point de vue passé. Très peu de commentaires expriment un doute à propos de la nature (fictionnelle ou non) du dispositif (seulement 0,1 %).

Deuxièmement, compte tenu de la narrativisation de la Grande Guerre à l'œuvre ici, nous pensions que la page Facebook de Léon Vivien stimulerait particulièrement les commentaires narratifs (relationnels). Il s'avère que la répartition entre les commentaires narratifs et non-narratifs est plutôt équilibrée : 40,9 % sont narratifs ; 54,2 % sont non-narratifs.

Troisièmement, en suivant la théorie des espaces d'affinité de Gee, nous avions émis l'hypothèse selon laquelle cette page Facebook encouragerait les connaissances intensive et extensive, et permettrait également différents types de participation. Nous avons en effet identifié 18 types de participation. Il apparaît que la page n'a pas prioritairement stimulé les échanges d'information : seulement 9,3 % des commentaires peuvent être classés dans cette catégorie. Les fans de Vivien n'ont pas utilisé La page pour faire montre de leurs connaissances : seulement 2,6 % des commentaires contiennent des « vérités » sans sources, alors que 5,1 % des commentaires mentionnent de la « connaissance distribuée » (Gee, 2005 : 226-227) sous forme de références (principalement vers des livres, des films et d'autres sites Internet).

Les mécanismes sociaux qui sont généralement à l'œuvre sur Facebook caractérisent également l'espace d'affinité autour de Vivien : comme les autres pages, elle apparaît essentiellement comme un support pour les interactions sociales : en premier lieu, les fans l'ont utilisé pour exprimer une relation empathique avec les personnages (25,3 % des commentaires), en les encourageant, les soutenant ou les conseillant. Ses fans ont également exprimé leur opinion à propos des messages de Vivien (19,8 %), à propos de la guerre en général (10,2 %) ou, plus rarement, à propos de notre époque contemporaine (2,4 %). Le partage des émotions constituait également une raison fréquente pour écrire un commentaire (10,4 %).

	Représentation (discours)	Action (genres)	
Adhésion (point de vue interne) : 58,20%	Connaissance narrative relationnelle 23,80%	Encourager, soutenir et conseiller les personnages	25,30%
		Remercier les personnages pour leurs efforts de guerre	1,40%
	Connaissance narrative non-relationnelle 11%	Alimenter le récit, en posant une question ou en s'intégrant à la fiction	4,10%
		Exprimer une émotion	8,50%
	Connaissance non-narrative 23,70%	Juger les personnages positivement ou négativement	1%
		Émettre un avis sur le post	15,50%
		Émettre un avis sur la guerre	3,70%
		Faire de l'humour	1,50%
		Émettre un avis sur les images	0,90%
		Informer via des « vérités »	0,40%
Distance (point de vue externe) : 36,7%	Connaissance narrative relationnelle	Non applicable	/
	Connaissance narrative non-relationnelle 6,10%	Témoigner d'un souvenir familial ou d'une expérience personnelle	5,40%
		Exprimer une émotion	1,90%
		Indiquer un apprentissage	0,90%
	Connaissance non-narrative 30,4%	Émettre un avis sur le post	4,40%
		Émettre un avis sur la guerre	6,50%
		Faire de l'humour	0,70%
		Juger l'époque contemporaine	2,40%
		Emettre un avis sur les images et/ou sur le dispositif	2,90%
		Informer via des citations et/ou des références	5,10%
		Informer via des « vérités »	2,20%
		Poser une question d'information	0,70%
		Juger les autres fans	1,30%
Doute : 0,1%	Connaissance non-narrative 0,10%	Emettre un avis sur les images et/ou sur le dispositif	0,10%

Fig. 3 : Résultats de l'analyse de discours appliquée aux commentaires postés sur la page Facebook de Léon Vivien

Entre réel et fiction, un jeu d'équilibriste à risque ?

Cette utilisation importante des documents visuels soulève quelques questions. Dans son analyse de la série documentaire *Apocalypse*, diffusée sur la chaîne française France 2 en 2009, Thierry Bonzon dénonce une omission des sources des documents audiovisuels, qui tend à déréaliser l'événement en le transformant en fiction. Pareil reproche ne peut être strictement tenu à l'encontre de l'opération Léon Vivien, puisqu'elle se présente en tant que fiction et déréalise précisément les documents employés. Cependant, l'ambition de ce dispositif relevait à la fois de la fiction et de l'authentique. Si les communiqués de presse mentionnent la dimension fictive, l'internaute qui ne fait pas de recherches annexes n'est, lui, pas informé de la nature hybride des événements relatés sur cette page Facebook. À aucun moment, sur la page Facebook ou dans le livre tiré de cette opération, l'équipe ne fait mention des principes de construction de cette fiction. Sans cadrage interprétatif, la puissance de vérité de l'image tendrait à conférer au dispositif un statut d'authenticité auquel il ne prétend pas explicitement mais qu'il ne dément pas non plus. Bonzon rappelle la mise en garde formulée par André Bazin : « Le principe de ce genre de documentaires consiste essentiellement à prêter aux images la structure logique du discours et au discours lui-même la crédibilité et l'évidence de l'image photographique. Le spectateur a l'illusion d'assister à une démonstration visuelle quand ce n'est en réalité qu'une suite de faits équivoques ne tenant que par le ciment des mots qui les accompagnent »[7].

Le principe évoqué par Bazin ne s'applique par à l'expérience Léon Vivien ; par contre, l'absence d'informations quant au traitement des documents engendre un risque réel de malentendus interprétatifs quant à la valeur de *démonstration* des images. Quelques commentaires laissés par les internautes laissent penser qu'ils oublient le traitement fictif des documents et les abordent comme preuve d'une réalité.

L'opinion exprimée par une internaute sur son blog laisse songeur et témoigne d'une certaine ambiguïté : « Avant, il y avait les livres et les cassettes vidéo. Aujourd'hui il y a Facebook et Léon Vivien. Avant en cours d'histoire on s'ennuyait parfois. Avant en cours d'histoire on relisait dix fois les mêmes documents. Ces documents qui manquaient parfois d'authenticité et d'interactivité. Ce n'était pas toujours évident de saisir le message d'une photographie ou d'un texte historique. Pourtant, aujourd'hui, les jeunes ont cette chance d'avoir des outils de communication instantanés. Oui, je pense à Facebook, qui au-delà d'une communauté d'échanges, permet à la jeune génération de découvrir l'Histoire avec un grand H »[8].

Si les documents utilisés dans les manuels manquent sans doute d'interactivité, on ne peut que s'interroger sur l'authenticité, qui serait dans ce témoignage à la faveur du docufiction Léon Vivien. À quelle authenticité cette expérience sur Facebook peut-elle prétendre ? De plus, la clarté du message d'un document pose également question et fait craindre que la complexité de la situation historique et de son compte-tenu un siècle après ne soit gommé par le « ciment des mots » qu'une fiction aurait créé. Si les médias sociaux constituent des atouts indéniables pour l'apprentissage, ils requièrent un cadrage énonciatif qui contextualise et problématise le recours et l'interprétation – inévitablement complexes – à des documents authentiques.

Conclusion

Comme nous l'avons vu, cet espace d'affinité a permis un apprentissage collaboratif mais cela n'a pas été son utilisation première. La page de Vivien a en effet essentiellement stimulé des messages non informatifs des fans vers les personnages, ainsi que des échanges informels entre les fans. Nous avons par exemple observé que ces échanges étaient particulièrement nombreux lorsqu'il était

question d'exprimer son point de vue sur la guerre en général. De tels commentaires témoignent d'une certaine convergence vers des valeurs communes, vers des « discours avec un grand D » (Gee, 1999 : 7). D'autre part, le nombre important de commentaires sur l'horreur de la guerre écrits les uns à la suite des autres tend à montrer l'importance d'exprimer et de partager une émotion et un point de vue, plutôt que d'apporter des informations complémentaires.

Les commentaires étaient généralement horizontaux ; peu de commentaires comprenaient une dimension explicitement didactique et engendraient une relation « maître-élève » entre les fans.

Les types de commentaires indiquent que la page de Vivien a stimulé des interactions sociales à la manière des pages Facebook de réels individus : exprimer des opinions, des impressions et des émotions y est en effet une activité courante.

Cette recherche a permis d'identifier les types de *commentaires* plutôt que les types de fans. Des recherches ultérieures pourraient tenter de croiser les sortes de commentaires avec une typologie des fans. Beaucoup de fans de Vivien apparaissent comme de fins connaisseurs ou des passionnés de la Grande Guerre ; les descendants de soldats constituent également une catégorie qui s'est fréquemment exprimée. Sans surprise, ces deux profils semblent appartenir à une tranche d'âge plus âgée. Alors que c'est la fourchette des 25-34 ans qui a le plus « aimé » la page, ils ne semblent pas y avoir été particulièrement actifs. Ceci confirme bien entendu qu'aimer une page sur Facebook ne témoigne pas d'une véritable activité sur le site ; certains internautes « aiment » d'ailleurs plusieurs centaines de pages.

Par un subtil mélange de faits et de fiction, la page de Léon Vivien a donc engendré une multitude de commentaires exprimant des émotions, des points de vue, des souvenirs, de la connaissance distribuée ou, dans une moindre mesure, des vérités. En ce sens, elle est rapidement devenue un espace d'affinité singulier, propice à un apprentissage collaboratif mais surtout à des interactions sociales horizontales. Facebook est ainsi devenu un espace d'apprentissage collaboratif singulier, dont la page de Vivien n'est qu'une des concrétisations possibles.

Au demeurant, afin de devenir un véritable outil pédagogique, l'expérience Léon Vivien doit s'accompagner d'une réflexion sur la production et les modes de diffusion de la connaissance historique, en particulier sur la complexité des images et de leur usage en tant que trace, et montrer en quoi il s'agit ici d'un réel sciemment reconstruit. Tant l'expérience en tant que telle que son analyse en classe deviendront alors des activités uniques et passionnantes.

Notes

1. Recherche présentée lors du colloque « Le Scandale par les imaginaires » organisé par les laboratoires ESAV et LARA de l'Université de Toulouse 2 – Le Mirail en mars 2014.
2. Recherche présentée lors du colloque « L'image malgré tout, revoir 14 » organisé par les laboratoires CAS et PLH de l'Université de Toulouse 2 – Le Mirail en septembre 2014.
3. Le contenu de cette page Facebook n'est plus actualisé mais la page est encore visitable. Le corpus de cette recherche comprend les commentaires postés jusque fin janvier 2014.
4. Fairclough établit un parallèle avec le modèle triadique de Foucault (1994 : 318) comprenant le contrôle sur les choses, les relations avec les autres et les relations avec soi-même (Fairclough, 2003 : 28);
5. La signification relationnelle n'est certes pas un phénomène nouveau mais la variété des contenus relationnels sur les réseaux sociaux est telle qu'elle requiert une attention spécifique (Knobel & Lankhear, 2008 : 271).
6. Cela explique pourquoi 23,8 % des commentaires sont considérés comme des commentaires narratifs relationnels, alors que dans 25,3 % des commentaires les internautes encouragent, soutiennent ou expriment des souhaits pour les personnages ; cela signifie que 1,5 % des commentaires ne sont pas prioritairement considérés comme narratifs relationnels, mais contiennent néanmoins des actions sociales relationnelles (de façon limitée par rapport aux autres actions dont relève le commentaire).
7. André Bazin, *Qu'est-ce que le Cinéma? Ontologie et Langage*, Paris, Cerf, 1975, cité dans Thierry Bonzon, « Usages et Mésusages des Images d'Archives dans la Série *Apocalypse* », *Vingtième Siècle* 107 (3), 2010, p. 176.
8. Geekette, « Facebook pour l'art de raconter des histoires », 16 mai 2013, consultable sur le blog geekeriesdefilles.com, à l'adresse http://www.geekeriesdefilles.com/tag/leon-vivien/ (lien vérifié le 17 novembre 2014).

Références bibliographiques

Les citations des travaux en anglais sont des traductions personnelles de l'anglais vers le français.

Chafe, Wallace (1982), « Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature » in Tannen, Deborah, *Spoken and Written Language : Exploring Orality and Literacy*, Norwood, Ablex, p. 35-53.

Fairclough, Norman (2003), *Analysing discourse. Textual analysis for social research*, New York, Routledge.

Gee, James Paul (1999), *An introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*, London, Routledge.

Gee, James Paul, (2005), « Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces. From the Age of Mythology to Today's Schools » in Barton, David et Tusting, Karin (dir.), *Beyond Communities of Practice : Language Power and Social Context,* New York, Cambridge University Press, p. 214-232.

Georgakopoulou, Alexandra et Goutsos, Dionysis (1997), *Discourse Analysis. An introduction,* Edinburgh, Edinburgh University Press.

Knobel Michele et Lankshear, Colin (2008), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, New York, Peter Lang Publishing.

McAndrew, Francis et Jeong, Hye Sun (2012), « Who does what on Facebook ? Age, sex and relationship status as predictors of Facebook use », *Computers in Human Behaviour* 28, p. 2359-2365.

Zhao, Shanyang, Grasmuck, Sherri et Martin, Jason (2008), « Identity construction on Facebook : Digital empowerment in anchored relationships », *Computers in Human Behaviour* 24, p. 1816-1836.

Les sites Web d'information destinés aux enfants et aux jeunes sont-ils vraiment ' *child-friendly* ' ?

Camille Tilleul, Pierre Fastrez et Thierry De Smedt

Résumé

Cet article s'intéresse à la manière dont les jeunes naviguent sur le web et s'approprient le contenu de sites d'information publique qui leurs sont spécialement destinés. Sur base d'un état de la recherche et d'un test de navigation avec des jeunes âgés de 9 à 18 ans, nous tenterons de définir les facteurs les plus importants susceptibles de rendre un site adéquatement lisible par ces jeunes (*childfriendly*).

Pour citer cet article

Camille Tilleul, Pierre Fastrez et Thierry De Smedt, « Les sites Web d'information destinés aux enfants et aux jeunes sont-ils vraiment 'child-friendly' », in Marlène Loicq et Florence Rio (dir.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement* [pdf], éditions du Centre d'études sur les Jeunes et les Médias, 2015, pp. 21-34 [ISBN 978-2-9549483-0-0].

Camille Tilleul
Université catholique de Louvain

Camille Tilleul est assistante de recherche au sein du Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GReMS) à l'Université catholique de Louvain. Elle travaille actuellement sur deux projets : l'évaluation globale d'un nouveau Master en éducation aux médias à l'IHECS et l'adaptation de sites web childfriendly aux jeunes âgés de 9 à 18 ans.

Pierre Fastrez
Université catholique de Louvain

Pierre Fastrez est docteur en sciences sociales, information et communication, chercheur qualifié au Fonds national de la Recherche scientifique à l'Université catholique de Louvain.

Thierry De Smedt
Université catholique de Louvain

Thierry De Smedt est Professeur à l'école de communication de l'Université catholique de Louvain.

Les concepteurs de site ont coutume de rendre leurs sites destinés aux enfants et aux jeunes accessibles à leur public en y insérant des artifices de présentation : plus d'images, plus de dessins, des décors enfantins ou jeunes, des vidéos, des animations, un style jeune. Il règne, des médias traditionnels aux sites interactifs, un certain consensus sur le fait que pour parler aux jeunes, un média doit « faire jeune ».

Mais est-ce la bonne approche ? Ces sites sont-ils vraiment accessibles à leurs destinataires ? Dans la négative, quels seraient les principes alternatifs de conception les plus éclairants pour produire des sites ergonomiques, tant en navigation qu'en lecture, pour des enfants et des jeunes ? Nombreux sont les jeunes qui déclarent utiliser Internet dans le cadre de leurs loisirs (Facebook, chat en ligne, écoute de musique, etc.) mais d'autres jeunes parlent également de recherche d'information sur le Web, pour soi ou pour l'école. C'est à cette dernière pratique que cet article est consacré : la recherche sur internet, par les enfants et jeunes adolescents, d'information les concernant.

En 2013, l'Observatoire (belge francophone) de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ), a confié à l'Université catholique de Louvain, et plus particulièrement au Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GReMS), le soin de réaliser une recherche consacrée à dégager des consignes pour concevoir les sites Web d'information aux enfants de 9 à 18 ans. La *Convention internationale des droits de l'enfant* cite en effet dans son article 42 le devoir, fait aux services publics, de diffuser aux enfants les informations qui leurs sont nécessaires. L'Observatoire, en collaboration avec l'Université Libre de Liège, avait auparavant fait effectuer, en 2010, une première recherche sur l'adaptation de textes écrits à un public d'enfants de 6 à 12 ans (Lafontaine & Schillings, 2010).

Limités par les contraintes d'espace éditorial, nous n'aborderons pas, dans cet article, notre étude de la manière dont les jeunes usagers formulent leurs requêtes à la recherche d'un site qu'ils espèrent utile. Nous nous focaliserons d'une part sur les critères au moyen desquels les enfants et les jeunes sélectionnent, dans les résultats obtenus suite à une requête, un site Web pour y chercher une information, et d'autre part sur la manière dont ils naviguent dans un site préalablement choisi et tentent d'en tirer les informations qu'ils cherchent. À partir des résultats de nos tests, nous établirons quelques conclusions sous forme de recommandations.

Cadre théorique : chercher de l'information sur internet

La recherche d'information sur internet peut être considérée comme un cas particulier de l'activité plus générale que constitue la navigation dans les hypermédias[1]. Dans le cadre de cet article, nous adopterons le modèle ESP de Rouet et Tricot (1996), décrivant la recherche d'information dans les hypermédias comme un cycle composé de trois étapes dans l'activité cognitive de l'utilisateur : évaluation (*Evaluating*), sélection (*Selecting*) et traitement (*Processing*). Par souci de clarté de l'exposé, nous commencerons par l'étape de sélection.

- Sélection : l'utilisateur sélectionne une information, en l'occurrence celle contenue dans une page déterminée, en effectuant des choix de navigation.
- Traitement : l'utilisateur traite l'information sélectionnée, c'est-à-dire en élabore une représentation mentale. La compréhension du contenu du document a pour but l'élaboration stratégique d'un modèle mental cohérent et plausible représentant la situation à laquelle renvoient les informations contenues dans le document[2].
- Évaluation : « Le module évaluation du cycle ESP a pour rôle principal de comparer la représentation du but à la représentation du contenu traité. Cette comparaison va donner lieu à un jugement de proximité entre ces deux représentations et se traduire en une prise de décision concernant la sélection des items suivants. » (Tricot, 1997 : 6)

Si le contenu traité correspond parfaitement à la représentation du but, la recherche est arrêtée ; s'il ne correspond pas du tout, l'individu change de stratégie ; s'il ne correspond que partiellement, la stratégie de sélection continue, le cycle ESP est relancé. À chaque étape de l'évaluation, il existe une possibilité de modification de la représentation du but en fonction des informations accumulées lors des cycles précédents.

Dans le cadre de ce modèle, la recherche d'information suppose donc une représentation du but de la recherche, au départ de laquelle l'utilisateur peut dériver des critères de sélection de l'information rencontrée. Elle suppose en outre la capacité à traiter et à évaluer les informations rencontrées afin de les confronter à la représentation de l'information recherchée. Dans les deux sections qui suivent, nous envisagerons tour à tour quelques résultats de recherche antérieurs relatifs à la façon dont les jeunes mobilisent des critères de sélection et d'évaluation de l'information, et les facteurs influant sur leur capacité à traiter (i.e. à comprendre) l'information rencontrée.

Critères de sélection et d'évaluation des sites internet par les jeunes

Critères mobilisés par les jeunes et les enfants dans le cadre de recherche d'information sur le Web

Hirsh (1999) a réalisé une étude sur des élèves de primaire en demandant à ces élèves de trouver des informations biographiques sur un sportif. Au cours des interviews et des observations, l'auteur de la recherche a relevé deux cent cinquante-quatre mentions de critères de pertinence. Les critères cités par les sujets interrogés par Hirsh sont majoritairement l'adéquation au sujet de la recherche et la quantité de l'information (qui est assimilée à la qualité de l'information). L'autorité (ou les sources) fait partie des éléments les moins cités par les jeunes.

En termes de qualité d'information, Shenton et Dixon (2004) et Agosto (2002) relèvent également que les jeunes considèrent le plus souvent que la quantité d'information signale une « bonne information ». Ainsi, un document unique, contenant toute l'information et épargnant la consultation d'autres documents est très apprécié par les préadolescents (Shenton & Dixon, 2004).

Les jeunes évaluent différemment l'information en fonction de leur progression scolaire

L'examen des recherches consacrées à ce sujet (cf. Boubée & Tricot, 2010) fait apparaître que la volonté des jeunes à discerner la qualité d'une information s'accroît au fur et à mesure de leur progression scolaire. Ainsi, à l'école primaire, les élèves semblent penser que toute information trouvée sur Internet est correcte du simple fait de sa disponibilité (Kafaï & Bates, 1997) : les élèves de 10-11 ans ne semblent pas savoir qu'il est nécessaire de questionner l'information qu'ils trouvent sur internet (Schacter et al., 1998), et les élèves de 11-12 ans n'évaluent pas la fiabilité et la validité de l'information retrouvée (Large & Beheshti, 2000). En revanche, en fin de secondaire, les élèves ont développé une suspicion par rapport à la qualité de l'information trouvée sur internet, du fait qu'elle peut avoir été publiée par n'importe qui (Agosto, 2002), et perçoivent la différence entre l'information offerte par Google et celle disponible dans des bases de données spécialisées, qu'ils préfèrent pour leurs travaux scolaires (Valenza, 2007).

Navigation et traitement de l'information au sein d'un site Web

Le traitement de l'information sélectionnée par un internaute dans le cadre d'une recherche d'information tient à sa capacité à établir la cohérence sémantique des contenus du site qu'il consulte. La cohérence sémantique d'un discours désigne les propriétés de ce discours définies en termes de relations sémantiques entre ses différentes parties (van Dijk & Kintsch, 1983). Les stratégies cognitives déployées par le lecteur ou l'internaute pour établir la cohérence du document qu'il consulte peuvent être locales ou globales.

À l'échelon local, la cohérence peut être établie quand des énoncés consécutifs partagent des valeurs communes sur les différentes dimensions pertinentes de la situation à laquelle ils réfèrent (Rouet, 2006 : 13) : les objets, situations, agents ou personnages sont les mêmes, le temps est continu entre eux, les événements présentés sont en phase avec les plans et objectifs des agents, etc. Dans un hypermédia (e.g. un site web), la question de l'établissement de la cohérence locale par l'usager intervient notamment dans le traitement des liens à cliquer, à la fois au moment de sélectionner un tel lien (en anticipation du contenu sémantique de sa page de destination sur base de son libellé) et au moment où l'usager accède à la page après avoir cliqué (rétrospectivement, pour confirmer ou revoir la relation entre le lien cliqué et le contenu de la page). La solution la plus évidente pour soutenir l'internaute dans ce travail de construction de la cohérence locale consiste à rendre l'intitulé des liens le plus explicite possible quant à l'information auxquels ils donnent accès (Foltz, 1996).

Au niveau global, la cohérence d'un document peut être établie quand les objets, situations, événements, actions, etc., dont il traite peuvent être organisés en un principe organisateur global structurant le document dans sonentièreté (Rouet, 2006 : 13). Il s'agit pour le lecteur, en bref, de déterminer le thème général du document, et comment ses différentes parties s'y articulent. Un hypermédia est, à ce titre, un réseau « dont l'organisation d'ensemble n'est pas d'emblée connue du lecteur » (Rouet, 1997).

Dillon (2000) a décrit la perception de l'organisation globale des hypermédias par leurs usagers en termes de forme (*shape*) des espaces informationnels, articulant les propriétés sémantiques des textes et les propriétés spatiales de l'interface. Ainsi, pour établir la cohérence globale d'un hypermédia, l'internaute mobilise tant la façon dont le site est mis en écran, ou les outils de navigation qu'il propose, que la façon dont il est rédigé.

Dillon et ses collègues (Dillon & Vaughan, 1997 ; Dillon, 2004 ; Vaughan & Dillon, 2006) ont également pu mettre en lumière la capacité des lecteurs et internautes à utiliser leur connaissances de superstructures (van Dijk & Kintsch, 1983) textuelles ou hypertextuelles correspondant aux grands principes organisateurs de genres de documents particuliers, comme un journal, un article scientifique, un site d'actualité, un e-shop, un blog, un forum, etc. Ces connaissances, issues des lectures et navigations passées, sont notamment mobilisées pour localiser une information dans la structure d'ensemble du document. De façon générale, dans la conception de sites internet à vocation informative, ceci plaide en faveur de l'adoption d'une structuration et d'une mise en écran conforme, dans la mesure du possible, à des structures conventionnelles et connues des internautes.

Question de recherche

La présente recherche est une commande en vue de rendre des recommandations utiles à la fabrication de pages Web destinées à des enfants et des jeunes en quête d'informations complexes relatives à leurs droits. Par conséquent, deux questions de recherche ont guidé notre démarche :

- Quels sont les critères de sélection et d'évaluation utilisés spontanément par les jeunes usagers occupés à rechercher une information sur le Web ?
- Quels sont les facteurs relatifs à la construction des sites et des pages Web, susceptibles d'affecter en bien ou en mal, les performances de découverte prestées par les enfants et les jeunes en quête d'informations relatives à leurs droits ?

Ces deux questions s'assortissent d'une hypothèse méthodologique, qui pose que l'adéquation d'un site aux capacités de ses usagers se mesure à la faiblesse du taux d'erreurs commises par l'utilisateur durant sa navigation, sa lecture et sa compréhension correcte des informations qu'il recherche.

Méthode

Analyse et sélection de sites internet

La troisième étape de cette étude a consisté en l'analyse et la sélection de sites Internet en vue de leur utilisation dans un test d'utilisabilité par un échantillon de jeunes de 9 à 18 ans. Vingt-quatre sites Internet de nationalités différentes, s'adressant aux enfants et aux adolescents en langue française, ont été analysés à l'aide d'une grille de critères de lisibilité établie par une recherche précédente commanditée par l'OEJAJ (Lafontaine & Schillings, 2010).

Au terme de l'analyse, onze sites ont été choisis parce qu'ils rencontraient les contraintes minimales suivantes : ces sites visent la diffusion d'informations vulgarisées en vue d'être comprise par des jeunes, et répondent aux critères de lisibilité de la grille d'analyse susmentionnée. Ces deux critères ont été appliqués aux trois tranches d'âge retenues pour le test d'utilisabilité, de manière à retenir trois sites adaptés aux 9-11 ans, trois sites adaptés aux 12-14 ans, et trois sites adaptés aux 15-18 ans. Deux sites ne présentant pas les qualités de lisibilité définies par Lafontaine et Schillings (2010) ont été ajoutés au corpus à titre de contre-exemples, afin de pouvoir confirmer l'hypothèse suivant laquelle les sites pourvus des qualités de lisibilité sont effectivement plus appropriables par les jeunes usagers.

Échantillon

Seize jeunes de 9 à 18 ans ont été recrutés pour les tests, répartis dans trois tranches d'âge : 9-11 ans, 12-14 ans, 15-18 ans. Dix sujets vivent avec leurs deux parents, de nationalité belge, trois vivent en centre d'accueil, séparés de leurs parents, et trois vivent avec leurs parents, ceux-ci ayant immigré en Belgique. La constitution de cet échantillon, de taille limitée, ne visait pas la représentativité statistique de la population concernée par la recherche. Il s'agissait plutôt d'observer une diversité de pratiques informationnelles juvéniles, et en particulier de difficultés rencontrées par les usagers. L'âge et l'environnement familial n'interviennent ici que comme facteurs susceptibles de faire varier ces pratiques.

Tâches

Le test était composé de trois tâches successives. Pendant toute la durée du test, le jeune avait le droit (et l'observateur le lui rappelait) de chatter, d'envoyer des sms, d'utiliser Facebook, d'appeler un proche présent à la maison afin de s'aider dans les tâches, comme il l'aurait fait dans la vie de tous les jours. Le test a été enregistré via un logiciel d'enregistrement de l'activité informatique (Techsmith Morae), qui capture la navigation (vidéo de l'écran de l'ordinateur utilisé, clics de souris, saisies au clavier, et historique des sites visités) ainsi que les paroles et les images du jeune en navigation (via le microphone du PC et sa webcam).

Première tâche : recherche ouverte

La première tâche était une tâche de recherche libre d'une réponse à une question posée par l'observateur. La consigne de recherche était présentée aux sujets sous la forme d'une mise en situation. Par exemple : « Hier, tu as vu ton frère fumer. Tu ne veux pas en parler à tes parents tout de suite, car tu voudrais d'abord lui en parler. Vas sur internet pour trouver des sites qui parlent de la cigarette (et / ou de la drogue) afin d'essayer d'en discuter avec ton frère ». Ces mises en situation étaient adaptées à chacune des trois tranches d'âge.

Âge	Site	Contenu
9-11 ans	**Unicef Kids Belgique** http://www.unicef.be/kids/	Problèmes de vie rencontrés par des enfants, dans différents pays.
	BrainPop France, partie Société http://www.brainpop.fr/histoiregeoandsociete/societe/	Culture générale autour des matières scolaires
	Les petits Citoyens http://www.lespetitscitoyens.com/	Evénements médiatiques, questions de droits de l'enfant et harcèlement à l'école
12 – 14 ans	**Unicef Suisse (Kids United)** http://www.kidsunited.ch/fr/	Problèmes de vie rencontrés par des enfants, dans différents pays
	Le blog de 100drine http://www.100drine.be/	Vie de cœur d'une adolescence
	DouzQuinz.be http://www.douzquinz.be/	Thématiques liées à l'adolescence : amitié, amour, sexualité, famille, école, loisirs, citoyenneté
15 – 18 ans	**Conseil de l'UE pour les droits de l'enfant, partie 13-18 ans** http://ec.europa.eu/0-18/wrc_index_fr.jsp?main=true&initLang=FR	Informations sur les droits de l'enfant et leur mise en œuvre en Union Européenne
	CIAO (centre d'information assisté par ordinateur) Suisse http://www.ciao.ch/f/	Thématiques liées à l'adolescence : amitié, amour, sexualité, famille, école, loisirs, citoyenneté, religion, violence…
	Clicksafe, partie Adolescents http://www.clicksafe.be/jongeren/?q=fr	Vie adolescente sur internet : vie privée, sexualité, harcèlement…
Ne rencontrant pas les critères de la première recherche	**Délégué général aux droits de l'enfant, partie Adolescents** http://www.dgde.cfwb.be/index.php?id=1174&no_cache=1	Le DGDE et ses activités
	Je décide.be, partie 6-12 ans http://enfants.jedecide.be/	Protection de la vie privée des enfants

Tableau 1 : liste des 11 sites retenus afin d'être testés par les jeunes de 9 à 18 ans

Deuxième tâche : sélection

Parmi un panel de sites présélectionnés par l'observateur (cf. paragraphe « Critères de sélection et d'évaluation des sites internet par les jeunes »), le sujet était invité à choisir un ou plusieurs sites pour répondre à la question posée lors de la première tâche. Les sites proposés étaient préalablement ouverts par l'observateur dans différents onglets du navigateur utilisé pour la première tâche. L'objectif était d'observer, de façon complémentaire à la première tâche, la façon dont les sujets sélectionnaient des résultats de recherche jugés pertinents sur base de critères qui leurs étaient propres. La tâche de sélection était suivie d'un temps de débriefing avec le jeune lui donnant l'occasion de décrire et de justifier sa sélection.

Troisième tâche : recherche dans un site et compréhension

Il était demandé aux sujets de chercher une information spécifique sur un site choisi par l'observateur, permettant de répondre à une question posée par celui-ci. Par exemple, pour le site de l'Unicef Belgique : « Quelle est la situation des enfants dans les écoles au Burundi ? » : spécifiquement, il s'agissait de localiser l'information répondant à la question dans le site, puis de répondre à la question en contextualisant sa réponse à l'aide d'éléments voisins contenus dans le site. Enfin, il était demandé aux sujets de répondre aux trois questions suivantes : (1) « Qui est à l'origine du site ? Que fait l'organisation ou la personne ? À quoi le vois-tu ? », (2) « Quels sont les objectifs principaux du site, selon toi? », et (3) « À ton avis, à qui ce site est-il utile ? ». La tâche de compréhension était suivie d'un temps de débriefing avec le sujet lui donnant l'occasion d'évaluer sa propre navigation et les obstacles qu'il avait rencontrés.

Observations, analyse et interprétations

Suite à la revue de la littérature ainsi qu'aux tests effectués auprès des jeunes et aux différents constats relevés, nous avons analysé et interprété les résultats selon trois axes : (1) les critères de sélection utilisés par les jeunes pour choisir un site, (2) la navigation des jeunes au sein d'un site, (3) la compréhension des contenus du site et sa contextualisation sociale.

Critères de sélection des sites internet par les jeunes observés

Lors de la première tâche comme lors de la seconde, nous avons cherché à identifier les critères de sélection d'un site internet par les jeunes : quels éléments citent-ils en premier lieu afin de valider ou de rejeter un site Web d'information ?

Critères cités	Tâche 1	Tâche 2	Total
Information traitée dans le site	38	30	68
Quantité de texte, d'information présente dans le site	11	19	30
Forme du site	9	13	22
Langage utilisé	6	8	14
Disposition du texte	5	6	11
Rapport aux connaissances et au vécu du jeune	6	4	10
Public cible / destinataire	3	7	10
Auteur du propos tenu / source de l'information	6	2	8
Présentation du site	1	6	7
Ergonomie du site	1	2	3

Tableau 2 : critères de sélection de site internet d'information par les jeunes

Le Tableau 2 liste les différents critères cités de manière spontanée par les jeunes de notre échantillon afin de valider ou d'invalider le site d'information qu'ils observent. Les trois colonnes de droite répertorient le nombre de fois que le critère a été cité, lors de la première tâche (sur 60 sites observés), lors de la seconde tâche (52 sites commentés) et au total.

Les observations suivantes peuvent être rapportées à ces critères :

- **Information traitée dans le site :** les jeunes cherchent avant tout à ce que les informations présentées sur le site soient en adéquation avec l'information qu'ils cherchent, et son rapport à la situation exposée.
- **Quantité de texte, d'information présente dans le site :** les jeunes interrogés recherchent des sites Web qui présentent une plus grande quantité d'information, un constat également posé par Shenton et Dixon (2004) et Agosto (2002) (cf. supra).
- **Forme du site :** en ce qui concerne la forme de l'information, les jeunes semblent préférer une information écrite sous forme de texte plutôt que sous forme de vidéo. Cette préférence a été exprimée sept fois dans les témoignages récoltés. Les jeunes qui sont arrivés sur un site prenant la forme d'un blog ont tous trois décidé de rejeter ce blog parce que « C'est bizarre comme la fille parle... Sur internet, on peut au moins parler avec des mots en entier ! ». Les jeunes mettent ici en avant le langage utilisé par le personnage du blog, qui n'est pas crédible à leurs yeux.
- **Langage utilisé :** le critère du langage utilisé fait référence à deux éléments distincts :
  - soit le vocabulaire utilisé est « trop compliqué » ou « bien compréhensible ». Agosto (2002) notait également que les élèves 15-16 ans citaient le niveau perçu de difficulté dans la compréhension d'un site comme critère de sélection de celui-ci.
  - soit, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, le langage est trop familier, jugé trop proche de leur propre façon de s'exprimer.
- **Disposition du texte :** les jeunes semblent préférer un texte scindé en différents paragraphes, identifiés par différents sous-titres (six témoignages vont dans ce sens). Deux jeunes ont également apprécié le fait que le texte soit mis en évidence, par l'usage du gras ou du surlignement.
- **Rapport aux connaissances et au vécu du jeune :** les jeunes mettent en relation ce qu'ils lisent sur le site avec ce qu'ils connaissent (parce qu'ils l'ont appris à l'école, ou parce qu'ils l'ont lu dans d'autres sites auparavant) ou avec ce qu'ils ont vécu, afin d'en évaluer la véracité.
- **Public cible / destinataire :** afin de juger si un site les concernent ou non, les jeunes évaluent l'accessibilité du vocabulaire utilisé (quatre sujets) ; la pertinence de l'information (quatre sujets) ou encore la quantité d'informations, de textes mis à disposition (deux sujets).
- **Auteur du propos tenu / source de l'information :** quatre sujets rejettent le site sous prétexte que le propos est tenu par un internaute ordinaire qui donne son avis, sur un forum ou sur un blog. Deux adolescents (16 et 17 ans) citent la référence aux sources scientifiques d'un article comme critère de validation du site. Nous notons également qu'aucun jeune n'a été voir spontanément quelle personne ou organisation se trouvait à la base du site internet (dans la première comme dans la seconde tâche.)
- **Présentation du site :** les commentaires relatifs à la présentation du site s'apparentent à des remarques du type « C'est beau, c'est coloré ». Nous notons que ces remarques sont toutes exprimées par des sujets de plus de 12 ans.
- **Ergonomie du site :** Enfin, trois sujets ont émis des remarques quant à la lisibilité de certains sites (taille de caractères trop petite), ou sa structure difficilement compréhensible.

Les critères cités par nos sujets correspondent pour l'essentiel aux critères cités par les élèves de primaire observés par Hirsh (1999) : l'adéquation au sujet de la recherche reste le premier élément cité, la quantité est elle aussi assimilée à la qualité de l'information et l'autorité (ou les sources) fait partie des éléments les moins cités par les jeunes.

Tous les jeunes de notre échantillon ont consacré moins de 3 minutes (en moyenne) afin d'évaluer un site, et la moitié d'entre eux y ont même passé moins de deux minutes. Cette rapidité a pu être observée dans le cadre de différentes recherches antérieures. Hirsh (1999) note ainsi que seules les premiers paragraphes ou premiers écrans d'un site sont consultés par les élèves observés. McCrory Wallace et ses collègues (2000) notent une moyenne de 28 secondes dans la consultation du contenu des sites effectuée par leurs élèves de 6e. Enfin, Fidel et ses collègues (1999) notent que les lycéens balayent à grande vitesse les pages Web, et prennent des décisions très rapides dans la sélection des liens et des sites.

Navigation et recherche d'information au sein d'un site

En observant les différents parcours de navigation effectués par les jeunes afin de trouver une information spécifique, nous avons relevé les éléments qui ont ralenti ou compliqué la navigation des jeunes et les éléments qui, au contraire, ont facilité et rendu plus rapide cette navigation au sein du site.

Plusieurs de nos observations concernant la navigation de nos sujets sont relatives à la capacité des jeunes interrogés à établir la cohérence sémantique des contenus du site qu'ils consultent et plus particulièrement la cohérence globale du site. À cet égard, nos sujets ont éprouvé des difficultés à naviguer au sein de sites dont les catégories leur semblaient globalement incohérentes. C'est le cas, notamment d'un site présentant les catégories « technologies », « sexualité » et « conseils et astuces ». À l'inverse, nos sujets ont éprouvé moins de difficultés à choisir une catégorie sur un autre site scindé en quatre catégories principales (« Moi, moi, moi » ; « Moi et les autres » ; « Moi et l'école » et « Moi et ma planète temps libre »), cohérentes, dans le sens où elles plaçaient chacune l'adolescent dans une situation de relation avec un autre élément (lui-même, son entourage, l'école et les loisirs).

Nous avions abordé plus tôt le fait que la mise en écran d'un site est également mobilisée par un usager pour établir la cohérence globale de ce site (Dillon, 2000). Ainsi, le fait de laisser la structure principale du site apparente en contexte (i.e. sur chaque page), a facilité la navigation de plusieurs de nos sujets, en rendant plus aisé l'établissement de la cohérence globale du site, du fait que le contenu de chaque page est situé dans l'ensemble du site. A contrario, l'une de nos sujets a ainsi éprouvé des difficultés à prendre ses repères dans la structure du site qu'elle visitait parce que celui-ci présentait un menu des catégories principales et un sous-menu des sous-catégories placés dans des zones distinctes de l'écran, sans relation explicite entre les deux.

Les jeunes de notre échantillon éprouvaient une difficulté additionnelle quand ils doivent faire face à la surabondance d'information proposée : lorsqu'une page d'accueil présentait, en outre de la structure du site, plusieurs blocs d'information tels que des actualités, quizz, témoignages et autres commentaires, nos sujets ont pris davantage de temps à analyser cette page, ce qui a ralenti leur navigation. À l'inverse, les sujets qui ont visité des sites présentant une catégorisation des informations disponibles sur le site en guise de page d'accueil ont pu parcourir cette page d'accueil en peu de temps et trouver l'information plus rapidement.

Enfin, nos sujets ont rencontré des difficultés à naviguer au sein de catégories dont ils ne comprenaient pas les noms. Ainsi, l'un de nos sujets (9 ans) a manifesté des difficultés à trouver la définition d'un réseau social, parce qu'elle figurait dans une sous-catégorie du site intitulée « citoyenneté numérique ».

Compréhension des contenus du site et contextualisation sociale

Difficultés langagières dans la compréhension des contenus

Les jeunes de notre échantillon ont éprouvé des difficultés occasionnelles à comprendre l'information publiée sur les sites visités. Ces difficultés étaient toutes relatives à des facteurs rédactionnels et textuels : emploi de jargon scientifique, utilisation de métaphores, négations et doubles négations, etc. Ainsi, et sans surprise, les deux sites sélectionnés parce qu'ils ne répondaient pas aux critères de lisibilité définis par Lafontaine et Schillings (2010) ont été mal compris par les jeunes.

Qui est la personne ou l'organisation à la base du site ?

Aucun des jeunes observés n'a tenté de savoir qui (quelle personne ou quelle organisation) était à l'origine du site visité avant que l'observateur lui pose la question. Cette observation confirme des constats similaires issus de recherches antérieures : les adolescents de 13 à 17 ans ne cherchent pas à obtenir plus d'information sur l'organisation à la base du site si cette information n'est pas

facilement accessible (MacCloskey et al., 2013). De même, les jeunes adultes déclarent ne vérifier que rarement qui sont les auteurs des sites qu'ils consultent, et plus rarement encore quelles sont leurs qualifications (Flanagin & Metzger, 2000; Metzger et al., 2003).

Quand ils ont cherché à identifier qui était à l'origine du site qu'ils visitaient, nos sujets se sont heurtés à des difficultés de trois types : soit la page « Qui sommes-nous ? » ou « À propos » était rédigée dans un langage destiné aux parents ou enseignants, soit elle était rédigée dans un langage adapté aux enfants mais ne présentait pas l'organisation à la base du site (il présentait par exemple les petits personnages fictifs qui interviennent dans le site), soit elle n'existait pas, ou n'était pas visible et accessible sur toutes les pages du site.

Quels sont les objectifs des auteurs du site ?

Les jeunes adultes (étudiants universitaires ou non) déclarent ne considérer que rarement à occasionnellement les objectifs des auteurs des sites qu'ils consultent (Flanagin & Metzger, 2000 ; Metzger et al., 2003). Si nos observations corroborent ce constat, nous pouvons malgré tout avancer que nos sujets ont été capables d'identifier (de manière approximative) les objectifs d'un site internet si on le leur demande.

Certains jeunes de notre échantillon ont attribué au site des objectifs plus larges que ceux qu'il présente (cinq de nos sujets ont affirmé que les sites servaient à « apprendre aux jeunes des informations »). Cinq autres de nos sujets, en revanche, ont inféré les objectifs à partir de l'information qu'ils avaient lue, et n'ont donc pu citer qu'une partie des objectifs du site. Enfin, nos sujets ont identifié plus facilement les objectifs d'un site quand ceux-ci avaient trait à la prévention (Clicksafe.be, le blog de 100drine), même sans savoir identifier l'organisation à la base du site.

À qui ce site est-il utile?

Cinq de nos sujets ont été en mesure de déterminer la tranche d'âge visée par le site qu'ils avaient visité. Cinq autres jeunes, en revanche, pensaient que les sites visités étaient utiles à tout le monde. Enfin, trois jeunes se sont trompés en mentionnant que le site serait utile à des enfants alors qu'il est en fait destiné à des adolescents, ou vice versa. Interrogés sur la situation dans laquelle ils seraient amenés à naviguer sur le site visité, quatre de nos sujets ont répondu qu'ils iraient sur ces sites pour faire une recherche d'information en général, quatre autres qu'ils iraient sur ces sites dans un cadre scolaire (« pour faire une élocution », « pour chercher de la documentation pour l'école »). Enfin, trois autres ont mentionné que ces sites étaient utiles à des personnes cherchant de l'aide dans des situations particulières (dangers d'internet, harcèlement à l'école).

Conclusion

Nous pouvons constater que sur Internet actuellement, de nombreuses ressources se présentant comme conçues pour les jeunes et composées avec grand soin, peinent en réalité à aider leurs jeunes publics à trouver des informations dans les contenus complexes qu'elles proposent. En effet, le fait de colorer son site internet, d'édulcorer le propos, d'essayer d'entrer en relation amicale avec les jeunes en voulant « faire jeune » et parler dans leur langage, de proposer de très courts textes pour éviter l'ennui, de multiplier différentes zones cliquables censées rendre plus ludique la navigation, de multiplier les musiques et les vidéos n'aide pas les enfants et les adolescents en recherche d'information. Les critères cités par les jeunes se rapprochent en fait de critères plébiscités par les adultes : le confort graphique de la consultation, le rapport à l'information demandée, la quantité d'informations ou de textes disponibles, la disposition du texte, etc.

