



HAL
open science

Visibilité de la place de l'adulte (parents et enseignants) auprès de l'adolescent dans le rapport à l'apprendre : horizontalité des pratiques d'internet et mobilisation scolaire

Nicole Mouisset Mouisset-Lacan

► To cite this version:

Nicole Mouisset Mouisset-Lacan. Visibilité de la place de l'adulte (parents et enseignants) auprès de l'adolescent dans le rapport à l'apprendre : horizontalité des pratiques d'internet et mobilisation scolaire. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012. Français. NNT : 2012TOU20044 . tel-00727301

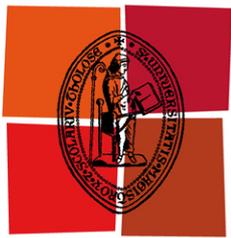
HAL Id: tel-00727301

<https://theses.hal.science/tel-00727301>

Submitted on 3 Sep 2012

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.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par Université Toulouse II-Le Mirail

Discipline ou spécialité : PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT

Présentée et soutenue par

Nicole MOUISSET-LACAN

le 29 juin 2012

Titre

VISIBILITE DE LA PLACE DE L'ADULTE (PARENTS et ENSEIGNANTS)
AUPRES DE L'ADOLESCENT DANS LE RAPPORT A L'APPRENDRE

Horizontalité des pratiques d'internet et Mobilisation scolaire

Volume I

École doctorale

Comportement, Langage, Education, Socialisation et Cognition
(CLESCO-326)

Unité de recherche

Psychologie du Développement et Processus de Socialisation
Equipe 3 « Psychologie de l'Education Familiale et Scolaire et Contextes Culturels »

Directrice de thèse

Mme Odette LESCARRET, Professeur Emérite de Psychologie, Université de Nîmes

Co-directrice

Mme Claire SAFONT-MOTTAY, Maître de Conférences en Psychologie, Université
Toulouse II

Rapporteur(s)

M. Jean-Pierre Martineau, Professeur en Psychologie clinique,
Université Paul-Valéry, Montpellier III

Mme Lenka Šulová, Professeur en Psychologie du développement,
Université Charles, Prague



Université Toulouse II-Le Mirail

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité : PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT

VISIBILITE DE LA PLACE DE L'ADULTE (PARENTS et ENSEIGNANTS) AUPRES DE L'ADOLESCENT DANS LE RAPPORT A L'APPRENDRE

Horizontalité des pratiques d'internet et Mobilisation scolaire

Volume I

Mouisset-Lacan Nicole, Psychologue

Présentée et soutenue publiquement
Le 29 juin 2012

Directrice de thèse

Mme Odette LESCARRET, Professeur Emérite de Psychologie, Université de Nîmes

Co-directrice

Mme Claire SAFONT-MOTTAY, Maître de Conférences en Psychologie, Université Toulouse II

Rapporteur(s)

M. Jean-Pierre Martineau, Professeur en Psychologie clinique,
Université Paul-Valéry, Montpellier III

Mme Lenka Šulová, Professeur en Psychologie du développement,
Université Charles, Prague

**VISIBILITE DE LA PLACE DE L'ADULTE (PARENTS & ENSEIGNANTS)
AUPRES DE L'ADOLESCENT DANS LE RAPPORT A L'APPRENDRE**

Horizontalité des pratiques d'Internet et mobilisation scolaire

Résumé

Internet révolutionne les foyers et concerne plus spécifiquement les adolescents. Il s'agit de nouvelles façons de communiquer, d'être en relation avec les pairs. Dans cette dynamique actuelle d'échanges caractérisée par un brouillage des repères habituels d'espace-temps, les adolescents se frayent une nouvelle voie d'accès à la connaissance, loin des sentiers battus de l'école et de la transmission familiale. La culture numérique adolescente paraît se heurter à une réalité scolaire qui ne fait plus sens. La scolarité mais aussi la vie familiale (soumise elle aussi à de profonds changements) subissent les conséquences de la reconfiguration du quotidien imposée par les nouvelles technologies. L'évolution de notre société a contribué au manque de visibilité de la place de l'adulte (parent/enseignant) dans le processus développemental de l'enfant et de l'adolescent. L'approche socio-constructiviste de Vygotski (1933 – Zone Proximale de Développement) ainsi que l'approche psychanalytique de Bion (1982 – capacité de penser) et de Winnicott (1971 – aire transitionnelle) posent l'importance de la place de l'Adulte dans les processus développementaux. La prédominance de la dimension d'horizontalité accentuée par les nouvelles technologies occultant l'exigence de verticalité semble s'accompagner de risques sur la socialisation et la mobilisation scolaire des adolescents. Cette recherche vise à identifier les relations entre les pratiques numériques, les représentations de l'engagement éducatif de l'Adulte (parents et enseignants) et la mobilisation scolaire des adolescents. La question que nous nous posons est la suivante : dans quelle mesure les pratiques numériques des adolescents peuvent-elles favoriser leur mobilisation scolaire ? Une enquête par questionnaires menée auprès de 323 collégiens, âgés de 11 à 16 ans, nous a permis de confirmer que les adolescents ayant élaboré des représentations de l'engagement éducatif parental vis-à-vis d'Internet en lien avec la scolarité investissent la sphère culturelle d'Internet. Les analyses de discours par l'approche phénoménologique, lexicométrique et à l'aide de catégories conceptualisantes, effectuées à l'issue des entretiens menés auprès d'un sous-échantillon de 9 adolescents confirment que la visibilité de la symbolique de la verticalité représentée par l'adulte (parents et enseignants) contribue à la co-construction de **sens** dans la mobilisation scolaire. L'étude de cas atteste de la pertinence de notre modèle soulignant l'importance des interactions d'une part et le rôle des processus inconscients d'autre part.

MOTS-CLÉS : Adolescence / Mobilisation scolaire / Pratiques d'Internet / Horizontalité (pairs) / Verticalité (parents et enseignants) / Engagement éducatif parental.

**VISIBILITY OF THE ADULT'S PLACE (PARENTS AND TEACHERS)
CLOSE TO THE TEENAGER IN THE LEARNING PROCESS.**

Horizontality of Internet practices and School mobilization

Summary

Internet revolutionizes homes and reaches more specifically teenagers. It's a matter of practising, new ways of dealing with one's peers, communicating. In this present exchanges dynamism characterized by a scrambling of usual spacing and timing marks, teenagers break their way in having access in Knowledges, turning aside from the beaten track (school and family).

School as well as family life (under deep changes too) are closely questioned by the consequences of the reconfiguration of the daily life carried out by new technologies. The evolution of our society contributed to the want of visibility of the adult's place (parents and teachers) in the developmental process of children and teenagers. The socio-constructivist approach of Vygotski (1933, Developmental Proximal Zone) as well as the psycho-analytic approach of Winnicott (1972, Transitional area) and of Bion, (1982, the Thinking ability) set the importance of the adult's place in the developmental processes. The prevalence of the horizontal dimension emphasized by new technologies hiding the need of verticality seems to go along with socialization and school risks for teenagers. This research aims at pointing out the relations between numerical practices, teenagers' perception of adults' involvement (parents and teachers) and school mobilization. To what extent teenagers' numerical practices can further school mobilization? An extensive study achieved among a sample of 323 adolescents from 11 to 16 years old, has confirmed parental involvement adolescents' perception guide adolescents towards Internet cultural practices. The answers of 9 teenagers chosen for their Internet intensive use, collected during semi-directive interviews, enabled us to provide greater details concerning these results. The need of verticality symbolised by the adult (parents, teachers) leading to the co-construction of meaning in school mobilization is confirmed by the qualitative analysis (phenomenologic, conceptual categories and lexico-statistics analysis). The clinical study certifies our model is relevant underlining the significance of interactions on the one hand and of the part of the unconscious processes on the other hand.

KEYWORDS: School mobilization / Internet practices / Horizontality (peers) / Verticality (parents, teachers). Parental educational involvement.

Remerciements

Les valeurs de l'École et les valeurs de la société devraient se rejoindre pour se confondre dans l'apprentissage de l'humanité. L'humanité non pas tant conçue comme la somme des hommes mais comme ce qui fait de l'homme un humain grâce à la communication, l'égalité et la solidarité.

(O. Reboul, 1992, Les valeurs de l'Éducation)

J'adresse tous mes remerciements à Odette Lescarret et Claire Safont-Mottay pour leurs suivis, leurs interrogations et leurs conseils qui ont nourri ce travail. Sans le soutien et la confiance que vous m'avez accordés, Odette, je n'aurais pu en venir à bout de manière aussi constructive ; je tiens à vous exprimer ma profonde gratitude et ma reconnaissance. Nos temps d'échanges ont été source d'enrichissement sur tous les plans.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance à M. Jean-pierre Martineau et Mme Lenka Šulová pour avoir accepté d'être les membres du jury de cette thèse de doctorat. Je vous remercie pour le temps que vous allez consacrer à la lecture de ce document et pour votre participation à la soutenance.

Je n'oublie pas les membres du Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation avec lesquels je n'ai pourtant pas eu la possibilité de partager de nombreux moments en raison de mon activité professionnelle mais qui m'ont accueillie avec beaucoup de sympathie et qui m'ont encouragée tout au long de l'avancée de cette recherche. Merci à Nathalie, Amandine, Lucie et Diep. Un merci tout particulier à Emeline et Bernard avec qui des liens d'amitié se sont tissés depuis le commencement de notre parcours en Master Recherche.

J'adresse également tous mes remerciements aux adolescents qui ont accepté de participer à cette recherche. Merci à leurs parents pour la confiance qu'ils m'ont accordée et pour l'intérêt porté à mes travaux. Merci également aux principaux des collègues qui m'ont permis de réaliser cette recherche.

Mes remerciements vont à ma famille, mon père qui se reconnaîtra dans le choix de la citation, ma mère et ma tante Simone pour toute l'aide qu'elles m'ont apportée dans le quotidien familial, ma sœur Maryline, et mes enfants, Amélie et Matthieu, pour les questions qu'ils ont éveillé en moi.

Je pense aussi à mes amis pour tout ce qu'ils m'apportent. Merci à Marie-Louise qui n'est plus parmi nous et qui m'a laissée tellement de force. Merci à Valérie et à Marie-Hélène pour m'avoir accompagnée et soutenue. Merci à Pierre pour avoir été un excellent professeur en informatique et merci à Nadine... tu sais combien ton amitié m'est précieuse et je te remercie pour la distance que tu me permets d'avoir à travers tous nos échanges.

Un immense merci à Marie-Laure Maraval à l'atelier informatique de la Maison de la Recherche dont le soutien et la disponibilité ont été précieux au-delà de ses compétences informatiques.

Sommaire

INTRODUCTION	15
PREMIERE PARTIE REFERENTS THEORIQUES INITIAUX	29
1. LA CULTURE NUMERIQUE DES ADOLESCENTS	31
1.1. Développement de la personne et médiations culturelles.....	31
1.2. La culture numérique et l'approche sociologique.....	36
1.2.1. Développement des pratiques connectées.....	37
1.2.2. Des appropriations solitaires	39
1.2.3. L'usage d'Internet pour créer du lien entre pairs	42
1.3. La culture numérique et l'approche pédagogique	46
1.3.1. Vers un changement de l'organisation scolaire	46
1.3.2. Pour le développement du numérique à l'Ecole.....	48
1.3.3. Appréhender le rôle de l'Ecole vis-à-vis d'Internet.....	51
2. RAPPORT AU SAVOIR ET MOBILISATION SCOLAIRE	55
2.1. L'approche socioconstructiviste : rapport au savoir comme processus de différenciation scolaire	55
2.2. L'approche socioclinique : le rapport au savoir comme un rapport à son désir	59
2.3. La mobilisation scolaire.....	61
2.3.1. De la difficulté de cerner la question du sens	62
2.3.2. L'importance du sens dans la mobilisation scolaire.....	66
2.4. Les Pratiques éducatives parentales.....	70
2.4.1. Engagement éducatif parental et mobilisation scolaire	78
2.4.2. Les devoirs : un point d'intersection entre l'école et les familles.....	82
3. PLACE DE L'ADULTE ET EVOLUTION DES REPRESENTATIONS DE L'ENFANCE A L'ADOLESCENCE	89
3.1. Objet primaire et détachement selon la psychanalyse	92
3.1.1. Bion et le développement de la capacité de penser.....	92
3.1.2. Winnicott et ébauche de distanciation.....	94
3.2. La place de l'adulte dans le rapport à l'apprendre selon Vygotski	103
3.2.1. La zone proximale de développement.....	104
3.2.2. Les concepts spontanés et les concepts scientifiques	107

3.3. Adolescence et représentations	110
3.3.1. Interactions sociales verticales familiales	113
3.3.2. Interactions sociales verticales scolaires.....	123
3.3.3. Interactions sociales horizontales à l'adolescence	143
4. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	161
DEUXIEME PARTIE METHODOLOGIE	169
1. IDENTIFICATION DES VARIABLES	171
1.1. Variable indépendante ou explicative	171
1.2. Variables intermédiaires (modératrices)	172
1.3. Variable dépendante ou à expliquer	174
2. LE CHOIX DE LA METHODE : VERS UNE COMPLEMENTARITE	
METHODOLOGIQUE	175
2.1. Approche Ethnologique.....	176
2.1.1. Soutien scolaire	176
2.1.2. Focus Group	178
2.2. Dépasser l'opposition de la démarche hypothético-déductive à la	
démarche inductive	180
2.2.1. Les données quantitatives et leurs limites	180
2.2.2. Les données qualitatives et leur complémentarité.....	180
3. LA POPULATION.....	183
4. PRESENTATION DES INSTRUMENTS DE MESURE	187
4.1. La construction des questionnaires et le déroulement de l'enquête ...	187
4.1.1. Le questionnaire sur les pratiques d'Internet à la maison par les adolescents ...	188
4.1.2. Le questionnaire sur les devoirs	189
4.1.3. Le questionnaire sur les représentations de l'adolescent de l'engagement des	
parents	190
4.1.4. Le questionnaire sur les représentations de l'adolescent de l'engagement des	
enseignants.....	191
4.2. Les entretiens	192
4.2.1. L'analyse phénoménologique	193
4.2.2. L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes.....	195
4.2.3. L'analyse lexicométrique.....	196
4.3. Etude de cas.....	197

TROISIEME PARTIE RESULTATS 199
1. L'ANALYSE DES DONNEES ISSUES DES QUESTIONNAIRES..... 201

1.1. Les pratiques d'Internet.....	201
1.1.1. L'intensité d'utilisation d'Internet.....	201
1.1.2. L'intensité d'utilisation d'Internet selon le genre	202
1.1.3. Utilisateurs intensifs vs utilisateurs modérés.....	203
1.1.4. Intensité d'utilisation selon l'âge et le niveau scolaire.....	204
1.1.5. Localisation de l'ordinateur et intensité d'utilisation.....	206
1.1.6. La nature des pratiques d'internet	207
1.1.7. Lien entre l'intensité d'utilisation d'Internet et les pratiques.....	211
1.2. Les représentations de l'adolescent de l'engagement des parents	211
1.2.1. Compétence parentale perçue.....	212
1.2.2. Contrôle parental perçu	212
1.2.3. Soutien parental envers le scolaire	212
1.2.4. Encouragement parental envers le scolaire selon la catégorie socioprofessionnelle	213
1.2.5. L'engagement parental.....	214
1.2.6. Effet d'interaction entre les pratiques d'Internet par les adolescents à la maison et les représentations de l'engagement des parents vis-à-vis d'Internet.....	215
1.3. La réalisation des devoirs.....	217
1.3.1. Temps passé et planification des devoirs	217
1.3.2. Effet d'interaction entre l'intensité d'utilisation d'Internet et le temps passé aux devoirs	218
1.3.3. Usage d'Internet et réalisation des devoirs.....	221
1.4. Les représentations de l'adolescent de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet.	222
1.4.1. Effet d'interaction entre les pratiques d'Internet par les adolescents à la maison et représentations de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet.....	223

2. SYNTHESE DES RESULTATS DE L'ANALYSE QUANTITATIVE 224

2.1. Relation entre la localisation de l'ordinateur et l'intensité d'utilisation	224
2.2. Relation entre l'intensité d'utilisation et la nature des pratiques numériques	225
2.3. Relation entre la catégorie socio professionnelle du père, de la mère et les pratiques culturelles	225
2.4. Relation entre les pratiques culturelles d'Internet par l'adolescent et la réalisation de ses devoirs.....	226
2.5. Relation entre l'intensité d'utilisation d'Internet et le temps passé aux devoirs	227

2.6. Relation entre les représentations de l'engagement de l'Adulte (parents, enseignants) vis-à-vis d'Internet et les pratiques d'Internet de l'adolescent.....	228
2.6.1. Les enseignants.....	228
2.6.2. Les parents.....	228
3. LES ADOLESCENTS DANS LA CONCRETUDE DE LEURS EXPERIENCES QUOTIDIENNES.....	230
3.1. L'examen phénoménologique des 9 entretiens.....	230
3.1.1. Entretien n°2.....	232
3.1.2. Entretien n°5.....	236
3.2. Construction des catégories conceptualisantes	246
3.2.1. Développement du système catégoriel au regard de l'expérience singulière.....	246
3.2.2. Développement du système catégoriel au regard de l'expérience partagée.....	267
3.3 Mise en perspective des résultats avec le modèle initial.....	269
3.4. Synthèse des résultats des analyses phénoménologique et à l'aide des catégories conceptualisantes.....	274
3.5. Analyse du discours à partir du logiciel ALCESTE	276
3.5.1. Classe 1 : Internet : socialisation horizontale au sein de la famille	279
3.5.2. Classe 2 : Implication parentale dans la scolarité de l'adolescent	280
3.5.3. Classe 3 : Réflexivité de l'adolescent sur la réussite scolaire	282
3.5.4. Classe 4 : Représentations de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet.....	283
3.6. Synthèse de l'analyse lexicométrique	284
4. CONFRONTATION DES RESULTATS DE L'ANALYSE LEXICOMETRIQUE AVEC CEUX DES ANALYSES QUANTITATIVE, PHENOMENOLOGIQUE ET A L'AIDE DES CATEGORIES CONCEPTUALISANTES.....	286
5. ÉTUDE DE CAS	290
CONCLUSION.....	299
BIBLIOGRAPHIE.....	311
INDEX.....	331
ANNEXES	VOLUME 2