Il est surprenant de constater combien les observations menées auprès des jeunes usagers des sites contredisent les pratiques en vigueur dans le monde des professionnels de la conception de sites pour les jeunes. Cette tension manifeste invite les chercheurs en information et communication à multiplier les approches expérimentales en vue de falsifier ou confirmer les quelques observations menées dans la présente étude. Après de plus amples vérifications, si les observations se confirment, il conviendra de chercher à comprendre pourquoi, comme le suggère cette étude, les praticiens en sont venus à professer des règles pratiques si contradictoires avec les besoins médiatiques des enfants et des jeunes. En attendant de plus amples analyses, une première hypothèse pourrait être formulée, selon laquelle les praticiens de la conception de pages Web prendraient en compte la gestion de l'attention que l'usager accorde à une page ou à une zone isolée de la page, tandis qu'au contraire, la présente étude tente de faire accomplir par l'usager des processus cognitifs complexes d'extraction et de construction de savoirs. Ainsi s'opposeraient implicitement deux modèles de médias et d'usages associés. Le premier modèle tente d'attirer l'attention de l'usager vers des informations simples, le second, celui qui nous occupe, ne cherche pas à attirer l'attention de l'usager, mais se limite à disposer des informations encodées dans un langage et un espace lisibles et ergonomiquement organisés en vue de favoriser une navigation et une lecture autonomes de la part des usagers. À ce titre, le modèle ESP de Rouet et Tricot (1996), décrivant la navigation comme un cycle composé de trois étapes dans l'activité cognitive de l'utilisateur : évaluation, sélection et traitement, met bien en évidence la complexité du travail accompli par le jeune utilisateur, lors de la navigation entre des sites, entre des pages et dans une page, et lors de sa lecture informationnelle proprement dite.

Quoiqu'il en soit, l'objectif premier de cette étude reste d'apporter des recommandations efficaces aux concepteurs de pages web destinées aux enfants et aux jeunes.

Nous conseillons donc aux organisations souhaitant créer ou adapter une partie de leur site Web pour le rendre accessible aux enfants et adolescents à prendre en compte certains facteurs : l'organisation de l'architecture du site (choisir une structure et une catégorisation cohérente et intuitive aux jeunes), l'organisation de la structure des pages du site (intégrer au site une barre de recherche, rappeler sur chaque page du site la structure principale de celui-ci ainsi que la situation de l'internaute au sein du site), la rédaction des pages et paragraphes (ne pas surcharger la page d'accueil, se présenter explicitement, préférer une information détaillée dans un texte relativement long mais aéré, utiliser un langage adapté aux jeunes sans signe de connivence ou caricature), le travail graphique (ne pas surcharger le design du site par des éléments prétendument empruntés à l'esthétique juvénile et réserver un maximum de place aux textes d'information) et l'orientation du référencement du site (veiller à référencer le site selon des segments de phrases familiers aux jeunes et non à l'institution).

Ces suggestions peuvent paraître diamétralement opposées à bien des pratiques actuelles. Rappelons que pour élaborer ces recommandations, l'équipe de recherche a observé le comportement des enfants et des jeunes, âgés de 9 à 18 ans, mis au défi de trouver rapidement une information pour répondre à une question. On a ainsi créé artificiellement les conditions dans lesquelles un enfant ou un jeune cherche, seul, sur le web ou dans un site, la réponse à une question personnelle qu'il se pose. Les recommandations ne visent donc pas à rendre un site plus attractif, plus spectaculaire, plus ludique ou plus joyeux, mais uniquement à favoriser un meilleur confort de recherche, d'interprétation et de compréhension pour un enfant ou un jeune en quête d'information.

Plus largement encore, les questions abordées dans cette recherche sont probablement proches de celles qui traitent de l'accessibilité des sites d'information publique par des adultes. Les travaux de la Fondation Travail-Université à propos de la fracture numérique de second degré (Brotcorne et al., 2010) montrent à suffisance que nous ne sommes pas tous également aptes à nous informer sur Internet. Nous avons montré que cette réalité est un vrai défi pour les sites d'information publique destinés aux enfants et aux jeunes. Elle l'est probablement aussi pour les sites destinés aux adultes, dans une société qui se veut démocratique.

Notes

1. Le terme hypermédia désigne tout document électronique organisant son contenu (textuel ou multimodal) sous forme de nœuds connectés entre eux par des hyperliens activables par son utilisateur. Un site internet constitue l'exemple contemporain le plus courant d'hypermédia.
2. De ce point de vue, Tricot et Rouet font reposer le modèle ESP sur le modèle de la compréhension du discours de van Dijk et Kintsch (1983).

Références bibliographiques

Agosto, Denise E. (2002) « A Model of Young People's Decision-making in Using the Web », *Library and Information Science Research* 24 (4), p. 311-341.

Boubee, Nicole, et Tricot, André (2010), *Qu'est-ce que rechercher de l'information ?* Presses de l'ENSSIB,Villeurbanne.

Brotcorne, Périne, Damhuis, Lotte, Laurent, Véronique, Valenduc, Gérard et Vendramin, Patricia (2010), *Diversité et vulnérabilité dans les usages des TIC. La fracture numérique au second degré. Société et avenir*, Gent, Academia Press.

Dillon, Andrew et Vaughan, Misha W. (1997), « It's the Journey and the Destination : Shape and the Emergent Property of Genre in Evaluating Digital Documents », *New Review of Multimedia and Hypermedia* 3, p. 91-106.

Dillon, Andrew (2000), « Spatial-Semantics. How Users Derive Shape from Information Space » *Journal of the American Society for Information Science* 51, p. 521-528.

Dillon, Andrew (2004), *Designing Usable Electronic Text*, New York, Taylor & Francis.

Fidel, Raya, Davies, Rachel K., Douglass, Mary H., Holder, Jenny K., Hopkins, Carla J., Kushner, Elisabeth J., Miyagishima, Bryan K. et Toney, Christina D. (1999), « A Visit to the Information Mall : Web Searching Behavior of High School Students », *Journal of the American Society for Information Science* 50 (1), p. 24-37.

Flanagin, Andrew J. et Metzger, Miriam J. (2000), « Perceptions of Internet Information Credibility. » *Journalism & Mass Communication Quarterly* 77 (3), p. 515-540.

Foltz, Peter W. (1996), « Comprehension, Coherence and Strategies in Hypertext and Linear Text » in Rouet, Jean-François, Levonen, Jarmo J., Dillon, Andrew et Spiro, Rand J., *Hypertext and Cognition,* Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates Inc., p. 109-136.

Hirsh, Sandra G. (1999), « Children's Relevance Criteria and Information Seeking on Electronic Resources », *Journal of the American Society for Information Science* 50 (14), p. 1265-1283.

Kafaï, Yasmin B. et Bates, Marcia J. (1997), « Internet Web-searching Instruction in the Elementary Classroom : Building a Foundation for Information Literacy », *School Library Media Quaterly* 25 (2), p. 103-111.

Lafontaine, Dominique et Schillings, Patricia (2010), *Identification des facteurs à prendre en compte pour assurer la lisibilité des documents destinés aux enfants, synthèse bibliographique*, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Département Éducation et Formation, Université de Liège.

Large, Andrew et Beheshti, Jamshid (2000), « The Web as a Classroom Ressource : Reactions from the Users », *Journal of the American Society for Information Science* 51 (12), p. 1069-1080.

McCrory Wallace, Raven, Kupperman, Jeff, Krajcik, Joseph et Soloway, Elliot (2000), « Science on the Web : Students Online in a Sixth-grade Classroom », *The Journal of the Learning Sciences* 9 (1), p. 75-104.

Metzger, Miriam J, Flanagin, Andrew J. et Zwarun, Lara (2003), « College Student Web Use, Perceptions of Information Credibility, and Verification Behavior », *Computers & Education* 41 (3), p. 271-290.

Rouet, Jean-François (1997), « Le lecteur face à l'hypertexte » in Crinon, Jacques et Gautelier, Christian, *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*, Paris, Education Active et Société, p.165-180.

Rouet, Jean-François (2006), *The Skills of Document Use from Text Comprehension to Web-Based Learning*, New York, Routledge.

Rouet, Jean-François et Tricot, André (1996), « Task and activity models in hypertext usage » in van Oostendorp, Herre et de Mul, Sjaak, *Cognitive aspects of electronic text processing*, Norwood (NJ), Ablex Publishing, p. 239-264.

Schacter, John, Chung, Gregory K. W. K. et Dorr, Aimée (1998), « Children's Internet Searching on Complex Problems : Performance and Process Analyses », *Journal of the American Society for Information Science* 49 (9), p. 840-49.

Shenton, Andrew K et Dixon, Pat (2004), « Issue Arising from Youngsters' information-seeking Behavior », *Library and Information Science Research* 26, p. 177-200.

Tricot, André (1997), « Que savons-nous sur l'activité mentale de l'utilisateur d'un hypermédia ? » in Bruillard, E. , Baron, G.-L. et de la Passadière, B. (dir.), *Hypermédias, éducation et formation* (p. 10).

Valenza, Joyce Kasman (2007), « It'd Be Really Dumb Not to Use It. Virtual Libraries : Their Influence on High School Students' Information Seeking and Use », in Chelton, Mary K. and Cool, Colleen (dir.), *Youth Information Seeking Behavior*, Vol. II : *Context, theories, models and issues*, Lanham, MD, Scarecrow, p. 207-255.

Van Dijk, Teun A. et Kintsch, Walter (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, New York, Academic Press.

Vaughan, Misha W. et Dillon, Andrew (2006), « Why Structure and Genre Matter for Users of Digital Information : A Longitudinal Experiment with Readers of a Web-Based Newspaper », I*nternational Journal of Human-Computer Studies* 64 (June), p. 502-526.

PRATIQUES CULTURELLES ET MÉDIATIQUES À L'HEURE DU NUMÉRIQUE

Pratiques d'information à l'heure d'Internet chez les jeunes amateurs de séries télévisées

Clément Combes

Résumé

Cette communication explore les diverses manières dont les jeunes amateurs de séries télévisées se documentent et en découvrent de nouvelles. Il sera question, d'une part, des relais médiatiques par lesquels ils passent, d'autre part, des réseaux et cercles de sociabilité dans lesquels ils s'inscrivent. Nous nous arrêterons en particulier sur le rôle d'Internet et montrerons en quoi il est aujourd'hui un espace prégnant de la « sériphilie » juvénile.

Pour citer cet article

Clément Combes, « Pratiques d'information à l'heure d'Internet chez les jeunes amateurs de séries télévisées », in Marlène Loicq et Florence Rio (dir.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement* [pdf], éditions du Centre d'études sur les Jeunes et les Médias, 2015, pp. 36-45 [ISBN 978-2-9549483-0-0].

Clément Combes
Laboratoire Costech, Université de Technologie de Compiègne

Clément Combes est docteur en sociologie (CSI-Mines ParisTech) et actuellement ATER à l'Université de Technologie de Compiègne (laboratoire Costech). Il a soutenu en septembre 2013 une thèse intitulée « La pratique des séries télévisées. Une sociologie de l'activité spectatorielle », réalisée sous la direction de Cécile Méadel. Il est l'auteur de plusieurs publications sur l'incidence du numérique sur les pratiques médiatiques et culturelles.

Les 15 à 24 ans comptent parmi les plus grands consommateurs de séries (Donnat, 2009). 88 % d'entre eux regardent « régulièrement » au moins une série et 55 % en suivent trois et plus. À titre de comparaison, les plus de 65 ans voient ces chiffres tomber respectivement à 67 % et 30 %. On note plus généralement une diminution de la consommation de série avec l'âge. Les jeunes sont aussi les plus férus de ce que Olivier Donnat appelle les « nouveaux écrans », en référence aux ordinateurs connectés, aux DVD et DivX, aux services de vidéo-à-la-demande (VOD) et de replay TV. Ces constats liminaires attestent de l'intérêt d'accorder une attention particulière au jeune public de séries télévisuelles.

Notre contribution porte sur les manières dont les jeunes « sériphiles »[1] s'informent et découvrent de nouveaux contenus. À cet égard, ces jeunes profitent aujourd'hui de conditions autrement plus favorables que leurs prédécesseurs. De plus anciens amateurs racontent en effet leurs difficultés passées pour découvrir de nouvelles séries « intéressantes », se documenter et les visionner – des difficultés liées, jusque dans les années 2000 en France, à une moindre valorisation sociale et médiatique de ces programmes. Le « parcours du combattant » d'antan évoqué par un enquêté n'est plus qu'un lointain souvenir, et la jeunesse actuelle évolue dans un univers médiatique et culturel faisant désormais bonne place aux séries. Ces dernières ont vu croître leur légitimité auprès d'un public élargi, y compris parmi les catégories supérieures (Glevarec, 2012). Par ailleurs, Internet et son lot de webzines, forums et autres sites de partage est venu bouleverser les modalités d'accès non seulement aux séries mais à leurs admirateurs.

Notre analyse s'appuie sur une vingtaine d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'amateurs de séries (américaines pour l'essentiel). Âgés de 17 à 25 ans, ils sont pour la plupart familiers des technologies et réseaux numériques et fréquentent plus ou moins activement une ou plusieurs plateformes internet dédiées. Dans la mesure du possible, les entretiens ont été effectués à leur domicile, de façon à observer leurs espaces de consommation et les équipements utilisés. Cette immersion dans l'environnement spatial et matériel servait aussi aux enquêtés d'appui mémoriel pour la description de leurs pratiques. Quant à nous, elle autorisait à demander à ce que nous soient montrés certains éléments présents dans les récits (la vidéothèque et son ordonnancement, un logiciel de partage, un site internet, etc.), voire à requérir des démonstrations commentées (e.g. l'utilisation d'un appareil ou d'un logiciel).

Ces interviews ont été couplées à un examen des relais médiatiques des séries : les programmes télévisés ainsi que leur services de replay et de vidéo à la demande, les magazines et journaux papier spécialisés mais aussi une partie des nombreux sites, blogs et forums web dédiés. Après avoir établi un panorama des différents types de plateformes consacrées aux séries – panorama non exhaustif tant cet univers est vaste et labile – nous nous sommes concentrés sur certaines, sélectionnées en raison de leur popularité auprès des enquêtés, de leur forte audience ou de leur(s) vocation(s) : webzine, blog, forum de discussion, site de référencement, plateforme de téléchargement, site de fansubbing, etc. Nous avons d'une part étudié leur offre éditoriale (leur organisation et la façon dont ils sont agencés, les types de contenus et d'informations mis à disposition), et observé d'autre part les activités des sériphiles-internautes s'y déployant (la teneur et la structuration de leurs échanges, la forme de leurs rapports).

Dans la suite de l'article, nous considérerons tour à tour les deux principaux vecteurs de découverte et d'information pour les jeunes sériphiles que nous avons rencontrés. Il sera question dans un premier temps des sources médiatiques, en nous arrêtant notamment sur le rôle d'Internet. Nous examinerons ensuite la contribution des réseaux de sociabilité, qui jouent un rôle essentiel chez les jeunes. Les médias et cercles sociaux composent et actualisent en partie les portefeuilles de goûts et d'aversions.

Multiplication et diversification des sources médiatiques

Les séries ont endossé ces dernières années un statut nouveau dans les sphères intimes autant que dans l'espace public et médiatique hexagonal. Fréquemment programmées aux heures de grande écoute des chaînes télévisées et comptant des taux d'audience parmi les plus élevés, elles s'attachent les considérations d'un public de plus en plus large ainsi que celles des commentateurs médiatiques de tous bords, y compris ceux dits « sérieux » ou « élitistes ». Sans pour autant leur accorder plus de place au sein de leur grille, les chaînes télévisées (historiques tout du moins) les programment davantage aux heures de grande écoute (CNC, 2011 ; 2012). Elles sont en outre plus enclines à en faire la promotion (spots publicitaires, campagnes d'affichage, émissions dédiées). Ainsi la politique des diffuseurs à l'égard des séries a bien changé en vingt ans. À l'époque, alors qu'il propose à une chaîne son projet d'une émission dédiée au genre, le journaliste Alain Carrazé obtient la réponse suivante : « Nous, on en diffuse beaucoup, mais pas question d'en parler ! » (Carrazé, 2007).

Cette évolution n'est pas propre à la télévision mais concerne aussi la radio, la presse magazine et d'information. Outre les journaux de programmes (*Télé7Jours*, *Télé Z*, etc.) – qui n'ont pas attendu ces dernières années pour leur porter attention (Dakhlia, 2001) – les années 1990-2000 ont vu naître plusieurs magazines spécialisés (*Génération Séries*, *Séries Mag*, *Générique[s]*, etc.). Beaucoup ont connu une existence plutôt éphémère, notamment touchés par l'essor d'Internet. Mais parallèlement, les acteurs médiatiques généralistes et / ou dits « sérieux », longtemps peu diserts sur les séries, ont commencé à s'y intéresser. Chaque grand quotidien d'information (*Le Monde*, *Libération*, *Le Figaro*) dispose aujourd'hui d'une rubrique dédiée, et les magazines culturels (*Les Inrockuptibles*, *ChronicArt*, *Les Cahiers du Cinéma*) leur consacrent une place relativement équivalente aux actualités musicale, littéraire ou du cinéma. Les séries sont également l'objet de plus en plus fréquent d'émissions et chroniques radiophoniques, y compris au sein de « l'élitiste » station de service public France Culture. À côté de ces grands médias traditionnels, Internet et ses multiples sites, blogs et forums de discussion dédiés à une série en particulier ou plus largement au genre. Ces derniers oscillent entre modèles professionnels (SeriesLives, Allociné-séries) et amateurs (sites de fans).

Les jeunes amateurs ont généralement construit leur culture « série » avec la télévision ; ce depuis leur enfance, via les fictions de fin d'après-midi (*21 Jump Street*, *Dawson*, etc.) ou diffusées au sein d'émissions jeunesse (*Bioman*, *Sabrina l'apprentie sorcière*, etc.), mais aussi au travers des dessins animés dont les procédés narratifs sont relativement semblables aux séries : diffusion en épisodes de récits plus ou moins feuilletonnants, récurrence d'un (groupe de) personnage(s), etc. Plus tard, une série en particulier va souvent retenir l'attention et faire figure de « déclic » (un terme récurrent dans la bouche des enquêtés) en faveur d'une meilleure compréhension et reconnaissance des séries comme genre culturel singulier.

« *Buffy*, c'était la première série vraiment que j'ai suivie en tant que série. Et là, je ne tolérais pas de rater un épisode. Si jamais j'avais le malheur de m'absenter, j'enregistrais. C'est Buffy qui m'a déclenché beaucoup d'intérêts et questionnements sur le monde des séries en général. Avant j'en regardais mais pas en ayant conscience… Je ne connaissais pas le système des saisons, le rythme des épisodes, pas en louper un seul. C'est avec *Buffy* que j'ai commencé à rentrer dedans » (Florian, 20 ans, étudiant).

Aujourd'hui cependant, la télévision n'est plus le relais incontournable de séries qu'elle était. C'est particulièrement vrai pour les jeunes générations ordinairement à l'aise avec l'informatique connectée. Eu égard à leur pouvoir d'achat souvent limité, ils tendent à privilégier le prêt de DVD et le partage de DivX téléchargés sur des plateformes *peer-to-peer*. En matière de consommation comme d'information, beaucoup admettent s'être finalement détournés de la télévision s'agissant

de séries – certains n'en possédant même plus. L'institution télévisuelle conserve tout de même une partie de son autorité, en ce qu'elle reste dépositaire de l'actualité sérielle, une actualité que les jeunes sériphiles continuent de suivre, ne serait-ce que pour rester en phase avec leurs pairs et pouvoir échanger. Ainsi la télévision n'a-t-elle pas entièrement perdu, loin s'en faut, son statut de « maîtresse des horloges » (Missika, 2006).

Certains jeunes, parmi les plus passionnés, ont certes pris leurs distances avec la télévision française, mais pour mieux s'attacher à la télévision du pays d'origine des séries qu'ils regardent (souvent américaine ou britannique). Nous les appelons les sériphiles « sourcistes » en référence à l'un des deux grands courants de la traduction littéraire. Le sourcisme cherche à respecter un texte et sa langue d'origine (quitte à maintenir un certain degré d'étrangeté pour le public cible) quant le ciblisme vise à accommoder ce texte avec la langue d'arrivée (quitte à le « trahir »). Les sériphiles « sourcistes » tiennent à conserver l'univers socio-culturel, linguistique et temporel d'origine. En pratique, ils se conforment aux actualité et agenda télévisuels des pays dont sont issues les séries qu'ils regardent et privilégient la V.O.(S.T). Cette démarche n'est pas sans conséquences du point de vue des sources et manières de s'informer. Alors que les médias français sont avant tout centrés sur l'actualité et le tempo des diffuseurs hexagonaux, ces jeunes amateurs doivent en passer par d'autres relais moins mainstreams, si ce n'est aller directement « à la source »[2] auprès de médias étrangers (e.g. aux États-Unis : TV without pity, Deamon's TV).

Si ce n'est ces derniers sériphiles, l'information et la découverte sont régulièrement affectées à d'autres relais médiatiques par les jeunes amateurs : la presse et la radio précédemment citées mais aussi et surtout aux nombreux sites, blogs et forums internet. Ceux-ci sont en effet très appréciés pour leurs aspects réactifs et interactifs, et la diversité des contenus qu'ils proposent. L'accès libre et gratuit de la plupart de ces espaces, enfin, présente un atout indéniable face à des magazines papier jugés onéreux par un public au budget encore une fois généralement limité. De plus, Internet ouvre sur un univers dédié aux séries couvrant la plupart des appétences, que ce soit en termes de type d'informations et de contenus recherchés ou de style éditorial.

Le Web : espace privilégié de la sériphilie juvénile

Comptant parmi les plus connectés, les jeunes sériphiles trouvent généralement satisfaction au sein d'une « sérisphère » désormais trop vaste pour en faire le tour. Ils apprennent à s'orienter selon leurs goûts et intérêts dans un univers hétérogène comptant une grande diversité de projets, d'ambitions, de points de vue : du blog géré par un journaliste aguerri au site administré par un collectif d'aficionados, en passant par le site amateur tenu par un jeune fan de la dernière série à la mode. Une majorité de ces initiatives semble imputable à de jeunes fans et être avant tout fréquentée par de jeunes internautes.

Nous avons repéré deux pratiques-types associées au Web. La première, de type opportuniste, est illustrée par Solène, une lycéenne de 18 ans :
« Je vais assez souvent sur des sites type Wikipédia ou Allociné où ils ont de bonnes informations. Après, quand je veux en savoir plus sur une série, je prends des sites comme ça en tapant le nom sur Google et je tombe dessus par hasard. Je vais pas retenir forcément les noms des sites ».

À l'instar de Solène, les jeunes friands de fictions grand public peuvent s'en tenir à des usages médiatiques assez élémentaires. Ils se documentent et s'informent sur de grands sites généralistes et professionnels tels qu'Allociné-séries et SeriesLive.com[3], via l'encyclopédie Wikipédia ou encore s'en remettent aux suggestions d'un moteur de recherche (Google le plus souvent). Ils sont peu fidèles à un ou plusieurs sites et repartent un peu à zéro à chaque nouvelle recherche. Pour eux, l'apport d'Internet vis-à-vis des médias traditionnels n'apparaît pas décisif ; contrairement à d'autres jeunes

désireux de parfaire leur connaissance du genre et / ou aux goûts moins ordinaires. Pour ces derniers que je nommerai « méthodiques », il devient important de multiplier les sources médiatiques et de les mobiliser de façon plus systématisée et itérative afin de maintenir une sorte de veille informationnelle sur les contenus qui les intéressent : tel site pour se tenir au courant des séries en cours et à venir, tel autre concernant des fictions plus anciennes, un troisième pour documenter un genre sériel particulier, tel bloggeur pour la pertinence de ses analyses, tel autre pour la présentation des audiences TV[4], etc. De même, ils n'hésitent pas à croiser les sources d'information afin de vérifier leur validité mais aussi pour n'en laisser passer aucune d'importance. Internet est dès lors la voie idéale, qui offre (à celui qui s'en donne les moyens) les relais appropriés aux désirs d'approfondissement, aux intérêts les plus spécifiques et aux appétences les plus atypiques. La veille informationnelle est parfois routinisée automatiquement, par exemple au moyen de liens RSS. Les réseaux sociaux comme Facebook ou Twitter constituent également des outils utiles à cet effet.

« Tous les matins, je fais une dizaine de sites sur les news. Sinon avec Twitter maintenant c'est facile : même les sites américains [y] donnent leurs gros titres. J'ai une barre à droite de mon écran d'ordinateur qui prend les mises à jour de toutes les personnes que je suis. C'est surtout des chroniqueurs américains qui balancent des informations sur les séries avant de les poster sur leur site donc en permanence j'ai les mises à jour. Je suis quasiment au courant de tout ce qui se passe niveau séries » (Sophie, 24 ans, employée).

Ces stratégies et routines n'empêchent cependant pas les découvertes fortuites et les informations glanées inopinément. Bien que différemment du média de flux qu'est la télévision, Internet engage également la dimension du hasard – plus communément appelé « sérendipité » (van Andel & Bourcier, 2011). Nombre de séries sont ainsi dénichées à la suite de papillonnages sur le Web qui voient la personne, au gré de ses inclinations du moment et en réaction à l'architecture des sites visités, aller de page en page, de lien hypertexte en lien hypertexte et, de proche en proche, cheminer d'un sujet à un autre. Loin d'être dénués de toute contrainte, ces parcours relèvent, pour une part, d'une prise en charge automatisée par les sites visités des contenus et sujets explorés, par le biais de suggestions et de propositions plus ou moins coercitives. L'élaboration de dispositifs d'encadrement et d'orientation de la trajectoire de l'internaute représente même, à travers la problématique de la recommandation, un enjeu (marchand) essentiel des services de contenus en ligne. Sur le mode du « vous aimez X, peut-être aimerez-vous également Y », des plateformes très différentes telles que Amazon ou Youtube suggèrent ainsi un ensemble de contenus supposément liés au contenu explicitement recherché.

Nous venons de voir combien l'univers médiatique relatif aux séries s'est développé cette dernière décennie en France, en particulier avec l'essor du Web, permettant de répondre à la plupart des appétences. Forts d'une « culture de l'écran » très tôt acquise (Jouët & Pasquier, 1999), les jeunes amateurs font souvent montre d'un plus grand savoir-faire technique et informatique que leurs aînés. Davantage que les enquêtés plus âgés de notre corpus, ils profitent des ressources d'Internet, de la multiplicité et de la diversité des sites journalistiques ou amateurs qu'il renferme, pour se documenter sur l'univers sériel. Par ailleurs, le Web ouvre sur une foule d'espaces interactifs (forums, blogs) où ils se retrouvent, échangent et se conseillent. On constate rapidement la porosité des plateformes médiatiques – proposant un contenu éditorialisé – et de ces espaces de discussion prisés des jeunes internautes.

Internet et l'extension des réseaux de sociabilité

Aujourd'hui mieux estimées socialement, les séries font fréquemment l'objet de conversations et d'échanges entre les amateurs et leur entourage (famille, amis, collègues) (Combes, 2011). Ces échanges tendent à se centrer sur une personne ou un petit groupe de personnes aussi passionnées, initiant un effet d'entraînement. Ainsi Dominique Pasquier explique-t-elle, à propos des jeunes téléspectatrices d'*Hélène et les garçons*, qu'une amie est souvent à l'origine de leur regain d'intérêt : « On ne devient

pas fan toute seule devant son poste. Il faut des intermédiaires, généralement une autre fan dans l'entourage proche » (1999 : 193). C'est le cas de Vlad, un lycéen de 17 ans, et d'une de ses camarades d'enfance avec laquelle il partage sa passion pour les séries. Leurs échanges trahissent une certaine division des tâches : lui, informe son amie des dernières actualités sérielles qu'il aime à glaner sur Internet tandis qu'elle, plus téléphile, l'avise des séries intéressantes diffusées à la télévision.

« À part Laïla, [dans mon entourage] y en a qui suivent des séries, mais ils sont pas non plus dedans. (…) Elle, elle regarde plus… elle est beaucoup plus que moi devant la télé, parce que moi, j'y vais quand j'ai un programme à regarder. C'est rare que j'y aille alors que je sais qu'y a rien. Alors qu'elle, si elle a rien à faire, elle allume sa télé et se pose devant. Donc elle voit toutes les bandes-annonces, et puis des fois, elle me dit : «Ah, t'as vu, y a ça qui va passer, ça a l'air bien». Moi, par contre, je lis toutes les news et je lui dis, quoi. » (17 ans, lycéen).

Mais si ce n'est cette relation privilégiée, le jeune homme souffre d'un manque de réciprocité dans les échanges avec ses proches pour qui il a d'abord un rôle de prescripteur-distributeur. Avec ses nombreux espaces interactifs dédiés aux séries (forums, blogs), Internet lui permet de combler cette asymétrie et pallier ce manque. Vlad y retrouve d'autres amateurs tout aussi investis et au fait de l'actualité sérielle, sinon plus. « Au minimum, souligne le sociologue américain Henry Jenkins, les fans ressentent le besoin de parler des programmes qu'ils regardent avec d'autres fans [et leur] réception n'est pas concevable dans l'isolement, elle est toujours façonnée par les apports des autres fans » (Jenkins, 1992 : 210, notre traduction). Ainsi Hélène, une étudiante de 24 ans, explique-t-elle son investissement sur la toile :
« Avec mes amis, je partage la lecture. J'ai un cercle d'amis avec lesquels, pour tout ce qui est Fantaisie et tout ça, c'est très dense. Au niveau des séries, je n'ai jamais trouvé quelqu'un qui… D'ailleurs, c'est peut-être pour ça que je me suis retournée vers le Net, alors que pour la lecture je ne fonctionne pas du tout en fonction du Net ».

Les jeunes amateurs peuvent ainsi profiter à leur tour des conseils et recommandations d'autres sériphiles éclairés (souvent plus âgés), lesquels constituent pour eux des relais complémentaires de découverte et d'information. On discute des séries à voir et à éviter, les façons d'en parler et de les critiquer. Il est question aussi des différentes modalités pratiques d'y accéder : tel logiciel de téléchargement, telle plateforme de streaming ou encore tel site anglais de vente de DVD à des prix défiant toute concurrence, etc. D'autres échanges portent sur les coulisses de la production et de la diffusion des séries (acteurs, scénaristes, stratégies marketing, enjeux financiers, etc.), ou encore leur actualité (arrivées et départs, annulations, etc.). Les échanges se caractérisent ainsi par une transmission plus ou moins intentionnelle de compétences des plus avertis vers les plus néophytes (c'est-à-dire généralement des plus âges vers les plus jeunes). Cela passe par une réponse explicite à une requête sur un forum ou encore par une exploration des échanges antérieurs contenant les informations recherchées. Finalement, les jeunes amateurs sur Internet s'inscrivent peu ou prou dans une dynamique d'apprentissage et, ce faisant, développent peu ou prou un « savoir-être-sériphile »[5] .

« Il fut un temps où je passais ma vie sur les forums, à échanger. C'est dans cette période-là aussi où j'ai appris finalement, en voyant comment les autres fonctionnaient. J'ai posé les bases, tous ces éléments : où trouver quoi, où se passe quoi, quand… La culture, elle s'acquiert par l'échange » (24 ans, étudiante).

Comme on le voit dans cet extrait d'entretien, Hélène le décrit comme un processus quasi initiatique consistant à intégrer auprès des plus anciens, les références en matière de séries mais aussi les règles des collectifs de sériphiles et des espaces dans lesquels ils s'expriment[6]. Parmi ces règles, celles censées prémunir des risques de *spoiler*, particulièrement prégnants au sein de ces espaces collectifs dédiés aux séries.

S'informer et risquer le *spoiler*

L'éditorialisation et la délinéarisation des séries télévisuelles – deux phénomènes constitutifs de l'apparition des supports VHS puis DVD, des services VOD et replay TV ou encore des réseaux *peer-to-peer* – ont en partie libéré les spectateurs du cadre contraignant et néanmoins fédérateur du rendez-vous télévisuel. La désynchronisation relative des temps sociaux de visionnage qui en découle fait peser sur les échanges entre spectateurs un risque ordinairement appelé « *spoiler* » (*to spoil* : gâcher, abîmer). Celui-ci définit le dévoilement d'éléments de l'intrigue d'un récit fictionnel, gâchant ainsi le plaisir de la surprise. Les jeunes sont particulièrement sensibles à cette « menace », ce pour une double raison : premièrement, ils comptent parmi les plus grands consommateurs de contenus délinéarisés ; de plus, davantage que leurs aînés, ils aiment à partager avec leurs pairs leurs expériences spectatorielles… notamment sur le Web, ses sites, forums et blogs et leur masse d'informations et échanges disponibles. Ici, gare à l'internaute candide qui n'est pas au parfum des derniers rebondissements de sa série préférée. C'est notamment ce qui est arrivé à Gabriel (24 ans, sans emploi), « spoilé » sur l'identité du tueur de la première saison de la série Dexter. Il avoue depuis avoir une « phobie des *spoilers* » qui l'a amené à réduire sa fréquentation des sites et forums sur lesquels il aimait s'informer et partager sa passion.

Malgré tout, les espaces sociaux et médiatiques d'Internet font en sorte que ces « accidents » soient les plus rares possibles. Ils y est mené une prévention soutenue au moyen d'un ensemble de règles et de dispositifs sociotechniques : de la conception d'un agencement éditorial ad hoc à l'usage d'avertissements associés à des informations jugées sensibles, en passant par l'autodiscipline de chacun. Les internautes doivent veiller à ne pas évoquer n'importe quoi, n'importe où et n'importe comment. Déroger à ces règles est mal perçu et peu ou prou sanctionné par les administrateurs ou les autres internautes. Ces règles fonctionnent comme un cadre normatif que les amateurs sont censés connaître. On comprend alors l'expression « s'autospoiler » employée par certains. Employé en mode pronominal, ce verbe renvoie la faute à l'intéressé qui n'a pas vu les dispositifs de sécurité présents – un peu comme un automobiliste parti dans le fossé faute d'avoir décéléré avant un virage précédemment indiqué par un panneau routier.

« Arf, je me suis spoilé tout seul en regardant les 10 premières secondes du teaser de dexter image par image >< » (negeil, forum SeriesAddict.fr)

Internet et la porosité des espaces médiatiques et communautaires

De la même manière qu'ils multiplient les sources médiatiques, les jeunes amateurs « méthodiques » (cf. supra) profitent d'Internet pour multiplier les interlocuteurs. Ils tirent avantage des domaines de compétences des uns et des autres, tel cet enquêté qui, concernant la production canadienne, prend conseil auprès d'un sériphile québécois rencontré sur un forum. En outre, certains amateurs, parce qu'ils apportent une contribution remarquée à la communauté (e.g. un bloggeur réputé), deviennent de véritables références dans le « milieu » des sériphiles. Ils parviennent à se démarquer, en tant que prescripteurs, des multiples expressions et prises de parole hétérogènes présentes sur la toile. Ce faisant, ils tendent à occuper en partie une place traditionnellement dévolue aux journalistes et critiques. Ce phénomène n'a toutefois rien de nouveau, ni de spécifique aux séries. Il s'inscrit dans ce que Charles Leadbeater et Paul Miller ont appelé la révolution Pro-Am, c'est-à-dire la redéfinition des places entre les professionnels et les amateurs (Leadbeater & Miller, 2004). Suivant cette idée, Dominique Cardon et Hélène Delaunay-Teterel expliquent à propos des auteurs de blogs : « Ces praticiens du théâtre, du chant, de la photographie ou de l'écriture (…) articulent le modèle

vocationnel du loisir bénévole et l'investissement créatif dans le travail salarié » (Cardon & Delaunay-Teterel, 2006 : 64). Mais à la différence du cinéma, de la musique ou de la littérature, et certainement en lien avec le manque de légitimité qui a longtemps caractérisé les séries, celles-ci n'ont pas fait l'objet d'une grande attention de la part des journalistes et critiques. En témoigne la rareté des émissions télévisées et des magazines spécialisés avant l'essor d'Internet. Laissé vacant par les professionnels, ce créneau a finalement été comblé dès le milieu des années 1990 par des amateurs, exploitant les ressources offertes par les technologies numériques de l'information et de la communication (TNIC).

Aujourd'hui, chez certains jeunes amateurs, la frontière entre loisir pur et activité à visée professionnelle n'est pas nette. Leur fort investissement (par exemple dans un site ou un blog) trahit une volonté plus ou moins affichée d'en vivre un jour. C'est le cas de Jérémy, étudiant de 19 ans en BTS informatique, concepteur et administrateur d'un site consacré aux séries. Il voit là l'occasion de s'exercer à la réalisation de sites internet à partir d'une de ses passions. Intéressé par le métier de journaliste, Antoine pour sa part effectue en ce sens quelques piges pour des journaux locaux. Il tient également un blog sur les séries qui jouit d'une certaine notoriété au sein de la communauté. Celui-ci tient lieu de vitrine où le jeune homme de 21 ans peut mettre en avant ses qualités d'analyse et d'écriture. D'ailleurs, son mode de consommation et d'appréhension des séries est traversé par ce qui s'apparente à une conscience professionnelle, ou au moins, se distingue nettement du simple divertissement. Il raconte à propos de *Lost*, série qu'il n'estime guère :
« J'aime pas passer à côté de quelque chose. Quand tu es sériphile, il faut citer *Lost* à un moment. C'était un peu un devoir aussi que je m'imposais. (…) Ça s'inscrit dans une ligne éditoriale aussi. Quand je fais des critiques, j'aime bien avoir un papier qui a couvert un maximum de séries ».

Conclusion

Les relais médiatiques et relationnels de la sériphilie ont été renouvelés ces dernières années, notamment sous l'impulsion des TNIC et du Web que les jeunes sériphiles sont particulièrement enclin à mobiliser. Pour ceux-là, la télévision n'a plus, loin s'en faut, le monopole de la consommation sérielle et, *a fortiori*, de la découverte. Elle partage désormais cette prérogative avec l'ordinateur connecté et les nombreux sites, blogs et forums internet, professionnels et amateurs, auxquels il permet d'accéder désormais. Alliant des contenus éditorialisés et des espaces interactifs (quand les contenus eux-mêmes ne sont pas le fruit d'une politique participative, à l'image de Wikipédia), ces plateformes internet représentent aujourd'hui une *prise*[7] majeure de la sériphilie, notamment juvénile. Leur diversité permet de satisfaire la majorité des goûts sériels, des plus communs aux plus pointus, non plus liés seulement aux seules productions commerciales relayées par les principaux médias de masse. Ces sites, français et étrangers, ordinairement gratuits et ouverts, offrent aux jeunes sériphiles des possibilités d'information et de documentation inégalées ainsi qu'un accès aux autres *aficionados*. Des *aficionados* qui, à la faveur des TNIC et des conditions d'autodiffusion (e.g. blog), peuvent se muer en véritables prescripteurs au sein des collectifs de sériphiles – bousculant par là même la dichotomie classique entre amateurs et professionnels.

Notes

1. Revendiqué depuis quelques années par les amateurs eux-mêmes, ce néologisme (qui rappelle celui de « cinéphilie » à la tonalité plus consacrée) manifeste une volonté de s'affranchir du déprécié statut de fan (Jensen, 1992), tout en circonscrivant un objet passionnel spécifique.
2. Adrien, 17 ans, lycéen.
3. Ces sites font office de bases de données, d'espace critique, de services d'actualités ou encore d'espaces de mise en relation des sériphiles-internautes.
4. Les chiffres d'audiences sont un bon indicateur quant à l'avenir d'une série et son éventuelle annulation.
5. Je reprends ici le « savoir-être-fan » de Philippe Le Guern (2002).
6. Sur les règles et lignes de conduite propres aux forums internet, voir notamment Beaudouin & Velkovska (1999) ; Baym (2000).
7. Au sens entendu par Bessy et Chateauraynaud (1995).

Références bibliographiques

Baym, Nancy (2000), *Tune In, Log On: Soaps, Fandom, and Online Community*,Thousand Oaks, CA, Sage Publication.

Beaudouin, Valérie et Velkovka, Julia, (1999), « Constitution d'un espace de communication sur Internet (forums, pages personnelles, courrier électronique...) », *Réseaux* 97.

Bessy, Christian et Chateauraynaud, Francis (1995), *Experts et Faussaires. Pour une sociologie de la perception*, Paris, Métailié.

Cardon, Dominique et Delaunay-Teterel, Hélène (2006), « La production de soi comme technique relationnelle », *Réseaux* 138.

Carraze, Alain (2007), *Les séries télé : l'histoire, les succès, les coulisses*, Paris, Hachette pratique.

CNC (2011), *La diffusion de fiction à la télévision : année 2010*, rapport d'étude.

CNC (2012), *La diffusion de fiction à la télévision : année 2011*, rapport d'étude.

Combes, Clément (2011), « La consommation de séries à l'épreuve d'Internet : entre pratique individuelle et activité collective », *Réseaux* 65.

Combes, Clément (2013), *La pratique des séries télévisées : une sociologie de l'activité spectatorielle*, thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Cécile Méadel, Paris, école des Mines ParisTech, 417 p.

Dakhlia, Jamil (2001), « Variations sur le télélecture. Les discours de la presse de programmes en France », *Réseaux* 105.

Donnat, Olivier (2009), *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008*, Paris, La Découverte / Ministère de la Culture et de la Communication.

Jenkins, Henry (1992), *Textual Poachers : Television Fans and Participatory Culture*, New York, Routledge.

Jouët, Josiane et Pasquier, Dominique (1999), « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans », *Réseaux* 92-93.

Leadbeater, Charles et Miller, Paul (2004), *The Pro-Am Revolution. How enthusiasts are changing our economy and society*, London, Demos.

Le Guern, Philippe (2002), « En être ou pas : le fan-club de la série *Le Prisonnier* » in Le Guern Philippe (dir.), *Les cultes médiatiques. Culture fan et œuvres cultes*, Rennes, PUR.

Pasquier, Dominique (1999), *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.

Van Andel, Pek et Bourcier, Danièle (2011), *La Sérendipité. Le hasard heureux*, Paris, Hermann.

Socialité en série. La réception des séries télévisées via les réseaux sociaux par les étudiants en cinéma

Christophe Lenoir

Résumé

Cette étude cherche à savoir si les étudiants en cinéma auraient une relation particulière aux séries télévisées, et à voir comment les réseaux sociaux interviendraient dans leurs pratiques d'usage. Plusieurs profils pourront être dessinés, les cultures fans apparaissant comme un contre-modèle, pour des jeunes à la recherche de la construction d'un espace critique qui valorise leur expertise.

Pour citer cet article

Christophe Lenoir, « Socialité en série. La réception des séries télévisées via les réseaux sociaux par les étudiants en cinéma », in Marlène Loicq et Florence Rio (dir.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement* [pdf], éditions du Centre d'études sur les Jeunes et les Médias, 2015, pp. 46-58 [ISBN 978-2-9549483-0-0].

Christophe Lenoir
IRCAV

Christophe Lenoir est docteur en études cinématographiques et audiovisuelles, chercheur associé à l'Ircav, chargé d'enseignement à Paris 3, Paris 8, Nanterre et à l'ICL, ainsi que consultant. Sa thèse portait sur la convergence des médias. Il s'intéresse à l'articulation entre enjeux économiques et politiques de l'audiovisuel, et types de programmes produits et diffusés. Il travaille ainsi sur des corpus juridiques et réglementaires, pour comprendre les définitions du spectateur qu'ils sous-entendent. Il étudie également les politiques éditoriales des chaînes, en particulier par rapport aux réseaux sociaux. Il s'intéresse dans ce cadre aux modalités de réception des programmes, en particulier à leur usage social et à la place des réseaux dans ces échanges.

Les séries télévisées sont devenues objets d'enseignement à l'université depuis près d'une quinzaine d'années, parallèlement à l'évolution de leur légitimité en tant qu'objet d'étude. De l'analyse de leur contenu idéologique à celle du phénomène anthropologique qu'elles représentent, les séries représentent désormais des lieux d'approches esthétiques et narratives.

Or, parler des séries à l'université passe par plusieurs difficultés, soit méthodologiques, soit liées au public étudiant :

- Méthodologiquement, leur durée et leur temporalité en font des programmes très différents des films de cinéma. Leur réduction à un modèle itératif ne permet pas non plus d'en rendre compte de façon complète.
- La distance entre espaces de production et de réception pose un autre problème, en termes d'interprétation des programmes. Des réseaux sociaux se sont précisément construits pour palier ce décalage entre la production et la réception, avec la mise en place de communautés de traducteurs, pour les programmes américains, mais aussi japonais et coréens, accompagnés d'intenses discussions autour des décalages culturels, et de l'interprétation des programmes dans leur espace d'origine. Les éditeurs ont dû s'adapter, comme en témoigne le développement d'une chaîne comme J-One[1].
- Socialement, les séries représentent pour les étudiants un objet d'implication très fort : implication qui peut aller du rejet total, ces programmes renvoyant à la télévision de l'enfance et à l'adolescence, avant le passage à l'âge adulte avec le cinéma, à l'adhésion extrême, avec une consommation quasiment compulsive. Des étudiants peuvent suivre simultanément une cinquantaine de séries, en suivre une dizaine apparaît courant.

Dans le cadre d'un enseignement sur la télévision, nous proposons donc aux étudiants de partir de leur propre réception pour analyser les séries, afin de comprendre comment elles sont construites, dans le mouvement de la lecture comme dans celui de la production[2]. Les séries télévisées sont alors envisagées comme fait social, en prenant en compte les éléments de contexte qui déterminent l'interprétation (Le Grignou, 2003). Ces médiations peuvent passer par les critiques, les réseaux sociaux, les communautés de fans, les partages de programmes... Le succès des réseaux sociaux tient certainement à cette possibilité d'inscrire et de partager sa propre réception.

Séries, réseaux sociaux et différenciation

Les travaux sur la réception des séries par les jeunes ont déjà permis de montrer comment elles pouvaient être utilisées comme référence interprétative, voire morale, dans la vie réelle, ainsi que comme ressource pour réguler les interactions sociales par le partage de références communes (Glevarec, 2012). Jean-Pierre Esquenazi (2009) a pu également souligner le très haut degré de connaissance des modes de production et de construction des séries que possèdent les spectateurs.

Enfin, la place des séries dans la structuration du temps quotidien, notamment la séparation entre temps subi et temps choisi, temps du travail et temps domestique, a été documentée par les études de Stéphane Calbo (1998) sur les modes proprioceptifs d'anticipation du plaisir par les spectateurs, notamment lors de leurs rituels de préparation à la situation de réception : installation confortable sur un canapé, détente générale du corps...

Le rôle des séries dans la représentation du temps long a aussi été mis en exergue par des études sur le passage de l'enfance à l'adolescence (Pasquier, 1999), puis à l'âge adulte, corrélativement à l'évolution des liens avec les parents, les amis, ou au sein du couple.

Les acteurs sectoriels développent eux-mêmes de nouveaux modèles économiques intégrant la notion de télévision sociale (CSA, 2013). C'est pour répondre à ces usages que les chaînes gèrent des sites et des communautés, proposent un accès délinéarisé aux programmes ainsi que des contenus exclusifs sur leurs plates-formes, et passent des accords avec les réseaux sociaux, en particulier Facebook et Twitter[3].Mais ces usages renvoient-ils à des logiques de pair à pair, ou à des principes de valorisation d'expertise et de construction de *leadership* qui se rapprocheraient des notions de *two-step flow* ?

Nous souhaitons donc comparer les pratiques des étudiants en audiovisuel à ce qui a pu être décrit à propos des usages des jeunes adultes, afin de préciser si le fait de faire des études de cinéma induirait des différences, notamment en termes de valorisation culturelle : comment les étudiants en cinéma se voient-ils, notamment en tant qu'entrants dans le champ professionnel ? Valorisent-ils une expertise particulière et construisent-ils des postures spécifiques ?

Approche

Notre approche s'appuie sur trois niveaux de terrains et d'hypothèses :

- Les travaux proposés par les étudiants dans un cadre d'évaluation, à Paris 3 en licence 3 depuis 2007.
- Un premier entretien non directif de 2 heures avec un groupe de cinq étudiants de licence 3, en décembre 2013, en dehors du cadre académique.
- Six entretiens semi-directifs avec des étudiants volontaires de licence 3 et de master 2, entre janvier et mars 2014, de 1h30 à 2 heures, là encore en dehors du cadre académique.

Nous souhaitions ainsi vérifier si les éléments qui ressortaient sur les usages, dans le cadre de travaux d'évaluation, se retrouvaient dans une discussion en groupe et dans des entretiens plus approfondis.

Éléments des dossiers : une pratique peu spécifique

Dans les dossiers d'évaluation demandés lors de ces cours, les références aux pratiques d'appropriation valident le principe d'un usage des séries comme moyen de structuration du temps ainsi que l'idée de référent, voire de soutien dans la construction de l'identité.

Par exemple, un étudiant, né en 1992, écrit dans un dossier en 2014, à propos de la série *Charmed*, découverte quand il avait 7 ans :
« Cette série est complètement entrée en moi, c'est aussi toute la spiritualité et les croyances magiques qui l'ont été. Je passais beaucoup de temps à imaginer ce que je pourrais faire si j'avais des pouvoirs, comment je les utiliserais. Ma vie se résumait à *Charmed*. Un fan tel qu'il a été impossible à quiconque de me l'interdire. Je crois que *Charmed*[4] m'a permis d'assumer mon homosexualité car dans la série, les sœurs ont un secret qu'elles doivent garder mais qui n'est pas mauvais, bien que les autres pensent le contraire. Si l'on transpose ça à l'homosexualité, cela donne la même chose : ce n'est pas méchant, ça peut être bénéfique, mais les gens ne sont pas prêts à l'accepter ».

Discussion de groupe : les chemins vers la distinction

Lors de cet entretien, nous avons pu noter l'affichage d'une certaine défiance vis-à-vis des réseaux sociaux :

« Je ne vais pas voir des blogs ou des commentaires même pas écrits en français ». Deux étudiants expliquent la naissance de leur amitié : « on a discuté de *Breaking Bad*[5] en attendant un cours... »

Internet et les réseaux sociaux pourraient correspondre au lieu de construction d'un espace critique à même de justifier, voire de légitimer culturellement la cinéphilie des séries télévisées, et ainsi d'esquisser la réversion académique de l'investissement que leur visionnement représente.

Pour les étudiants déjà entrés dans une logique de production et de diffusion, la maîtrise du management communautaire semble être une évidence : ils savent parfaitement mobiliser tous les réseaux pour promouvoir leurs propres réalisations, semblant finalement plus éloignés des logiques de consécration traditionnelles, tels que les festivals, les prix, la recherche de financements institutionnels. Leur position permet aussi de s'interroger sur l'éventuelle fin d'une coupure radicale entre espace de réception et de production, qui pourrait caractériser l'évolution des industries culturelles, glissant d'une logique de programmes vers une logique de services.

Entretiens individuels : une pratique centrée sur les médiations

Les étudiants ont été invités à participer sur la base de deux critères : se passionner pour les séries télévisées et en discuter sur les réseaux sociaux. Il ne s'agit donc pas d'un public représentatif, mais d'un public très spécialement concerné.

Découverte et suivi des séries

Un premier élément saillant lors des entretiens individuels, moins évident dans la discussion collective, est que les références critiques, les prix, les conseils des enseignants et des parents, seraient aussi importants que les références aux pairs. Les références aux pairs passent, logiquement, largement par les réseaux, sans effacer les instances de consécration plus traditionnelles, ni la conscience des hiérarchies culturelles.

Le rapport aux pairs

Le rapport aux pairs apparaît plutôt lié à l'adolescence et à une position de fan assumée. Apparaît la difficulté, une fois devenu jeune adulte, de regarder ensemble la même série, entre pairs :
« Maintenant, c'est difficile de regarder avec des amis, il faut être au même endroit et au même moment » (Sophie[6]).

Une dimension intergénérationnelle

Les étudiants regardant de moins en moins les séries au moment de leur diffusion à la télévision, le choix de programmes peut donc induire une sorte de clivage générationnel :
« Mes parents, c'est *Joséphine Ange Gardien*[7], je ne peux pas regarder, je pète un câble. On n'a pas les mêmes goûts ou le même rythme, ils ne téléchargent pas... que ce qui passe à la télé » (Sophie).

De même, l'éloignement géographique des parents, lorsque les étudiants quittent le foyer, limite logiquement les possibilités de voir les séries en commun.

Mais si on regarde la même série en synchronie, les SMS, Facebook, Skype, Twitter, permettent de partager l'expérience de réception malgré la distance. Quand on partage les mêmes lieux de vie,

mais sur des horaires différents, les échanges de fichiers ou l'enregistrement numérique permettent de compenser le décalage temporel et de maintenir le lien intergénérationnel.

L'importance du partage

Les réseaux sociaux permettent de construire des socialités de réception malgré l'éloignement géographique, en respectant le rythme de chacun dans la vision des séries. Il en résulte des précautions particulières, afin d'éviter de donner les clés de l'intrigue, de « spoiler »[8].

Différentes stratégies permettent d'éviter cette exposition ou de partager la réception malgré la désynchronisation :
« Pendant les épisodes que je regarde en direct sur le net, tard dans la nuit à cause du décalage avec les États-Unis, je tweete pendant la pause pub pour mes amis qui dorment » (Sophie).

Dès lors que les réseaux permettent de maintenir les liens malgré l'éloignement géographique ou des rythmes différents, la coprésence n'est donc plus une condition du voir en commun. C'est même le contraire : on ne suit pas une série avec son colocataire, voire même en couple, si on n'est pas assuré de pouvoir la regarder exactement au même rythme.

Internet permet de résoudre ce double dilemme, en régulant ces formes d'ubiquité temporelle et géographique : on peut suivre une série au rythme d'une connaissance à l'autre bout du monde, et ne pas être au rythme de ceux dont on partage l'espace de vie.

Fan, amateur, sériphile : autodéfinitions et définitions réciproques

Les étudiants entendent se distinguer des simples « fans » dans leur usage des réseaux sociaux. Ils postent ainsi principalement des commentaires, des analyses ou des conseils. La position qu'ils énoncent comme la plus éloignée de la leur serait celle des communautés de fans, les « *fandoms* ». Les *fandoms* constituent néanmoins une ressource documentaire importante, et il demeure mal vu de les dénigrer. En particulier, leur multiplication constitue une des formes de consécration des séries sur les réseaux, appréciée et reconnue à ce titre :
« Il y a des *fandoms* très spécifiques, qui se font la guerre, il faut trouver un nom, les Sleepy Heads, c'est *Sleepy Hollow*[9] » (Kenji[10]).

Une pratique différenciée dont la valeur distinctive doit encore être reconnue

La diffusion massive des séries américaines, et le fait qu'elles puissent cumuler succès public et succès critique, pose un problème en termes de reconnaissance : comment une pratique aussi commune peut-elle permettre d'affirmer sa propre revendication culturelle ?

Les chaînes commerciales historiques constituent une marque négative. La règle est le téléchargement en streaming, éventuellement de suivre une série sur Arte ou Canal Plus. M6 ou Game One renvoient à la consommation adolescente, et TF1 apparaît rédhibitoire. Pour construire cette distinction (Bourdieu, 1979), il est donc nécessaire d'élaborer une hiérarchie. Celle-ci s'opère suivant un double processus : renvoyer la masse des spectateurs à l'illusion référentielle, et souligner les possibilités de lecture méta-générique pour ceux qui possèdent la culture nécessaire :
« Il y a sériephile et sériephile, ceux qui suivent les modes, ceux qui regardent tout, et ceux qui ont

une bonne culture sérielle. Le sériphile regarde seul, il peut accélérer pour voir où ça va aller. Il faut aussi regarder des vieilles séries pour comprendre les séries de maintenant » (Lloyd[11]).

La bonne place du spectateur

La position qui apparaît ainsi la plus revendiquée serait celle de l'amateur, une position centrale du spectateur, capable de concilier plaisir de la fiction et analyse des références. Dans la position du fan, le respect du plaisir de la fiction prime, tout en s'ouvrant vers des recherches critiques, ou en suivant par curiosité les *fandoms*. Au dessus de ces positions, se place l'amateur éclairé, qui correspond dans notre enquête à la position des étudiants de master : capable de s'affranchir du rythme de la série pour l'analyser, prenant plus de plaisir à la dimension critique qu'à la dimension fictionnelle.

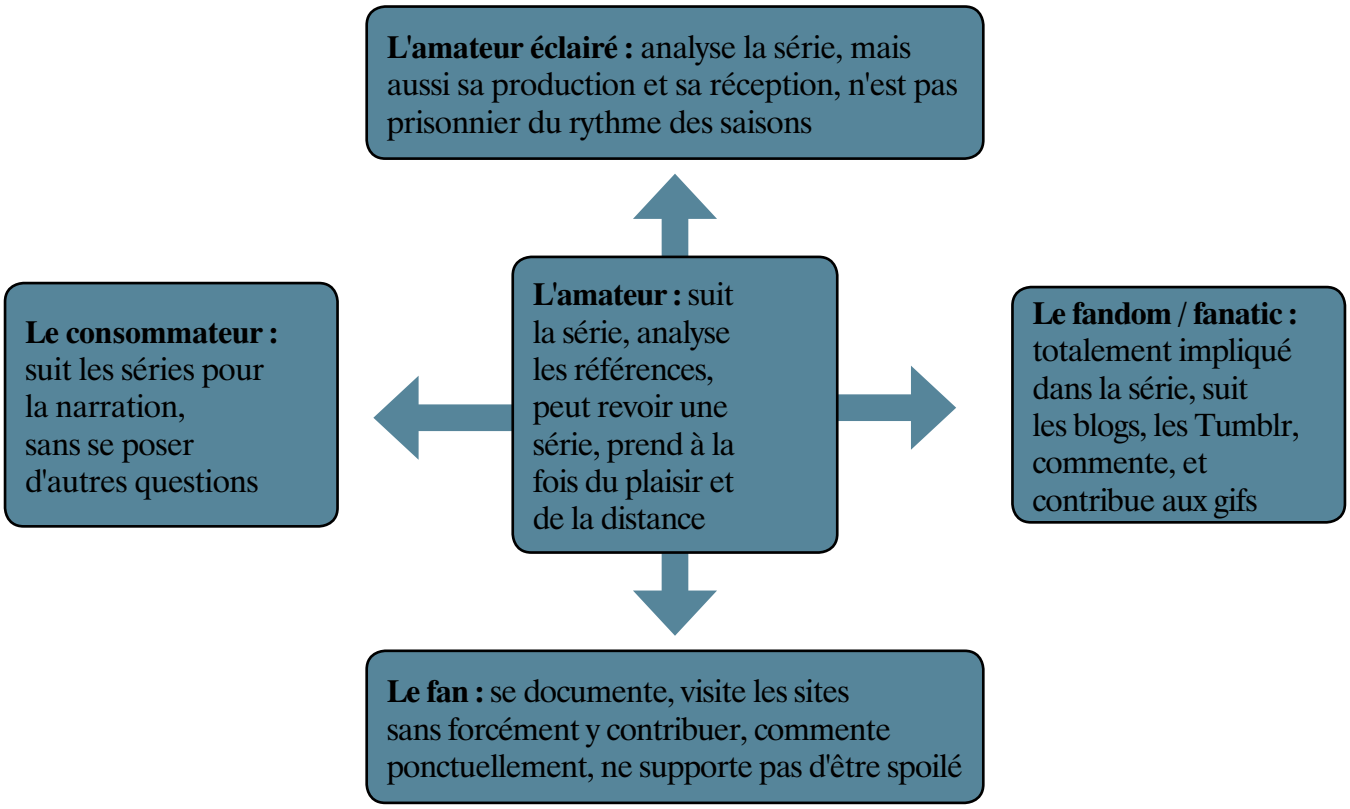


Schéma 1: position spectatorielle

La place centrale des réseaux : espace de partage et espace critique

Les réseaux sociaux sont totalement intégrés dans l'usage des séries, en premier lieu Facebook :
« Une série, j'aime la page, c'est un réflexe, j'aime telle série. C'est difficile d'imaginer regarder les séries sans les réseaux sociaux. Ils nous rappellent tout le temps quelle saison, quelle série arrive » (Kenji).
« Avec Facebook on a un agenda série, même si on n'est pas au courant, on a les statuts. On aime la page, on peut avoir l'actualité des acteurs » (Maxime[12]).

Twitter occupe également une place importante pouvant correspondre à différents usages : commenter la série, réagir aux commentaires, participer à la dimension cérémonielle ou communautaire de la réception, mais avec toujours le risque du spoil :
« Tweeter pour le final : *Sleepy Hollow*, le final était ouf ! » (Kenji).
« Pour *Pretty Little Liars*[13], avec le *hashtag*, tout le monde s'est fait spoilé ! » (Sophie).

Mais Twitter permet également de mettre en avant son expertise de découvreur, voire d'interagir avec les créateurs du programme :
« Tweeter quand c'est pas super connu, que tout le monde tweete pas dessus encore. Je m'abonne au compte Twitter de la série, aux comptes des acteurs, des scénaristes, du *showrunner* » (Kenji).

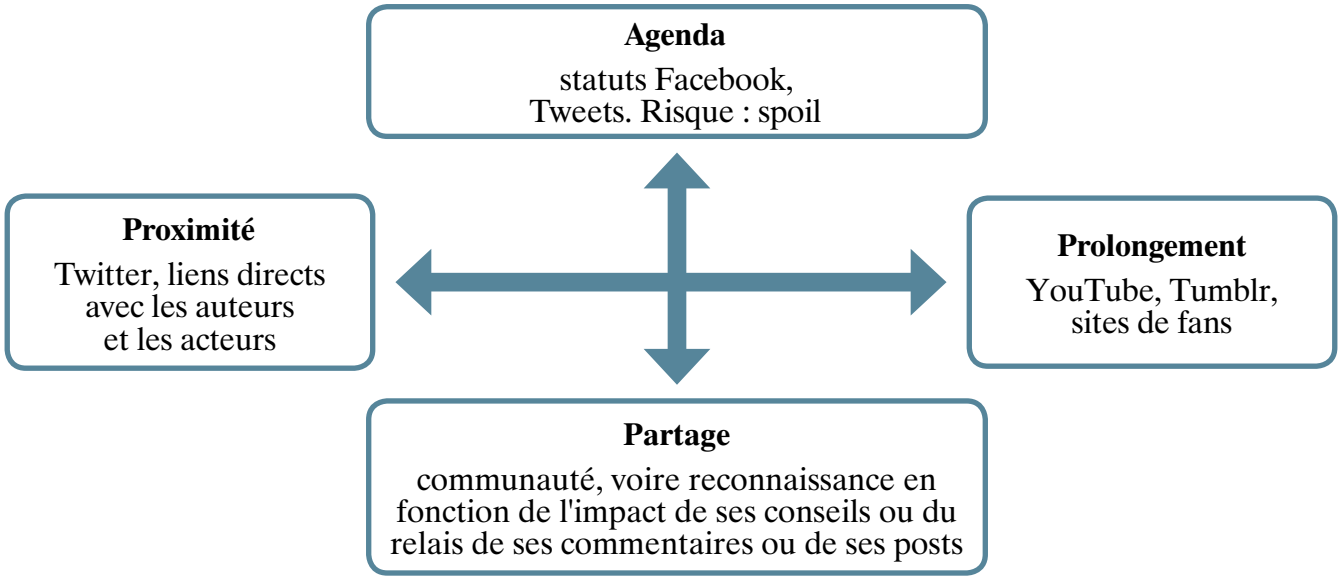


Schéma 2 : investissement dans les réseaux

Facebook et Twitter assurent les fonctions de mise en contact, de suivi, de partage. Tumblr, les blogs, les forums ou les sites de fans sont vus comme des compléments permettant d'accéder aux productions des *fandoms*. YouTube permet ensuite de prolonger la série, en accédant à des interviews, ou à des montages entre les images et la musique.

Socialité, expertise et différenciation

Si, d'un point de vue culturel, le caractère peu différenciant des séries peut être vécu comme une limite, il facilite par contre la socialisation dans les espaces physiques :
« En soirée, on peut parler de séries, pas de cinéma, pour pas créer de complexes pour les non cinéphiles » (Lloyd).
« C'est l'aspect communautaire, *Breaking Bad*, au début, on était une petite communauté. Dans mon lycée, on était 4-5 à en parler, on en parle entre nous et ça fait plaisir. On était tellement restreints au niveau fans [on était peu à partager le même intérêt pour la série], tu fais partie de la même famille. Quand j'entendais quelqu'un parler de *Breaking Bad*, en soirée, c'était mon meilleur ami, c'est une instance de socialisation » (Maxime).

Les étudiants peuvent ainsi construire leur position d'expertise, en faisant connaître les séries et en conseillant leurs contacts.

Les références filmiques des séries, ainsi que l'investissement de cinéastes (Martin Scorsese pour *Boardwalk Empire*[14]) et des acteurs (Kevin Spacey pour *House Of Cards*[15]), légitiment le fait qu'étudier le cinéma, c'est être cinéphile et sériphile, ce qui permet de démontrer sa propre capacité d'analyse, de lire et de partager les références internes et externes des séries, de partager des commentaires experts.

Se couper du monde, se relier au monde

Les séries permettent d'articuler ce doubleusage : partager, socialiser, être ainsi valorisé ou, au contraire, prendre un moment pour soi, où on sera seul dans l'intimité des personnages.

« Mon colloc a un vidéo projecteur, mais c'est plus pour les films. On va s'isoler sur son ordi avec le casque, se faire un épisode en rentrant du boulot, se faire un décrochage par rapport à la journée. C'est une expérience qui peut se continuer entre les épisodes, un point de rendez-vous, c'est adapté au mode de consommation d'aujourd'hui, pas trop loin, sur l'ordi, téléchargé » (Pierre[16]).

« J'ai regardé toutes les saisons pendant les vacances, plonger dans un univers, ça se rapproche de la lecture. Soit des épisodes comme *How I Meet Your Mother*[17], ça me mettait de bonne humeur, soit ça me détendait, soit je voulais savoir la suite » (Sophie).

Ainsi, l'ordinateur individuel, avec un casque audio, permet d'accéder à une expérience proche de la lecture, sans interdire pour autant les possibilités de partage autour du programme.

De la même façon, l'expérience immersive ne s'oppose pas à la contribution à un corpus critique, mais pose la question du prolongement de la série : en maintenant l'immersion, par des jeux de rôle ou des fan-fictions, ou en prenant du recul. La notion de suspension consentie de l'incrédulité, ou d'illusion référentielle, pourrait aller jusqu'à une forme de suspension prolongée, perdurant après l'exposition à la temporalité de la fiction.

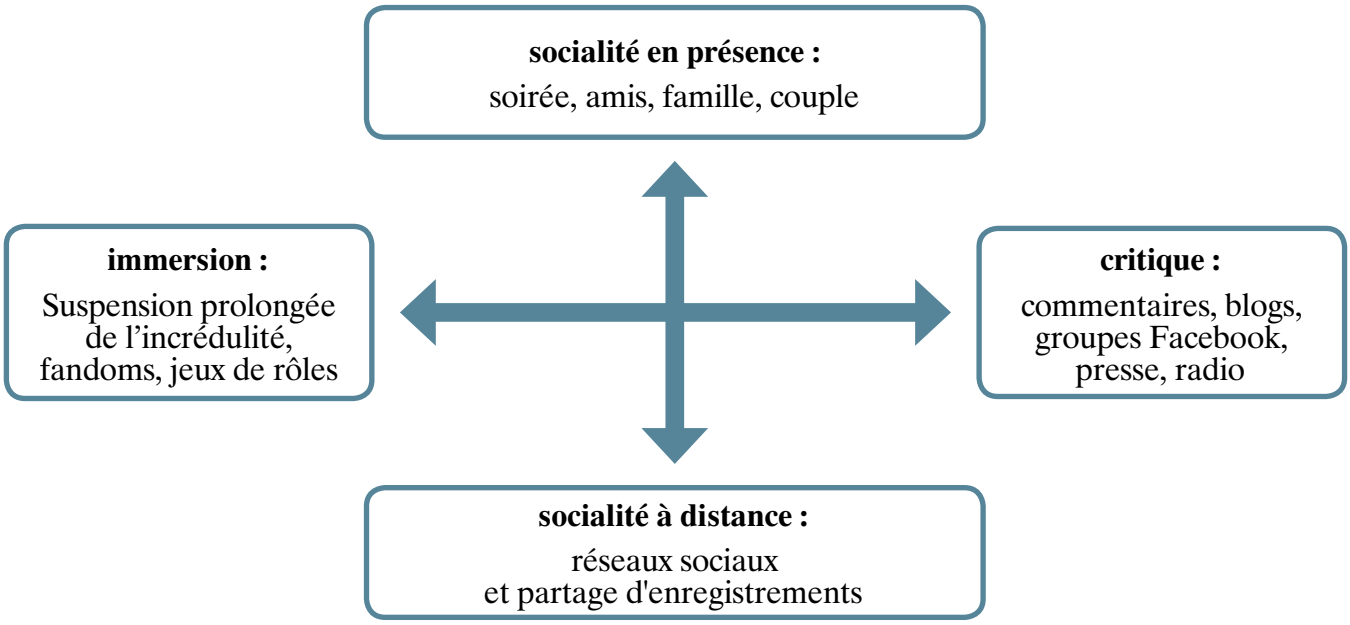


Schéma 3 : expérience spectatorielle

Temporalités de réception

Les degrés de socialité et d'immersion sont liés aux temporalités de la diffusion, sans être totalement déterminés par elles. La réception peut être ponctuelle, épisode par épisode, fondée sur le plaisir de l'attente et de la découverte, suivant une logique de rendez-vous. Mais le rendez-vous est de moins en moins déterminé par les grilles de diffusion télévisuelles : il apparait le plus souvent issu d'un choix lié à ses propres contraintes, comme regarder un nouvel épisode d'une série quand on rentre chez soi, même si on n'a pas toujours les mêmes horaires. Elle peut être au contraire globale, consistant à regarder toute une saison, ou toute une série, d'un seul trait (*binge-watching*). Mais les étudiants mettent surtout en avant l'intérêt de pouvoir suivre à leur propre rythme – soit un, deux, plusieurs épisodes suivant le temps dont ils disposent.

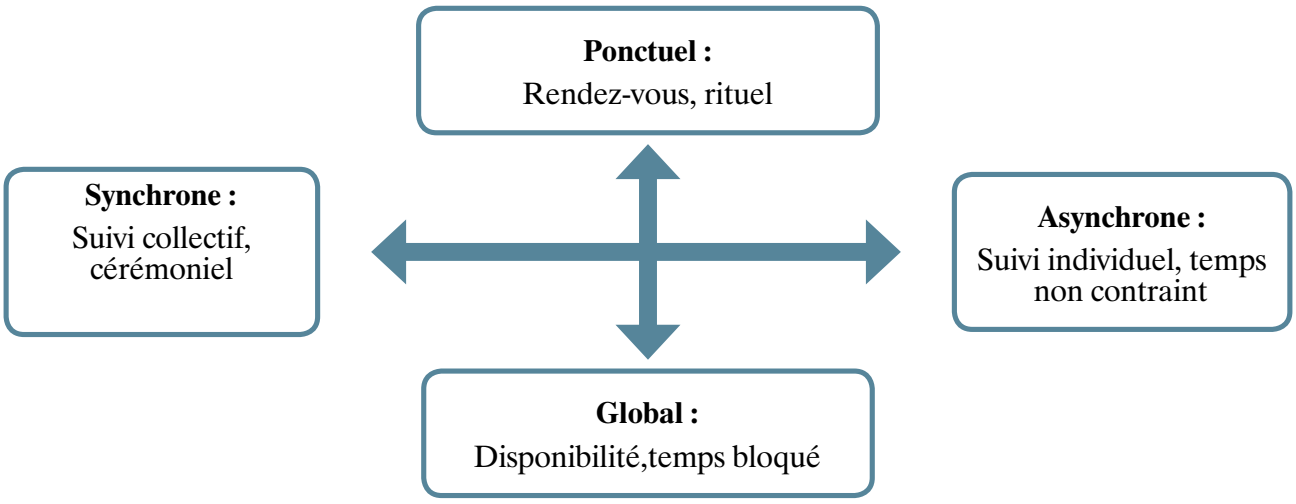


Schéma 4 : expérience spectatorielle

La réception peut être synchrone, si on regarde en direct la diffusion originale. Elle est le plus souvent légèrement désynchronisée, dès qu'il s'agit d'un programme étranger, par exemple dans l'attente des sous-titres fournis par un *fansub*. Des chaînes françaises, pour contrer ce phénomène, ont précisément mis en place une diffusion à J+1 (*simulcast*). Mais la synchronie, suivant le programme et son propre espace d'interaction sociale, peut aussi s'opérer avec la diffusion française hertzienne. Les feuilletons récents, fondés sur des logiques de révélation, appelleraient le plus à une réception synchronisée.

Le décalage entre temporalité de diffusion et de réception peut avoir des raisons multiples : attendre que la série soit terminée pour la regarder en entier ; visionner une série nouvellement découverte, mais encore en cours de production ; programmer le visionnement d'une série ancienne ; suivre une rediffusion. Elle est liée à la disponibilité du récepteur, elle est moins contrainte par la diffusion, et elle s'avère plus évidente pour des séries nodales[18], le risque de *spoil* étant plus limité.

Les séries comme transmission

Cette souplesse temporelle dans l'usage des séries permet de construire un grand nombre de complicités : entre pairs, mais aussi avec ses parents, actualisant la reconnaissance du passage à l'âge adulte, tout en permettant aux parents d'assumer une certaine connivence avec leurs propres enfants. Voir ensemble, avec ses parents, et avec leur assentiment, est un facteur important de complicité, tandis que l'interdit durant l'enfance a contribué à faire des séries des objets désirables, des marqueurs du passage à l'âge adulte :
« Je me cachais pour regarder *X-Files*[19] par la serrure, c'était l'interdit » (Adèle[20]).

La complicité ne se construit pas forcément en synchronie, au contraire : la conscience des décalages de vision marque aussi la complicité :
« *Dexter*[21], ma mère elle était à l'épisode 5 et moi au 2, elle avait 4 épisodes d'avance ! C'est plus le spoil sur le ton de la plaisanterie, attention ou je te spoile ! » (Maxime).

Les séries permettent de marquer le passage à l'âge adulte par l'affirmation d'une compétence, par la construction d'espaces critiques et la référence à des instances légitimantes, tout en marquant une distance vis à vis des *fanatics*, que l'on a pu être. Le partage des positions réciproques de spectateurs entre parents et enfants permet de construire le lien entre générations : les parents n'ont plus à activer un rôle de censeurs, mais de co-spectateurs, prescripteurs ou demandeurs de conseils, et reconnaissent ainsi le passage à l'âge adulte de leurs enfants.

La politesse du spectateur

La place du spectateur, via les réseaux, semble très fortement marquée par la conscience de l'autre, comme l'observait Daniel Dayan pour la télévision (2000 : 427).

L'expérience qui consiste à regarder la télévision ne peut pas se décrire en termes simplement individuels. Voir, c'est voir avec, c'est entrer en interaction avec un « contrechamp » constitué de tous ceux qui regardent la même image télévisuelle ou, plus exactement, de tous ceux dont on imagine qu'ils le font.

Or, ces spectateurs mériteraient le respect, le respect de leur plaisir de la découverte progressive d'une série, comme ils respectent le mien. Il serait ainsi actualisé une valeur de conscience co-spectatorielle – une communauté imaginée – dont on fait partie et à laquelle on est redevable.

Éviter de spoiler relèverait donc d'un contrat implicite entre spectateurs. C'est la condition du voir-ensemble, puisque l'échange autour des séries n'est plus seulement verbal, et que la diffusion et la réception sont le plus souvent décalées. À l'exception de quelques grands événements, comme le dernier épisode d'une série, on ne partage plus le même espace, et surtout, le même temps, à l'inverse du principe de la télévision cérémonielle (Dayan & Katz, 1996). L'interdit, voire la prohibition du *spoil*, deviendrait donc non seulement la condition du voir-ensemble, mais celle du vivre ensemble, puisque l'on vit les séries. Inversement, le spoileur sera investi de toute la négativité de la collectivité. Ce contrat ne correspondrait peut-être pas seulement à une nécessité pratique : il implique une notion de respect qui renvoie à une dimension morale. Il permet en effet la construction d'une communauté de réception, alors que l'on ne visionne plus les mêmes séries au même moment, ni dans un même lieu. Éviter de spoiler, ce serait aussi manifester cette conscience d'appartenance à une communauté imaginée, et contribuer à la faire exister.

Il deviendrait en effet de plus en plus improbable d'effectuer les mêmes tâches ou d'avoir les mêmes loisirs au même lieu et au même moment : activités et lieux sont éclatés dans le temps, les horaires décalés deviennent la norme. Faut-il y voir un symptôme de la fin de la société disciplinaire, construite autour de lieux d'enfermements, sur le modèle du panoptique, analysé par Michel Foucault (Foucault, 1975) ? Dans une société de contrôle, qui succèderait au modèle d'enfermement, où chacun regardait ensemble, l'interdit du *spoil* correspondrait alors à une forme d'autocontrôle et de rétrocontrôle, qui permettrait de préserver la « face » (Goffman, 1973) réciproque des individus, de ne pas remettre en cause la place de l'autre comme spectateur, et de le laisser jouir du plaisir de la révélation, en ne le spoliant pas du plaisir attendu.

L'importance de la révélation, dans les séries, pourrait sembler paradoxale : le décalage temporel des réceptions devrait favoriser des formats qui évitent le risque de dévoilement. Or, éprouver le risque du *spoil* serait peut-être, justement, ce qui permettrait de manifester le fait de pouvoir vivre un voir en commun, malgré la déstructuration des activités, des loisirs, du temps consacré à la télévision, en intégrant l'ubiquité spatiale permise par les réseaux sociaux. Donc, ce qui permettrait de partager un temps cérémoniel malgré la désynchronisation des activités.

Les étudiants en cinéma, acteurs des médias sociaux et spectateurs des séries

Les étudiants en cinéma, par leur position particulière, entre réception et production, attitude critique et attitude de fan, volonté de partage et volonté de valorisation de leur expertise, manifestent tous les paradoxes liés à la reconnaissance culturelle des séries. Regarder les séries télévisées implique un « savoir-voir », évolutif, dont l'intégration serait à la fois ce qui permettrait, pour les jeunes, la reconnaissance du statut d'adulte, et pour leurs parents, de ne pas être exclu de cet espace de réception.

La dimension limitée de l'échantillon ne permet évidemment pas de donner à ces observations une valeur statistique. L'enquête fait néanmoins apparaître des logiques de distinction. Les étudiants mettent en avant leur capacité à analyser les séries d'un point de vue interne, par exemple en en décodant les références. Ils suivent les déclarations des auteurs sur les réseaux sociaux, voire interagissent avec eux, cherchant à comprendre leur intentionnalité ; ils déclarent vouloir se démarquer ainsi des simples fans ou des *fandoms*, qui ne feraient que projeter des intentions dont ils seraient eux-mêmes les sources.

Par rapport au cinéma, ils considèrent les séries comme une « instance de socialisation », alors que les compétences acquises à l'université, en matière filmique, limiteraient, finalement, les possibilités de discussion intéressante avec des profanes. Les séries permettent, au contraire, d'entretenir à la fois des relations avec des cercles élargis, de construire des communautés, et d'établir des amitiés électives. Parmi les attentes des étudiants, on peut noter le désir de valorisation de leur capital culturel télévisuel en capital universitaire.

Les enjeux de la politesse sur les réseaux apparaissent aussi de façon très récurrente dans les entretiens. L'attention au respect des conditions de réception des autres, en particulier la prohibition du *spoil*, relève certainement de stratégies de préservation de la « face » réciproque des individus, déjà notées par Laurence Allard dans les premiers échanges entre cinéphiles sur Internet (2000 : 144).

Laurence Allard proposait le terme de cybercinéphilie ou de « cinéphilie assistée par ordinateur » (2000 : 134), pour analyser la réception de films dans les forums de discussion, Internet rendant directement visible des pratiques longtemps invisibles. Mais dans le cas des séries, réseaux sociaux et programmes sont quasiment consubstantiels. Le même appareil, l'ordinateur personnel, permet de s'informer sur les séries à regarder, de les visionner à son rythme, de les commenter sur les réseaux, de les recommander, de les analyser, de tenter d'interagir avec leurs créateurs, voire de les modifier, de les détourner, d'en extraire des citations, recréations qui pourront être partagées sur des sites dédiés et les réseaux sociaux. Pour ce public, les séries n'ont plus de télévisé que le nom. Le développement de plateformes autonomes comme Netflix semble parfaitement cohérent avec cette évolution de la demande.

L'étude pourrait être prolongée en observant l'évolution des stratégies de distinction des étudiants en audiovisuel, en particulier quand ils intègrent le champ de la production : les positions professionnelles et spectatorielles pourraient entrer en concurrence, si les logiques d'appropriation s'opposent à celles de rémunération.

Notes

1. Diffusée depuis octobre 2013, groupe Viacom. Elle a pour particularité de proposer des épisodes de séries japonaises en version sous-titrée 24 h après leur diffusion initiale.
2. Programme de la sémio-pragmatique proposé par Roger Odin (Odin, 2000 : 56).
3. Plusieurs accords ont été conclus par TF1 et Canal Plus avec Facebook et Twitter depuis octobre 2013, afin de donner un cadre contractuel à la reprise de leurs programmes sur les réseaux sociaux, et de mutualiser leurs outils d'analyse de l'audience à partir des commentaires postés par les spectateurs.
4. Série américaine de 178 épisodes de 42 minutes, diffusée initialement d'octobre 1998 à mai 2006 sur WB, diffusée en France de 1999 à 2006 sur la case fantastique de M6, La Trilogie du samedi. La série raconte les aventures de trois sœurs aux pouvoirs magiques, et leur combat contre des forces maléfiques.
5. Série télévisée américaine de 62 épisodes de 47 minutes, diffusée initialement de janvier 2008 à septembre 2013 sur AMC, diffusée en France sur Arte. Elle expose l'évolution d'un professeur de chimie, devenu producteur et trafiquant de drogues de synthèse, après avoir appris qu'il était atteint d'un mal incurable. Cette série pose notamment la question de l'identification aux « méchants ».
6. Sophie, née en 1994, bac L, BTS, licence 3, réside à Antony ; séries marquantes : *Mentalist* (CBS), *How I Meet Your Mother* (CBS), *Pretty Little Liars* (ABC).
7. Série française, 71 épisodes de 100 minutes depuis 1997, TF1. Elle met en scène un ange, interprété par Mimie Mathy, qui va résoudre dans chaque épisode un cas particulier qui relèverait de la catégorie des « problèmes de société ».
8. De l'anglais « to spoil », gâcher. Divulguer un élément clé de la série, par exemple la chute d'un épisode, ou la mort d'un personnage, et donc bloquer le processus d'anticipation du plaisir que l'on éprouverait en découvrant soi-même l'intrigue.
9. Série américaine, 28 épisodes de 42 minutes, diffusée depuis septembre sur Fox, en France depuis septembre 2014 sur W9, adaptation contemporaine de la légende du cavalier sans tête, nouvelle de Washington Irving éditée en 1820.
10. Kenji, né en 1990, bac pro, licence 3, réside à Saint-Ouen, réalise une web-série ; *True Detective* (HBO), *Elementary* (CBS), *Community* (NBC), *Sleepy Hollow* (Fox).
11. Llyod, né en 1989, bac L, master 2, anime une émission de radio consacrée à la culture, réside à St Cloud ; *Les Revenants* (C+), *True Detective* (HBO), *Paranoïa Agent* (Wowow).
12. Maxime, né en 1993, bac L, licence 3, réside dans le Val d'Oise ; *Breaking Bad* (AMC).
13. Série américaine diffusée depuis juin 2010 sur ABC Family, 107 épisodes de 40 minutes ; diffusée en France sur Orange depuis 2011 et depuis 2013 sur D17. La série met en scène un groupe de jeunes femmes, confrontées à la mort mystérieuse d'une des leurs.
14. Série américaine se déroulant durant la prohibition, diffusée depuis septembre 2010 sur HBO, en France depuis décembre 2010 sur Orange et mars 2012 sur Paris Première.
15. Adaptation américaine de la série britannique du même nom, 26 épisodes de 55 minutes, disponible sur la plate-forme Netflix depuis février 2013, diffusée en France par Canal Plus depuis août 2013. Ce programme est pensé dès le départ pour le téléchargement, et non pour la télévision.
16. Pierre, né en 1985, bac L, master 2, coédite une revue culturelle, réside à Paris 18e ; séries marquantes : *The Wire* (HBO), *Les Sopranos* (HBO).
17. Sitcom américaine diffusée entre septembre 2005 et mars 2014 sur CBS, 208 épisodes de 22 minutes ; diffusée en France sur Canal Plus depuis février 2007, et depuis septembre 2008 sur NT1. Par rapport à d'autres sitcoms, elle a pour originalité une structure narrative non-linéaire, avec de nombreux retours en arrière, et une inscription forte du narrateur.
18. Série composée d'épisodes indépendants, mettant en scène des personnages récurrents, suivant une trame invariable.
19. *X-Files : Aux frontières du réel*, série américano-canadienne, diffusée initialement de septembre 1992 à mai 2002 sur Fox, 202 épisodes de 43 minutes ; diffusée en France à partir de juin 1994 sur M6. La série mêle éléments fantastiques et policiers et références au cinéma de science-fiction.
20. Adèle, née en 1992, bac ES, licence 3, réside à Levallois ; *Buffy* (WB).
21. Série américaine de 96 épisodes de 52 minutes, diffusée initialement entre octobre 2006 et septembre 2013 sur Showtime, 178 épisodes de 42 minutes ; proposée en France sur Canal Plus à partir de 2007, de 2010 sur TF1, de 2013 sur NT1. Elle met en scène la figure ambivalente d'un expert de la police scientifique qui élimine lui-même des criminels, devenant aussi un tueur en série. Elle intègre de nombreuses références religieuses, en particulier autour des thèmes du sang et du sacrifice.

Références bibliographiques

ALLARD, Laurence (2000), « Cinéphiles, à vos claviers ! Réception, public et cinéma », *Réseaux* 18 (99), p. 131-168.

BOURDIEU, Pierre (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, éditions de Minuit.

CALBO, Stéphane (1998), *Réception télévisuelle et affectivité*, Paris, L'Harmattan.

COMMISSION DE RÉFLEXION PROSPECTIVE SUR L'AUDIOVISUEL (2013), *Première approche de la « télévision sociale »*, Paris, Les Études du CSA, Conseil supérieur de l'Audiovisuel.

DAYAN, Daniel & KATZ, Elihu (1996), *La Télévision cérémonielle*, Paris, PUF.

DAYAN, Daniel (2000), « Télévision : le presque-public », *Réseaux* 18 (100), p. 427-456.

ESQUENAZI, Jean-Pierre (2009), *Mythologie des séries télévisées*, Paris, Le Cavalier Bleu.

FOUCAULT, Michel (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.

GLEVAREC, Hervé (2012), *La Sériephilie. Sociologie d'un attachement culturel*, Paris, Ellipses.

GOFFMAN, Erving (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*, Paris, éditions de Minuit.

ODIN, Roger (2000), « La question du public, approche sémio-pragmatique », *Réseaux* 18 (99), p. 49 à 72.

LE GRIGNOU, Brigitte (2003), *Du côté du public. Usages et réception de la télévision*, Paris Economica.

PASQUIER, Dominique (1999), *La Culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, éditions de la Maison des Sciences de l'homme.

Pratiques médiatiques et construction de l'identité de genre dans une société créole. Exemples chez des adolescents de l'île de La Réunion

Flavie Plante

Résumé

Cette communication propose d'apporter des éléments de compréhension de la relation médiatique au moment de l'adolescence en interrogeant le lien entre construction identitaire et pratiques médiatiques. Grâce à des exemples autour de l'identité de genre, elle montre comment les adolescents rencontrés, vivant à La Réunion, construisent des pratiques médiatiques qui participent à la définition de soi. Cette communication tente également d'appréhender ces pratiques médiatiques en tenant compte des dynamiques culturelles de la société.

Pour citer cet article

Flavie Plante, « Pratiques médiatiques et construction de l'identité de genre dans une société créole. Exemples chez des adolescents de l'île de La Réunion », in Marlène Loicq et Florence Rio (dir.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement* [pdf], éditions du Centre d'études sur les Jeunes et les Médias, 2015, pp. 59-71 [ISBN 978-2-9549483-0-0].

Flavie Plante
Université de La Réunion

Flavie Plante est docteure en SIC, chargée de recherche et chercheure associée au LCF EA 45 49 – Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université de La Réunion. Sa thèse porte sur le rôle des pratiques médiatiques dans la construction des stratégies identitaires chez des adolescents de La Réunion au moment du passage au lycée. Elle continue aujourd'hui à interroger le lien entre expérience identitaire et pratiques médiatiques et travaille sur un projet l'amenant à questionner la relation que développent les personnes âgées avec les médias.

Période de changements (Taborda & Simoes, 2005) durant laquelle la construction de soi gagne en intensité, l'adolescence est le moment des choix (Galland, 2004). Avec la globalisation, les choix identitaires doivent à la fois tenir compte des références endogènes d'une société et des références exogènes. Ces références, parfois en contradiction, enrichissent et compliquent la définition de soi. C'est le cas à La Réunion. Dans cette île, département d'outre-mer séparé de sa métropole par plus de 10 000 km, les contacts culturels sont nombreux, contribuant à faire de ce territoire une société créole en pleine mutation, traversée par des dynamiques culturelles (Chaudenson, 2003). Ces dynamiques facilitent le vivre ensemble grâce à des processus de négociations et de transformations des cultures en présence.

L'un des plus récents contacts culturels est la rencontre entre cultures médiatiques et cultures héritées du passé colonial. L'arrivée des médias dans l'île participe ainsi à la formation d'une société aux positionnements identitaires flous et aux modèles nombreux, au sein de laquelle se développent des « modernités réunionnaises » (Wolff & Watin, 2010). La construction de l'identité de genre, qui est souvent une épreuve à l'adolescence, connaît dans un tel contexte une problématique supplémentaire. Nous inspirant de Erving Goffman (1977), d'Irène Théry (2011) ou bien encore de Françoise Vouillot (2004), nous postulons que l'identité de genre ne comprend pas uniquement le sexe biologique mais inclut le degré d'adhésion de l'individu au sexe de naissance. Ainsi, l'identité de genre est ici définie comme une construction qui englobe les pratiques, les représentations et les relations sociales développés autour du sentiment d'appartenance à une catégorie sexuée. L'identité de genre est « subjective » comme le souligne Sébastien Sengenès (2004), pour qui elle est éminemment liée au ressenti de l'individu à l'égard de son sexe de naissance. L'identité de genre est également influencée par les attentes de la société qui participe à la définition des rôles sexués. « Ces rôles de sexe définissent donc les modèles de la féminité et de la masculinité dans une culture donnée, et sont relatifs à la fois aux traits psychologiques et aux comportements (ce que doit être et comment doit être un garçon, une fille, un homme, une femme), mais aussi aux rôles sociaux et activités réservés à l'un ou l'autre sexe » (Vouillot, 2004 : en ligne).