Table des figures

Figure 1 - Mobilisation scolaire avec sens	68
Figure 2 - Le triangle pédagogique	142
Figure 3 - Schématisation de l'hypothèse	168
Figure 4 - Catégorie socioprofessionnelle du père et de la mère.....	185
Figure 5 - Intensité d'utilisation d'Internet.....	202
Figure 6 - Intensité d'Utilisation d'Internet au regard de l'âge de l'adolescent: utilisateurs modérés / utilisateurs intensifs.....	204
Figure 7 - Intensité d'Utilisation d'Internet au regard des niveaux de scolarité	205
Figure 8 - Moyennes des Pratiques Culturelles	208
Figure 9 - Moyennes des Pratiques de Socialisation.....	208
Figure 10 - Moyennes des pratiques culturelles et des pratiques de socialisation en lien avec l'intensité d'utilisation d'Internet..	211
Figure 11 - Encouragement parental à l'approfondissement des cours..	213
Figure 12 - Réalisation d'un exposé avec Internet.....	221
Figure 13 - La lecture d'un roman avec ou sans Internet	222
Figure 14 - Dendrogramme de la Classification Hiérarchique Descendante	277

Liste des Tableaux

Tableau 1 - Les types de mobilisation scolaires.....	69
Tableau 2 – La population de l'étude selon le sexe et la classe	184
Tableau 3 - Intensité d'utilisation d'Internet selon le sexe.....	203
Tableau 4 - Influence de la localisation de l'ordinateur sur l'intensité d'utilisation (en pourcentage).....	207
Tableau 5 - Moyenne des pratiques d'Internet.....	210
Tableau 6 – Fréquence des conseils d'approfondissement des cours par le père et par la mère selon la catégorie socioprofessionnelle	214
Tableau 7 – Coefficients de corrélation entre les variables « Pratiques d'Internet » et « Représentations de l'engagement parental »	216
Tableau 8 - Temps passé aux devoirs la semaine et le week-end	217
Tableau 9 - Planification des devoirs	218
Tableau 10 - Le temps passé aux devoirs les soirs d'école selon l'intensité d'utilisation d'Internet.....	219
Tableau 11 - Le temps passé aux devoirs le week-end selon l'intensité d'utilisation d'Internet.....	219
Tableau 12 – Coefficients de corrélation entre l'intensité d'utilisation d'Internet et le temps passé aux devoirs (soir et week-end)	220
Tableau 13 – Coefficients de corrélation entre les représentations de l'engagement des enseignants et pratiques culturelles	223
Tableau 14 - Analyse catégorielle	268
Tableau 15 – Synthèse de l'analyse lexicométrique	285

INTRODUCTION

L'apparition et la diffusion grand public d'Internet, significatives depuis la fin des années 1990, ont suscité de nombreuses interrogations dans divers domaines de la vie sociale. En considérant la place centrale que les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, dont l'ordinateur est le symbole, occupent dans les différentes activités humaines, on aurait pu prévoir que l'ordinateur allait être appelé à tenir un rôle tout aussi important dans le champ de l'éducation. A l'ère de la mondialisation et de l'économie numérique véhiculant de nouvelles représentations de l'homme et de la société, les environnements dans lesquels grandissent les enfants sont plus complexes que ceux des générations précédentes, traversés quotidiennement d'images et d'une profusion d'informations diverses. La virtualisation de leur environnement laisse l'enfant à son statut d'enfant alors que paradoxalement et dans le même temps, il acquiert un statut d'adulte (en tant que consommateur à part entière) vis-à-vis du marché des Technologies de l'Information et de la Communication.

Ces nouveaux modes d'information et de communication représentent des enjeux considérables dans les domaines économique, social et éducatif.

Le milieu scolaire ne pouvait ignorer ces nouveaux outils sans risquer de se marginaliser. Dès janvier 1985, Laurent Fabius lance le Plan Informatique Pour Tous (IPT). L'informatique est clairement envisagée dans ce plan selon une double perspective : comme « *matière-objet d'étude* » et comme « *moyen d'enseignement* ». Il s'agit non seulement de réfléchir sur la meilleure façon d'intégrer ces outils, sur la maîtrise de leurs usages mais également sur l'organisation d'échanges pluridisciplinaires et de travaux d'équipe qui apparaissent essentiels. Avec la formation des enseignants, il faut aussi considérer la formation des formateurs, des chercheurs et de tous les personnels d'encadrement qui peuvent être touchés par la mise en place de nouveaux dispositifs. L'institution scolaire est amenée à réviser ses méthodes et dispositifs pour être en phase avec la société « numérique ». Si la tentative d'intégration de

technologies n'est pas nouvelle pour la sphère éducative (Albero, 2004 ; Duzebert, 2002 ; Gonnet, 1999 ; Linard, 2003 ; Perriault, 2002), Internet représente un outil dont les potentialités dépassent celles auxquelles ouvraient les technologies précédentes.

Faisant suite au projet intitulé « *cartable numérique* » dont la première expérience s'est déroulée de 1991 à 1994 au sein de deux lycées le lycée Haguenau et le lycée Michelet de Marseille et du collège Montmorillon, plus récemment, le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche propose une appellation plus générique: celle d'**E**space **N**umérique de **T**ravail. Un appel à projets est lancé en 2003, le gouvernement se fixe alors comme objectif un déploiement des E.N.T à l'horizon 2007 aussi bien dans l'enseignement scolaire que dans l'enseignement supérieur. Les E.N.T correspondent à de nouveaux services numériques tels que l'Intranet, le courrier, le forum, la publication de sites Internet, l'accès à des cours en ligne, les bases de données. Un deuxième appel à projets lancé par l'Education Nationale en 2006 « *Accompagnement à la scolarité, égalité des chances et TIC* » s'appuie sur les Technologies de l'Information et de la Communication pour favoriser l'égalité des chances. Pour permettre de développer l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement scolaire et supérieur, le Ministère mène donc une politique volontariste au cours de laquelle de nombreuses actions sont conduites avec deux objectifs principaux :

- d'une part, la maîtrise par l'élève d'un environnement dans lequel ces technologies sont de plus en plus présentes,
- d'autre part, la diversification des formes d'enseignement.

Enfin le Schéma directeur des infrastructures / Services Intranet / Internet d'établissements scolaires et d'écoles vise à offrir à la communauté éducative l'infrastructure et les services adaptés au développement des usages. Son objectif est de

faire en sorte que chaque élève et chaque enseignant (dans le cadre de ses activités d'apprentissage et d'enseignement) puisse bénéficier de l'environnement de travail adapté à ses besoins (bureaux virtuels) avec l'assistance nécessaire. La volonté et l'adaptation à l'évolution de la société sont bien réelles mais comment expliquer alors la constatation suivante ? : alors que la littérature académique discute beaucoup du potentiel créatif des nouveaux médias, le constat qui est fait, côté élève, est celui de la mise en sommeil des nouvelles aptitudes susceptibles d'être développées. L'utilisation d'Internet à l'école reste très limitée et très contrainte. Le manque de soutien technique s'accompagne d'une utilisation limitée dans le secondaire. Le rôle de l'école dans la formation aux usages d'Internet n'est donc pas satisfaisant : seulement un élève sur quatre a passé le Brevet Informatique « B2i » cinq ans après son introduction alors que trois élèves sur quatre surfent quotidiennement à la maison. L'utilisation des TIC est faible en milieu scolaire alors qu'elle est quotidienne en milieu familial. Faut-il davantage intégrer les TIC au processus d'apprentissage ? Comment ? Adolescents, les collégiens entrent également dans l'affirmation d'une certaine subjectivité qui introduit une tension avec l'école qui ne va plus de soi. En quoi cette nouvelle génération diffère-t-elle des précédentes, et quelles peuvent être les conséquences sur leur rapport à l'école et leur rapport à l'apprendre ?

Le rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole, présidée par Claude Thélot¹, précise que « *l'univers des médias joue aujourd'hui un rôle important dans le processus d'acculturation des jeunes* ». François Fillon a confié à Jean-Michel Fourgous une mission sur la modernisation de l'école par le numérique à l'issue de trois rapports² qui soulignent le retard de la France en matière d'équipements informatiques et d'usages des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement dans les établissements, particulièrement dans le premier degré. Ainsi

¹ Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves, Comment motiver et faire travailler les élèves ?*

² « *La contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif – mars 2007* »
« *Les communes et l'école – décembre 2008* » - et « *Ecole numérique – mai 2008* »^o

la France se situerait à la 12^{ème} place européenne pour le nombre d'élèves par ordinateur et à la 21^{ème} place sur 27 en ce qui concerne l'usage de ces technologies dans la classe. « *Il est donc urgent d'encourager l'utilisation des potentialités du numérique dans les établissements (écoles, collèges, lycées)* » (Fillon, 2009).

Mais l'École ne peut – sans se renier elle-même et perdre en efficacité– renoncer à certaines exigences et valeurs aujourd'hui mises à mal par quelques-unes des tendances de notre société. Son projet demeure d'« élever » l'enfant au-dessus de lui-même : l'élève n'est pas respecté si on ne le soumet pas aux exigences requises par l'acquisition d'une véritable maîtrise des savoirs, des compétences et des règles de la vie en commun. Il importe par conséquent de rappeler que la culture scolaire ne saurait se confondre avec la culture médiatique du divertissement et que la relation pédagogique ne saurait être comme un espace démocratique ouvert à la négociation permanente des normes. En outre, parmi les deux compétences à valoriser pour le citoyen du XXI^e siècle, la Commission attire l'attention sur les deux savoir-faire proposés, comme faisant partie du socle commun des indispensables : le premier est l'anglais de communication internationale, le second est la maîtrise des technologies de l'information et de la communication, rappelant le décret 2006-830³ : « *Il s'agit de l'informatique, du multimédia et de l'internet, qui désormais irriguent tous les domaines économiques et sociaux. Ces techniques font souvent l'objet d'un apprentissage empirique hors de l'école. Il appartient néanmoins à celle-ci de faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon réfléchie et plus efficace* ».

La récente étude menée par Fréquence Ecoles⁴ montre que l'évolution consiste en un multi-équipement des foyers. Des équipements mobiles viennent compléter

³ Décret 2006-830 du 11/07/2006. BO n°29 du 20/07/2006

⁴ Fréquence écoles, (2010). « *Comprendre le comportement des enfants et des adolescents sur Internet pour les protéger des dangers* ». Une enquête sociologique menée par Fréquence écoles, association d'éducation aux médias et financée par la Fondation pour l'Enfance.

ces équipements fixes favorisant des accès nomades à Internet. La fréquence et l'intensité de connexion suivent la courbe de l'âge. L'utilisateur occasionnel est plutôt un enfant, le pré-adolescent ou le jeune collégien est plutôt un usager régulier et l'adolescent est un usager plutôt quotidien du net.

Les notions d'identité, de culture, de rapport au temps et à l'espace se voient bouleversés par la révolution numérique. Cette culture est avant tout celle des outils d'action qui expriment l'ingéniosité technique devenue seconde nature : « s'exprimer, communiquer » (chats, blogs, Facebook) ; « télécharger » (P2P) « se documenter » (google) ; « jouer » (en ligne) ... autant de verbes renvoyant à une culture faite d'incarnation dans des formes matérielles où les outils deviennent des prolongements du corps et ne sont pas purement fonctionnels mais des technologies qui induisent une relation dynamique, voire quelque chose de plus : elles réfèrent à des valeurs partagées par les membres de la communauté adolescente. Les besoins de lien, d'identification et de différenciation se voient satisfaits par les nouvelles technologies qui leur procurent un sentiment d'appartenance, de reconnaissance qui effacent les turbulences identitaires propres à l'âge adolescent. Des usages du Net, c'est celui dédié à la communication interpersonnelle qui marque surtout le quotidien des adolescents qui traversent une période d'intense socialisation. Ces pratiques semblent essentiellement les solliciter dans leur chemin de la construction de l'identité. De l'exposition de soi à la réinvention de soi, tout un processus de réorganisation identitaire est en œuvre, dont les répercussions dans la vie du sujet peuvent être significatives selon la nature de l'engagement de ce dernier dans l'espace de la sociabilité virtuelle. Les technologies numériques s'immiscent dans l'expérience de sociabilité des adolescents surtout pour communiquer avec d'autres adolescents aux centres d'intérêt communs. En outre, le sentiment d'appartenance à une même culture se trouve renforcé par l'adoption de conventions linguistiques particulières à ces modes de communication.

On peut également observer qu'en ce début de XXI^e siècle, la place prise par les nouvelles technologies dans la vie collective, et en particulier celle des jeunes, est en train de modifier le rapport que chacun entretient avec le savoir. La culture « cultivée » n'est plus la référence partagée par tous, émerge alors une culture collective dans laquelle les jeunes, mais aussi leurs parents développent désormais leur rapport au monde. La culture transmise en milieu scolaire ne ferait plus sens auprès des élèves et la légitimité culturelle de l'enseignant ne se baserait plus désormais que sur la maîtrise de son champ de spécialité et sur sa maîtrise des compétences professionnelles de l'acte d'enseigner. Les Technologies de l'Information et de la Communication changent la manière dont les enseignants interagissent avec leurs élèves. Ces dernières permettent une mise en relation directe de l'apprenant et des contenus à acquérir occultant ainsi la nécessaire intervention de l'enseignant dans la construction des apprentissages de l'élève.

Favoriser un apprentissage autonome et le développement de projets personnels, induire l'extraction des connaissances d'un contexte complexe, susciter le conflit cognitif dans un travail organisé en sous-groupe et des formes de communication variées, développer le travail collaboratif constituent quelques paramètres de méthodes qui sont susceptibles, dans la durée, d'améliorer la qualité de l'apprentissage et la motivation à apprendre de la personne (Lebrun, 2002). Il s'agit, on l'a compris, d'un véritable défi pour l'enseignant qui, formé bien souvent sa vie durant à la transmission, devra se muer en « *guide socioconstructiviste* » (Lebrun, 2007). On constate ainsi un glissement du pôle traditionnel du formateur vers le pôle de l'apprenant et de ses processus d'acquisition de connaissances en situation (Bélisle & Linard, 1996), une transition du paradigme « enseigner » au paradigme « apprendre ».

L'approche historique des théories de l'apprentissage révèle également la place première de l'enfant dans la mesure où il est acteur dans le processus d'apprentissage. L'intégration des nouvelles technologies dans le milieu scolaire

aboutissent à des résultats nuancés. Quel est leur réel impact sur l'apprentissage ? Quelles sont les conditions pour que ces nouvelles technologies améliorent l'efficacité de l'enseignement ? Les nouveaux médias sont extrêmement motivants pour les adolescents mais les usages pédagogiques sont délaissés au profit d'une « surconsommation » d'usages ludiques qui peuvent être défavorables à la mobilisation scolaire. L'enseignant n'est-il pas contraint à inventer une nouvelle forme d'autorité susceptible d'aider ses élèves à développer un esprit critique envers l'emprise des nouvelles technologies ? La difficulté à légitimer l'autorité ne vient-elle pas du fait qu'elle est affirmation de l'antériorité de l'expérience de l'adulte envers l'adolescent et qu'en ce qui concerne les nouvelles technologies, la relation se trouve inversée ?

Le récent rapport d'enquête (2010, p.26) « *Moi et les écrans* »⁵ précise que « *si nous voulons que les "digitals natives" s'approprient le contenu, les savoirs et les outils des médias, ils ne pourront le faire que si les **adultes** participent à leur valorisation* ». Ce rapport préconise une forme de partenariat avec l'Ecole et les parents, ce qui, pour ce qui est l'enjeu de notre travail, permettrait de « revisibiliser » la place de l'adulte auprès de l'enfant et de l'adolescent.

En effet, les multi-médias présents à la maison peuvent représenter une menace de désorganisation du territoire familial par l'absence d'autorité parentale eu égard aux modalités d'usages de ces outils mises en place par les adolescents. Selon la formulation de Pain (1998), l'adolescence est aujourd'hui « *crise dans la crise* » car l'adolescent se confronte à des problèmes psychiques redoublés étant donné qu'il est dans une société en transformation, aux prises avec une crise des repères et des valeurs et avec l'évolution de la place de la parentalité. Comment comprendre ces

⁵ Education aux et par les médias. (2010). « *Moi et les écrans* »

transformations ? Que ses parents soient divorcés, séparés ou ensemble, l'enfant semble avoir pris une place première dans la mesure où le lien de filiation est indissoluble. Le lien parental a pris le pas sur le lien conjugal. Parallèlement, le virtuel s'impose comme une forme d'expérience du réel dans les foyers, il brouille les frontières, l'intérieur et l'extérieur s'interpénètrent. Internet, désormais familier à la nouvelle génération, sert-il réellement à favoriser la mobilisation scolaire de l'adolescent ou bien ces pratiques orientées exclusivement vers un usage communicationnel et ludique n'aboutissent-elles pas à la démobilité scolaire ? Pour les adolescents, les technologies numériques ont un rôle essentiellement communicationnel, ludique et de socialisation. Quels sont les risques liés à ces usages et comment redéfinir la place du parent dans la famille aujourd'hui en tenant compte de l'évolution sociale et culturelle ?