Dans une société créole, les enjeux de la construction de l'identité de genre sont pris dans les dynamiques culturelles qui traversent la société. Face aux nombreuses références identitaires, résultats de la diversité culturelle, comment se construit-on comme homme ou femme ? Comment un adolescent ou une adolescente s'y prennent-ils pour se positionner à l'égard du genre ? Faut-il privilégier les références endogènes ou les références exogènes vis-à-vis des comportements sexués ? Ces quelques questions sont des exemples de la richesse des questionnements que soulève la construction de l'identité de genre au moment de l'adolescence dans une société créole. Pour tenter d'apporter des éléments de réponses sur les enjeux de la construction de l'identité de genre en société créole au moment de l'adolescence, nous nous sommes demandée comment des adolescents, vivant à La Réunion, utilisent les médias pour se positionner à l'égard du genre.

Pour ce faire, nous nous sommes intéressée aux pratiques médiatiques construites par des lycéens de l'île en lien avec la définition de leur identité de genre. Pendant une année, nous avons procédé à des entretiens approfondis avec ces lycéens. Les cadres théorique et méthodologique de cette recherche sont présentés dans la première partie de cet article. La seconde propose de comprendre le rôle des PM (pratiques médiatiques) dans la construction de l'identité de genre de ces adolescents à travers deux aspects : l'adoption des comportements de genre répondant aux stéréotypes d'une société de type moderne et le développement de comportements propres à la société créole dans laquelle ils grandissent.

Cadres théorique et méthodologique

Définition des pratiques médiatiques

De nombreux chercheurs proposent des approches théoriques et conceptuelles afin de comprendre la relation que l'individu développe avec l'objet médiatique. Josiane Jouet (2010), Philipe Breton et Serge Proulx (2002), Yves Jeanneret (2000), Michel de Certeau (1980), et bien d'autres pointent la complexité de l'expérience médiatique. S'inspirant de différents travaux, la définition des PM utilisée ici s'appuie sur bon nombre de ces chercheurs. Ainsi, les pratiques médiatiques sont définies comme les manières de faire avec un objet médiatique et le sens que prennent ces manières de faire pour un individu. Elles tiennent compte de la capacité de l'individu à s'approprier l'objet médiatique, du contexte d'utilisation. Elles incluent ses représentations face à son utilisation, les objectifs et les fonctions symboliques qu'il leur attribue. Les pratiques médiatiques sont donc des « comportements composites », dont la compréhension est complexe. Leurs observations, « qu'elles soient individuelles ou collectives, nécessitent alors d'adopter une approche de l'action envisagée comme un processus en tension entre les savoirs mobilisables, les compétences immédiates, les habitus, les arts de faire, les désirs d'agir, etc. » (Chaudiron & Ihadjadene, 2010).

Afin d'approcher au mieux le rôle des PM dans la construction de l'identité de genre, nous avons choisi de laisser aux adolescents rencontrés la liberté d'aborder le ou les médias qui étai(en)t davantage mobilisé(s) au moment de la définition de soi. Autrement dit, nous avons inclus dans notre guide d'entretien aussi bien les médias autonomes que les médias de diffusion ou bien encore les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour reprendre la distinction de Francis Balle (1980). Toutefois, l'adolescent était libre de s'exprimer sur chacun de ces médias ou de privilégier celui qu'il utilisait davantage.

Pour comprendre le rôle des PM des adolescents dans la construction de l'identité de genre, nous avons opté pour une démarche qualitative et rencontré des adolescents vivant à La Réunion.

Terrain

Jeunes à La Réunion

La construction de l'identité de genre à l'adolescence est fortement influencée par la famille, la scolarisation et les médias. À La Réunion, l'organisation familiale présente certaines spécificités. En effet, héritières de l'histoire coloniale, les familles de l'île sont également marquées par une organisation et des pratiques hybrides. Selon Jacky Simonin et Éliane Wolff (2003), l'organisation de ces familles s'inspire largement des modèles à l'œuvre en métropole tout en développant certains traits créoles. Ainsi, elle emprunte à la famille de type traditionnel et à la famille de type moderne des modèles d'éducation et de socialisation de l'enfant. La diversité culturelle agit aussi sur l'organisation des familles. Par exemple, certaines pratiques et représentations varient selon les origines ethniques des individus.

Beaucoup de ces familles appartiennent aux classes défavorisées. Face à la précarité et aux conditions de vie parfois difficiles, ces familles développent des modèles de comportements proches de ceux de la culture de pauvreté (Lewis, 1965). C'est donc dans un contexte où tout le monde se surveille et dans lequel le fait de déroger aux règles existantes est fortement critiqué que les jeunes issus des familles défavorisées doivent construire leur identité de genre. Si dans ces familles, la mère et ses proches agissent sur la construction de l'identité de genre (Wolff, 1991), la scolarisation vient perturber les modèles véhiculés par la famille. Ainsi, au lycée, les jeunes découvrent des modèles

de comportement et de paraître qui sont différents des règles familiales. Ainsi le lycée, « fragment d'espace moderne au sein d'une île encore fortement marquée par la tradition et l'interconnaissance » (Wolff, 2001 : 24), contribue à la construction de l'identité des jeunes.

Autre élément agissant dans l'identité de genre : les médias. À La Réunion, tout comme en métropole, les jeunes recherchent dans les médias des modèles de comportement et de paraître. Mais l'une des spécificités des pratiques juvéniles réunionnaises repose sur la situation insulaire. Les jeunes de La Réunion découvrent, grâce notamment à la télévision, une « jeunesse planétaire » c'est-à-dire une jeunesse de l'ailleurs dont les modes de vie, les valeurs et les pratiques diffèrent de ceux qu'ils connaissent. Les valeurs héritées du passé colonial, de la famille de type traditionnel et des croyances populaires sont confrontées à celles véhiculées par les médias. Les jeunes découvrent de nouvelles façons de penser et d'agir qui s'opposent parfois à celles qui existent dans l'île (Wolff, 2001). Se construire fille ou garçon dans un tel contexte peut alors entraîner des choix et des positionnements complexes.

Dispositif de recherche

Cet article s'appuie sur une vingtaine d'entretiens semi-directifs réalisée avec des adolescents âgés entre 16 et 18 ans rencontrés à domicile ou au lycée. Ces entretiens sont approfondis et durent environ une heure.

Dans l'optique d'observer une période de changements et les bouleversements identitaires qu'entrainent ces changements, les élèves rencontrés étaient en seconde au moment de la recherche. Parmi ces élèves, douze appartenaient à la même classe. Le choix de rencontrer des élèves d'une même classe a pour objectif d'observer les dynamiques de groupe et l'influence des pairs tant dans le choix des PM que dans la construction de l'identité de genre. Chacun des entretiens réalisés[1] ont permis de faire ressortir le rôle des PM de ces adolescents dans la construction de leur identité. Ci après, nous verrons qu'en ce qui concerne l'identité de genre, les PM participent à la définition des comportements et des attitudes permettant aux adolescents rencontrés de se positionner.

Se construire fille ou garçon : des pratiques médiatiques qui participent à la définition des comportements normés

Chez les adolescents rencontrés, les pratiques médiatiques favorisent des comportements dont l'adoption semble faciliter l'inclusion dans tel ou tel groupe sexué. Ces comportements semblent répondre aux représentations que les uns et les autres se font autour des manières pour bien faire la fille ou le garçon. Autrement dit, les pratiques médiatiques affichées pendant les récréations semblent participer à la définition de critères de la masculinité et de critères de la féminité. Les adopter au lycée permet aux adolescents de confirmer leur identité de genre.

Les critères de la masculinité

Autour des médias, les garçons développent un certain nombre de pratiques les aidant à exprimer au lycée leur appartenance à leur groupe sexué. Les pratiques médiatiques autour de la violence médiatique et des jeux collectifs font partie des critères de la masculinité que ces adolescents doivent adopter s'ils veulent être reconnus comme des garçons.

Publics de la violence médiatique

À l'image de Rafik, les garçons rencontrés semblent privilégier les films et les mangas autour des combats et de scènes violentes :
« Ben dans *Le transporteur*, c'est la voiture. Une belle voiture Audi. Et aussi l'action qui se passe, parce qu'il y a beaucoup d'action, j'aime les scènes de combat, c'est juste ça qui m'importe ».

Pendant les récréations, ces lycéens parlent des scènes d'actions, des techniques de combats et des voitures. En 2011, en analysant les pratiques de lectures des mangas de collégiens et de lycéens, Christine Détrez écrit que « le goût pour la " baston " est ou a été partagé par tous les garçons, quels que soient leur âge ou leur milieu social. Nombreux sont d'ailleurs ceux qui naturalisent cet intérêt pour les combats par le fait qu'ils soient "des garçons" » (Détrez, 2011 : 169). On retrouve ce goût pour les mangas violents et pour d'autres programmes violents chez les adolescents à La Réunion, comme si pour les garçons, l'affirmation de la masculinité passe par l'exposition à cette violence médiatique.

Celui qui ne s'affiche pas comme public de cette violence médiatique est très vite critiqué. C'est le cas de David. Fan de la chanteuse américaine Rihanna, cet adolescent aimerait beaucoup pouvoir parler d'elle avec ses copains. Mais ces derniers rejettent ce sujet de conversation. Des tensions se créent alors entre David et les autres garçons de sa classe.

« Mais même ça, je m'en fous complètement. Ou peu di a moin, Rihanna i chante dans son nez. Ou di a moin sa, mi di ou koné, ou pense cet ou ve (…). Mi en fou complètement de ou »[2] (David).

David devient l'objet des moqueries. La non-adoption du critère de la masculinité (parler de la violence médiatique) entraîne une remise en cause de son identité de genre. Les gestes de David sont alors observés. Comme ses PM, les attitudes de cet adolescent sont non conformes aux représentations que ces jeunes ont des comportements masculins. Les autres garçons ont alors du mal à définir David.

« David mi na des doutes su li, mi gard à li, mi di li lé gay ou pas, li lé bizarre »[3] (Fred).

L'exemple de David illustre qu'à l'adolescence, les individus ont besoin de repères pour définir les comportements appropriés à l'image qu'ils désirent renvoyer. Les pratiques médiatiques semblent participer à la définition de ces repères.

Joueurs et compétiteurs

Les pratiques médiatiques permettent de mettre en avant un deuxième critère de la masculinité : les pratiques collectives. Comme pour les mangas ou les films, c'est la violence d'un jeu vidéo qui va séduire les garçons. Ils y jouent soit sur les consoles vidéo soit via l'ordinateur. Outre la violence de certains jeux, le fait de pouvoir y jouer à plusieurs les attire. Aussi, les jeux vidéo se retrouvent en compétition avec d'autres activités non médiatiques mais tout aussi collectives comme le football ou les jeux d'Airsoft. La préférence pour ces jeux de groupe confirme l'importance pour les garçons de se livrer à des activités les mettant en contact avec d'autres, activités où l'esprit de compétition règne et le désir de montrer ses compétences, voire sa supériorité prime (Pasquier, 2005).

Les garçons sont conscients que ces activités de groupe engagent leur image. Par exemple, Fred refuse de jouer au football avec les amis de sa classe par peur d'être ridicule.

« Ben des fois, na des BTS qui organise des choses, foot en salle, donc toute banna kom i fé football, banna la parti fé football (…). Ben mi sava, si banna i di a moin joué ben mi joué, kom tout banna lé dans un l'équipe, tout banna i joué bien, mi di voilà pas besoin pran à moin »[4] (Fred).

Considérant que ses compétences de joueur ne sont pas à la hauteur de celles de ses camarades, Fred s'abstient de jouer avec eux. Comme l'explique Martine Court, « les garçons ne s'engagent pas toujours avec facilité dans les pratiques ou les activités caractéristiques de leur sexe. Dans un certain nombre de cas, la participation à ces activités requiert des dispositions opposées à celles qu'ils ont constituées au cours de leur socialisation (…) et, pour cette raison, elle présente pour eux un certain coût » (2010 : 166).

Quand les garçons ne possèdent pas les dispositions nécessaires à la réalisation d'activités caractéristiques de leur sexe, comme ici le football, il vaut mieux s'abstenir d'y participer. Ce que fait Fred afin d'éviter les moqueries. Mais pour ne pas être totalement exclu du groupe, il faut pouvoir faire partie des conversations qui tournent essentiellement autour du ballon rond.

« Tout banna dans la klass i joué football, kan na un matsh, ouais na tel matsh tel matsh, banna i koz football (…). Ben banna i koz football donc ou lé obligé koz football »[5] (Fred).

Pour pouvoir avoir des sujets de conversation avec les autres garçons, les non-accros du ballon développent des PM : ils regardent à la télévision des matchs de football ou suivent les résultats sur Internet. Comme le fait Batiste :
« En fin de compte, PSG-OM, je peux pas vraiment dire mais je regarde quand même un peu le foot, pas tellement passionné, de toute façon il y a eu l'Euro 2008 là, ouais j'ai quand même regardé ».

Ainsi, respecter les critères de la masculinité qui se dessinent autour des PM facilite à la fois l'identification aux groupes de pairs mais également l'intégration à ce même groupe.

Les critères de la féminité

Autour des médias, les adolescentes rencontrées définissent également un certain nombre de critères leur permettant de se positionner par rapport au sexe opposé. Les critères de la féminité à l'œuvre au lycée se dessinent autour de l'affichage de son appartenance au public des programmes sentimentaux, la construction des pratiques médiatiques autour du dévoilement de soi et le plus souvent réalisées à domicile.

Publics de la sentimentalité médiatique

La présentation des goûts médiatiques des filles est tout aussi complexe que celle des garçons. Si une fille peut se présenter comme faisant partie du public des programmes violents, elle peut également avouer regarder des émissions tourner vers la sentimentalité comme les séries collèges (Pasquier, 1999). C'est d'ailleurs plutôt dans son intérêt si elle veut respecter les critères de la féminité. En effet, l'opinion des garçons sur les pratiques féminines est chargée de stéréotypes. Les lycéens semblent se cantonner à une seule facette des adolescentes : leur sentimentalité. En dehors de cette facette, la féminité même des adolescentes est remise en question. Par exemple, en affichant les mêmes goûts que les garçons, une adolescente n'arrive pas à remettre en cause l'image que ces jeunes messieurs se font du sexe opposé. Au contraire, elle devient une sorte d'exception qui confirme la règle.

Comme le dit Salim, une fille qui affiche des goûts similaires aux siens devient « un ami », avec qu'il n'a pas peur de discuter mais qu'il n'entreprendrait pas de séduire :
« Elle, c'est comme un garçon pour moi en fait, c'est un ami on rigole tout ça. Et l'autre ben, je viens de rencontrer et elle aussi elle est cool. Elle écoute des musiques, des raps, des trucs comme ça et comme moi je suis fan de rap aussi, on parle avec ».

Bien entendu, les goûts et PM des adolescentes rencontrées sont plus riches. Mais il semblerait qu'au lycée et ce en présence des garçons, elles préfèrent afficher des pratiques médiatiques qui

confirment des attitudes chargées de stéréotypes, comme le fait d'aimer un acteur pour son physique ou bien encore de s'intéresser à la vie amoureuse des personnages.

Des PM pour se confier et se dévoiler

Parmi les pratiques médiatiques davantage féminines, citons également celles autour des confidences et du dévoilement de soi, qui ne sont pas sans rappeler les conclusions des recherches sur les pratiques féminines autour des communications médiatisées.

Parmi les adolescentes rencontrées, prenons par exemple Line, qui utilise son téléphone portable pour communiquer avec ses amis, en particulier avec sa meilleure amie. Pour conserver la possibilité d'être en contact avec ses amis quand elle le souhaite, Line est prête à faire du mal à son corps. Ainsi, quand sa mère la prive de téléphone, elle entame une grève de la faim :

« Mais un jour, elle me l'a confisqué, j'ai pas mangé, j'ai rien bu. Je suis restée dans mon lit presque pendant trois jours sans manger, sans rien boire et après j'étais malade aussi. Mais bon, je voulais mon téléphone (rires) ».

Si la réaction de Line peut sembler extrême, la majorité des adolescentes rencontrées avouent passer beaucoup de temps avec les technologies de la communication et confirment leur besoin de se confier via ces technologies.

Des activités à domicile

La famille est davantage présente dans le temps libre des filles que dans celui des garçons, ce qui crée des inégalités quant à l'accès à l'autonomie. En effet, les filles sortent moins que les garçons et sont davantage surveillées alors que les garçons ont plus facilement accès aux activités en extérieur (Pasquier, 1999). Comme en témoigne Mikaela :
« Ben je sais pas, je peux pas dire je sais parce que je suis un peu cloitrée chez moi en fait. »

Devant passer la majorité de leur temps libre à leur domicile, les adolescentes rencontrées s'investissent dans les pratiques médiatiques parfois de manière intensives. Ce sont davantage chez les filles que se développent des activités de fans. Chanteurs et acteurs provoquent alors des comportements passionnés, conduisant les adolescentes à imiter la coiffure de l'idole ou bien encore à tapisser les murs de la chambre au couleur de la passion (Pasquier, 1999 ; Plante, 2013 a).

Les critères de la masculinité et de la féminité définis ci-dessus ne sont pas sans rappeler les résultats de bons nombres de recherches portant sur les pratiques genrées des médias. Ces différents critères semblent montrer que les pratiques médiatiques permettent de développer des comportements, parfois chargés de stéréotypes, qui aident à « bien faire » la fille ou le garçon. En 2011, après avoir observé le rapport à la culture de garçons et de filles, Sylvie Octobre conclut que « les oppositions de genre sont de deux sortes : certaines semblent invariables dans le temps et dans l'espace social, d'autres semblent mobiles et définir de manière socialement et temporellement situé des stéréotypes où puiser des références, des ressources, tant en terme d'appartenance que d'exclusion » (2011 : 33).

Lorsqu'on regarde les pratiques médiatiques des adolescents de l'île qui ont participé à cette recherche, on constate qu'il existe effectivement des pratiques de genre semblable à celles qui ont été observées ailleurs.

Mais outre ces critères d'identifications de genre partagés et reconnus quels que soient le lieu et l'époque, les entretiens réalisés pour les besoins de cette recherche font ressortir des caractéristiques de genre « mobiles » (pour reprendre Octobre, 2011), propres à la société réunionnaise et visibles au moment de la recherche. Ci après, nous allons en présenter quelques-unes.

Se construire comme fille ou garçon à La Réunion : des pratiques médiatiques qui s'adaptent à une société créole

Le rôle de la mère dans le foyer

La majorité des adolescents rencontrés appartient à des familles défavorisées. Dans ces familles, l'organisation est de type matrifocale. La mère y prend les principales décisions concernant le foyer et l'enfant. Le père, s'il vit au sein du foyer, peine à affirmer son autorité (Cambefort, 2004). Cette organisation familiale et le rôle qu'y tient la femme ne sont pas sans conséquences sur les pratiques médiatiques des adolescents interrogés. En effet, dans les maisons de ces lycéens, les mères définissent les moments en commun. Par exemple, devant la télévision, elles choisissent souvent les programmes à regarder. Les *télénovelas* en font partie. Le fait que ces programmes soient plébiscités par les mères n'est pas sans conséquence sur les activités des garçons et des filles au lycée. En effet, parmi les adolescents que nous avons rencontrés, beaucoup de garçons avouent spontanément regarder les *télénovelas* et reconnaissent apprécier les intrigues, qui pourtant abordent essentiellement la sentimentalité. Par exemple, lorsque l'on demande à Batiste quelles sont les *télénovelas* que sa mère regarde, il précise qu'il les regarde aussi :
« Il y a moi aussi avec, il y a le *Roman de la vie* le soir sur RFO, il y aussi *Maria del Barrio*, moi aussi je regarde ».

Pis encore, ces adolescents déclarent attendre un nouvel épisode chaque soir avec impatience : « Surtout les *télénovelas*, si tu regardes le début, t'as envie de connaître la suite, alors ça devient bien. (…). Et puis des *télénovelas* comme *Marina*, c'était bien » (Arthur).

Même au lycée, ces garçons parlent des *télénovelas* sans craindre les répercussions sur leur image. De leur côté, confortées par l'image des mères qui imposent les *télénovelas* dans leur foyer, les filles semblent imposer des « conversations télé » (Boullier, 2003) autour de ce genre télévisuel au lycée. Beaucoup de garçons, nous l'avons vu, s'accommodent de ces programmes et prennent plaisir à les regarder. Pour les autres, les relations avec les filles se compliquent. Par exemple, Fred nous explique que malgré ses efforts pour suivre une *télénovela*, il n'arrive pas à accrocher à ce genre de programme. Le doublage et la répétition du scénario lui déplaisent :

« Ah non mi aime pas. Lé mol ! La voix lé pas bien synkro ek la bouche. Et puis mi aime pas l'histoire plutôt. Toute i ressamb, *Marina*, *Rosalinda* toute pareil »[6].

Lorsqu'il tente d'expliquer son point de vue aux filles de sa classe, il se retrouve comme un soldat isolé qui mène un combat perdu d'avance contre une armée prête à tout pour défendre sa cause. Ainsi, les filles n'hésitent pas à frapper Fred s'il persiste dans ses critiques des télénovelas.

Fred : « Des fois, surtout kan navé *Rosalinda*, banna té koz ein tas (…). Ben oui mi té dit banna mi té aime pas ».
Flavie : « Banna té fé kour a ou ? »
Fred : « Non, té da moin le kou (rires) »[7].

Après avoir reçu les premières claques, Fred a fini par capituler et préfère acquiescer lorsque les filles parlent des *télénovelas*. Avec ces programmes, les filles trouvent un support légitime d'expression. Si les garçons imposent le football comme sujet de conversation, les filles non seulement parlent librement des *télénovelas*, mais elles semblent aussi avoir réussi à convertir les garçons. Qu'ils disent regarder pour avoir un sujet de conversation avec les filles ou dans l'espoir de mieux les comprendre, il n'empêche que les *télénovelas* bouleversent la suprématie masculine quant au choix des pratiques médiatiques à exposer ou non au lycée.

Ainsi, le rôle de la mère dans l'organisation familiale semble venir bouleverser les critères de la féminité et de la masculinité en vigueur au lycée et compléter les règles de présentation de soi.

Les langues

À la Réunion, la maîtrise du créole et du français n'est pas évidente. À ces langues s'ajoutent pour les enfants de migrants, d'autres langues de la zone Océan Indien comme le malgache, le mahorais, le comorien. Si les communications de face à face dépendent du lieu et de la codification adoptée par l'adolescent, la langue des communications médiatisées semble mettre tout le monde d'accord. En effet, se construit une écriture du compromis qui aide ceux qui ont des difficultés avec ces langues. Comme les « mini messageurs » de Rivière (2002), les adolescents rencontrés se plaisent à inventer un langage qui leur est propre.

En contexte créolophone et francophone, la prise de liberté avec les règles langagières est à la fois une volonté d'échapper au normatif et de constituer des références communes, mais est aussi un moyen de faciliter les échanges entre jeunes aux différentes compétences langagières. Les jeunes s'approprient la langue en s'absolvant des règles de la communication de face à face. De cette manière, la peur de subir les moqueries de l'autre est vaincue. Les libertés prises avec les langues au moment des échanges médiatiques ne sont pas sans conséquence sur l'identité de genre. En effet, pour ces adolescents qui expérimentent la séduction, les pratiques médiatiques permettent de séduire en contournant les problèmes d'expression. Par exemple, certains adolescents ont des difficultés pour maîtriser aussi bien la langue française que le créole. Dans ce cas, comment séduire sans paraître ridicule ? C'est la question que se pose Rafik. Pour lui, parler français avec les filles aide à la séduction :
« Ouais, elles préfèrent qu'on parle un peu français. C'est juste pour avoir un p'tit peu de charme quoi (…). Ben non. Non mais ça sort pas comme ça. C'est difficile à sortir comparer à lorsque je parle à mes amis. C'est difficile à parler en français avec mes amis. C'est difficile à parler en créole avec mes copines. En fait c'est au niveau des têtes, je me retrouve au niveau des têtes, je parle français avec les filles et je parle garçon avec le créole {Je parle créole avec les garçons}. C'est automatique. Voilà ».

Convaincu que le succès auprès des filles passe par la maîtrise du français, Rafik n'est pas à l'aise lorsqu'il se retrouve en face d'une fille. Pour contourner cet obstacle, il se réfugie derrière les médias. Dans les communications de face à face, il utilise le français, mais sur MSN ou par texto, il privilégie le créole.

Cachés derrière un écran, les lycéens mettent de côté leur crainte et osent aborder l'autre. Filles et garçons semblent être plus réceptives à la séduction via média. Ainsi, Salim n'hésite pas à donner son adresse MSN à une fille qui lui plait :
« S'il y a une fille qui me plaît tout ça, après je lui donne mon adresse, après on parle un peu par MSN ».

La construction de l'identité de genre connaît une dynamique nouvelle : dans un contexte linguistiquement riche comme La Réunion, la séduction n'est plus freinée par la peur de ne pas savoir s'exprimer dans la langue adéquate. Les adolescents développent des PM qui leur permettent de tester la séduction tout en tenant compte des spécificités langagières de la société.

Les représentations autour de la sexualité des adolescents

Si la séduction peut poser problème car elle inquiète ceux qui ont peur de ne pas savoir comment communiquer avec l'autre, l'identité de genre se construit difficilement car elle doit également faire face aux représentations de la société face à la sexualité des adolescents.

En 1991, Éliane Wolff avait observé que le rapport des familles défavorisées de l'île à la sexualité adolescente était marqué par le respect de certaines traditions : valorisation de la virginité féminine, surveillance des comportements amoureux et fierté autour des conquêtes masculines. Vingt ans après, et ce malgré la modernisation de la société et l'augmentation des classes sociales moyennes, il reste dans les familles décrites par ces adolescents des traces d'un rapport ambigu et tabou à l'éducation aux relations amoureuses et sexuelles. Nous l'avons dit, les parents surveillent les adolescentes. Mais pour les adolescents, le rapport des parents à leur sexualité est complexe. Si l'entrée dans la sexualité est un signe de virilité, l'éducation masculine à la sexualité n'est pas pour autant une chose évidente. Pendant les entretiens, contrairement aux adolescentes, les adolescents ont témoigné d'une certaine pudeur à aborder la séduction. La sexualité, quant à elle, a été soigneusement évitée. Aussi, pour obtenir des éléments de compréhension du rapport que ces garçons entretiennent avec la sexualité, il faut poser la question aux filles :

« Avec les personnes que je fréquente aujourd'hui, on entend de tout, hein. Après il y a des gars, leur maman les coincent un peu donc ils te posent des questions bizarres, est-ce que c'est normal que, est-ce que c'est normal que, est-ce que ça se peut que, si je fais ça qu'est-ce que ça fait ? » (Jeanne).

Ainsi, selon Jeanne, les garçons souffrent autant que les filles de la pression familiale. Eux aussi doivent se construire une identité de genre dans un contexte familial peu enclin à répondre à leurs interrogations. Face à un message contradictoire que leur envoient leurs parents, basé sur la valorisation des premiers rapports masculins synonymes de virilité d'un côté et l'absence d'éducation sexuelle de l'autre, le positionnement adolescent n'est pas évident.

Dans un tel contexte, la séduction médiatisée permet aux adolescent(e)s rencontré(e)s de s'approprier la construction de leur identité de genre. Grâce aux échanges sur le Net ou aux séries qu'ils regardent, ils découvrent des modèles de comportements amoureux qui les surprennent parce qu'ils sont vécus sans cette pression familiale. Ils découvrent aussi via les média des jeunes de leur âge qui ont un rapport dédramatisé avec la séduction et la sexualité. Les pratiques médiatiques participent alors à l'éducation sexuelle et écartent les familles des choix importants.

Conclusion

Qu'apportent les pratiques médiatiques à la construction des comportements de genre chez des adolescents de La Réunion ? La découverte des attitudes à avoir en fonction de son sexe ainsi que l'apprentissage des comportements de séduction passent par la télévision, le téléphone et Internet qui participent à l'élaboration de représentations des comportements de genre tant pour les filles, que pour les garçons. Se dessinent alors des critères d'identification autour de la masculinité et de la féminité. Ces critères sont de deux sortes. Les premiers semblent répondre à des stéréotypes répandus dans les sociétés dites modernes. On peut alors se demander s'il se forme ici des critères juvéniles planétaires de la masculinité et de la féminité. La question mériterait d'être creusée et permettrait d'élaborer des outils de compréhension voire de définition de l'identité de genre à l'adolescence. S'il s'avère que les pratiques médiatiques participent réellement à l'adoption de comportements de genre, cette uniformisation soulèverait également d'autres questions comme celles de l'hégémonie des médias.

Mais les PM à l'adolescence tiennent également compte des spécificités de la société. En effet, les seconds critères sont davantage « mobiles » et témoignent des capacités de résistances d'une société face à des messages médiatiques qui favoriseraient une homogénéisation des comportements de genre.

Toutefois, les adolescents rencontrés grandissant dans une société créole, ces premières conclusions sont à nuancer. En effet, on pourrait également interroger le rôle des dynamiques culturelles à l'œuvre

dans la société réunionnaise dans la tournure que prennent les PM à l'adolescence. Rappelons-le, cette société s'est construite et se construit encore en « bricolant » avec des références endogènes et des références exogènes. La capacité des adolescents rencontrés à réaliser des pratiques médiatiques adaptées à leur questionnement identitaire et aux épreuves qu'ils traversent (Plante, 2013 b) pourrait alors être le signe que La Réunion se développe en conduisant les individus à devenir acteurs des mutations d'une société qui définit chaque jour son rapport au monde (Wolff & Watin, 2010).

Notes

1. Ces entretiens ont parfois été menés en créole. Dans cet article, le lecteur trouvera donc certains extraits écrits dans cette langue. Dès que cela s'avèrera nécessaire, une note de bas de page traduira ces extraits.
2. « Mais même ça, je m'en fous complétement. Tu peux me dire, Rihanna chante dans son nez. Tu me dis ça, je te dis, tu sais tu peux penser ce que tu veux. Je m'en fous complétement ».
3. « David, j'ai des doutes sur lui, je le regarde, je me demande s'il est gay ou pas. Il est bizarre ».
4. « Ben parfois, il y a des BTS qui organise des choses, foot en salle, donc comme tout le monde fait du football, ils font faire du football. (…) Ben je vais, s'ils me disent de jouer je joue, comme ils sont tous dans une équipe, ils jouent bien, je leur dis que c'est pas la peine de me prendre ».
5. « Tout le monde dans la classe joue au football, quand il y a un match, ouais il y a tel match tel match, ils parlent football (…). Ben ils parlent football donc tu es obligé de parler de football ».
6. « Moi je n'aime pas. C'est nul ! La voix n'est pas synchro avec la bouche. Et puis je n'aime pas l'histoire plutôt. Tout se ressemble, Marina, Rosalinda, c'est tout pareil ».
7. Fred : « Des fois, surtout quand il y avait Rosalinda, elles parlaient beaucoup (…). Ben oui, je leur disais que je n'aimais pas ».
   Flavie : « Et elles te disaient de partir ? »
   Fred : « Non, elles me frappaient (rires) ».

Références bibliographiques

Breton, Philippe et Proulx, Serge (2002), *L'explosion de la communication à l'aube du XXIe siècle*, Paris, La Découverte.

Cambefort, Jean-Pierre (2004), *Enfances et familles à La Réunion. Une approche psychosociologique*, Paris, L'Harmattan.

de Certeau, Michel (1990), *L'invention du quotidien*. Tome 1. *Arts de faire*, Paris, Gallimard (1980, 1ère éd.).

Chaudenson, Robert (2003), *La créolisation : théorie, applications, implications*, Paris, L'Harmattan.

Chaudiron, Stéphane et Ihadjadene, Madjid (2010), « De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles », *Études de communication* 35, p. 13-29.

Court, Martine (2010), *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, Paris, La Dispute.

Detrez, Christine (2011), « Des shonens pour les garçons, des shojos pour les filles ? Apprendre son genre en lisant les mangas », *Réseaux* 168-169, p. 165-186.

Galland, Olivier (2004), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin (1997, 1ère éd.).

Goffman, Erving (1977), *L'arrangement des sexes*, Paris, La Dispute.

Jeanneret, Yves (2000), *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion.

Jouët, Josiane (2010), « Des usages de la télématique aux *Internet Studies* » in Denouël J. et Granjon, F. (dir.), *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*, Paris, Presses des Mines, p. 45-90.

Lewis, Oscar (1969), *La vida. Une famille porto-ricaine dans une culture de pauvreté : San Juan et New York* (trad. 1965), Gallimard, Paris.

Octobre, Sylvie (2011), « 'Du féminin et du masculin'. Genre et trajectoires culturelles », *Réseaux* 168-169, p. 23-57.

Pasquier, Dominique (1999), *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, éditions des Sciences de l'Homme.

Pasquier, Dominique (2005), *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Condé-sur-Noireau, éditions Autrement.

Plante, Flavie a (2013), « Pratiques de fan et dynamiques culturelles », *Communication* 32 (1) [En ligne], URL : http://communication.revues.org/4911, consulté le 4 février 2014.

Plante, Flavie b (2013), « Pratiques médiatiques et rites de passage à l'adolescence : un lien possible ? Expériences de passage au lycée à l'île de La Réunion », *Les Cahiers du Numérique* 3-4 (9), p. 161-187.

Rivière, Carole-Anne (2002), « La pratique du mini- message. Une double stratégie d'extériorisation et de retrait de l'intimité dans les interactions quotidiennes », *Réseaux* 112, p. 140- 168.

Sengenes, Sébastien (2004), « D'un genre à l'autre », *Terrain* [En ligne] 42, http://terrain.revues.org/1748, consulté le 01 décembre 2014.

Simonin, Jacky et Wolff, Éliane (2003), « Famille et école à La Réunion. Regards anthropologiques et sociologiques » in Tupin, F. (s/d), *École et éducation. Univers Créole* 3, Paris, Economica, p. 143-168.

Taborda-Simoes Maria da Conceiçao (2005), « L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ? », *Bulletin de psychologie* 479, p. 521-534.

Thery, Irène (2011), « Le genre : identité des personnes ou modalité des relations sociales ? Une controverse importante à la croisée des sciences sociales et de la philosophie », dans Dugnat, Michel (dir.), *Féminin, masculin, bébé*, p. 105-136.

Vouillot, Françoise (2002), « Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne] 31/4, http://osp.revues.org/3388, consulté le 1er décembre 2014.

Wolff, Éliane (1991), *Quartiers de vie. Approche ethnologique des populations défavorisées de l'île de la Réunion*, Paris, Méridiens Klinxksieck.

Wolff, Éliane (2001), « Jeunesse (s) koméla. Éléments de compréhension des cultures juvéniles en émergences à la Réunion», in Ledegen, G. (dir.), *Les « parlers jeunes » à la Réunion, Saint Denis,* Université de la Réunion, p. 21-30.

Wolff, Éliane et Watin, Michel (s/d) (2010), *La Réunion, une société en mutation. Univers Créole* 7, Paris, Economica.

Les jeunes acteurs de la télévision ? Les implications spectatorielles du public juvénile à l'heure du numérique

Amandine Kervella et Élodie Kredens

Résumé

Cet article interroge les implications spectatorielles du jeune public à l'heure du numérique. Sous l'effet du déploiement du numérique, la télévision propose une offre nouvelle aux jeunes téléspectateurs : délinéarisée et personnalisable, connectée et interactive. Mais si les dispositifs déployés par la télévision permettent une posture plus active du téléspectateur, comment se diffusent-ils auprès du jeune public réputé enthousiaste et dégourdi face à l'arrivée de nouvelles technologies ? Les possibilités plurimédiatiques de certaines chaînes de télévision suffisent-elle à provoquer l'engouement juvénile ? Pour répondre à ces questions cet article exploite les résultats obtenus dans le cadre du projet de recherche JNT « Jeunes, Numérique et Télévision », qui a interrogé 2540 jeunes de 11 à 25 ans entre janvier et février 2014, en Rhône-Alpes et dans le Nord-Pas-de-Calais.

Pour citer cet article

Amandine Kervella et Élodie Kredens, « Les jeunes acteurs de la télévision ? Les implications spectatorielles du public juvénile à l'heure du numérique », in Marlène Loicq et Florence Rio (dir.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement* [pdf], éditions du Centre d'études sur les Jeunes et les Médias, 2015, pp. 72-83 [ISBN 978-2-9549483-0-0].

Amandine Kervella
Université Lille 2, laboratoire GÉRIICO

Amandine Kervella est maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication (Université Lille 1), membre du laboratoire GÉRIICO. Ses travaux ont pour objet les évolutions récentes de la télévision et l'analyse des discours médiatiques. Elle est actuellement co-directrice du projet « Jeunes, numérique et télévision ».

Élodie Kredens
Université Savoie Mont-Blanc, laboratoire LLSETI

Élodie Kredens est maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication à l'université Savoie Mont-Blanc et membre du laboratoire LLSETI. Après une thèse consacrée à la réception juvénile des émissions de télé-réalité, ses travaux s'orientent sur les processus d'interprétation et d'appropriation des objets médiatiques chez les jeunes et sur leurs usages d'Internet. Elle a notamment participé à l'enquête européenne « *EU Kids Online* » sur les pratiques numériques des jeunes et leurs risques associés. Elle est également co-directrice du projet « Jeunes, numérique et télévision ».

Depuis quelques années, l'ensemble des industries culturelles est en train de changer de paradigme. La révolution numérique bouleverse en effet les règles du jeu et invite de fait à réexaminer à nouveau un certain nombre de phénomènes. Ainsi, l'arrivée d'internet est venue bouleverser le paysage audiovisuel français. La télévision a dû faire face à une évolution impulsée par l'essor des technologies du numérique et entrer dans le jeu de la concurrence du web. Par des mécanismes de résistance et d'adaptation, la télévision tente aujourd'hui de maintenir sa position de média dominant et transforme en profondeur son rapport aux programmes, aux publics et aux autres supports audiovisuels.

Lors du passage de la paléo-télévision à la néo-télévision (Casetti & Odin, 1990), on a assisté à un changement du modèle communicationnel entre les chaînes et leurs téléspectateurs. En les intégrant progressivement comme des figures participatives, les téléspectateurs se sont vus octroyer un rôle plus interactif. Aujourd'hui, la prise en compte des audiences est devenue un enjeu majeur et l'interactivité est poussée aussi loin que la technologie le permet. Après la post-télévision, c'est autour de la « télévision sociale » de se déployer par l'entremise des réseaux sociaux (CSA, 2013 ; Ducheneaut et al., 2008). Connectée et interactive, elle propose ainsi aux téléspectateurs de faire entendre leur voix et de devenir des acteurs à part entière grâce à de multiples dispositifs. Le téléspectateur commente les programmes sur Twitter, vote en ligne grâce au téléchargement d'applications et s'est vu même récemment convié à une expérience participative de « théâtre enrichi » en intervenant dans les auditions et en s'enregistrant avec sa webcam[1]. Délinéarisée et personnalisable, la télévision propose également au téléspectateur de s'affranchir de la grille de programmation grâce aux plateformes de rattrapage dites de « replay » ou à la VAD (vidéo à la demande) et reconfigure par là même ses modalités de consommation. Si les dispositifs déployés par la télévision permettent une posture plus active du téléspectateur, comment se diffusent-ils auprès du jeune public réputé enthousiaste et dégourdi face à l'arrivée de nouvelles technologies ? Les possibilités plurimédiatiques de certaines chaînes de télévision suffisent-elle à provoquer l'engouement juvénile ?

Le projet de recherche JNT « Jeunes, Numérique et Télévision » a été conçu pour dresser un état des lieux précis de la place de la télévision à l'heure d'internet et du multi-écran chez les jeunes. En questionnant leurs pratiques et leurs représentations, l'étude fait le point sur l'adoption des nouveaux outils proposés par les chaînes donnant au public davantage de liberté et d'opportunités d'agir. Elle permet également de s'interroger sur la latitude dont les jeunes bénéficient pour façonner individuellement leur rapport au média et de voir dans quelle mesure ils intègrent dans leur vie quotidienne de nouvelles manières de regarder la télévision et d'y participer. Suite à des entretiens exploratoires, une enquête par questionnaire a été menée auprès de 2540 jeunes de 11 à 25 ans entre janvier et février 2014 simultanément en Rhône-Alpes et dans le Nord – Pas de Calais. L'ensemble des élèves de sept établissements scolaires et universitaires ont ainsi été interrogés en présence des chercheuses. Des entretiens semi-directifs auprès de 36 filles et garçons volontaires ayant participé à la phase quantitative sont venus compléter l'étude.

Grâce aux résultats obtenus, nous dresserons dans un premier temps les contours de la pratique télévisuelle juvénile au regard des procédés interactifs et personnalisables mis à leur disposition et leur permettant de renouveler l'expérience du visionnage de la télévision : « replay », vidéos à la demande, utilisation des réseaux sociaux ou d'applications spécifiques. Nous verrons que les jeunes, habitués à une certaine manière de consommer des programmes, ne se sont pas massivement emparés de ces opportunités, ce qui nous conduira dans un second temps à nous interroger sur la diffusion progressive des évolutions que les chaînes considèrent pourtant comme prometteuses et gages d'avenir à l'heure où les jeunes se détournent d'elles. Dans quelle mesure les jeunes aspirent-ils à devenir davantage acteurs de la « télévision » qu'ils regardent ?

Dispositifs interactifs télévisuels et « télévision de rattrapage » : pratiques des jeunes téléspectateurs

On prête volontiers aux jeunes un attrait naturel pour les nouvelles technologies. Ceux que l'on nomme facilement les « natifs digitaux » sont souvent envisagés comme immédiatement capables de maîtriser de nouveaux dispositifs numériques et forcément intéressés par eux. Ce type de discours se retrouve en particulier lorsqu'il s'agit d'envisager leur pratique télévisuelle. Pourtant, lorsque l'on se penche sur la réalité de leurs usages des nouveaux dispositifs sociotechniques à travers lesquels la télévision se réinvente, la réalité est beaucoup plus contrastée. Cela est d'ailleurs précisément le cas des dispositifs de « télévision de rattrapage » et de « télévision sociale » qui nous intéressent dans cet article.

Il y a quelques années, l'expérience télévisuelle pouvait encore se définir comme « le fait de regarder un contenu choisi et diffusé par un programmateur, en même temps qu'un certain nombre d'autres téléspectateurs » (Beuscart et al., 2012 : 45). Cette définition n'est aujourd'hui plus opérante puisqu'il est désormais possible de visionner des contenus télévisuels « à la carte », selon une temporalité non plus imposée mais choisie, grâce aux différents dispositifs dits de «télévision de rattrapage». Cette consommation décalée peut se faire par l'entremise des chaînes de télévision (via des plateformes développées sur internet), des fournisseurs d'accès internet (via des dispositifs dédiés, accessibles sur l'écran du poste de télévision) mais également à travers des sites internet (principalement Youtube ou Dailymotion). Le téléspectateur peut donc aujourd'hui très largement choisir la temporalité de son visionnage de contenus télévisuels.

Les jeunes interrogés déclarent néanmoins encore majoritairement regarder une émission de télévision au moment de sa diffusion, c'est-à-dire dans le flux télévisuel et ce, que ce soit sur le poste ou bien d'autres écrans (ordinateur, tablette ou smartphone). Près de 90 % des 14/25 ans déclarent ainsi regarder un contenu télévisuel au moins une fois par semaine, en direct, sur leur poste de télévision et plus de 62 % le font tous les jours ou presque. On remarque parallèlement que près de la moitié du panel affirme ne jamais utiliser le « replay ».

Le premier constat à effectuer concernant la « télévision de rattrapage » est donc qu'il s'agit, pour le moment, d'une pratique émergente. Malgré les nouvelles possibilités de contrôle de la temporalité télévisuelle qu'elle offre aux téléspectateurs, les jeunes ne s'en sont pas encore massivement emparés.

Il est cependant aussi intéressant de noter que de fortes disparités existent à ce niveau selon l'âge des répondants. Une appréhension globale des pratiques des jeunes interrogés masque en effet une réalité beaucoup plus contrastée : les plus jeunes utilisent davantage les différents dispositifs de « télévision de rattrapage » que les plus âgés. Si cette variabilité peut être rapprochée des facteurs généraux qui expliquent l'usage ou non de ces dispositifs, nous y reviendrons plus longuement ultérieurement, ils font aussi sans doute écho au degré d'autonomie que l'âge suppose dans la pratique audiovisuelle globale des jeunes. La pratique plus autonome des lycéens et des étudiants semble en fait les détourner de certains des dispositifs de « télévision de rattrapage », au profit d'autres outils, comme le téléchargement illégal par exemple. L'âge conditionne tout d'abord une autonomie que nous pouvons qualifier de technique. Certaines des pratiques qui peuvent concurrencer la « télévision de rattrapage » lorsqu'il s'agit de consommer des contenus audiovisuels nécessitent en effet des compétences techniques qui ne semblent pas encore acquises au début du collège. C'est par exemple le cas du téléchargement illégal. Au contraire, les dispositifs de « télévision de rattrapage », dont certains sont particulièrement simples d'usage, semblent mieux convenir à cette catégorie de jeunes. Mais l'âge suppose surtout un accès plus libre aux écrans. Les collégiens affirment tout d'abord beaucoup plus que les lycéens et a fortiori les étudiants, regarder la télévision en famille. Ils font également état d'un usage plus encadré des écrans. Un peu moins de 24 % d'entre eux déclarent ainsi être parfois privés de télévision par

leurs parents. Moins de 9 % des lycéens et 1% des étudiants se voient quant à eux imposer ce type de restrictions. La durée d'écoute est également rapportée comme étant limitée pour plus de 35 % des collégiens, près de 17 % des lycéens, environ 4% des étudiants. Le contrôle parental s'exerce en outre aussi sur les autres écrans, proportionnellement avec l'âge des jeunes. Or, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il empêche certaines pratiques, particulièrement celle du téléchargement illégal, dont les potentialités pourraient peut-être plus séduire les collégiens que celles offertes par la « télévision de rattrapage », s'il leur était autorisé. Le contrôle des contenus et des temporalités de visionnage permis par les dispositifs de « télévision de rattrapage » est en outre parfaitement adapté à l'encadrement parental constaté des consommations audiovisuelles des plus jeunes, ce qui peut sans doute aussi expliquer son adoption relativement importante par les collégiens. Grâce à la « télévision de rattrapage » les parents peuvent en effet décider plus facilement ce que regardent leurs enfants, et quand ils le regardent, n'étant plus contraints par la programmation des chaînes.