C'est dans ce contexte de mutation que nous nous interrogeons sur l'utilité des Technologies de l'Information et de la Communication pour favoriser la mobilisation et la réussite en contexte scolaire. Nous verrons avec Wallon (1964) et Vygotski (1933) que l'étude du développement de l'enfant nécessite de porter une attention particulière sur les instruments culturels d'une société. Les usages de l'ordinateur en contexte scolaire et à la maison seront étudiés afin de prendre en compte les rapports école / élève / famille. En effet, plusieurs études mettent en évidence la nécessité de la collaboration entre les familles, l'école et l'environnement social au titre de partenaires pour la réussite scolaire et le développement des adolescents (Deslandes, 2000 ; Henderson et Mapp, 2002 ; Lescarret, 2000).

Cette recherche vise à identifier les relations entre les pratiques numériques, les représentations de l'engagement éducatif de l'Adulte (parents, enseignants) et la mobilisation scolaire des adolescents. La question que nous nous posons est la suivante : dans quelle mesure les pratiques numériques des adolescents peuvent-elles favoriser leur mobilisation scolaire ?

Pour répondre à cette question, il convient d'abord de nous intéresser aux pratiques numériques des adolescents afin de pouvoir nous rendre compte de la manière dont ils se saisissent de ces nouvelles technologies, ensuite de préciser les conceptions de sens, de savoir et de l'apprendre dans une perspective interactionniste et constructiviste. En effet, en tant que psychologues, nous portons un intérêt particulier à l'interdépendance entre les changements sociotechniques qui opèrent dans les sphères familiale et scolaire et l'évolution des conduites d'appropriation des savoirs par les adolescents.

Le document que nous présentons est organisé en trois grandes parties : la présentation de notre cadre théorique référentiel sur laquelle notre recherche s'appuie, la partie méthodologique, centrée sur le dispositif et la méthodologie de la recherche, puis la partie présentant les résultats. Enfin, nous envisagerons une discussion sur la recherche et ses principales conclusions et perspectives.

La première partie se décline en trois sous-parties relatives successivement à la culture numérique des adolescents, au rapport au savoir et à la mobilisation scolaire et à la place de l'Adulte dans la construction des représentations de l'enfance à l'adolescence.

Dans la première sous-partie, après avoir développé l'importance des médiations culturelles dans la construction de la personne, nous proposons un état des lieux des travaux réalisés dans deux disciplines voisines (sociologie et pédagogie) sur le thème des nouvelles technologies : une virtualité devenue réalité dans le monde des adolescents. Ces travaux attestent de l'importance de l'investissement de la sphère communicationnelle et ludique d'Internet et nous conduisent à nous questionner sur le rôle de l'environnement familial dans la construction du psychisme de l'enfant, de l'adolescent et en particulier dans la constitution de son rapport au savoir

Charlot (1997, p.44) considère que ce qui s'exprime dans le rapport au savoir c'est l'identité même de l'individu constituée par une « *constellation de repères, de pratiques, de mobiles et de buts engagés dans le temps* » et d'autre part qu'il est pertinent et légitime de parler de rapport au savoir d'un groupe car le rapport au savoir d'une personne émerge du rapport au savoir du ou des groupes auxquels il appartient (sa famille, son milieu social). Mosconi (2000, p.75) nous rappelle que le rapport au savoir n'est, en fait, jamais un rapport asocial, que les autres y jouent un rôle actif dès l'origine, car « *c'est dans l'interaction familiale que se constitue le rapport au savoir de l'enfant* ». Aussi, dans cette deuxième sous-partie, nous mettrons l'accent sur les pratiques éducatives parentales, notamment sur la participation parentale au suivi scolaire car le sens accordé à l'école par l'adolescent n'est pas indépendant des contextes dans lesquels se réalisent ses apprentissages.

Les particularités des pratiques sur Internet se trouvent en partie dans une structuration horizontale des rapports sociaux et on peut donc souligner que la dimension de **verticalité** dans la symbolique de la communication semble s'estomper au profit de la dimension d'**horizontalité**, ce qui interroge les apports de Vygotski (1933 - Zone proximale de développement), de Bion (1972 - capacité de penser) et de Winnicott (1971 - aire transitionnelle) que nous développerons dans la troisième sous-partie. Les travaux de Vygotski nous amèneront à nous interroger sur ce qu'il en est de la place de l'adulte auprès de l'enfant dans la « *zone proximale de développement* ». De même, la psychanalyse se pose la question de savoir comment, dans ce contexte de mutation du lien social, les parents poursuivent la tâche de transmettre à leurs enfants la nécessité de la soustraction de la jouissance. Les modalités du nouveau lien social poussent à ce que s'estompe toute hiérarchie des places : tout se passe comme si les parents mais aussi les enseignants n'avaient plus la légitimité d'occuper, le temps nécessaire à la subjectivation, « la place d'exception ». Nous analysons également dans la troisième sous-partie d'une part, les interactions dites « **ver-**

tiques » c'est-à-dire les interactions entre les parents et les adolescents, les enseignants et les adolescents et d'autre part les interactions dites « horizontales » c'est-à-dire les relations entre pairs.

A l'issue de cette première partie, nous exposerons les principaux axes de notre problématique qui résultent de ces références théoriques initiales et formulerons l'énoncé hypothétique qui oriente notre recherche.

La deuxième partie sera consacrée à la présentation du dispositif et de la méthodologie de l'étude. Nous détaillons les variables de notre étude, les conditions et le déroulement de la recherche, explicitons le choix de la méthode, présentons la population et les instruments utilisés.

Les résultats de la recherche seront présentés dans la troisième partie qui se subdivise en trois grandes sous-parties relatives tout d'abord aux analyses issues des questionnaires et de leurs mises en relation, ensuite des entretiens, analyses qui nous permettent d'approfondir la dynamique des processus en jeu, en particulier l'élaboration par l'adolescent des représentations de l'engagement de l'Adulte (parents, enseignants) vis-à-vis d'Internet et l'influence sur la mobilisation scolaire et enfin de l'étude de cas visant à mettre à l'épreuve de la pratique clinique la pertinence du modèle dans sa finesse.

Enfin, en conclusion-discussion, nous reprendrons les principaux résultats de la recherche et les implications de cette dernière.

PREMIERE PARTIE

REFERENTS THEORIQUES

INITIAUX

1. LA CULTURE NUMERIQUE DES ADOLESCENTS

L'adolescence est une période du développement située entre l'enfance et l'âge adulte. Ce concept comme période à part du développement est récent et largement limité aux pays industrialisés. Au XVIII^e, XIX^e et au début du XX^e siècle, dès que les jeunes pouvaient travailler, ils intégraient le monde des adultes. Philibert et Wiel (1995) définissent l'adolescence comme un fait social et culturel, un « *construit* » historique rigoureusement associé à l'allongement de la formation scolaire et à la démocratisation de l'éducation. Elle représente ce champ ouvert à l'éducation et ce temps de latence sociale que crée l'évolution des sociétés modernes. L'industrialisation a créé l'adolescence d'aujourd'hui ; selon Bruner (1991), la culture donne forme à l'esprit et les adolescents deviennent adultes dans une niche culturelle spécifique qui affecte chaque aspect de leur vie en définissant les opportunités économiques, éducatives, de loisir, de santé. Les adolescents d'aujourd'hui ont grandi avec la montée en puissance des jeux vidéo sur consoles puis celle de l'informatique domestique. Cela marque un changement important dans le rapport aux médias, les adolescents vivent dans un contexte où les écrans sont omniprésents dans leur environnement. Après avoir posé l'importance des médiations culturelles dans le développement de la personne, nous proposons une synthèse de quelques travaux sociologiques et pédagogiques récents qui existent dans le domaine de la culture numérique des adolescents. Ces travaux bien que nécessaires nous paraissent réducteurs car ils décrivent des comportements sans analyser les processus sous-jacents qui représentent l'enjeu de notre propre recherche.

1.1. Développement de la personne et médiations culturelles

Selon Wallon (1956b), le développement de la personne est indissociable des médiations culturelles qui s'interposent entre le sujet et son milieu social.

L'ensemble des instruments culturels et des institutions auxquels va devoir se mesurer l'enfant va contribuer à élargir son champ d'action et lui permettre de se construire comme une personne autonome. « *Tout individu subit l'empreinte de la civilisation qui règle son existence et s'impose à son activité. Le langage qu'il en reçoit est le moule de ses pensées, donne à ses raisonnements leur structure ; les instruments qu'elle lui propose façonne ses mouvements. L'organisation de la famille, des rapports entre les enfants et les adultes, entre sexes, entre individus et collectivités imposent à son affectivité des cadres plus ou moins rigides, des impératifs, des prohibitions susceptibles d'influer profondément sur la constitution de la personne* » (op. cit. p. 222).

La pratique d'Internet commence, pour la majorité des adolescents, à la maison. L'habitude des adolescents à l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication se réalise donc au sein du milieu familial mais sans que celui-ci ne puisse réellement y contribuer. En effet, les adolescents ne connaissent aucune des résistances et aucun des freins rencontrés par leurs parents qui peinent à expérimenter la vaste sphère numérique. Nous nous interrogeons sur l'influence de cette pratique essentiellement « domestique » sur l'apprentissage. Cette pratique est nécessaire pour la prise de conscience de l'adolescent ; prise de conscience que Bruner place au centre de l'apprentissage. Pour Bruner (in Linard, 1996, p. 33), la conscience se définit à partir de trois propriétés :

- la socialité : être conscient, c'est tout d'abord être en interaction avec les autres,
- la systématité : capacité à extraire des relations entre évènements, chacun devenant moyen d'interprétation pour d'autres évènements et permettant d'aller au delà de l'information donnée,
- l'instrumentalité : capacité non seulement de repérer les relations entre moyens et buts présents dans l'environnement mais de leur imposer ces relations.

On peut supposer, à la suite de Léontiev (1972), que la pratique est le moyen privilégié d'accès à la troisième propriété de Bruner, l'instrumentalité. En effet, Léontiev aborde la théorie de la connaissance à partir de celle de l'action. En mettant l'accent sur l'importance de l'action, Léontiev définit la notion d'instrument et les relations du sujet avec l'instrument. Non seulement un instrument ne peut être considéré en dehors de sa relation au but mais encore les rapports du sujet au monde des artefacts sont médiatisés par les rapports aux autres hommes. En médiatisant nos modes naturels de représentation des choses, l'image sensible et le raisonnement abstrait, vidéo et ordinateur se présentent avec les caractéristiques, à la fois proches et différentes des nôtres, qui interfèrent de façon ambivalente avec nos processus mentaux. La transformation des corps et des raisonnements en objets manipulables par la technique de l'enregistrement, l'immédiateté de l'exécution des commandes, le retour systématique d'information de soi sur soi et la puissance de travail quasi-illimitée et sans défaillances induisent des formes d'interactivité en bouclage réflexif dans une relation en miroir qui entraîne des effets divers selon les individus, positifs ou négatifs, non seulement au plan cognitif de l'apprentissage mais aussi au plan psycho-affectif et social.

Linard (1996, p. 35) explique que dans nos rapports à l'image ou au texte électronique se retrouvent largement « *le rapport au code oral et écrit, aux règles de la loi et de la communication avec l'autre, le plaisir de saisir et de séduire, de voir et de savoir, la toute-puissance du faire et du défaire, sur lesquels se sont construits nos processus de pensée et nos connaissances* » et que l'on aurait là l'une des causes possibles de différences considérables d'attitudes et de comportements entre individus face aux technologies nouvelles.

On voit donc la complexité de la relation des hommes avec les instruments d'autant plus qu'il s'agit d'instruments intellectuels et que les sujets sont des enfants et des adolescents dont **le psychisme est en plein développement.**

Les progrès intellectuels réalisés par l'enfant vont lui permettre de s'éprouver dans des registres d'activités et de relations interpersonnelles qui vont le solliciter en dehors de lui-même et constituer autant de supports potentiels à des processus d'individuation. La transition de l'enfance à l'adolescence semble être un « stresser » qui ne représente pas la même envergure pour tous les adolescents et la signification de l'adolescence ne saurait se réduire à une approche sociologique.

La personne est une construction jamais achevée qui résulte d'une individuation du sujet. L'enfant va progressivement se sortir d'un état de confusion du milieu, prendre conscience de lui-même et chercher à s'affirmer comme une personne originale dans ses actes et ses pensées. Le temps de l'adolescence est ce temps de rupture qui donne à revenir sur soi et à chercher au-delà d'une conscientisation progressive de soi et de sa relation au monde, à exister à la première personne, c'est-à-dire en être humain sujet et acteur de son existence. Volonté de différence est ce qui caractérise la période de l'adolescence. On constate, en effet, une différence importante entre la perception de l'ordinateur comme objet éducatif par les parents et la réalité des pratiques où l'ordinateur est utilisé par les adolescents essentiellement pour le jeu et la communication. L'adolescent, plus que les autres, a cette propension à occuper une place de résistance à un ordre établi. Tap (1993) met l'accent sur le fait que l'adolescent a le souci de se distinguer des adultes et de contester le monde social qu'ils représentent (institutions, valeurs et modèles de vie) La vie monotone des parents est souvent contestée et contraste avec la vie que les adolescents entendent mener eux-mêmes.

Les rapports conflictuels recouvrent des enjeux liés au besoin de s'affirmer auprès de l'adulte par l'originalité de ses choix d'existence, de ses propres pensées et croyances : *« l'autonomie de l'adolescent se conquiert par l'intermédiaire de la construction d'un idéal du moi et des valeurs sociales qui impliquent de rompre avec les identifications de l'enfance »*

pour emprunter à de nouveaux modèles réels ou imaginaires » (Tap, 1988, p. 39). Selon Wallon (op. cit.), cette conquête d'autonomie peut être décrite comme un processus conflictuel de différenciation individuelle, d'individuation du sujet visant un déplacement des relations de dépendance où il se trouve placé. Ce processus d'individuation apparaît alors indissociable des relations d'identification et d'opposition à autrui. L'affirmation de soi passe par la revendication d'une autonomie intellectuelle et pratique, elle marque la volonté de s'affranchir de la tutelle des adultes et de leur propre système de valeurs. Comme nous l'avons déjà souligné, l'adolescence dont la particularité est de se vivre à la fois comme un état de vie et un état de transition (orienté vers l'état adulte) se prolonge de plus en plus du fait de l'allongement des études. Pour expliquer le processus de l'adolescence et les modifications qui s'y opèrent, les travaux issus de la sociologie décrivent et analysent les transformations actuelles des contextes, celles des macro-contextes avec la mondialisation de l'économie et de la communication et celles des micro-contextes concernant les transformations des familles (Avenel, 2003). La famille se transforme en profondeur avec des modifications de formes, entre les familles traditionnelles et les nouvelles organisations familiales.

La famille n'est plus signe d'une adaptation des individus à l'ordre social, ni celle d'une représentation de normes et de coutumes spécifiques à chaque famille, auxquelles on adhérerait et on se soumettait, base fondatrice de la tradition et de la **transmission** du patrimoine culturel familial. On observe une transformation des mécanismes de la socialisation familiale. Le rapport éducatif et la transmission des valeurs obéissent à une logique de négociation conditionnée par l'accord des différents membres de la famille. Le lien de filiation devient moins évident. Ces transformations que nous venons d'évoquer dans l'environnement de l'adolescent sont également soulignées par Bariaud et Dumora (2004, p. 191). Ces auteurs soulignent le décalage des temporalités adolescentes, qu'elle soit biologique avec l'avancée pubertaire ou psychologique avec le recul de l'autonomisation sociale, l'affaiblissement des points sociaux symboliques de transition vers la maturité, le mélange des popu-

lations avec ses apports culturels et la diversité des modes de vie et des valeurs qui s'entrecroisent. Le déclin des traditions, le manque de repères avec la multidimensionalité des modèles de conduites, les interdits tolérés renvoient à ce que Dubet (2002) nomme « *déclin des conduites* ». Enfin, l'emprise des médias sur les consciences relevée par ces auteurs corrobore l'analyse de Pirlot (2009, p. 11) mettant en relief que « *les liens de filiation eux-mêmes sont aujourd'hui remaniés par les médias. Ils s'organisent en effet beaucoup plus directement à partir d'un modèle social, le plus souvent médiatique, que par le passage par une référence familiale ou scolaire* ». L'emprise des médias n'est pas sans conséquence à long terme sur le développement de l'esprit et des fonctions psychiques et cognitives de l'enfant.

Ces constats posent l'impact déstabilisant que connaît l'adolescent d'aujourd'hui et nous interrogent sur l'importance de la notion de tutelle ou d'accompagnement d'autant plus que l'appropriation faite par les adolescents (de plus en plus jeunes) des nouvelles technologies semble exclure la « place d'exception » de l'adulte.

Les fonctions de socialisation sont au cœur des enjeux de l'utilisation d'Internet par les adolescents comme le soulignent les travaux sociologiques ci-après accentuant le clivage entre ce que les élèves perçoivent de la culture scolaire et leur participation à l'émergence de nouveaux modèles socio-culturels, visibles notamment à travers leurs pratiques numériques.