Penchons-nous à présent sur la « télévision sociale ». Il apparaît tout d'abord évident que les réseaux sociaux sont devenus aujourd'hui incontournables dans la stratégie de développement des chaînes de télévision. Sur Twitter, ces dernières se sont à la fois dotées d'un compte en tant qu'institution, mais elles en ont également créé pour certains programmes comme par exemple *Danse avec les Stars* sur TF1, *Raising Star* sur M6 ou encore *Les Ch'tis* sur W9.

Au cours de la diffusion de ces programmes, le fil Twitter permet de lire les publications officielles, mais s'utilise également comme une tribune ouverte pour permettre aux téléspectateurs de livrer leurs avis (en direct ou bien en différé) grâce à un hashtag regroupant toutes les interventions. Cette pratique n'est pas nouvelle puisqu'avant l'utilisation de Twitter, le SMS servait aussi à poser des questions en direct ou bien à faire part de ses impressions. En passant sur le réseau social, le téléspectateur a gagné la gratuité et la possibilité d'accéder aux autres messages postés. Sous l'apparente publicisation généralisée des commentaires il existe néanmoins des opérations de filtrage lorsqu'il s'agit de choisir sur le fil officiel quelques tweets pour incrustation sur l'écran de télévision afin d'illustrer l'activité sur le réseau social. C'est d'ailleurs ce qui décourage Astrid (18 ans) car pour elle, inutile d'écrire si ce n'est pas pour être diffusé.

Globalement, dans notre panel, l'utilisation de Twitter en lien avec des programmes de télévision est assez restreinte. Moins de 10 % des jeunes se déclarent « *followers* » (suiveurs) d'une émission, quel que soit leur âge, et 70 % ne tweetent jamais lors de la diffusion d'une émission.

Plutôt que de voir un désintérêt juvénile pour la « télévision sociale », il faut lire les chiffres à la lumière du nombre de possesseurs d'un compte Twitter (étape incontournable à l'abonnement d'une quelconque émission). Les 12-25 ans interrogés sont en fait un peu plus d'un tiers à avoir rejoint ce réseau social, ce qui laisse encore des perspectives de développement importantes. Si l'on se limite ainsi aux détenteurs d'un compte, ils sont en fait près de 25 % à s'être abonnés au fil d'un programme et 70 % à tweeter lors de la diffusion d'une émission.

Le deuxième réseau social mobilisé par les chaînes de télévision est Facebook. Complémentaire de Twitter, il permet d'autres usages comme par exemple écrire des commentaires plus longs, obtenir des informations plus denses, regarder des vidéos postées etc. Si les usages limités de Twitter en matière d'interactivité télévisuelle pouvaient en partie s'expliquer par l'absence d'une adoption massive du réseau social, impossible de faire le même constat avec Facebook. Même si près de 80 % des jeunes de notre panel déclarent posséder un compte (ce chiffre grimpant à près de 95 % dans le supérieur), on observe qu'une minorité a rejoint la page Facebook d'une chaîne (20 %) ou d'un programme particulier (17%).

Si l'on se penche sur le type de programmes que les jeunes suivent grâce à Twitter ou Facebook, on remarque qu'ils se rangent quasiment tous dans la catégorie du divertissement, la télé-réalité étant fortement représentée (et ce particulièrement au collège[2]).

Ce genre télévisuel est en effet propice aux échanges. Dès l'arrivée de *Loft Story*, des chercheurs ont constaté que « l'un des facteurs de succès de ce genre de programmes résidait moins dans leur contenu que dans les pratiques de communication qu'ils autorisent » (Cardon, Smoreda & Beaudouin, 2005 : 115) et observaient alors un développement croissant des usages d'internet en lien avec l'émission permettant l'articulation du média télévisuel avec celui du numérique (p. 116).

Avec l'arrivée de Facebook puis de Twitter, il semble que ce genre soit effectivement plus générateur d'interactivité que d'autres types de programmes. Toutefois, même si la télé-réalité est plébiscitée (surtout chez les plus jeunes), elle n'est pas le genre de prédilection du panel global que nous avons interrogé. En effet, c'est la série qui arrive largement en tête. A l'heure actuelle, l'offre est pléthorique que ce soit à la télévision, en streaming ou en téléchargement sur le net. L'individualisation poussée des modes de consommation des séries fait coexister des individus qui n'en sont pas au même stade dans le déroulement des saisons et des épisodes d'une série et qui peuvent s'extraire de la temporalité de diffusion proposée par la télévision. Quand l'un est en cours de visionnage de la première saison, l'autre peut entamer la dernière, ce qui complique quelque peu le partage et donc son intégration dans la « télévision sociale »[3]. D. Boullier avait déjà noté que la diversification des programmes télévisés avait introduit « beaucoup de jeu dans la conversation télé et oblige[ait] à un travail plus intense pour rétablir une communauté d'expérience » (2003 : 49). Avec internet et les réseaux sociaux, cette difficulté s'est accrue et suppose de mettre en place des stratagèmes pour ne pas « spoiler » les uns et les autres lorsqu'il s'agit de converser autour de séries. Ainsi, le genre du programme regardé et sa capacité à être intégré dans des dispositifs interactifs peut expliquer en partie le recours pour l'instant plutôt limité à la « télévision sociale ».

Depuis longtemps la télévision est un agent de sociabilité. Offrant des sujets de discussion incontournables dans la vie quotidienne (Boullier, ibid.), elle se fonde également sur un « regard collectif » (Gheude, 1994 : 275) en rassemblant une foule de téléspectateurs ne se connaissant pas. Aujourd'hui, les réseaux sociaux et certains dispositifs mis en place par les chaînes permettent de donner corps et voix au public longtemps restée au rang de communauté « invisible » pour reprendre le qualificatif de M. Gheude. Il est à présent possible d'interagir sur des forums avec d'autres téléspectateurs, de faire part de ses impressions sur le déroulement d'une émission comme Koh Lanta à des inconnus en twittant, d'interpeller certains d'entre eux plus particulièrement, bref, d'interagir avec une frange du public dont on se figurait seulement l'existence. Converser avec des inconnus représente certes une évolution majeure, mais ne semble pas correspondre pour l'instant aux attentes des jeunes que nous avons interrogés. Ils préfèrent pour le moment partager ce qu'ils regardent avec leur entourage proche voire même très proche et lorsqu'ils communiquent avec d'autres pendant la diffusion de programmes télévisés, ils utilisent le SMS (77 %). Dans la même veine, on remarque que les forums et les chats en ligne mis en place par les chaînes de télévision autour de certains programmes sont utilisés de manière marginale, c'est-à-dire par moins de 2 % des jeunes interrogés.

Le plaisir de « discuter télé » se fait donc essentiellement dans la sphère familiale ou amicale avec une préférence pour le face-à-face nous rapportent bon nombre de jeunes en entretien. En fait, la diversification des modalités de communication offertes par l'apparition de nouveaux outils ne transforme pas considérablement les sociabilités déjà constituées : « Si, à l'évidence, ces technologies permettent d'étendre quelque peu la taille et le volume des liens qui composent la sociabilité des individus, ces nouvelles pratiques augurent moins de la constitution d'un " village global " où chacun serait connecté à chacun, que d'une série de lignes de déplacement à l'intérieur du système relationnel des personnes » (Cardon, Smoreda & Beaudouin, 2005 : 119).

À ce jour, les inconnus avec lesquels les téléspectateurs sont mis en relation par l'entremise de la « télévision sociale » n'apparaissent pas comme une opportunité d'extension des réseaux de sociabilité. La télévision est en fait un ciment social pour des relations existant au préalable.

Éléments d'explication d'une adoption encore limitée de la télévision délinéarisée et participative

Dans la section précédente, nous avons constaté que les dispositifs interactifs télévisuels tout comme ceux de « télévision de rattrapage » ne connaissaient pas d'adoption rapide auprès des jeunes interrogés. Il existe en outre d'importantes disparités selon le critère de l'âge concernant la « télévision de rattrapage ». Il s'agit à présent de nous interroger sur les raisons qui pourraient expliquer ces phénomènes.

Tout d'abord n'importe quelle innovation, quand bien même elle s'adresse à des jeunes ayant grandi avec les nouvelles technologies, doit emprunter le chemin de la diffusion et procéder par étapes pour se déployer. E. Rogers (1995) montre ainsi qu'il existe cinq profils d'usagers face aux innovations en fonction du temps nécessaire pour adopter une nouveauté. Les pionniers sont très minoritaires et permettent d'ouvrir le champ aux adopteurs précoces. Il faudra encore que s'écoule un certain laps de temps avant que la majorité précoce, puis tardive, rejoignent les précurseurs laissant alors derrière eux les retardataires. Pourquoi la « télévision sociale » et la « télévision de rattrapage » échapperaient-elles à ce cycle de diffusion ? En octobre 2014, Thomas Valentin, vice-président du directoire de M6, s'exprimait au sujet des difficultés de l'émission *Raising Star* (permettant aux seuls téléspectateurs de voter pour leurs chanteurs favoris grâce à une application interactive). Il confiait volontiers que l'émission permettait à la chaîne « d'acquér[ir] un savoir-faire dans la télévision digitale et connectée » confirmant ainsi la dimension expérimentale du programme et ajoutant que « l'innovation, c'est aussi la patience ».

Il existe en réalité des freins à l'adoption de nouvelles manières de regarder la télévision qui sont liés aux pratiques télévisuelles préexistantes. Comme le rappelle P. Chambat (1994 : 253) « la diffusion des TIC, ne s'opère pas dans le vide social ; elle ne procède pas davantage par novation ni substitution radicales. Elle interfère avec des pratiques existantes, qu'elle prend en charge et réaménage ».

Nous pouvons tout d'abord penser que les pratiques télévisuelles interactives ou de «télévision de rattrapage» ne font tout simplement pas encore partie des habitudes des jeunes interrogés. Maxence, 19 ans, explique se contenter largement d'une posture de visionnage classique qu'il adopte depuis son plus jeune âge. D'après lui, la « télévision sociale » serait finalement affaire de « génération » et aurait du mal à percer auprès de ceux qui n'auraient pas grandi avec elle depuis la petite enfance. Cette intuition semble d'ailleurs trouver le terrain d'une confirmation puisque les collégiens sont bien plus nombreux à avoir déjà tweeté lors de la diffusion d'une émission que les lycéens, étant eux-mêmes plus nombreux que les post-bacheliers. En entretien, quand on demande effectivement aux jeunes lycéens et étudiants pourquoi ils n'utilisent pas les possibilités d'interagir, beaucoup expliquent qu'ils n'ont « pas le reflexe » ou « pas l'habitude » de le faire, qu'ils « n'y pense[nt] pas ». La télévision est une activité ordinaire de répétition, elle « s'inscrit comme rythme et une habitude dans la vie quotidienne. Elle est comme une horloge. Changer brutalement les émissions, les styles et les têtes revient à bouleverser de façon autoritaire tout un ordre intime de la vie » écrivaient J.L Missika et D. Wolton précisant que pour ce média « le changement d[evait] être lent et progressif » (1983 : 84). Les dispositifs interactifs ou de « télévision de rattrapage » doivent ainsi se transformer en routines, ce qui demande un certain temps.

Jusqu'à l'apparition de dispositifs interactifs ou de « télévision de rattrapage », les habitudes télévisuelles relevaient davantage de la consommation que de la participation. Sans parler de « passivité » (qui conduirait à penser le téléspectateur sous le prisme des théories largement démenties aujourd'hui), il faut reconnaître que jusqu'alors, regarder exclusivement la télévision ne demandait ni de grands efforts, ni un grand investissement. Dans son enquête ethnographique sur le corps des téléspectateurs, V. Le Goaziou observe la mise en place « d'une sorte de rituel visant à se laisser aller et à se sentir bien » (1999 : 299) et des « positions du corps relâchées » (1999 : 300).

Au cours des entretiens avec les jeunes lycéens et étudiants, on retrouve bien cette aspiration à la détente, pas toujours compatible avec l'engagement nécessaire aux nouveaux dispositifs qui nous intéressent dans cet article.

D'une certaine manière, il faut convenir qu'interagir ou utiliser un dispositif de « télévision de rattrapage » coûte. La pratique de la « télévision de rattrapage », quel que soit le dispositif utilisé, suppose en effet une intervention, un engagement beaucoup plus important de la part du téléspectateur que le simple fait d'allumer son poste de télévision ou même de regarder en direct un contenu télévisuel sur un autre écran (ordinateur, tablette, téléphone portable). Lorsqu'un spectateur souhaite revoir un programme de télévision il doit en effet tout d'abord rechercher, choisir, afficher une vidéo puis lancer, parfois interrompre ou stopper sa diffusion. C'est d'ailleurs en partie pour cela que Thierry Lancien (2008) évoque le rapprochement de l'écran de télévision qui était avant tout un « écran de transmission », de celui de l'ordinateur qu'il décrit comme un « écran d'action ». Pour prendre part aux interactions permises par la « télévision sociale », il faut en outre utiliser un autre écran que le « confortable » poste de télévision, avoir déjà téléchargé parfois certaines applications, se connecter, souvent s'identifier (et donc avoir créé au préalable un compte) et puis agir : écrire des commentaires, lire ceux des autres tout en suivant le déroulement de l'émission, voter, répondre à des quizz etc. Toutes ces actions aussi minimes et peu physiques soient-elles sont « impliquantes », ce qui suppose d'adopter un tout autre état d'esprit que celui qui préside à la volonté de se délasser de retour de l'école. En témoigne Emma, 17 ans, ne cherchant qu'à « poser son cerveau » momentanément avant de se mettre aux devoirs. Les dispositifs de « télévision de rattrapage » et à fortiori les dispositifs interactifs sont une invitation à davantage d'action et correspondent à une posture psychologique spécifique qui n'est pas forcément conciliable avec certains avantages recherchés. La compatibilité est d'ailleurs l'un des facteurs d'adoption d'une innovation selon les travaux d'E. Rogers (1962). Pour s'en emparer, l'utilisateur doit pouvoir l'intégrer sans heurt dans son système de valeurs et dans son canevas d'expériences antérieures. Or en proposant par exemple d'interagir avec des programmes qui jusqu'alors ne demandaient pas de contribution de la part des téléspectateurs, les chaînes viennent reconfigurer en profondeur la posture spectatorielle.

Avec la question de l'engagement, inhérent aux dispositifs interactifs et de « télévision de rattrapage », se pose en fait la question de l'attachement à la pratique télévisuelle. Sur un plan général, il faut en effet juger que regarder la télévision constitue une activité qui mérite qu'on lui consacre du temps et de l'attention pour lancer un « replay », une application permettant de voter, ou bien son compte Twitter. Or, la force du lien qui unit les jeunes à la télévision décline avec l'âge, ce qui peut en partie expliquer les disparités dans l'adoption de ces dispositifs constatées suivant ce critère. La télévision est en effet avant tout un marqueur des agendas des loisirs de l'enfance (Octobre, Détrez, Merklé & Berthomier, 2010). Le temps passé à regarder la télévision constitue un premier élément qui renseigne sur l'attachement à la télévision. On sait depuis longtemps qu'il décline avec l'âge (Donnat, 2009 ; Octobre, Détrez, Merklé & Berthomier, 2010 ; Pasquier, 2005). Dans notre étude, ce constat se vérifie, y compris lorsque l'on intègre le temps passé à visionner des contenus télévisuels sur d'autres écrans que celui du poste de télévision. Près de 70 % des collégiens déclarent ainsi regarder un programme de télévision tous les jours ou presque. Les lycéens ne sont plus qu'environ 50 % à le faire, les étudiants passent sous cette barre. D'ailleurs, c'est chez les collégiens que l'on trouve le plus de très gros consommateurs de télévision. Plus de 10 % d'entre eux affirment ainsi passer quotidiennement plus de 6 h à regarder des programmes télévisés, quel que soit l'écran utilisé pour le faire. Seulement 1 % environ des étudiants y consacrent autant de temps.

L'attachement à la télévision se joue également sur un plan plus symbolique. Nous constatons en effet que regarder la télévision constitue une activité moins investie par les étudiants que par les lycéens et surtout les collégiens. Pour l'ensemble des jeunes interrogés regarder la télévision est tout d'abord une activité très souvent menée parallèlement à d'autres. Cette pratique « multi-tâches », voire « multi-écrans » de la télévision augmente en outre globalement avec l'âge des répondants.

On notera ainsi par exemple que plus de 80 % des étudiants déclarent aller sur Internet en même temps qu'ils regardent la télévision. Seulement 66 % environ des lycéens et moins de la moitié des collégiens font de même. Il est somme toute assez peu courant de trouver des téléspectateurs écoutant religieusement leurs émissions, surtout lorsqu'il s'agit de programmes considérés comme « légers » à l'instar de ceux appartenant au genre de la télé-réalité ou du divertissement comme nous le rapportent les jeunes. On observe depuis longtemps que la télévision fonctionne comme une présence et peut devenir un véritable bruit de fond. Dans les années 80, M. De Certeau et L. Giard notaient alors que « le rôle central de la télévision n'est pas exactement celui qu'on lui prête souvent : elle reste souvent allumée, comme un paysage dans l'espace intérieur du logis» (1983 : 14). Plus récemment, les travaux de V. Le Goaziou (1999) cités précédemment attestent d'une écoute flottante et d'un visionnage largement discontinu. Or, ce mode de consommation de la télévision ne semble pas vraiment compatible avec l'usage de certains dispositifs interactifs qui monopolisent davantage le téléspectateur, ce qui suppose une attention renforcée.

Regarder la télévision constitue aussi une activité qui s'accompagne encore de nombreux discours critiques (Esquenazi, 2002 ; Rouquette, 2003), qui augmentent eux aussi avec l'âge des répondants, ce qui peut constituer un nouvel obstacle à l'adoption des dispositifs interactifs ou de « télévision de rattrapage ». Ces dispositifs supposent en effet symboliquement aussi une plus grande implication personnelle. Interagir, c'est se dévoiler, montrer son attrait et assumer un intérêt suffisamment important à l'égard d'un programme de télévision pour que l'on puisse y prendre part activement. Ainsi regarder simplement l'émission musicale *Raising Star* dans le flux télévisuel reste moins engageant que de la regarder en différer et a fortiori de télécharger l'application 6play, de s'inscrire pour devenir juré par mail ou par Facebook, de lancer l'application au moment de la diffusion en direct du programme et de voter. Aujourd'hui les dispositifs interactifs concernent majoritairement des programmes produits par les chaînes de télévision elles-mêmes : télé-réalités, programmes de compétition dans le domaine de la cuisine, de la danse, de la mode ou de la musique, talk-shows. Ces programmes appartiennent à la sphère du divertissement et il ne faut pas sous-estimer les effets de l'illégitimité culturelle les discréditant. Dans les consommations télévisuelles juvéniles, il existe clairement un système de hiérarchie rendant parfois difficile la revendication de ses goûts personnels (Pasquier, 2005) et menant à la mise en place de véritables stratégies de dissimulation (Kredens, 2008). Il peut ainsi être compliqué de « liker » la page Facebook des *Ch'tis* et d'afficher publiquement par cette opération son goût pour cette émission à la réputation plutôt négative. L'interactivité télévisuelle suppose d'assumer pleinement un certain rapport de proximité affective avec un programme, ce qui est loin d'être une évidence, spécialement chez les plus âgés.

Par ailleurs, l'engagement nécessaire à l'usage des dispositifs interactifs s'accompagne de la conviction qu'ils possèdent une valeur ajoutée. Pour être adoptée une nouvelle pratique doit comporter des avantages suffisamment considérables (Rogers, 1962). Certains adeptes de notre panel expliquent avec enthousiasme comment cette nouvelle manière de regarder la télévision leur paraît plus ludique et moderne tandis que les réfractaires cherchent encore l'intérêt de ces procédés qu'ils jugent artificiels ou inutiles. Aussi surprenant que cela puisse paraître, il existe de toute évidence des phénomènes de résistance chez les jeunes que l'on prête d'ordinaire davantage aux plus âgés face à l'arrivée de la nouveauté. Les jeunes lycéens et étudiants rencontrés en entretien se sont par ailleurs révélés assez critiques quant à la qualité globale de l'offre télévisuelle qui leur est actuellement proposée. Si ces discours reflètent en partie le déficit de légitimité culturelle dont souffre la télévision, que nous venons d'évoquer, ils invitent aussi à penser un certain écart entre les attentes de ces jeunes téléspectateurs et l'offre télévisuelle. Les jeunes lycéens et étudiants interrogés semblent en fait trouver peu de contenus pour lesquels ils sont prêts à mettre en œuvre l'engagement inhérent à la « télévision de rattrapage ». La programmation des séries télévisées, le genre préféré des jeunes de notre échantillon, constitue à ce niveau un exemple particulièrement intéressant. Ils sont nombreux à souligner l'inadéquation entre leurs envies et ce que la télévision propose. Les séries diffusées sont d'abord jugées peu qualitatives et leur diffusion en version française plutôt

qu'en version originale (V.O.) ou version originale avec sous-titres (V.O.S.T.) rebute beaucoup d'étudiants. Anaïs (19 ans), qui se définissait elle-même comme fan de séries explique ainsi : « Je suis capable de sauter un épisode si je n'ai pas les voix en V.O., car je ne supporte vraiment pas les voix françaises ». Le décalage de programmation entre le pays d'origine de la série et les chaînes de télévision françaises est jugé beaucoup trop important. La même étudiante affirme d'ailleurs que si elle pouvait regarder une série en V.O. le lendemain de sa diffusion aux États-Unis, elle le ferait mais qu'en cas d'insatisfaction de son exigence, elle y renoncerait catégoriquement. Enfin, le fait même de devoir attendre un épisode d'une semaine à l'autre est parfois perçu comme trop contraignant.

Le jugement des étudiants et lycéens semble d'autant plus sévère que l'offre télévisuelle est constamment comparée aux possibilités offertes par les sites de téléchargement (le plus souvent illégaux) ou de visionnage en streaming. Le fait qu'ils permettent de contourner l'ensemble de ces points jugés négatifs expliquent, sans doute en grande partie, leur succès auprès des jeunes interrogés. Les chaînes de télévision françaises prennent d'ailleurs de plus en plus la mesure de ce handicap et font évoluer en conséquence une partie de leur offre, la télévision à la demande ne pouvant pas les pallier dans leur ensemble. Depuis 2014, Canal+, par exemple, propose ainsi à ses abonnés de regarder certaines séries « à l'heure US », au moment même de leur diffusion aux Etats-Unis, via sa plateforme « Mycanal.fr ». Les nouvelles saisons de certaines séries sont aussi parfois proposées dans leur intégralité, avant que l'ensemble des épisodes n'ait fait l'objet d'une diffusion télévisuelle. Cela a par exemple été le cas de la dernière saison de la série *Mafiosa*, produite par la chaîne. Les jeunes rencontrés semblent cependant encore peu au fait de ces nouveautés et fortement habitués à d'autres modes de consommation.

Conclusion

À l'heure du numérique, les dispositifs de « télévision sociale » et de « télévision de rattrapage » apparaissent comme des signes de modernité s'érigeant peu à peu en nouveaux paradigmes de visionnage de la télévision. Ils modifient certes la posture spectatorielle des jeunes en les invitant à davantage d'action et de participation mais ne sont pas pour autant des gages assurés de réussite. En fait ils ne doivent pas être perçus comme la panacée aux difficultés que rencontre la télévision à capter et fidéliser un public jeune. Pour devenir pleinement « acteurs », il faut certes que les téléspectateurs aient les moyens d'y parvenir mais encore faut-il qu'ils en aient envie et qu'ils se familiarisent avec ces nouvelles manières de visionner leurs programmes : regarder un contenu télévisuel en différé et a fortiori interagir revient à s'impliquer davantage en adoptant d'abord une posture plus investie, en établissant un rapport assumé de plus grande proximité avec son programme, avant même de pianoter sur Twitter, cliquer sur un bouton sur Facebook ou discuter sur un forum.

En observant les usages des jeunes que nous avons interrogés, nous avons ainsi constaté que la diffusion des nouveaux usages interactifs de la télévision se faisait progressivement et non massivement et qu'il faudra encore du temps pour leur déploiement. En outre, les dispositifs de « télévision sociale » ou de « rattrapage » étant récents, il serait intéressant de prolonger l'étude menée en suivant l'évolution des pratiques des jeunes collégiens dans le temps long pour voir si leur adoption relativement forte de ces dispositifs s'efface ou non en grandissant. Il serait ainsi possible de déterminer si le fait qu'ils les aient utilisés précocement constitue un facteur déterminant d'intégration de ces nouvelles manières de regarder la télévision.

Notes

1. http://nouvelles-ecritures.francetv.fr/theatre-sans-animaux/
2. Au collège, les six premiers programmes suivis sur Twitter appartiennent tous au genre de la télé-réalité (*Les princes de l'amour*, *L'île des vérités*, *The Voice*, *Les Anges de la télé-réalité*, *Les Ch'tis*, *La belle et ses princes*).
3. On notera cependant quelques exceptions. En 2014, TF1 propose l'application « Attrapez John le Rouge » pour la série *Le Mentalist* permettant aux téléspectateurs de mener leur enquête pour découvrir un meurtrier grâce à des indices inédits.

Références bibliographiques

Beauscart, Jean-Samuel, Beauvisage, Thomas et Maillard, Sisley (2012), « La fin de la télévision ? Recomposition et synchronisation des audiences de la ' télévision de rattrapage ' », in *Réseaux* 175, p. 43-82.

Boullier, Dominique (2003), *La Télévision telle qu'on la parle. Trois études éthnomédothologiques*, Paris, L'harmattan.

Cardon, Dominique, Smoreda, Zbigniew et Beaudouin, Valérie (2005), « Sociabilités et entrelacement des médias » in Moati, Philippe (dir.), *Nouvelles Technologies et modes de vie. Aliénation ou hypermodernité ?*, Paris, éditions de l'Aube, p. 99-123.

Casetti, Francesco et Odin, Roger (1990), « De la paléo- à la néo-télévision », *Communications* 51, p. 9-26.

Chambat, Pierre (1994), « Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques », *TIS,* 6 (3), p. 249-270.

CSA (2013), *Première approche de la télévision sociale, rapport de la commission de réflexion prospective de l'audiovisuel*

De Certeau, Michel et Giard, Luce (1983), « L'ordinaire de la communication », *Réseaux*, 1 (3), pp. 3-26.

Ducheneaut, Nicolas et al. (2008), « SocialTV : Designing for distributed, social television viewing », *International Journal of Human-Computer Interaction* 24 (2), p. 136-154.

Donnat, Olivier (2009), *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*, Paris, La Découverte.

Esquenazi, Jean-Pierre (2002), « Les non-publics de la télévision », *Réseaux* 2 (112/113), p. 316-344.

Gheude, Michel (1994), «La réunion invisible», *Hermès La Revue* 1 (13/14), p. 275-283.

Kredens, Élodie (2008), « De la télé-réalité, du péché et de la culpabilité… », *Quaderni* 66, p. 89-95.

Lancien, Thierry (2011), « Multiplication des écrans, images et postures spectatorielles », Conférence donnée au colloque de l'Afeccav : « Faire de la recherche en cinéma et en audiovisuel : quelles pratiques pour quels enjeux ? », 9-10-11 juillet 2008 [En ligne].

http://intermedialite.blogspot.fr/2009/10/multiplication-des-ecrans-images-et.html. Page consultée le 5 novembre 2014.

Le Goaziou, Véronique (1999), « Le corps des téléspectateurs », *Réseaux* 17 (92-93), p. 293-314.

Missika, Jean-Louis et Wolton, Dominique (1983), *La Folle du logis*, Paris, Gallimard.

Octobre, Sylvie, Detrez, Christine, Merckle, Pierre et Berthomier, Nathalie (2010), *L'Enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence,* Paris, La Documentation française.

Pasquier, Dominique (2005), *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.

Rogers, Everett (1995), *Diffusion of innovation*, Free Press, New York.

ROUQUETTE, Sébastien (2003), *L'Impopulaire Télévision populaire. Logiques sociales, professionnelles et normatives des palabres télévisés*, Paris, L'Harmattan.

VALENTIN Thomas (2014), « M6 se bat pour que Paris Première vive » [En ligne] http://www.lefigaro.fr/medias/2014/10/12/20004-20141012ARTFIG00181-thomas-valentin-m6-se-bat-pour-que-paris-premiere-vive.php. Page consultée le 28 octobre 2014.

ACCOMPAGNEMENT INSTITUTIONNEL ET PARTICIPATION ACTIVE EN MILIEU SCOLAIRE

(Micro)blogging en maternelle. Apprentissage des réseaux sociaux en milieu scolaire et accompagnement des élèves

Isabelle Rigoni

Résumé

Cette communication porte sur les usages du web social et participatif en milieu éducatif ordinaire et plus particulièrement sur les usages de Twitter et du blog en classe de maternelle par des enfants de 4 à 6 ans. Les questions abordées concernent à la fois les pratiques des élèves et les enjeux éducatifs et sociaux que celles-ci soulèvent, autant que les modes d'accompagnement proposés par le corps enseignant et par l'Institution (Éducation nationale).

Pour citer cet article

Isabelle Rigoni, « (Micro)blogging en maternelle. Apprentissage des réseaux sociaux en milieu scolaire et accompagnement des élèves », in Marlène Loicq et Florence Rio (dir.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement* [pdf], éditions du Centre d'études sur les Jeunes et les Médias, 2015, pp. 85-96 [ISBN 978-2-9549483-0-0].

Isabelle Rigoni
INSHEA (Suresnes) / EA GRHAPES

Isabelle Rigoni est maître de conférences en sociologie à l'INSHEA et chercheure à l'EA GHRAPES. Après avoir travaillé pendant une quinzaine d'années sur les questions migratoires et les médias, elle entame de nouvelles recherches sur l'utilisation des nouvelles technologies de l'information de la communication à l'école ainsi que sur la participation socio-scolaire des enfants primo-migrants.

> « En elles-mêmes, les TICE ne sont causes de rien, ne rendent pas les enseignants plus pédagogues, les enseignés plus performants ou la société plus savante. […] Les nouvelles formes d'apprentissage ne sont donc pas à chercher dans les technologies, mais dans les transformations du système pédagogique qu'elles rendent possibles. » (Cardon, 2014).

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) représentent un enjeu scientifique en même tant qu'un enjeu sociétal qui ne sont pas sans susciter des débats dans la communauté scientifique et éducative, et même au-delà. Toutefois, plutôt que d'analyser les termes du débat politique et normatif autour de cette question, nous nous intéressons dans cet article à la façon dont des enseignants, acteurs de la communauté éducative, utilisent des outils numériques en dehors de toute injonction de la part de leur hiérarchie ou ministère de tutelle, et à leurs conséquences en termes pédagogiques, d'apprentissages et de relations avec les élèves et, dans une moindre mesure, les parents d'élèves.

Aux origines de l'engagement des ces enseignants dans l'utilisation des TICE, des constats souvent simples pour lesquels ils cherchent des réponses : « Aujourd'hui, les enfants n'ont plus la même intelligence, ils n'apprennent plus de la même manière. Ils ont l'intuition de la machine » ; « Il faut aller chercher des modèles numériques plutôt qu'être passif. Mêler le temps de pédagogie et le temps de l'innovation technologique ». Cet article porte ainsi sur les usages du web social et participatif en milieu éducatif ordinaire et, plus particulièrement, sur l'utilisation du blogging et du micro-blogging.

L'originalité de cette recherche réside dans le corpus choisi : des élèves appartenant au premier cycle défini par le ministère de l'éducation nationale, scolarisés en moyenne et en grande sections de maternelle, âgés de 4 à 6 ans. L'objectif est de comprendre comment des enfants qui ne maîtrisent ni la lecture ni l'écriture s'approprient les TIC et, en l'occurrence, Twitter (dont la caractéristique principale est de publier sur le web des messages courts, limités à 140 caractères) et le blog. Ce corpus, composé d'individus très jeunes, n'a pas encore fait – ou très peu – d'expérience médiatique dans le contexte familial. Pourtant, le (micro)blogging semble fonctionner comme une ressource qui permet, en classe, d'appréhender de façon renouvelée des apprentissages fondamentaux pour l'élève. Au-delà de la compréhension de ces pratiques, nous nous sommes interrogée sur leurs impacts socio-scolaires.

Le travail de terrain a été mené grâce à des méthodes d'analyse sociologique qualitative. La première phase (2011-13) a consisté en de l'observation participante dans deux classes de maternelle situées dans une école de l'agglomération bordelaise, et composées chacune de 27 élèves de moyenne section (4-5 ans) et de grande section (5-6 ans). Des entretiens informels ont été réalisés avec les enseignants, des élèves et des parents pendant ces deux années scolaires. Lors de la seconde phase (2013-14), des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des deux enseignants, et un questionnaire a été remis aux parents en mars, après une expérimentation de 5 mois du (micro) blogging dans la classe de leur enfant.

Dans un premier temps, nous interrogeons le (micro)blogging en tant que dispositif participatif, dans la tradition des travaux cherchant à dépasser les écueils du déterminisme technologique et du déterminisme social. Nous abordons ensuite la façon dont l'école intègre les TIC, en apportant des éléments de confrontation entre, d'une part, le discours politique et institutionnel de promotion des nouveaux outils technologiques et, d'autre part, les réalités du terrain en classe et dans les écoles. Enfin, à la lumière du travail d'enquête, nous questionnons la relation participative des élèves à ces outils ainsi que le rôle de l'enseignant-accompagnant, entre posture éducative et apprentissages créatifs.

Le (micro)blogging, un dispositif participatif au service de l'éducation ?

Le (micro)blogging est considéré ici comme un dispositif de transmission d'informations et de communication sociale. S'inspirant des premiers repères conceptuels proposés par Michel Foucault (1994) puis par Gilles Deleuze (1989) et Félix Guattari (Deleuze & Guattari, 1980), nombre de chercheurs s'intéressant à la démocratisation du web et à son apport dans les modalités de participation sociale reprennent, dans différentes disciplines des sciences sociales, le terme de dispositif, en lui donnant parfois des sens variables (Demaizière, 2008) : « Comme toutes les expressions qui s'imposent à un moment donné, le terme <dispositif> marque la reconnaissance par le langage d'un changement de point de vue et de pratique sociale. Son actualité coïncide avec la généralisation des TIC en tant qu'instruments ordinaires d'action et de connaissance. Les sens premiers du terme (juridique, mécanique, militaire) le situent d'emblée dans un champ fonctionnel rationnel, d'ordre technique et pratique » (Linard, 2002 : 143).

La notion de dispositif contribue ainsi à la reformulation d'une problématique ancienne et récurrente : celle du statut des objets techniques, qui ne doivent pas être envisagés comme des données mais comme des construits (Jacquinot-Delaunay & Monnoyer, 1999).

Le (micro)blogging s'inscrit dans le cadre général des « dispositifs participatifs » (Politix, 2006), qui regroupent des appellations diverses : conseils de quartier, débat public, conférences de citoyens, sondages délibératifs, sites de concertation ou de débat en ligne, en passant par les pratiques expressives multi-écrans invitant au partage, au commentaire ou à la critique (Allard, 2005). De par ses modalités mêmes, il rend bien compte de la place centrale de la participation dans une nouvelle culture du numérique (Cardon, 2010). En classe ordinaire, le (micro)blogging peut ainsi être considéré comme un dispositif sociotechnique permettant l'apprentissage et la tenue de débats portés par l'ensemble des élèves, accompagnés dans cette démarche par leur enseignant. Il permet également d'engager une réflexion sur les spécificités du support numérique en tant qu'outil de médiation entre différents acteurs sociaux, en l'occurrence élèves, parents et enseignants.

Les sites de microblogging connaissent un succès exponentiel depuis leur création dans la seconde moitié des années 2000. Le site spécialisé « A World of Tweets » recense près de 180 millions de tweets publiés dans le monde entre le 1er novembre 2010 et le 1er avril 2014[1]. La France arrive à la douzième place, avec une forte progression enregistrée depuis 2011. À l'instar du développement des autres réseaux sociaux, le microblogging interpelle *de facto* les sciences humaines et sociales. Pourtant, la recherche académique sur le microblogging est encore timide (Pélissier & Gallezot, 2013) et d'aucuns s'interrogent sur la réelle utilité sociale de Twitter, dénonçant son caractère éphémère, superficiel et propice à la diffusion et à la propagation de rumeurs (Renard, 2011 ; Taïeb, 2001). Quelques années plus tôt, la blogosphère essuyait le même type de critiques, avant de devenir peu à peu un objet d'étude légitime en sciences sociales. De même, l'apport didactique des réseaux socionumériques est controversé et ceux-ci sont souvent mis au ban de l'institution académique.

À la question « Les élèves apprennent-ils mieux avec le numérique ? », nombre d'observateurs, cyber-réalistes comme cyber-optimistes, répondent qu'il n'existe actuellement pas d'outil permettant de mesurer ce qu'apporte concrètement le numérique à l'éducation. Nous proposons ici quelques éléments de réponse qualitatifs découlant d'une problématique centrale portant sur ce que les TIC font aux modes d'apprentissage en milieu scolaire – et, inversement, sur ce que les postures / pratiques éducatives font aux pratiques communicationnelles et médiatiques des élèves / jeunes enfants. Cette recherche se veut une pierre apportée à l'édifice de la connaissance des impacts et des enjeux du numérique, et particulièrement du (micro)blogging, en matière d'apprentissage et de participation socio-scolaires. Il ne s'agit pas ici de discuter du caractère « révolutionnaire » du (micro)blogging dans

le milieu éducatif mais plutôt d'étudier comment les dispositifs en ligne « travaillent » la participation des différents acteurs (élèves, enseignants, parents) et contribuent à sa (re)structuration, voire à sa mutation.

Comment l'école intègre-t-elle les TIC ?

Depuis une trentaine d'années, l'éducation aux médias constitue une préoccupation importante des pouvoirs publics[2]. Désormais, l'accent porte sur les TIC, en particulier dans le secteur de l'éducation qui s'adresse à un public jeune et maîtrisant généralement bien les outils communicationnels (Gombault, 2013). En 2011, le ministère de l'Éducation nationale (MÉN) incitait notamment à l'utilisation des tableaux numériques interactifs (TNI) dans les classes (Lutin, 2011). Peu après, il définissait l'entrée du numérique à l'école comme un « impératif pédadogique et un projet de société », une « stratégie globale » dont les grandes lignes ont été exposées en décembre 2012 par Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation nationale, et Fleur Pellerin, alors ministre déléguée chargée des PME, de l'innovation et de l'économie numérique. Lors du conseil des ministres du 12 mars 2014, Vincent Peillon présentait une communication relative à un point d'étape sur l'entrée de l'école dans le numérique, annonçant notamment le déploiement de services numériques pédagogiques adaptés aux élèves en éducation prioritaire et aux jeunes décrocheurs[3]. Enfin, par décret du 17 février 2014 entré en vigueur le 31 mars 2014, le MÉN actait la création de la Direction du numérique pour l'éducation, dont l'objectif est de « répondre aux enjeux liés à la mise en place du service public du numérique éducatif prévu par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République » du 8 juillet 2013.

Des dossiers documentaires sur les usages du numérique dans l'éducation sont disponibles sur le site du MÉN mais les applications concrètes diffèrent encore grandement selon les académies, et selon les cycles d'apprentissage. Le premier cycle semble moins directement concerné par ces questions que les enseignements en collège et lycée dont les usages numériques sont plus diversifiés[4]. Toutefois, des expériences sont entreprises localement, plutôt en élémentaire, beaucoup plus rarement en maternelle. Des expériences pilotes ont été engagées récemment (2010), par des enseignants volontaires, sans que leur ministère de tutelle n'intervienne directement. Dans l'école où notre terrain a été effectué, une partie du matériel disponible en classe provient de prêt de l'académie (2 tablettes tactiles)… Cependant, l'utilisation des TIC relève aussi de la « débrouille » (« don » de 3 tablettes par un collège, 1 tablette gagnée lors d'un concours de tweet ; installation par l'enseignant de boîtiers dans les classes qui permettent la connexion internet). De la même façon, le blog est hébergé sur un site académique « sécurisé » et l'enseignante a pour interlocuteur le responsable TICE, mais elle regrette le manque d'ergonomie, une mise en page limitée, une adresse électronique difficilement mémorisable et déplore que les données soient écrasées à chaque fin d'année scolaire, empêchant une analyse réflexive a posteriori.

Notre travail d'enquête a permis de mesurer qu'en dépit d'une volonté politique affichée, les applications sur le terrain semblent chaotiques et largement dépendantes des intérêts et des compétences propres aux enseignants. La compréhension de ces rapports sociaux n'aurait pu se faire sans une attention fine et soutenue du contexte ainsi que du travail et du comportement social des personnes impliquées en classe et en-dehors (enseignants, élèves, parents).

La relation participative des élèves aux médias

La prise en compte du dispositif dans l'analyse des espaces de discussion en ligne est désormais courante et l'attention ne porte plus uniquement sur les mots, à travers des études linguistiques ou

textuelles (Witschge, 2008). La nécessité de se saisir du contexte de production des discussions a été notamment revendiquée dans les travaux portant sur les sites web participatifs (Benvegnu, 2006 ; Benvegnu & Brugidou, 2008). Dans notre recherche, le contexte est, d'une part, marqué par des logiques institutionnelles fortes, qui conduisent à nous interroger sur la façon dont il est possible de concilier culture scolaire et culture médiatique participative. Comment les élèves s'emparent-ils des dispositifs socionumériques ? D'autre part, le contexte est également marqué par des dynamiques familiales qui accordent une place plus ou moins importante aux TIC. Comment les enfants parlent-ils de leur expérience scolaire des réseaux socionumériques avec leurs parents ? Notre interrogation porte ici sur les modes de participation des élèves aux apprentissages communicationnels et médiatiques dans le cadre scolaire. En nous appuyant sur le cadre théorique des études de production et de réception, nous posons la question de la relation participative des élèves aux médias. Par extension, nous nous demandons si l'introduction des TIC en classe contribue, ou pas, à modifier les relations de subordination entre les élèves et l'enseignant.

Production – Les élèves en classe

Partant du constat selon lequel peu d'enfants racontent spontanément leur journée de classe, l'un des objectifs premiers des enseignants était de se servir du dispositif de (micro)blogging pour s'adresser aux parents. Le protocole en œuvre pour la production de tweets mise sur la créativité et le débat : chaque jour, l'enseignant demande aux élèves les sujets qu'ils aimeraient aborder ; ceux-ci sont ensuite symbolisés par un dessin au tableau par l'enseignant ; à la suite de quoi les élèves votent pour l'un d'eux, celui qui obtient la majorité étant traité. Vient ensuite l'élaboration de la phrase : des idées sont lancées par les élèves, la phrase est travaillée en classe, l'enseignant l'écrit au tableau puis les élèves la saisissent eux-mêmes sur l'ordinateur en la recopiant, même si la lecture des mots est encore hésitante. Le protocole est similaire dans la classe qui utilise le blog.

En conséquence, l'usage qui est fait de Twitter et du blog relève ici du (micro)storytelling, que Christian Salmon (2008) définit comme l'« art de raconter des histoires ». Chaque tweet et chaque post constitue en lui-même un (micro)récit signifiant qui permet à la classe d'élaborer des narrations. Le (micro)blogging permet ainsi d'apporter un complément d'informations dans un style narratif et une ligne éditoriale qui s'apparentent davantage à la sphère domestique qu'à l'environnement scolaire. Les élèves sont dès lors réceptifs et disposés à se prêter au jeu de l'apprentissage : « C'est assez naturel pour les élèves. [5 mois plus tard] je ne sens pas de lassitude » (enseignante). Les enseignants soulignent le caractère banal de l'utilisation des TIC dans le cadre scolaire pour les élèves : « Pour eux c'est normal, ça fait partie des apprentissages que je leur propose, ils ne se posent pas la question » (enseignant).

Ce sentiment est corroboré par le fait qu'une proportion non négligeable d'élèves de ces deux classes a accès à un ordinateur ou à une tablette tactile à la maison : 18 sur 22 répondants (82 %) dans une classe, 7 sur 12 (58 %) dans l'autre. Dans la classe Twitter, 50 % des parents répondants consultent parfois le compte depuis leur tablette, souvent avec leur enfant (66 %). Dans la classe du blog, 56 % des parents consultent le blog depuis leur ordinateur, 33 % depuis leur tablette et 11 % depuis leur smartphone, souvent avec leur enfant voire avec l'ensemble de la fratrie. À la fin des années 1980, les sciences sociales soulignaient déjà la façon dont les technologies de communication étaient « encastrées » et articulées dans les dynamiques internes de l'organisation de l'espace domestique (Silverstone, Morley, Dahlberg & Livingstone, 1989). Les pratiques numériques des enfants dans le cadre du foyer ont ainsi des conséquences sur l'appropriation individuelle et collective de ces outils en classe, et vice-versa.

En s'appropriant le dispositif, la plupart des élèves occupent un rôle actif dans la construction de sens : « Le blog permet de développer une approche ludique de l'écrit. Ça a du sens pour les élèves, les concerne, ce n'est pas artificiel, pas «scolaire» ! C'est la manière moderne de l'imprimerie de Freinet ! L'entité mot devient beaucoup plus facile » (enseignante).

Pour autant, chaque élève dispose d'une personnalité et d'une socialisation propre qui induit une pluralité des formes de production (participation à l'élaboration des propositions de sujet, prise de parole et comportement dans le groupe, degré d'autonomie de l'élève dans la saisie des textes sur le blog…). Comme dans les formes plus traditionnelles d'apprentissage, il convient de prendre en compte les facteurs de réussite traditionnels. Dans son étude sur l'impact des déterminismes socio-économiques dans les performances scolaires d'un enseignement 2.0, Vincenzo Spiezia (2009) souligne que « l'utilisation de l'ordinateur augmente réellement les performances des élèves mais l'intensité de l'amélioration est liée à l'environnement familial de chacun » ainsi qu'au capital économique, culturel et technologique. Contextes de production et de réception sont intimement liés.

Le contexte familial de réception

Lorsqu'ils consultent Twitter / BabyTwit ou le blog avec leur enfant, les parents donnent du sens au message transmis ainsi qu'au travail réalisé en classe. On connaît désormais l'importance du contexte de réception et le rôle actif du récepteur dans la construction de sens. Si les études portent historiquement sur la réception des médias de masse et en particulier sur le rôle de la télévision (Livingstone, 1993 ; Morley, 1986 ; Ang, 1985), certaines s'intéressent aux nouveaux médias et / ou aux pratiques juvéniles (Livingstone, 2003 ; Olafsson, Livingstone & Haddon, 2013), mais peu encore dans une perspective qui a trait au cadre scolaire.

Pour tenter de défricher ce terrain, un aspect nous apparaît fondamental : celui du « contexte d'écoute » défini par David Morley (1986), que nous appelons ici le « contexte de consultation » du (micro)blog par la famille. L'écoute individuelle est définie dans les termes de sa relation ou de ses interactions avec les autres membres de l'auditoire : il convient donc de prendre en considération les pratiques de réception dans le contexte familial. Le choix du ménage comme unité d'analyse permet d'appréhender la spécificité des relations et des interactions au foyer et d'interroger la façon dont les technologies sont utilisées. La problématisation de la dynamique familiale permet de cerner la famille comme lieu actif de pratiques sociales qui sont sous l'influence à la fois de l'environnement social et culturel au sens large et des caractéristiques spécifiques à chaque famille. La prise en considération du contexte domestique s'avère indispensable dans le cadre d'une recherche sur l'appropriation d'une technologie à domicile, dans la mesure où elle offre un cadre théorique articulant les relations entre la technologie et l'utilisateur, que l'on qualifiera de « dynamiques d'usage ».

Au-delà de ce qui se passe en classe, nous nous sommes donc intéressée à l'intégration effective des TIC – et du (micro)blogging – dans la sphère domestique, au sein des dynamiques familiales. D'une part, la technologie est analysée comme un système constitué de règles et d'usages qui sont constamment re-définis à travers les interactions familiales ; d'autre part, les relations familiales et les pratiques de réception sont constituées réciproquement, au sein du contexte domestique de la réception Internet. Cette mise en perspective de la technologie à l'intérieur du contexte domestique est utile à l'analyse des facteurs d'appropriation d'une technologie, dans la mesure où elle lui accorde une signification structurée par le contexte, et structurante par les relations qu'elle implique.

La réception par les parents s'avère inégale. Les données collectées dans les deux classes après 5 mois d'utilisation des TIC montrent que dans la classe Twitter / BabyTwit, seuls 9 % des répondants consultent le compte de la classe quotidiennement contre 45 % une à deux fois par semaine, et le reste plus irrégulièrement. Dans 50 % des cas, seule la mère consulte ; dans les 50 % restant, la mère et le père consultent. Un tiers des parents consulte le compte en solitaire (33 %), un autre tiers avec leur enfant (33 %), et le dernier tiers tantôt seuls tantôt avec leur enfant (33 %). Dans la classe du blog, 36 % des parents répondants consultent le blog dès qu'un nouvel article est posté, 45 % irrégulièrement et 18 % ne le consultent jamais. 28 % des répondants qui consultent le font seuls (les 4/5 sont des mères), 50 % sont la mère et le père, 22 % consultent avec la famille élargie (fratrie

et grands-parents) ; 83 % consultent le blog avec leur enfant. En dépit des disparités entre les deux classes, et si les parents ne sont pas toujours en mesure de mener des consultations régulières du compte Twitter / BabyTwit ou du blog, une majorité d'entre eux consultent toutefois en couple voire en famille.

Par ailleurs, les questionnaires distribués aux parents révèlent que, dans la classe du blog, 69 % d'entre eux estiment avoir été enthousiastes au début, 21 % surpris, 5 % interrogateurs et 5 % en désaccord ; dans la classe Twitter / BabyTwit, 73 % estiment avoir été enthousiastes au début et 17 % surpris. Cinq mois après le début de l'année scolaire, les résultats collectés sont toujours globalement très positifs : 67 % d'enthousiastes, 17 % d'interrogateurs, 11 % émettent une réserve et 5 % en désaccord dans la classe du blog ; 70 % d'enthousiastes et 20 % de satisfaits contre 10 % d'interrogateurs dans la classe Twitter / BabyTwit. À la question « en classe de maternelle, qualifieriez-vous Twitter / le blog d'outil adapté ou inadapté ? », 100 % des répondants considèrent Twitter / BabyTwit comme adapté contre 85 % pour le blog. Toutefois, on ne peut écarter l'hypothèse que ces résultats peuvent être biaisés par le taux de non-réponses, particulièrement élevé dans la classe BabyTwit (56 % soit 15 parents sur 27) même si moindre dans celle du blog (19 % soit 5 parents sur 27). Il est possible que les non-répondants soient moins satisfaits ou enthousiastes que les répondants. Nos entretiens avec les parents montrent que certains d'entre eux demeurent globalement dubitatifs quant à l'opportunité d'introduire le (micro)blogging dès la maternelle. Les réserves émises concernent le plus fréquemment l'âge des enfants (« Les enfants d'aujourd'hui sont très réceptifs à l'informatique. Pour autant, je limite son utilisation car trop petit » − parent d'un enfant en grande section dans la classe du blog −) ainsi que leurs connaissances (« Les enfants ne savent pas lire / écrire » (− parent d'un enfant en grande section dans la classe du blog −).

La participation des parents est globalement jugée insuffisante par les enseignants enquêtés : seules 4 à 5 familles sur 28 par classe envoient des messages aux élèves sur Twitter / BabyTwit ou sur le blog. Pour autant, dans la classe Twitter / BabyTwit, seul un répondant possède un compte personnel sur twitter, et 91 % ne consultent jamais twitter. Dans la classe du blog, si la majorité des répondants consultent d'autres blogs (64 %) voire ont créé leur propre blog (9 %), plus d'un tiers d'entre eux (36 %) ne consultent jamais d'autres blogs. L'utilisation des TIC et du (micro)blogging fonctionne donc ici comme un outil favorisant l'échange et le partage entre les familles (y compris celles peu connectées aux réseaux sociaux par ailleurs) et le milieu scolaire et éducatif. Les parents soulignent la fonction de mise en relation, de lien, que le (micro)blogging permet :

Twitter / BabyTwit : « C'est une fenêtre vraiment intéressante sur la classe » ; « c'est très bien pour connaître ce qui se fait en classe » ; « [BabyTwit] permet de lancer une impression en quelques mots sur ce que font nos enfants » ; « cela sert de support pour que mon enfant parle de ce qu'il fait en classe » ; « support utile pour l'expression des activités réalisées en classe ».

Blog : « [Les enfants] partagent des moments de leur vie scolaire avec leurs proches » ; « Très bon support pédagogique qui permet à notre fils de nous montrer et nous expliquer les activités effectuées en classe » ; « permet de mieux comprendre la vie de la classe lorsque l'enfant n'est pas très bavard » ; « [Le blog] encourage l'enfant à parler à ses parents de ce qui se passe en classe ».

Plus encore, les qualités d'interaction du (micro)blogging sont mises en avant par plusieurs parents : « [BabyTwit] encourage le dialogue sur les activités de la classe » ; [Le blog] permet d'avoir une interaction avec la classe ».

Nous sommes bien là au cœur du dispositif participatif : les acteurs en présence peuvent s'appuyer sur le (micro)blogging pour renforcer leurs liens relationnels.

Le rôle de l'accompagnant

Les TIC sont partie prenante d'une triple culture : une culture technique (accéder et comprendre les outils), une culture de consommation (production et réception d'informations, immédiateté) et une culture participative (chacun peut produire du sens). Cette triple culture entre a priori en contradiction avec les principes pédagogiques traditionnels longtemps privilégiés par l'Éducation nationale (l'élève fait allégeance au maître qui détient le savoir) pour se rapprocher de pédagogies originales comme la « technique Freinet » (fondée sur l'expression libre des enfants) qui a notamment donné lieu au mouvement de l'Éducation nouvelle. L'utilisation de dispositifs participatifs en classe ordinaire pose dès lors la question de la conciliation entre posture éducative et « apprentissages créatifs » (Jauréguiberry, 2008).

De la pédagogie transmissive à la pédagogie active : l'éducation par la créativité

L'enseignant de la classe Twitter / BabyTwit se définit comme un *geek*, à l'instar d'autres enseignants ayant introduit le microblogging dans leur classe. Certains d'entre eux ont créé des blogs dans lesquels ils livrent leurs réflexions pédagogiques et invitent aux échanges d'expériences[5]. L'utilisation du micro-blogging en classe renvoie plus globalement à un intérêt particulier pour les apprentissages créatifs : musicien, l'enseignant de la classe Twitter / BabyTwit initie également ses élèves à la composition musicale expérimentale en les faisant travailler en classe à la fois sur des guitares classiques, sur des claviers électroniques et avec des joysticks. Il se dit influencé par la pédagogie Freinet, par « l'expérience sensorielle de la main » de Piaget, ainsi que par François Delalande en sciences de la musique : « Il s'agit de créer des situations émotionnelles qu'on ne vit pas ailleurs qu'à l'école » (enseignant).

Pour autant, tous les enseignants expérimentant le (micro)blogging ne sont pas férus de réseaux sociaux (« Je n'ai pas choisi Twitter parce que je n'y comprends rien ! » exprime l'enseignante de la classe du blog). Tous n'ont pas non plus été sensibilisés au cours de leur formation initiale à des pédagogies de type Freinet (« Il me faut un degré de maîtrise, j'ai encore du mal à appliquer les idées de Freinet : un déformatage est nécessaire ! Faire penser l'enfant par lui-même est compliqué » selon l'enseignante de la classe du blog). Cependant, leur motivation commune est de favoriser les pratiques créatives auprès de leurs élèves.

De récentes recherches sur les usages du microblogging dans le milieu académique avancent l'idée selon laquelle « le principe du microblogging est propice à un changement de paradigme où le modèle transmissif du sachant à l'apprenant cède la place à une pédagogie active » (Inthilguerra, 2013 : 211). Cette pédagogie active qui fait la part belle aux dispositifs socionumériques demeure toutefois l'apanage de quelques enseignants d'université souvent, de lycée ou de collège parfois, beaucoup plus rarement d'élémentaire et moins encore de maternelle. Pourtant, le (micro) blogging permet à l'enseignant de s'inscrire, dès l'école maternelle, dans une démarche alternative au modèle transmissif jusqu'alors hégémonique – une démarche collaborative dans laquelle l'enseignant se fait accompagnant, tuteur pour ses élèves : « Pas d'injonction de l'adulte en classe sur ce qu'on doit faire ou ne pas faire : c'est une construction ensemble. » (enseignant) ; « pour moi, c'est un cheminement pédagogique qui a trouvé sa réalisation dans le blog. Pour une fois, ce n'est pas l'enseignant qui maîtrise, c'est moins artificiel. » (enseignante). Cela n'est pas sans poser quelques difficultés : « C'est parfois frustrant pour moi qui n'aurais pas forcément choisi le sujet retenu par les élèves, mais je dois accepter leur décision » (enseignante).

L'accompagnant apprend à l'élève à distinguer les informations pertinentes, à acquérir les bons réflexes, mais peut également utiliser les dispositifs sociotechniques pour lui permettre d'acquérir des apprentissages fondamentaux et ce, dès le plus jeune âge.

De nouveaux outils pour des apprentissages fondamentaux

Pour autant, les enseignants interrogés ne considèrent pas le (micro)blogging comme un outil qui révolutionne les pratiques pédagogiques ; il favoriserait plutôt des usages différents et l'instantanéité : « Ce n'est qu'un outil, il n'y a pas de magie ici ! » ; « Tout ceci n'est pas nouveau dans les apprentissages, mais c'est abordé différemment » (enseignants).

L'utilisation du (micro)blogging permet, en classe, d'appréhender de façon renouvelée des apprentissages fondamentaux pour l'élève, tels que :

- la structuration de la pensée (énonciation de l'événement marquant qui alimentera le tweet ou le blog). L'esprit de synthèse est évoqué en filigrane par certains parents : « Le blog est adapté en maternelle car il permet aux enfants de créer un «poster» d'une activité réalisée en classe » (un parent d'un élève de grande section).
- la structuration des phrases et les éléments langagiers (composition et écriture du message par les élèves en relation avec l'accompagnant) ; « C'est le moyen le plus efficace que j'ai trouvé pour penser l'écrit. Démarche de dictée à l'adulte. L'enfant apprend à parler dans un langage soutenu (pas parlé) » (enseignant) ; « Le blog permet de réfléchir à comment on écrit ce qu'on veut raconter. Il faut se poser la question de ce qui est dit, comment, à qui, ai-je le droit de le dire ?... » (enseignante) ; « Travail sur la concordance des temps, la précision, le sens (on se pose toujours la question : est-ce que les parents vont comprendre ? On essaie toujours de se mettre à la place du lecteur) » (enseignant).

Ce travail est reconnu par certains parents : « L'exercice de formulation des phrases est très intéressant » (parent d'un élève de moyenne section dans la classe Twitter / BabyTwit).

- les bases des relations sociales et des rapports de pouvoir tels que :
  - l'apprentissage de la démocratie (choix, grâce à un vote, de l'événement marquant qui alimentera le tweet ou le blog) qui peuvent être apparentés aux apprentissages contenus dans les cours d'éducation civique traditionnellement dispensés à partir du cycle 2, lors du passage à l'école élémentaire : « J'utilise un protocole : le protocole de vote comprend 3 sujets proposés. Pour le moment, le vote se fait à main levée. Mais je pense profiter de la période des élections municipales le mois prochain pour passer au vote à bulletin secret (ça évite que certains suivent d'autres dans leur vote) et expliquer ce que c'est » (enseignant).
  - le respect de l'Autre : « On réfléchit à ce que l'on peut dire et ne pas dire sur l'autre. » (enseignant) ; « Il faut prendre en compte l'avis des autres ; voter ; respecter l'avis de la majorité et accepter d'être parfois dans la minorité… » (enseignante).
- sensibilisation aux dangers potentiels du web participatif et interactif (chaque nouvelle demande d'inscription au compte Twitter de la classe doit être validée par les élèves en fonction des règles établies par l'enseignant).

L'accompagnant s'inscrit ainsi dans une posture éducative qui se joue dans un cadre formel – et son rôle peut être apparenté à une instance de contrôle (contrôle du groupe des élèves qui ne sont pas encore autonomes, contrôle des personnes extérieures qui veulent s'abonner au compte Twitter de la classe…) – mais qui laisse toutefois la place à une démarche créative : « La langue est considérée comme un matériau, modelable. Ça démystifie l'idée selon laquelle la bonne formule arrive tout de suite : on peut jouer avec la langue, l'enrichir… » (enseignant) ; « Le rapport à l'erreur est dédramatisé : on peut essayer, on peut effacer… » (enseignante).

Les outils numériques ne prennent sens et ne révèlent leur potentiel que dans un contexte d'intégration adapté, c'est-à-dire dans le cadre d'une pédagogie repensée afin qu'elle soit « terre d'accueil » pour les outils, et non l'inverse. Le potentiel des technologies numériques est celui d'un écosystème éducatif où les outils, les méthodes, les objectifs et les évaluations permettent d'exploiter ce qu'Internet favorise : interactions, échanges, nouvelles façons d'appréhender les connaissances, créativité et innovation.

Cette recherche montre que les usages de dispositifs de (micro)blogging tels que Twitter ou le blog créent de nouvelles modalités collaboratives entre enseignants, élèves et parents. Engagés dans une démarche de co-création propre au web 2.0, accompagnants et apprenants s'investissent ensemble dans une culture de la participation. Par ailleurs, les dispositifs de (micro)blogging favorisent l'acquisition de savoirs fondamentaux tels que la structuration de la pensée et des phrases, les principes démocratiques et le respect de l'Autre, qui sont intégrés de façon ludique. Ils permettent également d'apprendre à s'intégrer à un groupe et de provoquer de réelles situations de communication.

Toutefois, même s'il apparaît de plus en plus légitime d'utiliser des outils sociotechniques dans le cadre scolaire et académique avec des *digital natives* (natifs du numérique), il convient de ne pas occulter le fait qu'une formation relative aux risques potentiels et à la protection des données ainsi que des utilisateurs est indispensable pour en faire bon usage. Si les enfants, y compris en maternelle, tendent de plus en plus à s'approprier spontanément les interfaces du web et à maîtriser les outils numériques, ils ne disposent pas d'outils de compréhension leur permettant d'appréhender les enjeux qui s'y cachent.

Notes

1. http://aworldoftweets.frogdesign.com. Il est également possible de consulter une carte interactive de la production de tweets dans le monde, en temps réel : http://onemilliontweetmap.com.
2. En 1983, le ministère de l'Éducation nationale lançait le CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information).
3. http://www.education.gouv.fr/cid77650/en-conseil-des-ministres-point-d-etape-sur-l-entree-de-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique.html.
4. Création de la compétence B2I au lycée : « maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » (http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/competences/b2ic2i, mis à jour le 18 juillet 2013). Création de jeux sérieux (http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/ jeuxserieux, mis en ligne le 3 mars 2014), comme l'Isoloir, à destination des 14-17 ans et soutenu par le MÉN.
5. Blog de Philippe Guillem (http://fragmentsdeclasse.blogspot.fr), avec un tutoriel sur l'utilisation de Twitter en maternelle (http://fragmentsdeclasse.blogspot.fr/2011/12/apprendre-twitter-lecole-maternelle.html) ; blog « élucubrations pédagogiques » (http://jejoueenclasse.fr/elucubrations/) de Jean Roch-Masson, instituteur en CP à Dunkerque et précurseur de l'utilisation de Twitter en classe en France.

Références bibliographiques

ALLARD, Laurence, « Express yourself 2.0 ! » (2005), in MAIGRET, Éric et MACÉ, Éric (dir.), *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*, Paris, A. Colin et Ina, coll. Médiacultures, p. 145-172.

ANG, Ien (1985), *Watching Dallas: Soap Opera and the Melodramatic Imagination*, London, Menthuen.

BENVEGNU, Nicolas (2006), « Le débat public en ligne. Comment s'équipe la démocratie dialogique ?», *Politix* 3, 75, p. 103-124.

BENVEGNU, Nicolas et BRUGIDOU, Mathieu (2008), « Prendre la parole sur internet. Des dispositifs sociotechniques aux grammaires de la discussion », *Réseaux* 150, p. 51-69.

CARDON, Dominique (2014), « Apprendre / désapprendre. Sur la ligne de crête des apprentissages numériques », DIGITAL SOCIETY FORUM, Forum « Nouvelles formes d'apprentissage », http://digital-society-forum.orange.com/fr/les-forums/85-apprendre-desapprendre._sur_la_ligne_de_crete_des_apprentissages_numeriques.

CARDON, Dominique (2010), *La démocratie internet*, Paris, Seuil.

DELEUZE, Gilles et GUATTARI, Félix (1980), *Mille plateaux*, Paris, Minuit.

DELEUZE, Gilles (1989), « Qu'est-ce qu'un dispositif ? », in *Michel Foucault philosophe*, Paris, Seuil, p. 185-195.

DEMAIZIÈRE, Françoise (2008), « Le dispositif, un incontournable du moment », *Alsic* 11 (2), http://alsic.revues.org/384.

FLUCKIGER, Cédric (2008), « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie* 163, « La culture des élèves : enjeux et questions », avril-juin, p. 51-61.

FOUCAULT, Michel (1994), *Dits et Écrits volume III, 1976-1979*, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque des sciences humaines.

GOMBAULT, Vincent (2013), « L'internet de plus en plus prisé, l'internaute de plus en plus mobile », *Insee Première* 1452, juin.

HADDON, Leslie (2013), « Mobile media and children », *Mobile Media and Communication* 1 (1), January, p. 89-95.

INTHILGUERRA, Xavier (2013), « Médiation sociotechnique au sein de communautés d'apprentissage », in PÉLISSIER, Nicolas et GALLEZOT, Gabriel (dir.), *Twitter. Un monde en tout petit ?*, Paris, L'Harmattan, coll. Communication et civilisation, p. 209-229.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève et MONNOYER, Laurence (dir.) (1999), dossier « Le dispositif. Entre usage et concept », *Hermès* 25, p. 9-14, http://hdl.handle.net/2042/14968.

JAURÉGUIBERRY, Francis (2008), « De l'usage des technologies de l'information et de la communication comme apprentissage créatif », *Éducation et sociétés* 22, p. 29-42.

LE DEUFF, Olivier (2011), *La formation aux cultures numériques. Une nouvelle pédagogie pour une culture de l'information à l'heure du numérique*, Paris, Fyp.

LINARD, Monique (2002), « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation »,

in Choplin, Hugues (dir.), *Les TIC au service de nouveaux dispositifs de formation »*, *Éducation permanente* 152, p.143-155.

Livingstone, Sonia (2003), « Children's use of the internet : reflections on the emerging research agenda », *New Media and Society* 5 (2), p. 147-166.

Livingstone, Sonia et Lunt Peter (dir.) (1993), *Talk on Television Audience Participation and Public Debate. Communication and society*, London, Routledge.

Lutin (2011), *Livre Blanc. De l'usage des tableaux numériques interactifs*, Rapport pour le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, septembre.

Morley, David (1986), *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*, London, Comedia / Routledge.

Ólafsson, Kjartan, Livingstone Sonia et Haddon Leslie (2013), *Children's use of online technologies in Europe : a review of the European evidence base*, EU Kids Online, London.

Pélissier, Nicolas et Gallezot, Gabriel (dir.) (2013), *Twitter. Un monde en tout petit ?*, Paris, L'Harmattan, coll. Communication et civilisation.

Politix (2006), Dossier « Dispositifs participatifs », 75(3) ; www.cairn.info/revue-politix-2006-3-page-3.htm.

Renard, Jean-Bruno (2011), « Les rumeurs et Internet », *Contemporanea | Comunicaçao e cultura* 9 (3), setembro-dezembro, p. 475-483.

Salmon, Christian (2008), *Storytelling. La machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, Paris, La Découverte.

Silverstone Roger, Morley David, Dahlberg Andrea et Livingstone Sonia (1989), « Families, technologies and consumption: the household and information and communication technologies », *CRICT discussion paper*, Centre for Research into Innovation, Culture & Technology, Uxbridge, UK.

Spiezia, Vincenzo (2009), *Assessing the impact of ICT use on PISA scores*, OCDE Conference, Prague, Congress Centre of the Czech National Bank, 14-15 September.

Taïeb, Emmanuel (2001), « Persistence de la rumeur. Sociologie des rumeurs électroniques », *Réseaux* 106, p. 231-271.

Wenger, Etienne, McDermott Richard, et Snyder William M. (2002), *Cultivating Communities of Practice*, Harvard, Harvard Business Press.

Witschge, Tamara (2008), « Examining online public discourse in context: A mixed method approach », *Javnost-the Public* 15 (2), p. 75-92; http://javnost-thepublic.org/article/pdf/2008/2/5/

Quel accompagnement pour quelles compétences médiatiques ? Entre innovation pédagogique et pratiques quotidiennes : le cas du projet européen iTEC (*innovative Technologies for an Engaging Classroom*)

Karine Aillerie

Résumé

Dans le cadre d'un projet expérimental de recherche-action centrée sur la construction de ressources numériques par les élèves (projet européen iTEC « innovative Technologies for an Engaging Classroom »), nous posons la question de l'accompagnement pédagogique éventuellement spécifique qui se met en place dans la classe et en-dehors pour l'éducation aux médias. La question de fond propose de confronter le champ de l'innovation pédagogique déclarée comme telle avec les objectifs formels de l'éducation aux médias.

Pour citer cet article

Karine Aillerie, « Quel accompagnement pour quelles compétences médiatiques ? Entre innovation pédagogique et pratiques quotidiennes : le cas du projet européen iTEC (*innovative Technologies for an Engaging Classroom*) », in Marlène Loicq et Florence Rio (dir.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement* [pdf], éditions du Centre d'études sur les Jeunes et les Médias, 2015, pp. 97-107 [ISBN 978-2-9549483-0-0].

Karine Aillerie
TECHNE, Université de Poitiers

Philosophe de formation, après avoir été une quinzaine d'années documentaliste certifiée en établissement scolaire et en charge de la formation continue des enseignants documentalistes, Karine Aillerie a soutenu en 2011 une thèse en sciences de l'information et de la communication traitant des pratiques informationnelles informelles d'adolescents sur le Web. Elle est aujourd'hui chargée d'expérimentations et de veille à la Direction de la recherche et du développement sur les usages du numérique éducatif (Réseau Canopé, ancien CNDP). Elle est également chercheure associée à l'équipe TECHNE (EA6316 – Université de Poitiers) et membre de l'ANR TRANSLIT .

Depuis le tournant des années 2000, la focalisation est forte de la part des chercheurs, sondeurs et praticiens sur les compétences numériques des enfants, adolescents et jeunes adultes (Aillerie, 2013). L'argument commun à toutes ces investigations est la large diffusion des usages connectés dans les sociétés et l'appropriation nécessaire, souvent jugée spécifique, des technologies de l'information et de la communication (TICs) par les plus jeunes. Au sein de l'institution scolaire, la mise à niveau des référentiels, et plus globalement des exigences d'apprentissage, relève de la même préoccupation : « coller » aux pratiques sociales.

Il s'agit en effet, stratégiquement, de « *Faire entrer l'école dans l'ère du numérique*[1] » et non pas l'inverse, laissant entendre que jusqu'alors l'école en serait restée à l'écart. Une question reste dans l'ombre cependant : celle des pratiques médiatiques et numériques des enseignants eux-mêmes et du possible transfert de l'usage personnel de l'enseignant, en majorité « autodidacte numérique », vers sa pratique de classe. En effet, les enseignants correspondent aux catégories de population pour lesquelles les usages sont quantitativement importants et qualitativement diversifiés (Bigot & Croutte, 2013 ; Donnat, 2009). Cette pratique ne se perçoit pourtant que difficilement dans la sphère professionnelle. L'enquête PROFETIC (MEN 2012-2014) décrit ainsi des enseignants équipés et pratiquants, convaincus de l'intérêt des TICs pour l'enseignement, mais dont les usages professionnels se contiennent en amont de la pratique de classe (préparation des cours plutôt qu'intégration dans le partage avec les collègues, mise en activité des élèves, communication avec les familles, ou évaluation). Cet état de fait justifie sans doute en partie l'injonction ministérielle quant à faire coïncider école et numérique. Cette volonté institutionnelle est par ailleurs à rapprocher d'exigences plus larges, déclinées sous la forme d'une série de « compétences clés » identifiées comme cruciales pour « l'éducation et la formation tout au long de la vie » de l'élève et du citoyen du 21e siècle (Unesco 2001 ; CERI, 2013). Parmi ces compétences clés, qui ne se limitent ni au temps ni à l'espace de la scolarisation, la compétence numérique occupe une place transversale et se rapporte à une maîtrise des dispositifs techniques pour « obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration » (Union Européenne , 2006). Au travers de cette compétence numérique, peuvent être lisibles les compétences de nature informationnelle, médiatique ou translittéracique (Sue et al., 2007 . Delamotte et al., 2014), qui nous occupent. Ces compétences sont également ciblées dans le cadre de projets expérimentaux, portés par des partenaires universitaires et / ou des industriels, connus et validés par les ministères mais mis en œuvre en dehors des cadres institutionnels fixés pour l'expérimentation pédagogique. Les enseignants s'y engagent sur la base du volontariat. Pour donner quelques exemples qui ne sont pas tout à fait comparables entre eux : « *Partners in learning* », « *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* », projets européens type « *We learn it !* » ou « *eTwinning* ».

Cette communication s'inscrit elle-même dans le cadre d'un projet européen intitulé iTEC (*innovative Technologies for an Engaging Classroom*), qui sera présenté plus avant. iTEC repose sur la mise en œuvre des compétences médiatiques et de créativité des élèves. Il est ainsi question de prendre en compte la possible mise en œuvre de ces compétences dans le cadre d'un « entre-deux » contextuel. En effet iTEC est une expérimentation, n'étant en tant que telle pas directement issue des exigences scolaires formelles nationales ni tout à fait assimilable à la pratique enseignante ordinaire. Dans le même temps, cette expérimentation se déroule dans le contexte d'une classe et d'une pratique professionnelle classique et dédiée aux apprentissages exigibles par les programmes officiels. Cette précision est d'importance, et nous permettra de nous interroger quant à la posture de l'enseignant concerné et quant au domaine des compétences médiatiques et informationnelles qu'il doit travailler avec ses élèves. Ainsi nous demanderons-nous quel type d'accompagnement est susceptible de se mettre en place dans ce cadre expérimental, qualifié a priori comme « innovant ». Nous essaierons également de voir dans quelle mesure cet accompagnement modifie ou non la pratique habituelle de l'enseignant.

Faisant suite à la présentation détaillée du projet iTEC, nous proposerons de nous arrêter sur quelques termes clés de cette problématique avant d'exposer notre démarche méthodologique. Nous présenterons nos résultats et un dernier point pourra être abordé, en guise de conclusion et du point de vue de ces enseignants toujours, à propos des éventuelles zones de frottement ou d'adhésion entre cet horizon des compétences du 21e siècle et le cadre formel des programmes scolaires.

Eléments de contexte : le projet iTEC

Le projet de recherche-action iTEC[2] est coordonné par l'organisme *European Schoolnet* et financé dans le cadre du 7e Programme Cadre de la Commission européenne pour la recherche et le développement technologique. Il rassemble 18 pays et vise, sur une durée de 4 années (2010-2014), à tester des scénarios pédagogiques en classe impliquant l'usage de technologies numériques ainsi que la mise en œuvre par les élèves de compétences médiatiques pointues (collaboration, apprentissage par l'enquête et la recherche, communication, recherche d'informations…). Les scénarios iTEC (*learning stories*) sont ouverts et adaptables à chaque contexte ou niveau d'enseignement. Ils sont mis en œuvre au travers d'un nombre fixé d'activités (*learning activities*), se présentant sous la forme de « modules », et mobilisant un certain nombre d'outils, élaborés spécifiquement dans le cadre du projet (TeamUp, Reflex) ou grand public (Padlet, Bubll.us, Diigo…). Chacun de ces scénarios amène les élèves à bâtir collectivement un projet, à élaborer des ressources qui sont ensuite mises à la disposition d'autres personnes, essentiellement d'autres élèves (sur le site internet de l'établissement par exemple).

Connue et formalisée en entreprise dans les années 50, la pensée créatrice (*design thinking*) est au principe de ces scénarios et activités proposés à l'expérimentation. Il s'agit d'appliquer au domaine éducatif, enseignement et apprentissage, les processus de conception d'un projet, d'une ressource ou d'un objet. Par exemple : identifier une problématique en fonction d'un environnement, d'un contexte, déterminer une ou des idées susceptibles d'y répondre, concevoir la forme qui incarnera ce concept, communiquer son « prototype » aux commentaires d'usagers, pairs ou experts, prendre en compte un certain nombre de données extérieures qui vont orienter cette conception (recherche d'informations, recueil d'avis, analyse comparative, état de l'art ou observation…), documenter son parcours. La pensée créatrice met en avant une logique de collaboration, une accélération du cycle essais / erreurs et se base sur une compréhension systématique et systémique d'un environnement.

Pour donner quelques exemples de réalisations, citons le projet d'un enseignant de SVT en collège dont les élèves ont évalué la possibilité de « fabriquer de la terre » et ont mené à bien les différentes étapes de conception d'une « machine », type composteur. Cet objectif les a obligés à comprendre de quoi était constitué le sol en faisant des observations de terrain et des recherches documentaires, à rédiger une notice et des conditions d'utilisation pour leur machine, en cherchant des informations en ligne ou en comparant des notices existantes. Citons également la création d'une carte collaborative en ligne des ressources patrimoniales locales documentée par des élèves de CE2. Ou bien encore la réalisation de tutoriels vidéos (via smartphones) en ligne en cours de chimie par des élèves de première. Nous retrouvons là un certain nombre de procédures et d'habiletés de nature translittéracique tout à fait déterminantes : importance de la création par les élèves, de la collaboration dans la collecte de données, dans des tâches d'analyse comparative ou de recherche documentaire, dans la présentation de résultats, par exemple. Les élèves sont responsables de leur projet comme du choix des moyens et outils pour le mener à bien. Pour l'enseignant, sont à prendre en compte les usages en classe mais également en dehors : le projet pouvant se dérouler en partie hors temps scolaire (récolte de données sur le terrain lors d'une sortie en famille le week-end par exemple).

Comme précisé en introduction, notre contexte est ainsi bien spécifique, qui permet de voir les interactions entre des objectifs de progression disciplinaire classiques et les exigences médiatiques liées à l'expérimentation. Concrètement, le projet iTEC a vu 5 séries d'expérimentations, impliquant chacune pendant 3 à 4 mois le test de scénarios pédagogiques. En France, ce projet a vu s'impliquer 85 enseignants de différents niveaux scolaires à partir du CP et de différentes disciplines (29 professeurs des écoles, 56 professeurs de collège, lycée ou lycée professionnel, répartis sur 13 académies). Parmi eux, nous trouvons des enseignants de tous âges, d'une ancienneté dans le métier autour de la quinzaine d'années. Certains sont déjà engagés dans d'autres projets expérimentaux ou missions de formation, mais ce n'est de loin pas la majorité. Nous avons affaire à une population d'enseignants assez hétérogène, y compris à des enseignants qui ne sont pas forcément très à l'aise avec le numérique.

Définitions

Innovation et accompagnement

La notion d'innovation pédagogique est centrale dans les intentions du projet iTEC. Elle y est essentiellement rapportée à la dimension technologique du projet. On peut par ailleurs constater un appariement récurrent entre « TICE » et « innovation » dans les représentations et les discours, l'intégration d'outils numériques y étant présentée comme porteuse de changement dans l'expérience éducative, promesse d'une réconciliation entre prescription scolaire et plaisir d'apprendre (e.g. Fourgous, 2012). Les recherches sur les technologies dans l'éducation ont pour leur part mis l'accent, au-delà du recours aux outils, sur les conceptions et pratiques d'enseignement / apprentissage et interrogé la réalité de leurs éventuelles transformations (Amadieu & Tricot, 2014). Notion complexe et donnant lieu à des recherches dans de multiples champs, l'innovation est avant tout un processus, de ce fait difficile à « mesurer » (Choplin et al., 2007). West et Altink (1996, cités par Cros, 2009) proposent trois points de jonction entre les diverses définitions existantes : « une nouveauté (absolue ou simplement en regard du lieu d'adoption) ; une composante d'application (c'est-à-dire pas seulement des idées mais leur application) ; une intention d'amélioration (qui distingue les innovations du changer pour changer ou du sabotage délibéré) et une référence au processus de l'innovation ». Elle ne peut en outre pas être envisagée séparément du sens accordé à ces processus par les acteurs eux-mêmes (Postic, 1986).

« Innovation » et « accompagnement » sont deux notions clés dans notre propos, et sont également deux notions sollicitées conjointement dans le domaine éducatif (Cros, 2009). Le sens du mot « accompagnement » a d'abord désigné un certain mode de pilotage de la part de l'institution scolaire, souhaitant ré-orienter son rapport avec les enseignants vers une forme de « médiation bienveillante ». L'accompagnement est à ce titre lié à une injonction à caractère contradictoire, visant à implémenter une relation formateur / formé ou enseignant / enseigné recentrée sur les capacités d'autonomie et d'auto-réalisation de l'apprenant. En ce sens, le choix du terme « accompagnement » dans la thématique à laquelle répond cet ouvrage collectif, répond en partie à la question posée puisqu'il désigne un certain type de médiation, visant à faciliter l'émergence d'apprentissages sans les imposer, imposant à « l'accompagnant » un permanent ajustement réflexif de sa posture.

Pratiques « d'élèves » et pratiques « d'enseignants »

Les pratiques numériques des enseignants du secondaire sont encore assez mal connues. Sont plus largement étudiées les pratiques numériques, info-documentaires en particulier, des enseignants du supérieur (e.g. Maresca et al., 2005 ; Simonnot, 2013). L'enquête PROFETIC menée par le

ministère dans le second degré (2012-2014) permet pourtant de pointer de profondes disparités de pratiques et de représentations, stabilisées sous la forme de cinq profils. En dehors de tâches administratives facilement identifiables (« saisir les notes, les absences », « compléter le cahier de texte »), PROFETIC ne détaille pas les pratiques, seulement annoncées sous forme d'items tels que « monter des séquences d'activité avec [ou sans] manipulation des TIC par les élèves », « conduire une séquence », « rendre les cours plus attractifs »... Cette orientation très pragmatique des usages enseignants se retrouve dans l'enquête IPSOS sur le sujet (IPSOS, 2011). Envisageant l'acceptabilité des technologies et les représentations initiales des enseignants, la littérature scientifique, pour sa part, travaille à la modélisation des processus d'intégration et de diffusion des TICs à l'école (e.g. Mishra & Koehler, 2006 ; Puentedura, 2006).

Si les pratiques numériques des enseignants sont méconnues, nous disposons par contre d'un matériau conséquent nous permettant de circonscrire celles des jeunes et donc de leurs élèves. En termes de « compétence numérique », ces enquêtes soulignent l'extrême variété des profils, voire les inégalités d'un jeune à l'autre (Merklé & Octobre, 2012 ;Boyd, 2014). D'un point de vue théorique et méthodologique, il semble bien que nous soyons face à un défi de recherche : renouvellement du concept de « pratique » (Chaudiron & Ihadjadene, 2010) et difficulté à atteindre la réalité individuelle des usages. C'est ainsi que sont envisagées de nouvelles entrées conceptuelles pour penser ces pratiques, qui mettent à jour des éléments signifiants (détours, impasses, astuces, hasards, créations, raccourcis, stratégies collectives, etc) impossibles à distinguer comme tels lorsque référés aux cadres de pensée préexistants (cadre expert / novice par exemple). C'est ce qu'offre le projet translittéracique visant à renouveler le concept de maîtrise de l'information et permettant d'appréhender une forme inédite de « flexibilité » intellectuelle : « Le préfixe " trans " suggère à la fois la quête de transversalité dans les démarches de recherche, d'appropriation et de réécriture de l'information, mais également, la capacité de chacun à transférer dans divers environnements et contextes informationnels et techniques des acquisitions antérieures. Enfin, ce même préfixe vise également à un dépassement des approches et des postures d'enseignement jusqu'alors éprouvées dans le monde scolaire et éducatif ; ceci autant dans la sphère scolaire que dans la sphère domestique » (Delamotte et al., 2014). On le perçoit ici, la réflexion à propos des pratiques et compétences « numériques » des enseignants est inséparable du développement des usages de leurs élèves.

Méthodologie

Le projet de recherche-action iTEC propose une méthodologie de collecte des matériaux identique pour chaque cycle d'expérimentation :

- des questionnaires individuels envoyés à tous les enseignants européens ;
- de une à trois études de cas par pays pour chaque cycle d'expérimentation (11 études de cas en France) : études de cas en situation de classe, impliquant une observation distanciée à partir d'une grille critériée et quatre entretiens semi-directifs (avec l'enseignant, un groupe d'élèves, un responsable des TICE, le chef d'établissement). L'objectif de ces études de cas est de cerner la pertinence du scénario pédagogique testé, à la fois du point de vue des objectifs de l'enseignant et de la situation d'apprentissage réelle comme du point de vue de son degré d'innovation possible (évolution de la réflexion pédagogique et des pratiques de l'enseignant) ;
- un *focus group* enseignants par pays pour chaque phase d'expérimentation.

Pour ce qui regarde précisément les résultats en France, nous nous focalisons ici uniquement sur les résultats enseignants. Les verbatims issus des entretiens menés lors des études de cas sont retranscrits entre guillemets, le niveau d'enseignement étant indiqué entre parenthèses.

Résultats

Au niveau européen et après analyse du matériau collecté par l'équipe ESRI (Education and Social Research Institute) de l'université de Manchester, il apparaît que, aux yeux des enseignants interrogés, le rôle de l'élève se trouve modifié par les activités pédagogiques proposées au test, des exigences en termes d'autonomie et de collaboration étant décisives. C'est cette modification du rôle de l'élève qui oblige l'enseignant à lui-même faire évoluer sa posture vers une co-construction enseignant / élève des apprentissages. Ce n'est ici pas tant l'utilisation des technologies dans la classe qui est nouvelle pour lui, que le fait d'utiliser ces outils à des fins de réflexion, de conception et de création par les élèves. Cet objectif dépasse en effet les habitudes de recherche d'information ou de présentation lors d'exposés par exemple. Les activités iTEC ont en ce sens obligé les enseignants à reconsidérer comment et pour quels objectifs ils recourent à certains outils ou « ressources » (McNicol & Lewin, 2013). Ces résultats européens sont à mettre en perspective avec les résultats issus de l'analyse des données collectées auprès des enseignants français. Ainsi pouvons-nous nous arrêter sur quelques points, présentés par les enseignants français interrogés comme des éléments de modification, radicale pour certains, de leur pratique de classe habituelle et de leur posture d'enseignant.

Une nécessaire et exigeante planification

L'un de ces points renvoie à l'importance accordée par les enseignants interrogés quant à la nécessité d'anticiper les séances d'apprentissage de façon plus systématique qu'à l'habitude. Il s'agit à proprement parler de scénariser, au sens narratif du terme, les séances et les apprentissages et de construire, avec les élèves, un cadre à la fois contraint et inspirant : « Au départ on s'était fixé, par rapport au nombre de séances alloué, un plan d'action. Moi je leur ai présenté un petit peu comme ça, pour essayer de voir où on allait, par quelles étapes fallait passer … (…) [C']est vraiment intéressant. Parce que, voilà, ça donne pas de contenu, mais ça donne une idée sur comment agencer ce qu'on a besoin de faire passer » (collège). Cela semble valoir autant pour l'enseignant que pour ses élèves et pour la structuration de leur travail de groupe : « (…) ils savent où ils vont, ça c'est important, mais en même temps ils ont une liberté de production, donc du coup ils ont des conceptions qui sont remarquables, on met en avant d'autres compétences » (lycée).

« Ce sont des documents qui pouvaient… enfin qui devaient évoluer en dehors des heures de cours » (lycée) : nous insistons sur le fait que la planification nécessaire au projet et la gestion des travaux des élèves obligent l'enseignant à inclure dans la scénarisation le hors temps scolaire et l'espace privé comme partie intégrante du projet pédagogique, ce que Jean-Luc Rinaudo désigne par l'« extension du domaine de l'action pédagogique » (Rinaudo, 2013). Il faut alors, par exemple, organiser le recueil de données avec les familles, prévoir l'accès au matériel (cameras, appareils photo…), suivre et documenter la démarche de l'élève et de son groupe. Autant d'impératifs qui se posent en termes de défis à l'enseignant et l'obligent à reconsidérer ses habitudes de travail et ses objectifs d'enseignement.

Construire la collaboration

La dimension fortement collaborative des activités iTEC est l'autre élément marquant des témoignages collectés auprès des enseignants français : « Cela a apporté une dynamique de classe plus rapide que d'habitude. (…) C'est vraiment l'essentiel du projet. Ce qui a transformé ma pédagogie, c'est vraiment ça » (primaire). À ce titre, les préoccupations sont récurrentes quant à l'organisation y compris concrète de ce travail collaboratif. La constitution des équipes, la mise au travail, l'attribution de tâches, la mutualisation, autant d'actes pédagogiques très complexes et

déterminants (Depover et al., 2004) que les enseignants ajustent par tâtonnements : « (…) c'est plus confortable de les aligner. Au début, les premières séances étaient bruyantes. On s'interrogeait s'ils allaient vraiment travailler pendant trois quarts d'heure ou pas. Et maintenant cela marche. Il faut y passer, il faut accepter de perdre un peu ce temps » (primaire) ; « Ils ont tout de suite vu qu'ils devaient se séparer, ils ne pouvaient pas travailler sur la même chose au même moment, c'était pas possible donc ça leur a imposé de travailler sur des choses différentes, donc de faire un véritable travail d'équipe » (lycée). Cette situation de collaboration est présentée par les enseignants interrogés comme connue mais finalement très nouvelle, pour eux comme pour leurs élèves, car rarement mise en œuvre en tant que telle. Leurs interrogations sont par ailleurs nombreuses quant aux outils techniques mobilisables pour rendre effective la collaboration, et pour à la fois communiquer et respecter les droits des contenus et des personnes.