1.2. La culture numérique et l'approche sociologique

Les nouvelles technologies accordent aux enfants et aux adolescents des libertés et des espaces nouveaux qui bousculent les temps et lieux dévolus au cercle familial nous rappelant que l'adolescence se vit comme une période transitoire : négociation de l'autonomie et distanciation de la tutelle parentale. En effet, les pratiques adoles-

centes d'Internet relèvent de la sphère privée et les usages se réalisent pour la plupart dans le temps domestique comme le confirment les travaux ci-après.

1.2.1. Développement des pratiques connectées

En 10 ans, les pratiques d'internet ont considérablement évolué ; les écrans sont devenus omniprésents et l'informatique connectée s'est banalisée, notamment avec l'essor des technologies mobiles. De nombreux travaux internationaux⁶ s'interrogeaient déjà en 2000 sur le comportement des jeunes du secondaire (12 ans - 17 ans) face au développement d'Internet. L'élément le plus déterminant des relations entre l'adolescent et Internet était incontestablement à ce moment-là la présence ou non d'un branchement à la maison.

Sur ce point, l'enquête Fréquence Ecoles finalisée en mars 2010 nous fournit des données récentes sur l'équipement informatique des foyers. Le multi-équipement domine et la configuration la plus courante est l'équipement de deux ordinateurs (33,8 %) par foyer. Néanmoins, 1,4 % des 1000 jeunes concernés par cette enquête ne possèdent pas d'ordinateur dans leur foyer. Actuellement, la tendance majeure qui se dessine concerne le développement des équipements mobiles (cellulaires, ordinateurs portables, microportables, clés 3G, tablettes), qui permettent des accès nomades à Internet.

Cette convergence entre téléphonie mobile et réseaux sociaux, susceptible de nourrir une certaine addiction, a connu une croissance spectaculaire en 2011. D'après les derniers chiffres de ComScore sur le *Mobile social networking* (novembre 2011), les usages ont augmenté de 44% en un an dans les cinq principaux pays euro-

⁶ Etude menée sous l'égide du Ministère de la Culture et des Communications du gouvernement du Québec en collaboration avec la France, la Belgique, la Suisse, l'Italie, l'Espagne et le Portugal. (2000).

péens (Allemagne, Espagne, France, Italie et Royaume Uni). Tout se passe comme si, pour la jeune génération, la technologie importait peu, comme si l'attachement au téléphone portable et à Facebook était motivé par les activités que l'un et l'autre permettent : stocker, lire, écouter, diffuser, communiquer, etc. (Lenhart et al., 2010) ; des activités rendues possibles par une certaine « *convergence des médias* », comme le souligne la méta-analyse réalisée par Endrizzi, (2012, p. 5-24).

Les conditions mêmes de cet accès plus libre, plus autonome, plus individuel, différent de ce qu'offre le milieu scolaire. Nous sommes face à deux contextes d'usage différent qui s'ignorent plus qu'ils ne se complètent.

Internet est avant tout considéré par les jeunes comme un instrument de divertissement. Cette perception du divertissement recouvre autant une réelle pratique du loisir (celle du jeu ou du chat par exemple) que celle d'activités plus studieuses et complexes (telles que la recherche documentaire) mais qu'Internet permet d'aborder de façon divertissante. Cette caractérisation désigne moins ce qu'on peut faire avec Internet que la manière plaisante de le faire; c'est là le grand attrait d'Internet.

Les jeunes n'interrogent pas spontanément la crédibilité et la fiabilité de l'information. La diversité des opérations possibles (de la navigation au téléchargement, du chat à la création de blogs) et la variété des modes d'opération laissent à l'adolescent le pouvoir d'être « maître à bord ».

Les jeunes ont très peu souvent la mémoire des sites visités et de leurs pérégrinations sur le Net. Ils passent d'un site à un autre sans souci du « chemin » pour s'y rendre. Les jeunes naviguent sans carte et sans crainte de se perdre. Comme l'a sou-

ligné le sociologue Lardellier (2006)⁷, ils privilégient le recours direct aux adresses « http » plutôt que l'aide des moteurs de recherche. : « *une flânerie paradoxale : on emprunte le parcours le plus court sans objectif précis à atteindre* ». Le Surf renvoie à une consommation instantanée, éphémère et sans trace.

Idéalement le jeune préfère être seul devant son écran : les parents sont très rarement conviés, les frères, sœurs ou amis sont tolérés.

1.2.2. Des appropriations solitaires

Les nouvelles technologies semblent remettre en cause le schéma classique de la **transmission** se référant à un processus « descendant » qui va des parents vers les enfants. En quoi les nouvelles technologies offrent-elles des libertés nouvelles aux adolescents et en quoi les exposent-elles à de nouveaux dangers ? Pour comprendre et analyser leurs pratiques afin de mieux répondre à leurs besoins, de nombreux travaux ont été réalisés.

Parmi eux, l'enquête européenne en éducation aux médias réalisée par MEDIAPPRO (2005/2006) apporte de nouveaux éclairages sur les usages et l'appropriation par les adolescents d'Internet, les pistes éducatives et les pratiques pédagogiques à favoriser pour développer une éducation critique aux médias.

Cette étude s'inscrit dans le plan d'action de la Commission Européenne « Internet plus sûr », regroupe neuf pays européens (Belgique, Danemark, Estonie, France, Grèce, Italie, Pologne, Portugal et Royaume-Uni) associés au Québec et concerne 9000 jeunes de 12 à 18 ans. En France, l'échantillon se compose de 873

⁷ Lardellier, P. (2006). « *Faut-il avoir peur de nos ados ?* ». Emission diffusée sur Arte le 12 décembre 2006.

jeunes scolarisés dans 13 collèges-lycées, répartis sur cinq académies : Amiens, Clermont-Ferrand, Créteil, Montpellier et Paris. L'échantillon est constitué de trois tranches d'âges : 12-14 ans, 15-16 ans et 17-18 ans, ce qui correspond aux classes de cinquième, troisième et première. En 2000, le CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information / Centre chargé de concevoir et de développer des programmes d'Education aux médias au sein du Ministère de l'Education Nationale) avait conduit le volet français d'une enquête similaire regroupant 7 pays (Belgique, Espagne, France, Italie, Portugal, Québec et Suisse).

Cette enquête portait sur la manière dont les jeunes de 12 - 17 ans percevaient et utilisaient Internet, au moment où son implantation en était à ses débuts. Six ans plus tard, la recherche MEDIAPPRO montre que la situation a profondément évolué avec la généralisation des pratiques.

Les principaux résultats en France montrent que la relation que les jeunes entretiennent avec Internet a beaucoup changé depuis 2000. La pratique s'est généralisée massivement et les usages se sont ancrés autour de deux pôles : la fréquentation de sites de divertissement et la communication à distance. Les jeunes ont intégré ces médias dans leur vie quotidienne comme des services disponibles en fonction des priorités du moment. Leur relative aisance dans l'utilisation des médias s'est construite avant tout par tâtonnements personnels et par des échanges avec leurs amis. Le rôle des pairs est essentiel dans le tissage progressif de la toile Internet de chacun. Les jeunes ont tendance à faire ce que font leurs amis : ils s'imitent et se conseillent. La télévision leur permet l'accès à des informations, plutôt approximatives, sur les risques d'usage d'internet.

Toutefois, malgré leurs pratiques importantes et leur intérêt pour ces médias, ils se révèlent moins compétents qu'ils ne le pensent et ne le disent. Ils ne maîtrisent pas toujours les notions et les termes leur permettant de décrire et d'explicitier leurs

pratiques, ou de construire leur propre point de vue sur ces médias. Ils ont aujourd'hui besoin d'approfondir des capacités qui restent souvent superficielles, des connaissances le plus souvent très floues. La plupart d'entre eux perçoivent les médias électroniques comme des technologies en mouvement et adoptent rapidement les nouvelles évolutions, mais même à 17 ans, ils n'ont pas d'idée claire sur leur impact sociétal. Ils demandent de l'aide pour mieux utiliser les nouvelles technologies, développer des habiletés, mieux comprendre les mécanismes qui sont à l'œuvre dans la production d'informations en ligne comme dans la communication à distance, acquérir des compétences critiques.

L'école, centrée sur les apprentissages techniques et la recherche documentaire, ne répond que peu à ces besoins ; pour protéger, elle encadre et limite les pratiques au point de les rendre quasiment impossibles. La maison, lieu d'appropriation par excellence, reste le lieu de toutes les expérimentations. L'enquête met en évidence une **fracture importante entre les pratiques de l'Internet à l'école et celles de la maison** :

En termes de fréquence

Si 94 % des jeunes européens ont déjà utilisé Internet, 45 % déclarent ne jamais l'utiliser dans le cadre scolaire (en France, la proportion s'élève à 65 %) ; à l'échelle d'une pratique régulière (hebdomadaire ou pluri-hebdomadaire), l'évaluation de l'usage scolaire s'affaiblit encore (26% sur l'Europe et 10% en France) par rapport à l'usage domestique.