Gérer la ressource

Dans toutes les disciplines et à tous les niveaux dans lesquels ont été testées ces activités, nous rencontrons l'importance de la collecte des informations ou données, et de leur gestion au cours du travail : susciter le questionnement, savoir « apporter des ressources quand on a créé le besoin » (collège) ; « un imprévu qui était quand même un peu prévisible, c'est tout le travail de collecte d'informations et de mise en ligne. L'ayant déjà fait, je savais que cela allait être long, mais là cela a été encore plus long (…) cela fait partie de la chose qu'il faut faire » (primaire). La palette des sources d'informations est large. L'interrogation de personnes identifiées comme expertes dans un domaine, l'environnement proche ou lointain, et son observation, sont considérés dans le projet comme des sources qu'il faut interroger, exploiter, valider et analyser. Cet élément met à jour des questionnements chez l'enseignant qui souvent le laisse désarmé : gestion des traces élèves (documents de collectes, brouillons, références…) et propriété intellectuelle en particulier (en tant que consommateur d'information comme en tant que producteur, lorsqu'il faut mettre son travail en ligne par exemple).

Repenser les espaces d'apprentissages

Liée de près aux deux points précédents, la réflexion est récurrente chez ces enseignants quant à l'organisation spatiale de leur classe. Les séances intégrant beaucoup de travaux de groupes alternant avec des moments de mutualisation, ils font état d'un désir de casser l'agencement traditionnel des chaises et des tables, la mise à disposition des outils. Beaucoup souhaitent pouvoir utiliser des dispositifs plus mobiles (e.g. smartphones) pour ce qui relève de la recherche d'information et de la collecte de données, et mettre l'accent sur les outils dédiés à la création et à la diffusion de contenus (e.g. logiciels de montage, plateformes de blogs, enregistrements audio). L'organisation spatiale de l'espace d'apprentissage n'est pas liée seulement à la salle, elle intègre une réflexion sur les apprentissages effectués à l'extérieur. Ainsi, ce type de projet implique que les élèves soient amenés à prendre en charge et à réaliser des tâches qui traditionnellement relèveraient plutôt de l'enseignant lui-même. L'élève est en effet ici placé en tant que concepteur au sein d'une équipe. Cela n'est pas forcément tout à fait nouveau et résonne avec les conceptions de la pédagogie active, mais implique pour l'enseignant un retour sur ses pratiques voire un changement de posture. Ainsi, lorsqu'il s'interroge sur l'adéquation entre les espaces de travail et son projet pédagogique, il fait bien d'abord état d'une réflexion sur sa pratique enseignante et des évolutions qu'il doit y apporter pour accompagner les élèves dans leur projet de conception.

Co-construire les pratiques

Rejoignant les différents aspects énoncés jusqu'alors, les enseignants évoquent le défi de co-construire les pratiques, d'impliquer les élèves dans un processus créatif et de s'engager avec eux : « Il faut avoir des idées, rebondir sur les idées des élèves (…) Il faut faire confiance aux élèves et puis

c'est pas grave si on y arrive pas… (…) mais c'est quand même une démarche (…) C'est une position qui n'est pas facile » (collège) ; « On a toujours des experts dans une classe. (…) Surtout quand le prof est dépassé justement » (collège). À ce titre, il s'agit toujours d'un défi, d'un partage n'allant pas de soi. Les enseignants insistent ainsi sur la répartition des différentes expertises, estimant souvent le niveau d'aisance des élèves avec les outils comme élevé (point de vue que nous ne discuterons pas ici) et se plaçant comme experts eux-mêmes, non pas tant du point de vue des contenus disciplinaires que de la façon de les aborder et d'aider leurs élèves à les construire : « (…) c'est là où ils s'engagent parce que chacun a son expertise propre, quoi » (lycée).

Primauté de la démarche

Ces éléments réunis ont des répercussions importantes sur les processus d'évaluation. En ce domaine, la démarche de l'élève comme du groupe est privilégiée, via, par exemple, des compte-rendus audio enregistrés sur dispositifs mobiles : « Ils étaient obligés de réfléchir avant, de bien construire, de se faire un plan, la plupart des élèves faisaient un plan écrit (…) et là, moi, dans ma pratique de tous les jours, avec des scénarios classiques, je ne vois pas, je n'ai pas cette qualité de compte rendu là » (enseignant secondaire). Cette entrée dans l'évaluation de la démarche plutôt que de la production finale des élèves est vécue comme ardue par les enseignants.

Par ailleurs, la place des activités de recherche, de traitement, de communication des informations est prépondérante dans les activités proposées par iTEC. L'engagement individuel de l'élève est ici inséparable d'une dimension collective car les activités sont toujours réalisées en groupe et de manière collaborative et / ou coopérative. Cette dimension collaborative de la recherche d'information est un défi pour l'évaluation. Les chercheurs de l'université de Manchester ont ainsi interrogé les modèles existants. Partant de la définition de l'*Information Literacy* proposée par la proclamation d'Alexandrie, ils proposent le modèle InFlow (*Information Flow*) de façon à embrasser des stratégies peu prises en compte dans ces référentiels, à savoir : la recherche d'information en situation collective / collaborative et l'activité de création / production d'informations et de connaissances par l'élève (McNicol, 2014). Le modèle InFlow est très largement inspiré du *design thinking* au principe des scénarios iTEC et propose une série d'activités modulaires non linéaires et réitérables : « demander », « montrer », « faire », « réfléchir », « cartographier », « imaginer », « explorer », « collaborer » (McNicol, 2014). Il s'agit là de proposer des outils utiles à l'enseignant, supports pour l'accompagnement et l'évaluation de la démarche des élèves.

Discussion / conclusion

Les résultats précédemment exposés interrogent le degré de compatibilité de ces défis d'enseignement posés par la situation expérimentale avec le cadre institutionnel classique des programmes d'enseignement et leur évaluation. En ce domaine, les enseignants concernés commencent toujours par repérer dans le scénario iTEC des éléments qu'ils connaissent, qu'ils ont l'habitude de faire et qui sont en adéquation avec les matériels dont ils disposent. Ils veillent ainsi à demeurer dans une certaine « zone de confort ». Ils constatent tous cependant, à un moment donné, un certain antagonisme avec le programme à assurer : en termes de gestion du temps plus qu'en termes de contenus. Ils expriment au final la nécessité de repenser les exigences scolaires d'un point de vue multi- et/ou transdisciplinaire, c'est-à-dire ménageant la possibilité logistique et intellectuelle de travailler avec les collègues (collègues d'autres disciplines pour le secondaire).

S'il n'est pas possible à ce jour de répondre à la possibilité d'une spécificité française des résultats, les résultats français et européens de cette expérimentation se rejoignent sur la modification du rôle de l'enseignant par la mise en œuvre d'activités de recherche d'informations et surtout, de productions

de contenus par les élèves, activités impliquant une collaboration / coopération effectives et une prise en compte des initiatives des élèves. La question n'était pas ici de discuter du caractère réellement « innovant » ou non du projet iTEC, mais de décrire ce qui, du point de vue des enseignants, les a obligés à repenser, voire modifier leur pratique professionnelle. Les éléments décrits peuvent apparaître comme finalement assez banals du point de vue de la pédagogie de l'information. Il faut cependant retenir qu'ils sont énoncés par un groupe d'enseignants confrontés à sa réelle mise en œuvre. À ce titre, nous remarquons que c'est finalement à lui-même que l'enseignant applique les modalités pédagogiques de l'expérimentation (activités métacognitives, communication d'idées ou de résultats, démarche expérimentale, travail collectif). Cette interaction entre les compétences médiatiques fixées pour l'élève et ces mêmes compétences travaillées par l'enseignant lui-même se trouve renforcée par la distorsion des temps et espaces d'apprentissages.

En termes d'accompagnement médiatique mis en place par ces enseignants, il est possible de conclure à l'inscription de cet accompagnement dans une modification globale de la posture d'enseignement : un décentrage vers la complémentarité des expertises enseignant / élèves. La dimension de créativité, l'élève et l'enseignant lui-même agissant en tant que concepteurs, semble en tout cas la plus perturbante pour ces enseignants. Elle impacte par ailleurs fortement le rapport de l'enseignant aux espaces, temps et ressources pour l'enseignement et l'apprentissage. Le décentrement à opérer est vécu parfois comme douloureux mais débouche finalement sur la réaffirmation d'une expertise pédagogique propre et sur une réflexion profonde quant à des nouvelles modalités d'évaluation portant sur la démarche non seulement de l'élève mais également du groupe.

Notes

1. Selon l'intitulé du dernier plan d'action ministériel http://www.education.gouv.fr/pid29064/ecole-numerique.html.

2. http://www.itec.eun.org ou http://www.cndp.fr/itec.

Références bibliographiques

Aillerie Karine (2013) ,« Engagement personnel et prescription scolaire dans les usages informationnels de l'internet ? », in Le Crosnier, Hervé (dir), *Culturenum : politiques culturelles et éducatives dans la vague numérique*, C&F éditions, p. 51-71.

Amadieu, Franck etTricot, André, *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*, Retz, 2014.

Bigot, Régis et Croutte, Patricia (2013), *La diffusion des technologies de l'information dans la société française : Conditions de vie et Aspirations des Français*, CREDOC.

Boyd, Danah (2014), *It's complicated : the Social Lives of Networked Teens*, Yale University Press.

Centre for Educational Research and Innovation (2013), *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2013*, OECD.

Chaudiron, Stéphane et Ihadjadene, Madjid (dir) (2010), « Dossier : Pratiques informationnelles : Questions de modèles et de méthodes », *Études de communication* 35.

Choplin, Hugues et al. (2007), « Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique ?», *Distances et savoirs* 5 (4), p. 483-505.

Cros, Françoise (2009), « Accompagner les enseignants innovateurs : une injonction ? », *Recherche et formation* 62, p. 39-50.

Delamotte, Éric, Liquète, Vincent et Frau-Meigs, Divina (2014), « La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités », *Spirale* 53, p. 145-156.

Depover, Christian, Quintin, Jean-Jacques et De Lièvre, Bruno (2004), « Analyse des effets de deux modalités de constitution des groupes dans un dispositif hybride de formation à distance », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* 1 (1), p. 38-44.

Donnat, Olivier (2009), *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008*, Paris, La Découverte / Ministère de la culture et de la communication.

Fourgous, Jean-Michel (2012), « *Apprendre autrement » à l'ère numérique : Se former, collaborer, innover. Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*, Rapport de la mission parlementaire, Paris, Assemblée Nationale.

IPSOS (2011), *Étude sur les TICE et les enseignants,* Rapport - 10046717-01, 13 mai 2011, Ipsos Media CT.

Maresca, Bruno, Dupuy, Claire et Cazenave, Aurélie, *Enquête sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'université Pierre et Marie Curie (Paris 6) et de l'université Denis Diderot (Paris 7)*, Credoc, Département Évaluation des politiques publiques, Collection de Rapports 238, novembre 2005, http://www.credoc.fr/publications/abstract.php?ref=R238.

McNicol, Sarah et Lewin, Cathy (2013), *Évaluation Report, Internal Deliverable 5.6 Cycle 4,* Consulté sur http://itec.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=6798a0b9-b417-4cf6-8b3a-4010d9d9e838&groupId=10136.

McNicol, Sarah (2014), « Modelling information literacy for classrooms of the future », *Journal of Librarianship and Information Science* 1 (2), p. 2-11.

Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T. et Mauch, W. (2001), *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century,* UNESCO Institute for Education, http://www.unesco.org/education/uie/pdf/revisitingLLL.pdf.

Merckle, Pierre et Octobre, Sylvie (2012). « La stratification des pratiques numériques des adolescents », *Recherches en sciences sociales sur internet* 1.

Ministère de l'Éducation Nationale (2012), *Enquête PROFETIC auprès de 6000 enseignants du second degré.* Rapport http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/88/0/profetic-2012-rapport_221880.pdf.

Ministère de l'Éducation Nationale (2014), *Enquête PROFETIC auprès de 5000 enseignants du second degré,* Rapport http://eduscol.education.fr/cid79799/profetic-2014.html.

Mishra, Punya et Koehler, Matthew J. (2006), « Technological pedagogical content knowledge : A framework for integrating technology in teachers' knowledge », *Teachers College Record* 108 (6), p. 1017-1054.

Puentedura, R. (2006), « Transformatiom, Technology, and Education », *Transformation, Technology, and Education* http://hippasus.com/resources/tte/.

Postic, Marcel (1986), « De quelques problèmes méthodologiques posés par le suivi de l'innovation », *Les Sciences de l'Éducation* 3, p. 3-25.

Rinaudo, Jean-Luc (2013), « Extension du domaine de la classe. Technologies numériques et rapport au temps des enseignants », *Connexions* 2 (100), p. 89-98.

Simonnot, Brigitte (2013), « Appréhender l'innovation par l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur : questions conceptuelles et méthodologiques », *Distances et médiations des savoirs* 4.

Thomas, Sue, Joseph, Chris, Lacetti, Jess, Mason, Bruce, Mills, Simon, Perril, Simon et Pullinger, Kate (2007), « Transliteracy: Crossing divides », *First Monday* 12 (3).

Union Européenne (2006), « Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », *Europa : synthèses de la législation européenne,* http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm.

West, Michael et Aaltink, Wieby MM. (1996), « Innovation at Work : Individual, Group, Organizational, and Sociohistorical Perspectives. Innovations in Organizations », *European Journal of Work and Organizational Psychology* 5, p. 3-11.

Quand des lycéens contribuent à Wikipédia : quelles évolutions de leurs connaissances informationnelles ?

GILLES SAHUT ET KAREN CHABRIAC

Résumé

Les jeunes utilisent fréquemment Wikipédia. Toutefois, leurs connaissances sur le modèle éditorial de cette encyclopédie et le dispositif technique sur lequel elle repose sont limités, ce qui peut s'avérer problématique pour l'évaluation de ses articles. L'objectif de cet article est de rendre compte des évolutions des connaissances sur Wikipédia chez des lycéens ayant participé à un Wikiconcours. Cette innovation pédagogique organisée par le CRDP de l'académie de Toulouse et Wikimédia France a consisté en la création ou l'amélioration d'articles de l'encyclopédie par les élèves.

Pour citer cet article

Gilles Sahut et Karen Chabriac, « Quand des lycéens contribuent à Wikipédia : quelles évolutions de leurs connaissances informationnelles ? », in Marlène Loicq et Florence Rio (dir.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement* [pdf], éditions du Centre d'études sur les Jeunes et les Médias, 2015, pp. 108-118 [ISBN 978-2-9549483-0-0].

GILLES SAHUT
ESPE, académie de Toulouse / Lerass, université de Toulouse

Professeur documentaliste certifié, Gilles Sahut est enseignant en information-documentation à l'ESPE de l'académie de Toulouse et doctorant en sciences de l'information et de la communication au Lerass, université de Toulouse. Ses recherches portent sur les questions de crédibilité liées à Wikipédia, ses représentations et usages par le public juvénile ainsi que sur le référencement des sources au sein de cette encyclopédie collaborative.

KAREN CHABRIAC
ESPE, académie de Toulouse

Professeur documentaliste certifié, Karen Chabriac a été responsable TICE au CRDP de l'académie de Toulouse et co-organisatrice du Wikiconcours Lycéen (2012-2013). Elle est aujourd'hui formatrice spécialisée dans le numérique à l'ESPE de l'académie de Toulouse.

Depuis le milieu des années 2000, de multiples études attestent de la fréquente utilisation de Wikipédia par le public juvénile notamment en lien avec l'usage du moteur de recherche Google (Piette, 2007 ; Kredens & Fontar, 2010 ; Kim, Yoo-Lee & Sin, 2011). La notoriété et la fréquence d'usage de cette encyclopédie ont eu tendance à croître au cours de ces dernières années (Knight, Pryke, 2012 ; Sahut, 2014a). Pourtant, si les jeunes sont « consommateurs » de Wikipédia, seule une faible minorité d'entre eux a expérimenté la participation à sa rédaction. La proportion de ceux qui ont eu une expérience de contributeur oscille entre 5 % et 12 % selon les enquêtes (Flanagin & Metzger, 2010 ; Knight & Pryke, 2012 ; Sahut et al., soumis). Ce sont alors très majoritairement des participations occasionnelles et non pas régulières, qui sont signalées.

Wikipédia constitue un dispositif médiatique original. Son modèle éditorial collaboratif et ouvert s'est complexifié au fil du temps. La communauté wikipédienne a en effet instauré de nombreux outils, procédures et règles qui régissent la rédaction de ses articles et leur évaluation. De nombreuses études montrent que la grande majorité des jeunes utilisateurs de Wikipédia ont une connaissance limitée de ce modèle éditorial. Ainsi, beaucoup de jeunes ne savent pas exactement qui peut participer à la rédaction de l'encyclopédie et à quelles conditions, méconnaissent les règles qui la régissent ainsi que les processus d'évaluation à l'œuvre (Forte & Bruckman, 2008 ; Sundin & Francke, 2009 ; Menchen-Trevino & Hargittai, 2011). Certes, ce type de connaissances progresse en fonction de l'ancienneté et de la fréquence d'usage de cette source (Sahut et al., soumis) mais, pour la majorité des jeunes, le fonctionnement éditorial wikipédien reste opaque et cela peut s'avérer problématique pour évaluer la qualité de ses articles et notamment leur crédibilité. À l'inverse, les jeunes qui ont contribué à l'encyclopédie ont développé une certaine forme d'expertise. Ils se distinguent par leur connaissance précise des règles et processus rédactionnels wikipédiens et par la mise en œuvre de procédures d'évaluation de l'information qui s'appuient sur les indices offerts par l'encyclopédie tels les liens hypertextuels internes ou externes et les références bibliographiques (Chan, Chan Arad & Chan, 2011 ; Sahut et al., soumis).

Ces contrastes entre les simples usagers de Wikipédia d'une part, et ses contributeurs d'autre part, nous ont conduits à prendre pour objet d'étude un projet pédagogique, le Wikiconcours, où des lycéens ont été mis en situation de participer à cette encyclopédie collaborative. Nous avons cherché à observer les effets d'un tel projet sur les connaissances informationnelles des élèves à propos de Wikipédia ainsi que sur les modes d'évaluation de ses articles. Les relations des participants au projet (élèves, enseignants) avec la communauté wikipédienne ont également fait l'objet d'une analyse spécifique, cet élément se trouvant être l'une des originalités de cette activité d'éducation aux médias.

Descriptif du projet et cadre théorique d'analyse

Depuis le milieu des années 2000, Wikipédia est un support utilisé dans le cadre d'une pluralité d'activités scolaires et universitaires menées dans des optiques très différentes. (Fessakis & Zoumpatianou, 2012). Pour un certain nombre d'entre elles, l'encyclopédie a fait figure d'objet pédagogique destiné à favoriser l'enseignement de connaissances ou compétences appartenant au vaste ensemble que constitue la culture informationnelle (par exemple Harouni, 2009 ; Chandler & Gregory, 2010). Nous présentons ici les grandes de lignes d'un projet précis, le Wikiconcours, qui s'inscrit pleinement dans cette logique ainsi que le cadre théorique auquel nous nous sommes référés pour l'analyser.

Le Wikiconcours : un projet d'éducation aux médias et à l'information

Co-organisé par le Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Toulouse et l'association Wikimedia France, le Wikiconcours a été mis en œuvre pour la première fois entre

octobre 2012 et avril 2013. Nous rendons compte ici des projets menés par trois classes (deux classes de seconde, une classe de terminale bac professionnel) issues de différents lycées toulousains, dont les élèves, âgés de 15 à 19 ans, ont créé ou complété des articles de Wikipédia. Ces derniers ont été évalués par un jury composé d'universitaires, d'un inspecteur général de l'Éducation nationale et de wikipédiens confirmés, et qui a récompensé les lycéens.

Sept enseignants (professeurs documentalistes et professeurs de discipline), tous novices, c'est-à-dire sans expérience de contribution à l'encyclopédie, ont encadré les travaux des élèves suite à une courte formation délivrée par les organisateurs du projet. Celui-ci, d'une durée de 18 h en moyenne, s'est déroulé dans le cadre de différents dispositifs pédagogiques tels que l'accompagnement personnalisé ou des heures de projets spécifiques au lycée professionnel.

D'un point de vue pédagogique, le Wikiconcours s'apparente à une pédagogie du projet. Le principe sous-jacent à ce type d'activité est de confronter les élèves à des tâches à la fois authentiques et complexes permettant *in fine* d'aboutir à une production concrète, ici un article d'encyclopédie (Perrenoud, 1999). La dynamique induite par le projet doit favoriser l'acquisition et l'articulation d'une diversité d'apprentissages. Dans le cadre du Wikiconcours, on peut ainsi noter l'existence d'objectifs de différentes natures :

- des objectifs disciplinaires car l'acquisition de connaissances sur les thèmes traités dans les différents articles était visée ;
- des objectifs liés à la maîtrise du langage, le projet comprenant de nombreuses tâches de lecture-écriture ;
- des objectifs de nature technique, ce projet nécessitant une certaine maîtrise d'un environnement technique particulier : le wiki ;
- des objectifs sociaux, le projet faisant appel à des formes de travail coopératif entre élèves ainsi qu'avec les membres de la communauté wikipédienne ;
- des objectifs relevant d'une culture informationnelle, les élèves étant mis en situation de rechercher, évaluer, synthétiser et produire des informations en se conformant à des normes inscrites dans le projet encyclopédique Wikipédia.

Ce type d'activités d'éducation aux médias et à l'information relève également d'une approche située de l'apprentissage et notamment des apprentissages informationnels. Dans cette optique, l'éducation à l'information se doit d'être étroitement articulée avec les pratiques sociotechniques existantes au sein des différentes communautés et environnements informationnels (Tuominen, Savolainen & Talja, 2005 ; Limberg, Sundin & Talja, 2013). Il apparaît dès lors important d'enseigner les normes, valeurs et croyances associées aux outils informationnels et, dans le cas présent, à Wikipédia. De plus, les compétences informationnelles devraient être enseignées de manière contextualisée, c'est-à-dire mobilisées et développées dans le cadre de pratiques insérées au sein d'un contexte social et technique précisément identifié, ici le dispositif sociotechnique wikipédien.

En ce sens, le Wikiconcours s'inscrit dans une approche particulière de l'éducation aux médias que Piette dénomme « la perspective pratique » (Piette 1996). Celle-ci est fondée sur le postulat selon lequel la réalisation de productions médiatiques par les élèves contribue à une meilleure connaissance de l'univers des médias. Cette activité autorise une appréhension concrète des mécanismes de construction de l'information, des contraintes et des ressources qui l'influencent et aboutit, au final, à porter un regard plus critique sur les messages médiatiques. Ce principe, qui a été abondamment évoqué dans le cadre de nombreux projets de réalisation de journaux scolaires, peut également, comme le suggère Jenkins, être appliqué à un média comme Wikipédia (Jenkins et al., 2009).

Il convient également de souligner la diversité des modes d'enseignement mis en œuvre lors du Wikiconcours. Tout d'abord, dans la première phase du projet, un enseignement de type cours

magistral ou dialogué réalisé par les encadrants du projet (enseignants, organisateurs) visait à amener les élèves à comprendre le fonctionnement de Wikipédia, les valeurs inspirant cette entreprise encyclopédique et son histoire. Il a été suivi d'exercices portant sur l'évaluation d'articles et sur les techniques d'écriture wiki. Lors des phases de recherche, de sélection de l'information et de rédaction des articles, les interventions des enseignants ont été plutôt de l'ordre de l'accompagnement (conseils méthodologiques, cadrage de l'activité…). Ces tâches ont été conduites le plus souvent par des binômes d'élèves, les enseignants prenant en charge la coordination du travail à l'échelle de la classe. Les lycéens ont également bénéficié d'une forme d'accompagnement à distance par le biais d'interactions avec d'autres contributeurs à l'encyclopédie.

Le rôle pédagogique de la communauté wikipédienne

Faire participer les élèves à Wikipédia, c'est inévitablement les immerger dans une communauté dotée de caractéristiques particulières. Afin de mieux appréhender cette dimension pédagogique, il convient de se référer à un cadre d'analyse favorisant la mise en perspective des aspects relatifs à la socialisation et l'apprentissage de contributeurs novices.

Nous évoquerons ici le concept de « participation périphérique légitime » issue de la théorie des communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 2005). Celui-ci renvoie au processus d'intégration de novices qui passe « par des formes de participation modifiées et construites en vue d'ouvrir l'accès à la pratique » (Wenger, 2005 : 111). Les nouveaux venus dans une communauté bénéficient ainsi de l'apport de membres expérimentés, ce qui favorise leurs apprentissages sur les buts de l'entreprise commune, les modalités d'interaction entre ses membres et l'ensemble des connaissances nécessaires à la participation. Wikipédia est considérée comme une communauté de pratique dans laquelle les contributeurs novices peuvent s'appuyer sur les interactions avec des wikipédiens expérimentés pour acquérir les techniques et les règles rédactionnelles (Bryant, Forte & Bruckman, 2005). Selon le modèle de la vigilance participative développé par Cardon et Levrel, l'apprentissage des règles et savoir-faire inhérents à la participation à l'encyclopédie repose sur les corrections et révocations des contenus non conformes au système normatif wikipédien accompagnés d'une notification faite au novice qui le conduit à prendre conscience de ses erreurs et de ses lacunes (Cardon & Levrel, 2009 ; Cardon, 2012). Ses interventions sont assimilées à des « sanctions douces » et à des gestes de civilités éducatives qui aboutissent – la plupart du temps – à une évolution positive des comportements.

Questions de recherche et cadre méthodologique

Comme le constate Jacquinot-Delaunay (2008), les recherches évaluatives en matière d'éducation aux médias demeurent relativement peu fréquentes bien que ce type de pratiques pédagogiques se soient multipliées et diversifiées. Elles revêtent pourtant une importance particulière étant donnée la prégnance de l'environnement médiatique dans la culture juvénile et le consensus institutionnel affirmant la nécessité de cette formation du fait de ses enjeux citoyens et humanistes. La recherche que nous avons entreprise relève en premier lieu de cette logique. Le fait de devenir contributeur à Wikipédia dans le cadre d'une activité pédagogique change-t-il le regard des élèves sur ce média ? Dans quelle mesure cette approche pratique et située de l'éducation aux médias et à l'information favorise-t-elle l'acquisition de connaissances informationnelles ? Nous précisons ici que nous prenons le terme de connaissance dans une acception très générique, c'est-à-dire comme « un élément de notre mémoire qui nous permet de reconnaître le monde qui nous entoure, d'interpréter, de comprendre notre environnement, mais aussi d'agir sur celui-ci. » (Musial, Pradère & Tricot, 2011 : 17). Cette définition englobe donc les connaissances notionnelles et procédurales.

Compte tenu de l'importance accordée aux questions de crédibilité de Wikipédia, nous avons voulu saisir les évolutions des connaissances sur le modèle éditorial wikipédien par les élèves (qu'est-ce que Wikipédia ? Qui peut y écrire ? Quels sont les règles et les modes d'évaluation interne à l'encyclopédie ? Quelles sont les fonctions des historiques et des pages de discussion[1] ?). Notre investigation a également porté sur les connaissances et les pratiques relatives à l'évaluation des articles de l'encyclopédie. Nous nous sommes ici focalisés sur la question des critères de leur évaluation et plus particulièrement sur celui du référencement[2]. L'importance accordée à cette règle wikipédienne paraît en effet centrale pour les contributeurs à l'encyclopédie (Sundin, 2011 ; Sahut, 2014b). Qu'en est-il donc pour des lycéens apprentis contributeurs ?

Nous ne prétendons pas rendre compte de tous les aspects de cette activité pédagogique, mais nous avons néanmoins porté une attention particulière sur les relations des enseignants et des élèves avec les membres de la communauté wikipédienne. Cette forme particulière d'interaction est fréquemment présentée comme étant bénéfique tant pour la réussite de ce type de projet d'écriture sur Wikipédia (Konieczny, 2007 ; Harouni, 2009 ; Fessakis & Zoumpatianou, 2012) que, comme nous l'avons vu plus haut, pour le bon fonctionnement de l'encyclopédie (Cardon & Levrel, 2009). Cependant, la nature même des relations pouvant exister entre des contributeurs expérimentés et des novices agissant dans un cadre scolaire demeure ignorée. Nous nous sommes donc livrés à une recherche exploratoire visant à décrire et catégoriser ces relations ainsi qu'à examiner l'influence qu'elles ont eue sur le déroulement du projet et les connaissances des élèves. À partir de cet exemple, nous portons un regard spécifique sur les modalités de socialisation et d'apprentissage au sein de la communauté de pratique wikipédienne.

Concernant le processus de recueil des données, nous avons eu recours à plusieurs méthodes qui nous sont apparues à la fois complémentaires et appropriées à nos questions de recherche. En premier lieu, 84 élèves issus de trois classes participantes au projet ont répondu à un même questionnaire comportant des questions fermées et ouvertes sur les représentations et connaissances sur Wikipédia avant le début du projet (pré-test à l'automne 2012) et une fois celui-ci achevé (post-test au printemps 2013). Pour analyser ces données, nous avons eu recours à des statistiques descriptives ainsi qu'à des analyses de la variance (ANOVA[3]) qui ont permis de déceler les différences significatives entre le pré-test et le post-test. À partir des différentes variables, nous avons construit un score de connaissances sur Wikipédia en additionnant les réponses exactes. De manière complémentaire, des entretiens ont été menés à l'issue du projet avec tous les enseignants impliqués et 26 élèves participants. Nous avons également analysé l'ensemble des interactions entre les enseignants et élèves participants et les autres contributeurs à l'encyclopédie, accessibles via les différents espaces de dialogue existants au sein de Wikipédia.

Résultats de l'enquête

L'évolution des connaissances informationnelles sur Wikipédia

L'analyse des résultats témoigne d'une nette augmentation du score de connaissances informationnelles. Notée sur 9 points, la moyenne passe de 2,50 lors du pré-test à 5,41 lors du post-test ($p < 0{,}001$[4]). Certaines des connaissances évaluées ont connu une progression très nette. Les lycéens ont dans l'ensemble bien compris que l'écriture d'articles de Wikipédia était soumise à des règles ($p < 0{,}001$) et une majorité d'entre eux est capable d'en citer une ou deux spécifiques à cette encyclopédie, essentiellement la neutralité et le référencement. Globalement, ils ont une compréhension plus précise et plus juste du processus d'évaluation et de modification des articles qui peut faire suite à leur publication ($p < 0{,}001$). On relève également que les lycéens sont plus nombreux à connaître les fonctions de l'historique ($p < 0{,}001$) et des pages de discussion ($p < 0{,}001$).

Cependant, toutes les connaissances évaluées n'ont pas progressé entre le pré-test et le post-test. Ainsi, la grande majorité des lycéens définit Wikipédia comme une encyclopédie. Mais cela n'empêche pas une part non négligeable d'entre eux (40 %) de la définir également comme un moteur de recherche, et ce, que ce soit avant ou après le projet ($p > 0{,}05$). Ce dernier n'a donc pas permis une meilleure maîtrise de ces différentes notions informationnelles.

De manière surprenante, certaines connaissances semblent évoluer de manière négative. C'est notamment le cas pour l'item relatif au processus de validation a priori à l'œuvre sur cette encyclopédie ($p < 0{,}05$). Avant le projet, 61 % des lycéens déclarent ne pas savoir si l'information est validée avant d'être publiée. Après celui-ci, 66 % pensent – à tort – que c'est le cas (fig. 1). Plus précisément, cette majorité déclare que des « éditeurs » de Wikipédia, des administrateurs, des « modérateurs » voire des « gérants », des « collaborateurs » ou « des employés » de Wikipédia se livrent à un contrôle des contributions préalablement à leur publication.

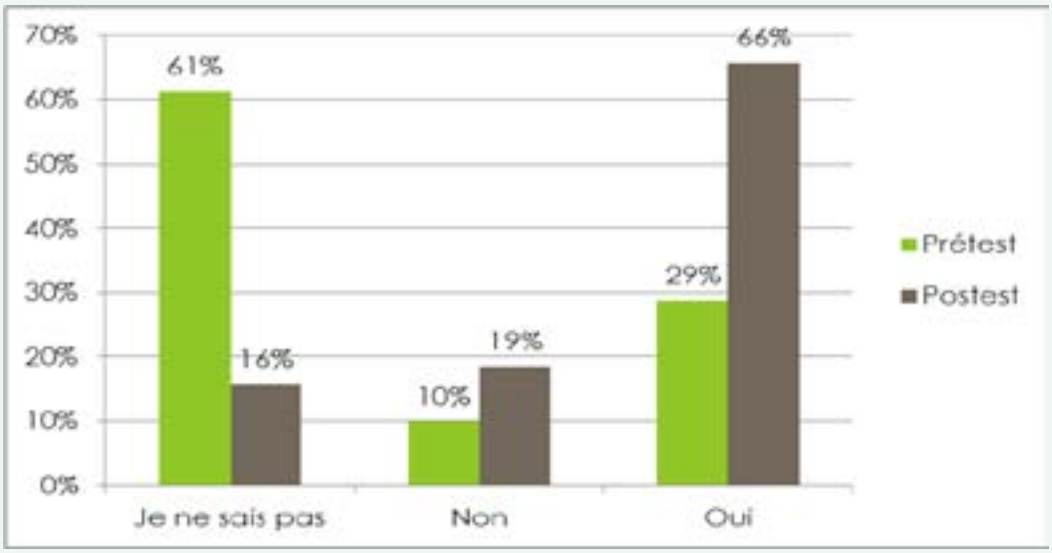


Figure 1 : Est-ce que les informations d'une page de Wikipédia sont relues et contrôlées par quelqu'un avant d'être accessibles ?

Au travers de ces résultats ainsi que des réponses à diverses questions ouvertes, on perçoit nettement que le Wikiconcours a modifié les représentations des lycéens à propos de Wikipédia. Avant son lancement, la représentation dominante est celle d'un modèle éditorial très ouvert, où n'importe qui peut participer mais dont le fonctionnement demeure flou, ce qui rejoint les conclusions d'autres enquêtes menées à l'université (Menchen-Trevino & Hargittai, 2011) ou à différents niveaux de scolarité (Sahut et al., soumis). Suite au Wikiconcours, la majorité de ces « lycéens-contributeurs » renvoient l'image d'un modèle éditorial fermé, d'une écriture encadrée par des règles et contrôlée par des personnes. Ils semblent même exprimer une sur-représentation de ces contraintes.

L'évolution des critères d'évaluation associés à Wikipédia : entre le dire et le faire

Une partie du questionnaire a porté sur les critères mobilisés pour évaluer la confiance accordée à un article de Wikipédia. À partir d'une liste d'une douzaine de critères, les élèves ont dû choisir ceux qui leur semblaient pertinents pour effectuer cette tâche. Plusieurs évolutions significatives ont été décelées entre le pré-test et le post-test. Suite au projet, davantage de lycéens se montrent sensibles

au critère d'actualité de l'information ($p < 0,01$). Peu mentionné lors du pré-test (11 %), il l'a davantage été lors du post-test sans toutefois devenir majoritaire (27 %). En devenant contributeurs, une part des élèves semble avoir pris conscience du processus dynamique de l'édition wikipédienne fondé sur l'actualisation itérative des articles. Le référencement des articles constitue le critère de confiance dont l'augmentation a été la plus nette ($p < 0,01$). Il est devenu, suite au projet, celui qui est le plus fréquemment mentionné par les lycéens (54 % lors du pré-test, 78 % lors du post-test).

En relation avec ces résultats, nous avons voulu savoir si les lycéens mobilisaient effectivement le critère de référencement lors de lecture d'un article pour évaluer la confiance qui pouvait lui être accordée. À cette fin, nous avons eu recours à un dispositif quasi-expérimental : lors des pré-test et post-test, nous avons soumis aux élèves quatre mêmes extraits d'articles de Wikipédia portant sur des sujets historiques ou scientifiques. Les lycéens ont eu pour consigne d'indiquer la confiance qu'ils leur accorderaient s'ils avaient un exposé à faire sur la thématique développée dans l'article. Leurs réponses devaient s'échelonner sur une échelle de Likert variant de 1 point (absence de confiance) à 4 points (entièrement confiance). Afin de discerner l'importance accordée au critère de référencement, nous avons retenu deux extraits d'articles n'offrant aucune référence bibliographique, un comportant la citation de plusieurs sources académiques et un dernier intégrant des références à des sources non académiques, en l'occurrence un blog personnel et un article du quotidien *Le Parisien*.

Lors du post-test, nous pouvions nous attendre à ce que les articles dépourvus de sources soient en quelque sorte « pénalisés » étant donnée l'importance que les lycéens disent accorder au critère du référencement suite au Wikiconcours. Mais il n'en a rien été puisque leur score de confiance augmente légèrement entre le pré-test et le post-test (de 2,79 à 2,89) sans toutefois que cette augmentation soit significative ($p > 0,05$). L'article doté de sources académiques connaît une évolution similaire (de 2,79 à 2,96, $p > 0,05$). De manière assez étonnante, on note une augmentation tangible de la confiance accordée à l'article comportant des sources non académiques (de 2,73 à 3,05, $p < 0,05$). Qui plus est, cet article est celui qui obtient le meilleur score de confiance lors du post-test.

Discussion

Afin d'interpréter ces résultats, nous proposons une analyse qui se situe à deux niveaux : celui des interactions entre les élèves et enseignants avec des membres de la communauté wikipédienne et celui des modalités pédagogiques d'éducation aux médias et à l'information.

Agir au sein d'une communauté de pratique

Les interactions entre les wikipédiens et participants au Wikiconcours ont eu lieu dans plusieurs espaces de communication internes à l'encyclopédie (pages de discussion associées aux articles, pages personnelles de contributeurs…) mais également par le biais d'interventions directes sur les articles rédigés. Nous avons pu dresser une typologie des messages adressés par les wikipédiens selon l'objectif poursuivi :

- enseignants et élèves ont bénéficié d'aides et de conseils qui ont pris diverses formes : encouragements, explication des procédures techniques, explicitation des règles rédactionnelles (admissibilité des articles, référencement), conseils méthodologiques, prise en charge de la mise en forme de l'article ;
- des mises en garde leur ont été adressées par le biais de messages mais aussi par le biais de bandeaux d'avertissement apposés sur l'article en cours de rédaction ;
- deux classes sur trois ont également vu leurs productions frappées de diverses formes de sanctions : des révocations pour cause de non-respect des règles d'une part et des procédures de suppression de pages pour des articles dont les sujets n'ont pas été jugés admissibles.

Par ces différents messages, les élèves et enseignants ont été fréquemment incités à respecter les règles rédactionnelles de Wikipédia, essentiellement le respect du droit d'auteur et le référencement. Des contributeurs plus expérimentés sont intervenus pour signaler l'absence ou l'insuffisance de sources citées par le biais de bandeaux et de commentaires sur les pages de discussion. Le manquement à cet impératif a même occasionné une remise en question de l'existence de plusieurs articles créés. Il n'est donc guère étonnant que les élèves aient retenu ce trait essentiel du système normatif wikipédien comme un facteur de confiance.

Par ailleurs, il faut noter que ce sont essentiellement les enseignants qui ont géré les relations avec les autres contributeurs. Ils se sont faits les porte-paroles des élèves et les défenseurs de leur travail quand celui-ci a été remis en cause ou sanctionné. En prenant en charge la communication avec les wikipédiens, les enseignants ont dit avoir voulu minimiser les risques d'une communication non contrôlée entre les élèves et des inconnus et ainsi les protéger des rapports de pouvoir et conflits qui peuvent survenir dans Wikipédia.

Pour une classe en particulier, les wikipédiens ont majoritairement délivré aides et conseils, ce qui a bien évidemment été perçu comme bénéfique par les participants. Dans les autres classes, les mises en garde et les sanctions ont été souvent mal comprises et ressenties de manière négative, surtout quand elles n'ont pas été accompagnées de commentaires explicatifs de la part des wikipédiens. Les élèves – et les enseignants – qui ont vu l'admissibilité de leurs articles remise en question, ont exprimé un certain désarroi et un sentiment d'injustice. « Wikipédia, on vous donne un parrain, et puis on vous tape dessus » a regretté la professeure-documentaliste du lycée professionnel à l'issue du projet. En d'autres termes, différentes formes de sanction n'ont pas été vécues comme « douces ». Peu habitués aux pratiques et aux joutes wikipédiennes, les élèves et enseignants ont, en certaines occasions, éprouvé des difficultés à argumenter et interagir avec d'autres contributeurs. En tant que novices, ils ont vécu ces situations comme des rapports de domination instaurés par un groupe d'experts organisé et homogène. Ces différents éléments peuvent constituer des facteurs d'explication de la sur-représentation des contraintes exprimée par les élèves dans le questionnaire.

Modalités de l'éducation aux médias et à l'information

Il apparaît que la majorité des lycéens a clairement pris conscience de l'importance du référencement dans le modèle éditorial wikipédien mais, pour autant, les tests de lecture montrent qu'ils ne semblent pas mobiliser prioritairement ce critère lors de tâches d'évaluation. Pour essayer de comprendre ce qui pourrait apparaître comme une contradiction, on peut tout d'abord invoquer l'existence d'un décalage entre ce que les lycéens disent faire et ce qu'ils font réellement, un tel décalage ayant été déjà repéré dans d'autres études portant sur les jeunes et l'évaluation des sources (Kim & Sin, 2011). Pour aller plus avant, nous pouvons avancer des hypothèses d'ordre cognitif. En devenant contributeur, les élèves ont été contraints de citer des sources. Ils se sont alors familiarisés avec cette pratique et ont mesuré son importance pour rédiger un article de Wikipédia. Les résultats présentés suggèrent que le transfert de connaissances acquises par les élèves dans une situation de scripteur-contributeur ne s'effectue pas automatiquement vers des situations où ils sont lecteurs et évaluateurs. Ceci peut être dû à une compréhension trop superficielle de la règle de référencement. Que ce soit lors des entretiens ou dans les réponses aux questions ouvertes du questionnaire, rares ont été les élèves qui ont mentionné les raisons qui fondent l'existence de cette pratique et notamment la vérifiabilité de l'information. En d'autres termes, le sens même de cette règle rédactionnelle semble être resté hors de la portée de la grande majorité d'entre eux.

Le Wikiconcours repose sur une approche située des apprentissages informationnels, ceux-ci étant étroitement liés aux tâches accomplies. Ce mode d'enseignement pose inévitablement la question de leur transfert à d'autres situations. Dans cette perspective, il pourrait être envisagé d'intégrer – à condition bien sûr que les contraintes temporelles et organisationnelles l'autorisent –

d'une part, des apports spécifiques qui favorisent la conceptualisation des connaissances à partir des pratiques et, d'autre part, des tâches qui amènent les élèves à mobiliser ces connaissances dans d'autres situations – notamment d'évaluation de l'information – de manière à faciliter leur transfert. Ce type de situations pédagogiques pourrait contribuer à l'acquisition d'une culture informationnelle qui prenne appui sur cet objet familier qu'est Wikipédia afin d'élargir la gamme des connaissances et compétences maîtrisées.

Conclusion et perspectives

Grâce au Wikiconcours, les élèves ont acquis des connaissances plus précises des règles et mécanismes de fabrication de l'information wikipédienne. Ils ont pu saisir l'importance du référencement, une technique intellectuelle au cœur de la vie académique, sans toutefois en saisir pleinement les enjeux. Leur formation a été en partie prise en charge par des contributeurs confirmés de Wikipédia. Toutefois, les divers gestes et discours wikipédiens (aides, conseils, mises en garde et sanctions) ne peuvent être mis sur le même plan. Certains ont une visée formatrice explicite alors que d'autres ont uniquement pour but la mise en conformité des écrits produits avec les normes rédactionnelles de Wikipédia. Il semble ainsi exister une tension au sein de la communauté entre le maintien de la qualité de l'encyclopédie et l'intégration de contributeurs novices.

Placer les élèves en situation de contributeurs revient donc à les confronter à un espace public. En s'appuyant sur des arguments que l'on peut juger légitimes, les enseignants engagés dans le Wikiconcours ont opté pour une solution « protectrice » en tentant de réduire les contacts avec les autres contributeurs. Néanmoins, il paraît possible de prendre appui sur les interactions existantes avec les wikipédiens. Cette option pourrait offrir diverses possibilités didactiques. Les conseils, mises en garde ou sanctions peuvent faire l'objet d'un questionnement (pour quelles raisons l'admissibilité d'un article est-elle discutée ? Pourquoi respecter les lois relatives au droit d'auteur ? Pourquoi citer des sources ?, etc.) et constituer des points d'appui pour appréhender le sens de ces règles rédactionnelles ainsi que les notions et valeurs informationnelles qui les sous-tendent. L'objectif serait ainsi de mieux armer les élèves pour qu'ils puissent plus aisément interagir avec les autres contributeurs, argumenter et défendre leur point de vue. C'est peut-être l'un des moyens pour que les élèves ne soient pas cantonnés à la périphérie de la communauté mais progressent vers son cœur.

Notes

1. Nous ne prétendons pas ici à l'exhaustivité. Il existe d'autres types de connaissances associées à Wikipédia mais nous avons été limités par le temps qui pouvait être consacré à la passation de ce questionnaire.
2. Le référencement correspond ici au fait d'indiquer de manière précise les sources utilisées pour rédiger un document.
3. ANOVA : ANalysis Of Variance, test statistique permettant de mettre en évidence si la différence entre les scores est significative ou si, au contraire, elle est liée au hasard de la distribution.
4. Nous indiquons ici la valeur de p obtenu pour les ANOVA entre le pré-test et le post-test. Par convention, on considère que la différence entre deux scores est significative quand la valeur de p est inférieure à 0,05.

Références bibliographiques

Bryant, S., Forte, A. et Bruckman, A. (2005), « Becoming wikipedian: transformation of participation in a collaborative online encyclopedia » in Schmidt, K. et al.. *Proceedings of Group International Conference on Supporting Group Work,* New York, ACM Press, p. 11-20.

Cardon, D. et Levrel J. (2009), « La vigilance participative : une interprétation de la gouvernance de Wikipédia », *Réseaux* 154, p. 51-89.

Cardon, D. (2012), « Discipline but not punish : the governance of Wikipedia » in Massit-Folleat, F., Meadel , C. et Monnoyer-Smith, L. (dir.), N*ormative Experience in Internet Politics*, Paris, Presses des Mines.

Chan C., Chan Arad J. Y. et Chan A. D. (2011), « Young Wikipedians' perceptions of Wikipedia : a case study in Hong Kong »in *Wikimania 2011*, Haïfa, International Wikimedia Conference.

Chandler, C. J. et Gregory, A. S. (2010), « Sleeping with the enemy: Wikipedia in the college classroom », *The History Teacher* 43 (2), p. 247-257.

Fessakis, G., et Zoumpatianou, M. (2012), « Wikipedia uses in learning design: A literature review », *Themes in Science and Technology Education*, 5 (1/2), p. 97-106.

Flannagin, A. J. et Metzger, M. J. (2010), *Kids and credibility: An empirical examination of youth, digital media use, and information credibility*, Cambridge, MIT Press.

Harouni, H. (2009), « High School Research and Critical Literacy: Social Studies with and Despite Wikipedia », *Harvard Educational Review* 79 (3), p. 473-493.

Jacquinot-Delaunay, G. (2008), « De la recherche en éducation aux médias » in Jacquinot-Delaunay, G. et Kourt, E. (dir.), *Des jeunes et des medias en Europe : nouvelles tendances de la recherche*, Paris, L'Harmattan, p. 195-210.

Jenkins, H. et al. (2009), *Confronting the challenges of participatory culture : Media education for the 21st century*, The MIT Press, 2009.

Kim, K.S., Yoo-Lee, E.Y. et Sin, S.C.J. (2011), « Social media as information source : Undergraduates' use and evaluation behavior », *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology* 48 (1), p. 1-3.

Kim, K.S. et Sin, S.C.J. (2011), « Selecting quality sources: Bridging the gap between the perception and use of information sources », *Journal of Information Science* 37 (2), p. 178–188.

Knight, C. et Pryke, S. (2012), « Wikipedia and the University, a case study », T*eaching in Higher Education* 17 (6), p. 649-659.

Konieczny, P., (2007), « Wikis and Wikipedia as a teaching tool », *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 4 (1), p. 15-34.

Kredens E. et Fontar B. (2010), *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers,* Lyon, Paris, Fréquence Écoles, Fondation pour l'Enfance.

Lave, J. et Wenger, E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, New-York, Cambridge University Press.

Limberg, L., Sundin, O. et Talja, S. (2013), « Three theoretical perspectives on information literacy », *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science* 11 (2), p. 93-130.

Menchen-Trevino, E., et Hargittai, E. (2011), « Young adults' credibility assessment of Wikipedia Information », *Communication & Society* 14 (1), p. 24-51.

Perrenoud, P. (1999), *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Piette, J. (1996), *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris, éditions L'Harmattan.

Piette, J., Pons, C.M., et Giroux, L. (2007), *Les jeunes et Internet 2006 : appropriation des nouvelles technologies,* Rapport final de l'enquête, Québec, Ministère de la Culture et des Communications.

Musial, M., Pradere, F. et Tricot, A. (2011), « Prendre en compte les apprentissages lors de la conception d'un scénario pédagogique », *Recherche & Formation* 68, p.15 -30.

Sahut, G. (2014a), « Les jeunes, leurs enseignants et Wikipédia : représentations en tension autour d'un objet documentaire singulier », *Documentaliste-Sciences de l'information* 52 (2), p. 70-79.

Sahut, G., (2014b), « < Citez vos sources > : archéologie d'une règle au cœur du savoir wikipédien (2002-2008) », *Études de communication* 42, p. 97-110.

Sahut, G., Jeunier, B., Mothe, J. et Tricot, A. (soumis), *Qu'apprennent les jeunes usagers à propos de Wikipédia ?*

Sundin, O. et Francke, H. (2009), « In search of credibility: pupils' information practices in learning environments », *Information Research* 14 (4).

Sundin, O. (2011), « Janitors of knowledge: Constructing knowledge in the everyday life of Wikipedia editors », *Journal of Documentation* 67 (5), p. 840-862.

Tuominen, K., Savolainen, R. et Talja, S. (2005), « Information literacy as a socio-technical practice », *Library Quarterly* 75 (3), p. 329-345.

Wenger, E. (2005), *La théorie des communautés de pratique*, Sainte-Foy, Les Presses de l'université de Laval, réed. 1998.

L'éducation aux médias comme démarche participative et heuristique. Analyser les modalités de distanciation face aux programmes de téléréalité

Sophie Jehel

Résumé

Les communications en éducation aux médias proposent parfois de décrire les pratiques médiatiques des jeunes. Ici la perspective est inversée : l'éducation aux médias est envisagée comme une forme d'observation participante dans une double démarche de co-construction du savoir. La communication s'appuie sur une séquence d'éducation aux médias menée en 2013 dans une classe de première, en collaboration avec leur professeur de Sciences économiques et sociales et consacrée aux émissions de téléréalité. Elle cherche à mettre en évidence les différents niveaux de participation qu'a permis cette expérience et l'apport qu'elle a constitué pour comprendre les mécanismes de formation des points de vue des jeunes sur ces émissions et faire advenir chez eux une démarche active d'analyse.

Pour citer cet article

Sophie Jehel, « L'éducation aux médias comme démarche participative et heuristique. Analyser les modalités de distanciation face aux programmes de téléréalité », in Marlène Loicq et Florence Rio (dir.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement* [pdf], éditions du Centre d'études sur les Jeunes et les Médias, 2015, pp. 119-130 [ISBN 978-2-9549483-0-0].

Sophie Jehel
CEMTI, Université Paris 8 - Vincennes - Saint-Denis

Sophie Jehel est maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'Université Paris 8 - Vincennes - Saint-Denis, chercheur au laboratoire Centre d'études sur les médias, les technologies et l'internationalisation (CEMTI). Ses études portent sur les régulations sociales et juridiques des médias, la socialisation des jeunes par les médias, l'éducation aux médias, la problématique des risques médiatiques envisagés comme risques psycho-sociaux. Elle est conseillère scientifique pour le collectif éducatif Enjeux e-médias.

L'article présente les premiers résultats d'une recherche conduite en décembre 2014 qui porte sur la réception des émissions de téléréalité par les adolescents. Cette recherche croise une démarche d'éducation aux médias et à l'information (EMI) et une enquête de réception. La démarche d'EMI s'inscrit dans la continuité des préconisations du ministère de l'Éducation nationale, mais aussi dans le cadre du programme de sciences économiques et sociales de la classe de première[1], cadre dans lequel la démarche d'EMI a été réalisée.

L'EMI vise un objectif ambitieux de développement de « l'esprit critique et de la citoyenneté ». La loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 emploie 6 fois l'adjectif « critique » pour qualifier la finalité de l'école. Le texte de la loi lui-même associe esprit critique et « usage autonome et responsable ». Le ministère de l'Éducation nationale précise que cela consiste notamment à « faire prendre conscience [aux élèves] que les conditions de production de l'information, le support ou le canal de diffusion ne sont pas neutres : qu'ils conditionnent la forme des messages, induisent une série de choix et donc surdéterminent leur contenu »[2]. Nous souhaitons à travers l'exemple d'interventions sur des émissions de téléréalité prendre au sérieux l'enjeu d'une formation à l'esprit critique qui passerait par une compréhension des « conditions de production » des messages médiatiques, montrer qu'elle est possible à partir d'objets pour lesquels l'école développe une attitude généralement distante. Elle suppose une approche critique des industries médiatiques. La recherche repose sur des choix théoriques relatifs au rôle social de l'école et à celui des médias qu'il convient d'expliciter.

La conception de l'école s'inspire de celle de Hannah Arendt (1989) qui définit la responsabilité de l'éducateur dans son rôle d'« introduction au monde ». Cela nous conduit à penser ici que l'enseignant doit faire connaître aussi bien les valeurs de la société globale (parité, respect d'autrui, libertés publiques) que le fonctionnement de l'industrie médiatique. Sur le plan pédagogique, la transmission est passée alternativement par des explications magistrales et par une relation dialogale, pour reprendre l'expression de Meirieu (2011), qui vise à aider les élèves, à partir d'un dialogue centré sur des savoirs qui font sens pour eux, à construire leur propre position, tout en tenant compte de la spécificité de la situation de l'enseignant qui s'aventure dans un champ médiatique principalement fréquenté par les jeunes.

La démarche analytique s'appuie sur une approche complexe des médias qui les considère à la fois comme des objets culturels et comme une industrie entretenant un rapport de réflexivité avec la société. Pour restituer leur complexité, leur place dans le « nouvel esprit du capitalisme » (Boltanski & Chiapello, 1999 ; Rebillard 2007 ; Bouquillion & Matthews, 2010) sera interrogée, l'un des enjeux de l'intervention en classe étant en effet de faire travailler les élèves sur la corrélation entre le « nouvel esprit du capitalisme » et le développement de la téléréalité, mais aussi leur fonction socio-politique en tant que pourvoyeurs d'espaces publics (Habermas, 1978), lieux de formation et d'expression de la citoyenneté. Le dispositif d'EMI et l'interprétation qui en sera faite abordent l'impact des médias en termes de socialisation, considérant l'école et les médias comme acteurs de la socialisation des jeunes, et le développement de la citoyenneté à l'école comme passant notamment par un travail réflexif sur le rôle des médias.

L'objectif de cet article est de montrer que l'éducation aux médias peut, dans certaines conditions, construire une démarche participative impliquant à plusieurs titres enseignant-chercheur et élèves-apprentis citoyens et se révéler heuristique pour chacun. Sur le plan de la recherche, elle a permis notamment de préciser la différence entre distanciation et analyse critique.

Dispositif d'enquête et développement de l'esprit critique

Le choix de la téléréalité pour un dispositif d'analyse critique d'EMI

Nous commencerons par justifier le choix d'émissions de téléréalité comme terrain pour l'EMI. L'éducation aux médias répond à une injonction politique, celle de la loi française de refondation

de l'école déjà mentionnée, mais aussi celles de la *Directive européenne des Services de médias audiovisuels* de 2010 et de la *Recommandation de la Commission européenne sur l'éducation aux médias* de 2009. L'EMI peut être interprétée comme une mesure d'accompagnement, pour ne pas dire de compensation, de la politique européenne de dérégulation des médias et notamment du web. Elle est rattachée aussi au rôle crucial que la stratégie de croissance économique européenne accorde aux TIC (Stratégie 2020[3]). L'EMI répond également à l'objectif d'autonomisation des jeunes qui caractérise la seconde modernité (Giddens, 2004).

Cependant le choix de la téléréalité n'est pas sans présenter des difficultés particulières : ce genre de programme est en effet un objet culturel peu légitime. Or l'école et les enseignants ont toujours préféré travailler sur des objets culturels facilitant la transmission de goûts plus exigeants (cinéma, théâtre…), le décryptage opéré par le CLEMI s'est centré sur les contenus journalistiques et la publicité (Jehel, 2013). De plus, ce genre suscite une réprobation particulière du public malgré ses audiences et l'ampleur de ses expositions[4].

L'argument que nous y opposerons est sa place au cœur des stratégies de l'industrie audiovisuelle dans la bataille de l'attention, et en particulier dans la conquête des jeunes, au même titre que la publicité. Analyser le discours qui le traverse et le supporte se situe de ce fait au cœur des enjeux de l'éducation à la citoyenneté. Mais cette place privilégiée dans la culture médiatique des jeunes implique que les élèves en connaissent davantage que les enseignants à leur propos. Cette circonstance inhabituelle s'avère sur le terrain pédagogique aussi un atout, puisque le travail réalisé sur ces émissions peut permettre aux élèves de convertir leur approche spontanée de ces programmes en connaissance raisonnée et argumentée.

Au rang des difficultés, figure également l'ampleur de la diversité des interprétations de la téléréalité par les chercheurs. Parmi de nombreuses pistes évoquées en France depuis 13 ans, ils ont pu être analysés – notamment – comme des « rites de passage de la société du spectacle» (Cintra Torres, 2003[5]), comme ayant un ancrage religieux catholique, du fait de la place du confessionnal (Jost, 2003), ou au contraire comme de la « quasi-pornographie » (Frau-Meigs, 2003), comme un héritage des « zoos humains » de l'époque coloniale (Razac, 2002), ou du « Panopticon » de Bentham (Froissart & Aïm, 2003) ou encore comme une illustration du marché du travail dans la société « liquide » et de son fonctionnement basé sur l'élimination des plus faibles (Bauman, 2005).

C'est de cette dernière analyse que l'hypothèse qui sert de base à la recherche est la plus proche, posant que la téléréalité vulgarise l'idéologie néo-libérale (Jehel, 2012). Ayant lieu dans un espace de représentation qui s'apparente à une forme de fiction et non dans la réalité elle-même[6], malgré l'ambivalence du terme de « téléréalité », les formes d'échange qui y sont autorisées peuvent être différentes de celles de la société globale, même si tout n'y est pas permis.[7]

Un double dispositif pour rouvrir le mystère de la réception

Avant de présenter les premiers résultats de la recherche, nous exposerons le dispositif employé dans son rapport avec l'objectif pédagogique de développement de l'esprit critique. Le dispositif retenu est double. Le premier volet est constitué d'une enquête de réception, réalisée au travers de 54 entretiens auprès de 24 élèves de première ES et de 30 élèves de terminale ES âgés de 16 à 18 ans en lycées parisiens, réalisés avant toute intervention dans la classe. Il s'agit d'élèves relevant d'établissements ayant une certaine mixité sociale et des taux de réussite dans la norme nationale[8].

Le second volet a comporté quatre séances d'EMI construisant la téléréalité comme un objet d'analyse en sciences économiques et sociales dans la classe de première. Un étudiant de licence a participé aux deux dernières séances au cours desquelles les élèves ont analysé des extraits d'émission après qu'il a présenté sa propre démarche. À la fin des séances, les élèves ont remis à leur enseignant un petit texte donnant une forme construite au résultat de leur décryptage.

Le couplage d'entretiens semi-directifs et d'ateliers d'EMI a permis d'approfondir le « mystère de la réception » (Dayan, 1992) des émissions de téléréalité par les adolescents et la nature de la distance organisée par les jeunes face à ces contenus, dans un contexte scolaire, qui les incite à valoriser leur prise de distance. Les ateliers d'EMI nous ont permis d'appréhender ce phénomène par une forme d'observation participante, grâce à laquelle nous avons pu comparer les discours des jeunes selon les situations d'enquête, lors des entretiens et pendant l'observation en classe. Ce dispositif avait également le mérite de construire un échange avec les élèves – et leur professeur – faisant une place explicite à la réciprocité de la situation d'observation (Mauger, 1991). Lors des entretiens, les jeunes avaient accepté de formuler leur perception de ces programmes, lors des séances d'EMI, ils faisaient volontiers partager leur connaissance de leurs péripéties ; de notre côté, nous mettions à leur disposition des éléments de connaissance sur le fonctionnement des industries médiatiques, sur la place de ces programmes pour les chaînes de télévision, et nous les faisions participer à une expérience sociologique et autoréflexive visant à favoriser le développement de leur esprit critique.

La distinction entre distanciation et esprit critique est au cœur du questionnement scientifique de cette recherche. Elle permet de revisiter la question centrale de la sociologie de la réception, qui est celle de la capacité d'interprétation des contenus médiatiques par le public (Le Grignou, 2003 : 85). Si les jeunes développent spontanément une certaine distance vis-à-vis des programmes de téléréalité, comme l'attestent d'autres chercheurs (Mehl, 2002 ; Nadaud-Albertini, 2013), il pourrait apparaître redondant de construire un dispositif pédagogique pour y parvenir. Nous supposons au contraire que la comparaison des discours recueillis lors des entretiens et ceux élaborés lors des séances d'EMI permet de construire un répertoire des modalités de distance, afin de mieux discriminer la distance affichée spontanément, recueillie au cours des entretiens, et le sens critique visé par l'EMI.

Ce travail repose sur une seconde hypothèse. Si les contenus de la téléréalité sont considérés comme « éthiquement acceptables » (Nadaud-Albertini, 2013 : 103) ou conforme aux valeurs fédérant mères et enfants (Jost, 2008), la construction d'un dispositif facilitant le développement de l'esprit critique pourrait s'avérer superflu. Si le « coaching » proposé par ces émissions s'inspire de l'*Émile* de Rousseau (Jost, 2008), il pourrait être supposé, par déduction, compatible avec les valeurs de la République. L'engagement de cette expérimentation suppose au contraire que la téléréalité diffuse une idéologie néolibérale, au sens défini par Dardot et Laval (2009). Cette idéologie promeut en effet un totalitarisme du marché qui va à l'encontre de valeurs fondamentales de nos sociétés démocratiques, car le fonctionnement de la démocratie suppose un espace politique et une subjectivité qui ne soient pas soumis aux critères du marché (Stiegler, 2008). Ces présupposés ne pourront être exposés ni démontrés ici, l'article se concentrant sur l'analyse de la distance des jeunes.

Des modalités de distance variables

Plusieurs chercheurs ont observé que les téléspectateurs adoptaient une posture spontanée de mise à distance des émissions de téléréalité lors des entretiens ou dans les forums (Mehl, 2002 ; Nadaud-Albertini, 2013). D'autres ont même constaté que celle-ci ne faisait pas obstacle à la consommation, tout au contraire (Lochard & Soulez, 2003). Les études classiques de réception de séries télévisuelles ont établi que des lectures oppositionnelles se manifestaient spontanément lors des entretiens ou des conversations autour d'émissions de fiction (Dayan,1992) mais qu'elles étaient plus rares que les interprétations hégémoniques, c'est-à-dire conformes au sens du programme tel qu'encodé par les auteurs (Hall, 1994).

Les émissions de téléréalité se distinguent cependant de la fiction et de l'information du fait de l'ingrédient de dérision qu'elles incorporent à travers les voix off, les bêtisiers, ou même des

titres comme « Big Brother », qui construisent une distance vis-à-vis du programme, comme de ses participants. De ce fait, une certaine forme de distance dans la réception peut être la manifestation d'une lecture conformiste du message, donc d'une pseudo-distance, et non d'une analyse critique vis-à-vis du dispositif global qui impliquerait une prise en compte des conditions de production et de diffusion. La dérision ou l'humour peuvent rendre les processus de distanciation complexes pour le jeune public. La réception par les jeunes d'émissions humoristiques comme *Les Guignols* peut par exemple s'accompagner d'une adhésion au premier degré à des messages (comme l'anti-américanisme) que les auteurs eux-mêmes utilisent au second (Tournier, 2005).

Dans les entretiens les jeunes ont manifesté des formes variables de distanciation selon les enjeux, les questions posées et leur propre capacité de distance. Nous essaierons d'en retranscrire la palette, pour mieux en faire apparaître la consistance et les limites.

La posture de défiance est très répandue comme l'a constaté Dominique Mehl dès 2002, et comme le montre Nathalie Nadaud-Albertini dans son analyse des interactions sur les forums en 2012. Nombreux sont les jeunes, qui, dès les entretiens, dénoncent des manipulations de « la production » qui imposerait certains comportements aux participants. « Ça a l'air un peu faussé tout ça. La production, elle crée des fausses histoires. C'est pas la vraie vie. Pour moi, c'est faussé » (fille, 16 ans, faible consommatrice de téléréalité[9]).

Cette méfiance est une modalité de distanciation entretenue par les blogs, sites, magazines qui consacrent régulièrement des articles à des confessions de participants et qui contribuent au marketing de ces émissions en entretenant une « actualité » autour d'elles ; le site www.melty.fr pourrait l'illustrer.

Le soupçon de manipulation de la production peut s'accompagner de remarques sur la mauvaise qualité du jeu des participants qu'on peut rapprocher d'une critique esthétique (dans la typologie de Liebes). « J'aime pas *Allo Nabila*, c'est vraiment surjoué, on a l'impression que les textes, ils sont déjà écrits », déclare une fille (16 ans) qui s'appuie sur une comparaison entre une téléréalité nord-américaine *Famille Kardashian* et *Allo Nabila*[10]. La faible qualité de la prestation des participants permettrait de révéler l'absence de sincérité des participants et renforce le soupçon de manipulation. Cette émission fait partie de celles qui attirent le plus de critiques de la part des adolescents.

Certains critiquent cette émission ou d'autres parce qu'elles ressemblent à des « copier-coller » d'émissions antérieures. Ce constat peut conduire certains à s'en éloigner, mais souvent pour se rapprocher d'autres émissions de téléréalité qui paraitront plus « vraies ».

Cela confirme *a contrario* l'attrait que constitue pour les adolescents-téléspectateurs l'opportunité de pénétrer l'intimité des participants. La méfiance vis-à-vis de l'inauthenticité du dispositif est donc une forme de distance qui ne suscite de la part de ceux qui en font état aucune remarque critique quant au dispositif lui-même, en dehors du fait qu'ils / elles n'aimeraient pas y être exposé-e-s. Dans le genre hybride qu'est la téléréalité, la faible crédibilité ou véridicité du contenu, peut renforcer la croyance dans la possibilité d'une réalité des échanges médiatisés et donc l'acceptation du dispositif voyeuriste.

Les plus distants se déclarent non intéressés par l'intimité de personnes qu'ils ne connaissent pas, ils ne regardent généralement pas ces émissions. Se tenant éloignés du dispositif de visionnage, ils ne vont pas pour autant critiquer le dispositif de production.

Aucun adolescent n'a évoqué de lien entre les conditions de production en tant que système économique sous contrainte et le contenu des émissions, ce qui est l'un des objectifs de l'EMI comme nous l'avions rappelé en début d'article.

Lors de l'entretien, nous leur avons systématiquement demandé s'ils pensaient que ces émissions permettaient « d'apprendre quelque chose », dans un sens non scolaire. Nous souhaitions, ce faisant,

savoir s'ils en décryptaient des enjeux de socialisation[11]. Cette question a donné lieu régulièrement à des objections, qui pourraient être interprétées comme une forme de distance. Les adolescents ont considéré dans un premier temps qu'on ne pouvait en tirer aucune connaissance.

Passé le stade de la réfutation, certains, parmi les spectateurs les plus réguliers ou les spectateurs occasionnels de ces émissions ont reconnu pouvoir en tirer cependant des conclusions sur la nature humaine, traitant le programme comme s'il s'agissait d'une fenêtre sur une réalité sociale, faisant fi d'un cadre devenu transparent.

« Ça peut prouver certaines choses comme par exemple, dans *L'Île des vérités*, y a par exemple un jeune, un jeune homme, il joue avec les filles, enfin il est pas sérieux. Je sais pas comment dire, il fait croire qu'il est sincère, et puis après, on a une vision générale sur tous les garçons, on se dit qu'ils sont tous pareils, qu'ils ont pas de … qu'ils sont pas sérieux, qu'ils jouent tous au même jeu » (fille, 16 ans, téléspectatrice régulière).

Et c'est important d'apprendre ça ?

« Non juste ça prouve que la majorité des garçons, ils sont comme ça, mais ça n'apprend pas, parce que généralement, on le sait déjà » (la même fille).

Cette jeune fille, grande consommatrice de ces émissions, considérait donc qu'elles lui permettent de conforter ses certitudes quant au caractère volage des garçons, sans que n'interfère aucune interrogation sur le rôle du montage ou de la production dans la représentation de la personnalité du jeune homme. Une autre reconnaissait y apprendre des « trucs sociaux » :

« On peut apprendre des trucs sociaux. Il y a des personnes superficielles. On se rend compte qu'il y a des gens qui n'ont aucune capacité mentale » (fille, 16 ans, téléspectatrice occasionnelle). Cette opinion qui a pu être émise par d'autres jeunes consommateurs occasionnels de ces émissions, dans une posture de distinction vis-à-vis des participants comme des émissions.

Dans ces interprétations, la critique du dispositif n'intervient pas. Les apprentissages sociaux permis par ces émissions, si l'on peut ainsi qualifier les « trucs sociaux », viennent renforcer des préjugés déjà acquis, conception machiste des garçons ou mépris pour les classes populaires, deux ressorts récurrents des scenarios de ces émissions.

Certains jeunes ont pu au contraire repérer le discours de normalisation des corps qui les traverse et l'injonction qu'il représente pour les filles et pour les garçons.

« Y a des énormes critères de beauté. Les filles, elles doivent être juste des critères précis. Les mecs hyper musclés. Quelle image des filles, des bimbos, des objets. Ils prennent des filles qui sont jolies, pas des obèses ».

« Les filles, elles ont envie de leur ressembler [elle pense à sa sœur de 12 ans] ».

« (…) à voir tout le temps la même chose, ça met dans la tête que c'est les personnes les plus belles et que c'est ça, les critères de beauté, alors que c'est absolument pas ça » (fille, 16 ans, moyenne consommatrice).

« Toutes les filles, elles vont avoir envie de ressembler à Nabila » (garçon, 16 ans, gros consommateur).

Certains savent ainsi analyser le message de renforcement des stéréotypes sexistes quant aux beaux garçons qui n'ont besoin de rien donner pour séduire les filles, malgré une grande fréquentation de ces programmes.

Contradictions et malaises dans la réception

Les chercheurs ont observé dès les débuts de la déferlante de téléréalité au début des années 2000 que les téléspectateurs de ces émissions manifestaient des postures contradictoires faites à la fois de défiance et d'adhésion. Nous souhaitons nous attarder sur ces contradictions qui viennent faire obstacle aux mécanismes de distanciation et produisent diverses formes de malaise. À travers ce terme, nous souhaitons qualifier la situation implicite du spectateur, faite de contradiction, mais qui reste sans élaboration.

La première forme de malaise vient de la contradiction entre la faible estime du programme et le fait de ne pas pouvoir s'empêcher de le regarder. Mis à part une minorité qui refuse de les voir, la plupart des jeunes interrogés disent les regarder « histoire de passer le temps », tout en les trouvant « pas intéressantes ».

Les gros consommateurs leur trouvent quand même des qualités, notamment les décors ensoleillés, « c'est beau » (fille, première, 17 ans, grosse consommatrice de téléréalité) mais elle ajoute : « ce qui intéresse bien sûr c'est les disputes, les clashes et tout, parce qu'on est d'accord, s'ils restent là à bronzer, à faire à manger, ça va pas nous intéresser », ce qu'approuve un camarade : « Faut pas se mentir, c'est vrai ce qu'elle dit » (garçon, 16 ans, gros consommateur de téléréalité). La plupart des entretiens confirment que l'attractivité principale de ces émissions vient des conflits entre les participants.

Pour autant, nombreux sont ceux qui reconnaissent avoir du mal à s'empêcher de regarder « Ça nous donne envie de regarder et puis après, on n'est pas accro, mais on a toujours envie de regarder » (fille, 17 ans, grosse consommatrice). Surtout pendant les vacances, « c'est obligé… T'as beaucoup plus de trous que pendant les cours » (fille, 16 ans, grosse consommatrice). L'attractivité du programme tient à la fois à la curiosité que suscite l'ouverture sur l'intimité : « on s'immisce dans la vie des gens qui sont à la télé, on a envie de suivre l'histoire du coup » (fille, 16 ans, moyenne consommatrice), mais aussi au dispositif feuilletonnant construit sur la base des éliminations et des annonces faites en fin d'émission : « Chaque semaine y a quelqu'un qui est éliminé, on est curieux de savoir qui va partir » (fille, 16 ans, grosse consommatrice). L'ensemble construit un mécanisme de captation de l'attention : « Les gens s'insultent […], ça vole pas haut […], on se sent un peu hypnotisé. Quand je passais dans la pièce, si quelqu'un regardait, je trouvais ça affligeant, débile, mais on regarde du début à la fin, on se laisse prendre au truc » (garçon, 17 ans, terminale ES, petit consommateur).

Cette première forme de malaise est éprouvée davantage par les moyens et petits consommateurs, elle vient de la présence de sentiments contradictoires qui poussent à regarder un programme pour lequel, dans le même temps, on éprouve du mépris. Il témoigne donc d'une volonté de distanciation mais aussi d'un échec de la volonté. Ce malaise n'est sans doute pas spécifique à la téléréalité, mais il y atteint un niveau particulièrement élevé. Ceux qui les regardent le plus ont tendance à justifier les programmes (en particulier *Les Anges de la téléréalité*) par la présence d'épreuves en faveur d'associations humanitaires qui leur permettent de retrouver des valeurs positives dans le programme et d'échapper à ce malaise.

La seconde source de malaise que l'on peut identifier dans les entretiens, vient de ce qu'elles donnent une image négative des jeunes – tous sont unanimes sur ce point, quel que soit leur degré de consommation – tout en suscitant des identifications, comme en témoignent a minima les déclarations suivantes :« Un personnage de la téléréalité, on peut dire, lui, il a le même caractère que moi » (garçon, 16ans, première ES, gros consommateur de téléréalité).

De ce fait, la distance affichée nous semble relever d'une pseudo-distance. Certain-e-s revendiquent la capacité de « voir de loin » : « Ça m'énerve, je suis assez grande pour me rendre compte qu'il faut

prendre ça d'un regard extérieur, savoir qu'il faut voir ça de loin, juste pour se divertir, pas croire que c'est le monde réel » (fille, première ES, grosse consommatrice). Le mécanisme de distanciation prend appui sur le caractère divertissant des émissions, et donc le fait de ne pas les prendre au sérieux, plusieurs jeunes évoquant le fait qu'ils regardent quand ils sont « superfatigué[s] », parce que ce n'est « pas intellectuel », « pour rigoler », ainsi que sur la méfiance quant à l'authenticité des comportements des participants. Mais ces formes de distance ne font pas obstacle à une propension à l'identification. « On peut voir un couple, on peut se reconnaître dans la fille. Ça nous permet aussi de voir ce qu'on fait de mal, on se voit à travers la personne » (fille, 16 ans, moyenne consommatrice de téléréalité).

Le dispositif de la téléréalité, omniprésent à la télévision depuis 13 ans, seul programme qui offre une visibilité à de jeunes adultes (français) à l'écran, constitue un horizon qui participe de la construction de leurs identités, en négatif, comme en positif. Ce constat est apparu de façon claire dans les réponses à une question sur leur appréciation de l'exposition de l'intimité à laquelle donnent lieu ces émissions. Cette question a souvent conduit les filles à invoquer le regard réprobateur de leurs parents, mais aussi le défi que pourrait constituer une participation à ces émissions, sur le mode « je ne serais pas capable » ou au contraire « moi, je pourrais ! » Interrogé-e-s en tant que spectateur, ils / elles se sont souvent projeté-e-s comme participant-e-s : « Personnellement, je préfère pas jouer dans la téléréalité et créer une sorte d'image un peu bête pour réussir. Je préfère réussir en me battant, plutôt que de prendre la facilité » mais, ajoute-t-elle :« Pourquoi pas, si on s'en fiche de ce qu'on va penser de nous et tout, pourquoi pas, si ça peut faire réussir !» (la même fille, 16 ans, petite consommatrice).

Participation active et décryptage

La conduite des ateliers d'analyse dans la classe a permis de préciser les difficultés rencontrées par les jeunes pour construire une analyse critique de ces émissions. Dans la classe, les élèves se révèlent moins distanciés que dans le cadre des entretiens. L'émulation du groupe les a conduits à valoriser davantage leur connaissance de ces programmes. Rares sont alors ceux qui ne les connaissent pas du tout. La distance affichée lors du face à face avec le chercheur relève en effet partiellement d'une posture pour « garder la face » (Goffman, 1959) et de formes de distinction (Bourdieu, 1979).

De plus, placés devant des extraits d'émissions, ils ont pu éprouver des difficultés à exercer leur esprit critique. L'étudiant de licence qui avait travaillé sur *La Belle et ses presque princes* leur a présenté son analyse de la « déclaration d'amour ». Il s'agit d'une séquence pendant laquelle les participants masculins, finalistes, « prétendants » et « séducteurs » doivent convaincre « la belle » de leurs qualités et obtenir d'être l'élu de son cœur. La séquence pourrait être analysée comme un détournement d'une séquence classique de contes populaires ou de romans médiévaux, ainsi que le titre de l'émission l'indique, dans un registre de dérision. La majorité des élèves lui ont trouvé au contraire une résonance moderne. L'émission leur paraissait moderne puisqu'elle mettait la femme en situation de décider, lui concédant un pouvoir face à des hommes qui s'en remettaient à son choix. Il a été difficile d'attirer leur attention sur les éléments de la scénographie pourtant nombreux qui manifestaient la réutilisation des indices traditionnels du mariage et de la répartition traditionnelle des rôles sociaux de genre : la robe de la belle, ajustée près du corps pour limiter ses mouvements, la pose très sage de ses bras le long du corps, la gaze blanche ornant le seuil de la maison, la place de la femme devant le seuil de sa maison. L'étudiant en licence a également eu du mal à les convaincre de la pertinence de son analyse. Il leur exposa le rôle de la production qui, par le cadrage et le montage, ridiculisait le « prétendant » sincère face au « séducteur » menteur, mais gagnant de l'épreuve.

L'EMI a permis de mesurer la différence entre les postures distanciées qui peuvent s'exprimer de façon spontanée dans les entretiens et la critique qui résulte d'un travail d'analyse argumenté. Les séances d'atelier ont donné par la suite aux élèves les moyens de construire une analyse critique

et argumentée, s'appuyant sur leurs connaissances mises au service d'hypothèses de recherche, traitant les médias comme le terrain d'une initiation à la démarche des sciences sociales. Le cadre du cours de S.E.S. se prête particulièrement à ce type d'expérience. Les ateliers ont réuni les conditions permettant de construire un public réflexif, tout en donnant aux élèves l'occasion de mobiliser leur propre connaissance des programmes et de donner une forme rationnelle à leur analyse.

Que peut-on en attendre d'une analyse critique ? Dans le projet européen E.A.V., les chercheurs pensent pouvoir évaluer au bout de 8 h de décryptage d'images un changement de point de vue sur les contenus médiatiques et les stéréotypes sur lesquels ils reposent[12]. Travaillant sur des convictions et des comportements répétés régulièrement dans la vie privée, il n'est pas certain que l'école puisse générer systématiquement des changements de point de vue, ni qu'elle soit à même d'en juger. Ce n'est cependant pas exclu et a pu être observé dans la majorité des textes produits par les élèves et rendus au professeur après les séances de décryptage. Certains élèves ayant une défense très construite de leurs pratiques médiatiques, prenant appui sur les dimensions positives de ces programmes (dimension humanitaire, dimension de réalisation de projets), ont au contraire conforté leur point de vue. Mais tous ont pu initier une méthode de recherche et construire une argumentation cohérente.

Leur analyse a pu être d'autant plus critique qu'il leur était demandé de tester des hypothèses de recherche quant au discours idéologique sous-tendant ces émissions et construit autour de la promotion de l'élimination, de la tolérance aux souffrances, du traitement du genre. Ce programme a permis de canaliser leurs recherches tout en ouvrant un éventail assez large de directions. Chacun a pu choisir l'angle d'analyse qui lui convenait le mieux et dans lequel il pouvait investir rationnellement ses propres centres d'intérêt. Les problématiques ouvertes faisaient aussi écho à des notions clés du programme de sciences sociales : étiquetage, contrôle social, normes sociales, inégalités. L'expérience de la recherche permettait alors aux élèves de trouver une cohérence entre le discours critique élaboré et les valeurs revendiquées.

L'apport de l'EMI à l'enquête de réception, l'apport de l'enquête à la construction de lecture critique

Nous avons vu que ce qui est souvent analysé dans les enquêtes de réception comme une forme de distance au programme, correspond certes à des modalités de distanciation qui sont néanmoins loin de répondre aux critères d'une analyse critique que vise l'éducation aux médias. Les séquences d'EMI ont même eu tendance dans un premier temps à alourdir le diagnostic relatif à la difficulté que représente l'analyse de ces émissions pour les adolescents. L'intrication de la réalité et de la mise en scène dans le programme lui-même et les différentes formes d'engagement qu'il suscite (par la dérision et par l'émotion) en font un programme envers lequel la distanciation est souvent de l'ordre d'une pseudo-distance.

Les premières conclusions de cette analyse de réception en contexte scolaire encouragent à complexifier le répertoire des modalités de distanciation du jeune spectateur envers ces émissions. Le dispositif de téléréalité qui brouille les repères traditionnellement mis en évidence dans les enquêtes de réception de la fiction (différence entre réalité et fiction, différence entre premier et second degré) rend leur critique plus ardue pour les jeunes. Le sentiment de défiance envers des conditions de production de ces émissions et le soupçon de manipulation sont loin de venir à bout d'une croyance dans une vérité du programme en tant que fenêtre sur le social, entendu comme révélateur des comportements de genre (et donc implicitement comme forme d'éducation aux rapports sociaux de genre) ou comme révélateur de la faiblesse mentale d'une partie de la population (entendue implicitement comme légitimation des inégalités sociales). Cependant la démarche d'éducation aux médias a permis, en favorisant l'investissement des élèves sur des aspects

qu'ils choisissaient de construire, des postures argumentées qui représentent une avancée dans la conquête de l'esprit critique. Elle a permis également à l'enquête de réception de s'enrichir d'une connaissance plus fine des capacités de distanciation des jeunes et des difficultés que leur posent ces programmes.

Mais la réalisation de cet objectif requiert des conditions particulières et notamment la mise à disposition de ressources critiques encore peu nombreuses, et une formation des enseignants.

Notes

1. Celui-ci contient notamment la compréhension des notions économiques de marché, d'entreprise, de concurrence, mais aussi celle des notions sociologiques de socialisation, de norme sociale, de discrimination, inscription.
2. Voir http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/competences/education-aux-medias/notion (consulté le 29 juin 2014). Cette définition est elle-même extraite du rapport de Catherine Becchetti-Bizot et Alain Brunet (rapp.), *L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives.* Rapport IGEN et IGAENR, août 2007.
3. C'est ainsi que dans « Stratégie pour une croissance et des emplois durables, Contribution du président de la Commission européenne en vue de la réunion informelle des chefs d'État ou de gouvernement du 11 février 2010, consultable sur le site de la Commission, les TIC et l'éducation font partie du premier volet d'objectifs de la Stratégie, http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/statements/pdf/20100210_fr.pdf.
4. 71 % des personnes qui en ont regardé les considère comme insatisfaisantes, et 79 % considèrent qu'il y en a trop ; voir le baromètre de la qualité des programmes, CSA février 2014, accessible sur le site du CSA.
5. La plupart de ces pistes ont été proposées dès 2003 dans le numéro spécial de *Médiamorphoses2003* consacré à la téléréalité, et accessibles en ligne, http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/21934.
6. En 2001, Thomas Valentin, alors directeur des programmes de M6, définissait Loft Story comme une « fiction réelle », au « carrefour de *Tournez manège* et de *Friends* ».
7. Cf Cour de cassation n°1159 du 3 juin 2009, voir aussi les décisions du CSA, notamment dans le *Bilan de la réflexion sur les émissions dites « de téléréalité »*, septembre 2011, CSA, accessible sur le site www.csa.fr.
8. Le lycée dans lequel ont eu lieu les séances d'EMI a obtenu 96 % d'admis au bac ES en 2013, avec 79 % de chance pour les élèves de première d'atteindre le bac. Les entretiens en terminale ont eu lieu dans un autre lycée qui a obtenu 99 % de réussite au bac ES en 2013 avec 92 % de chances pour les élèves de première d'accéder au bac, selon les données disponibles sur le site www.education.gouv.fr.
9. Les jeunes ont été classés en trois groupes selon le niveau de leur consommation de téléréalité telle qu'elle apparaît dans les entretiens (petits consommateurs, moyens, gros).
10. Cette téléréalité américaine est d'ailleurs diffusée sur NRJ12 en juillet 2014, sur la chaîne qui diffusait *Allô Nabila*.
11. Notion qu'ils connaissaient par ailleurs.
12. Ce projet *e-engagement against violence*, inscrit dans le cadre du programme Daphné 3, auquel nous participons, rend ses conclusions en décembre 2014.

Références bibliographiques

Aïm, Olivier (2004), « Une télévision sous surveillance. Enjeux du panoptisme dans les ' dispositifs ' de télé-réalité », *Communication et langages*, 141 (3e trimestre), p. 49-59.

Arendt, Hannah (1989), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.

Bauman, Zygmunt (2005), *La société assiégée*, Oxford 2002, Paris, Hachette.

Boltanski, Luc et Chiapello, Ève (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

Bouquillion, Philippe et Matthews, Jacob (2010), *Le web collaboratif. Mutations des industries de la culture et de la communication*, Grenoble, PUG.

Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction : critique sociale du jugement*, Paris, éditions de Minuit.

Chaniac, Régine et Jézéquel, Jean-Pierre (2005), *La Télévision*, Paris, La Découverte.

Cintra Torres, Eduardo (2003), *Au Portugal : rites de passage de la société du spectacle,* Bry-sur-Marne, INA.

Dardot, Pierre et Laval, Christian (2009), *La nouvelle raison du monde*, Paris, La Découverte.

Dayan, Daniel (1992), « Les mystères de la réception », *Le Débat* 71 (4), p. 141-157.

Giddens, Anthony (2004), *La transformation de l'intimité : sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes*, Rodez, Le Rouergue-Chambon.

Goffman, Erving (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, éditions de Minuit, (1959, 1ère éd.).

Habermas, Jürgen (1978), *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la sphère bourgeoise,* Payot (1961, 1ère éd.).

Hall, Stuart (1994), « Codage / décodage », *Réseaux* 68 (12), p. 27-39.

Jacquinot, Geneviève (dir.) (2003), *Médiamorphoses,* Hors)série « La téléréalité, un débat mondial ».

Jehel, Sophie (2013), « Quelle place pour le M (médias) dans l'EMI (éducation aux médias et à l'information) ? » *Mediadoc*, décembre, p 37-40.

Jehel, Sophie (2012), « La téléréalité, une fabrique de boucs émissaires ? », in Chauvaud, Frédéric, Gardes, Jean-Claude, Moncelet, Christian et Vernois, Solange (dir.), *Boucs émissaires, têtes de Turcs et souffre-douleur*, Rennes, PUR, p. 311-328.

Jost, François (2008), « Les enfants de la téléréalité », *Réseaux* 147.

Le Grignou, Brigitte (2003), *Du côté du public Usage et réceptions de la télévision, ville,* Economica.

Liebes, Tamar et al. (1993), « Six interprétations de la série *Dallas* », *Hermès, La Revue* 11-12 (1), p. 125-144.

Lochard, Guy et Soulez, Guillaume (2003), « Des vertus du décentrement », *Médiamorphoses*, Hors-série 1, p. 23-31.

Mauger, Gérard (1991), « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, p. 125-143.

MEHL, Dominique (2002), « La télévision relationnelle », *Cahiers internationaux de sociologie* 112 (1), p. 63-95.

MEIRIEU, Philipe (2011), *Faire l'école, faire la classe : démocratie et pédagogie*, Issy les moulineaux, ESF.

NADAUD-ALBERTINI, Nathalie (2013), *12 ans de téléréalité... ; au-delà de critiques morales,* Paris, INA éditions.

RAZAC, Olivier (2012), *L'écran et le zoo. Spectacle et domestication. Des expositions coloniales à Loft Story*, Paris, Denoël.

REBILLARD, Franck, 2007, *Le web 2.0. en perspective. Une analyse socio-économique de l'internet*, Paris, L'Harmattan.

STIEGLER, Bernard (2008), *Réenchanter le monde, la valeur esprit face au populisme industriel*, Paris, Flammarion.

TOURNIER, Vincent, 2005, « *Les Guignols de l'Info* et la socialisation politique des jeunes (à travers deux enquêtes iséroises) », *Revue française de science politique* 55 (4), p. 691-724.

Les textes de cet ouvrage sont en partie issus du colloque international organisé par le Centre d'études sur les jeunes et les médias, en partenariat avec Fréquence École :

LES JEUNES : ACTEURS DES MÉDIAS

PARTICIPATION ET ACCOMPAGNEMENTS

qui a eu lieu les vendredi 11 avril et samedi 12 avril 2014 à la Villa Gillet, à Lyon (France)

Comité scientifique

Mélanie Bourdaa – MICA, Université Bordeaux 3

Hélène Bourdeloie – LabSIC, Université Paris 13

Fanny Georges – MCPN, Université Paris 3

Olivier Glassey – OSPS, Université de Lausanne

Amandine Kervella – GÉRIICO, Université Lille 3

Élodie Kredens – IREGE, Université de Savoie

Estelle Lebel – IDEA, Université Laval, Québec

Monica Macedo Rouet – EXPERICE, Université Paris 8

Pierre Mercklé – DPCS, ENS Lyon

Jacques Piette – Université de Sherbrooke

Patrick Verniers – IHECS, Master Éducation aux médias, Bruxelles

Ce colloque a obtenu le soutien des laboratoires : Gériico (Université Lille 3), Elico (Université Lyon 3), de la Région Rhône-Alpes et de Lille Métropole via le projet de recherche « Jeunes, Numérique et Télévision ».

Achevé d'imprimer: juin 2015
ISBN : 978-2-9549483-0-0
Conception graphique :
Book-é et Valérie Dussart
Coordination éditoriale et relecture :
Book-é

book-é
conseil en édition

booke.edition@gmail.com