En termes d'usage

A la maison : moteurs de recherche (90%), messagerie instantanée, avec les amis (71%), courriel (66%) et téléchargement (60%). Contrairement aux idées reçues, la production de contenu sur un blog ne concerne que 18% des jeunes européens

(25% en France). Ce qui compte pour eux est d'être le plus possible connectés à plein temps avec leur groupe d'amis ; à l'école, l'usage d'Internet se limite à la recherche documentaire et les jeunes perçoivent l'école comme fermée à tout autre usage : ce qui les intéresse le plus y est interdit (chat, jeux, sites transgressifs...) !

Internet a engendré une situation tout à fait singulière, faisant converger vers un objet unique une très grande diversité de fonctions relevant de sphères très différentes (l'apprentissage, l'exercice professionnel, la socialité, le divertissement, la culture...).

Ce « brouillard des frontières » rend difficile l'ajustement possible d'Internet par rapport à l'école. Si l'école assigne à l'enfant un rôle d'élève, la virtualisation de son environnement ramène l'élève vers un statut d'enfant alors que, dans le même temps, il acquiert un statut d'adulte – en tant que consommateur à part entière – vis-à-vis du marché des TIC... Rigaut (2001) souligne cette logique de la personnalisation de l'offre aujourd'hui au centre d'une dynamique commerciale. Le brouillage des frontières touche donc aussi au statut même des jeunes.

1.2.3. L'usage d'Internet pour créer du lien entre pairs

Ces technologies sont pour les jeunes des technologies d'expression qui ne valent que dans la mesure où, quand on est adolescent, on y produit de la socialité (Lardellier, 2006). Cette génération d'adolescents actuels a grandi dans une véritable immersion technologique et a un rapport avec ces technologies complètement décomplexé et totalement intuitif. Au sein des familles, les adolescents et même les enfants ont pris beaucoup d'avance dans le maniement de ces nouvelles technologies. Les discussions sur Internet se développent majoritairement entre pairs aux dépens des relations intergénérationnelles. Les nouvelles technologies sont de formidables outils relationnels, démocratiques et culturels qui permettent de découvrir

des choses absolument incroyables via le jeu des sites que l'on visite et les liens hypertextes qui nous amènent sans cesse vers de nouveaux univers ; ce sont des univers presque magiques. On est comme sur un tapis roulant qui nous permet de découvrir des horizons nouveaux. Ce qui doit être critiqué, selon Lardellier, c'est cette idéologie de la communication dans laquelle nous vivons depuis quelques années et qui nous ordonne de consommer de la communication. Il s'agit d'une « *pression à la connexion permanente* » (Jauréguiberry, 2003, p.45) que génère le fait de pouvoir être joignable à tout instant. Certains jeunes sont victimes de cette injonction à être en permanence connecté et il faut s'interroger sur cette dépendance. Ce ne sont pas seulement les moments de détente et de loisir des jeunes qui se trouvent affectés par l'intrusion massive des Technologies de l'Information et de la Communication. Le temps passé en interface avec les machines à communiquer n'est plus utilisé ailleurs. Lecture, scolarité, pratiques sportives mais aussi vie familiale et sociale, sommeil et alimentation subissent les conséquences de la reconfiguration du quotidien imposée par ces technologies. Celles-ci sont exigeantes dans l'attention qu'elles réclament et la tension qu'elles imposent. Le chat ou les jeux en réseau sont des passions quasi-exclusives. Il faut être tout à la machine, si on peut dire.

Ces technologies paradoxales relient aux autres mais avant tout, elles lient à elles. En moins d'une décennie, l'avènement conjugué d'Internet, de la téléphonie mobile, des supports numériques et leur mise en réseau généralisée ont provoqué des bouleversements sans doute irréversibles dans l'accession aux savoirs et dans le statut des relations. Les outils de la communication à distance permettent potentiellement à « *cette fenêtre "ouverte" sur les autres, alors qu'ils ne sont pas/ plus physiquement présents, de ne jamais se refermer* » (Chaulet, 2009, p. 60).

Dans l'enquête réalisée, le mimétisme est le plus souvent évoqué pour expliquer un équipement aussi massif en TIC. : « *J'acquiers le dernier téléphone pour faire comme les autres. Dès le collège, comment les gamins sont accros à leur téléphone, à leur USB à musique et*

comment il faut sans arrêt qu'ils comparent tout ça. Pire que pour les vêtements maintenant, j'ai le nouvel I-Pod, j'ai le nouveau Nokia et moi je regarde la télé sur mon portable et moi je chatte sur MSN... La course en avant... Sans équipement, on est exclu socialement par rapport aux jeunes de notre âge. » (Lardellier, 2006, p. 29).

Conformément à l'analyse de Lardellier, Pirlot (2009, p. 11) met en avant que « *les pôles d'identification offerts aux adolescents par la télévision et Internet ne se construisent pas dans une relation charnelle, dans un "corps à corps" avec les parents ou les professeurs, mais dans l'idéalité médiatique la plus pure, drainant avec elle des valeurs consuméristes* ». Les opérateurs font vibrer la fibre tribale, en créant des clubs et des forums, qui rassemblent les adeptes d'une marque ou d'un produit toujours nouveau et bien meilleur que le précédent. L'adolescence est l'âge d'un certain mal-être ; d'une quête diffuse et souvent confuse des premières expérimentations, d'expressions de ce que l'on est ou de ce que l'on voudrait être.

Le corps des adolescents se transforme, se sexualise et les adolescents jaugent et jugent leur corps à l'aune des miroirs médiatiques. Le système publicitaire leur donne pour modèles des corps sublimes. Remarquons que grâce à Internet, les adolescents peuvent s'affranchir de leur corps. D'où le succès de ces nouvelles technologies : elles font opportunément écran devant la pesanteur des corps, tout en permettant de contrôler l'image que l'on donne de soi et par extension, la relation même.

Au milieu de la zone de turbulences identitaires qu'il traverse, l'adolescent ressent le besoin d'être rassuré sur ce qu'il est. Ces « technologies sociales », en fait, instaurent la culture de la connexion (c'est-à-dire sans présence physique) en même temps qu'elles instituent le culte du lien. A un âge où le besoin d'appartenance est important car structurant, ces TIC sont providentielles. « *Car quand je m'ennuie à la maison et que je vais sur MSN, il y a toujours quelqu'un avec qui parler* » (Lardellier, 2006,

p. 32) confie l'adolescent. Quelqu'un qui lui ressemble, de surcroît, un adolescent porteur des mêmes questions, des mêmes peurs et des mêmes espoirs. La chose la plus importante du côté des adultes est de ne pas dénigrer, de ne pas discréditer les pratiques numériques des adolescents. Les adultes, les éducateurs et les parents doivent être au courant de ce qui se trame dans les réseaux et notamment dans ceux de leurs enfants.

Les études sociologiques cherchent à expliquer comment fonctionne, s'organise et se transforme une société et quelles sont les règles, les pratiques et les modes de pensées qui y sont associés. La pratique des technologies numériques à la maison par les adolescents renforce l'affiliation entre les jeunes du même âge et affaiblit l'échange entre les parents et les adolescents du fait du lien presque ininterrompu entretenu avec le réseau relationnel extérieur depuis le foyer. L'autonomie relationnelle dont bénéficie l'adolescent ainsi que le défi de réinventer des formes de pluri-parentalité eu égard aux nouvelles configurations familiales conduit à un affaiblissement du rapport intergénérationnel fragilisant la visibilité de la place du parent dans la construction identitaire de l'adolescent.

Internet révolutionne les foyers et atteint plus spécifiquement les adolescents. Dans cette dynamique actuelle d'échanges qui se caractérise par un brouillage des repères d'espace-temps habituels, les adolescents se frayent une nouvelle voie d'accès à la connaissance loin des héritages traditionnels, loin des sentiers battus de la **transmission** école. Ils semblent se heurter à une réalité scolaire qui ne ferait plus sens car l'école n'explore pas le potentiel créatif des nouvelles technologies. A la maison, il s'agit de pratiques, d'usages, de nouvelles façons de se rapporter à ses pairs, de communiquer.

Nous nous interrogeons sur les enjeux des usages d'Internet aujourd'hui pour les élèves dans le cadre scolaire. Les dispositifs construits autour de ces pratiques par

les enseignants vont-ils leur permettre de se déplacer vers les apprentissages scolaires ?

1.3. La culture numérique et l'approche pédagogique

L'intégration des nouvelles technologies à l'école ne va pas de soi. Elle se heurte au manque de formation des enseignants et engendre un changement dans la conception de l'enseignement même des disciplines. Stahl (2009) estime qu'il est devenu urgent que l'éducation prenne en compte ce changement de société. L'apprentissage collaboratif est amené à être développé afin que les élèves puissent s'engager dans la construction du savoir par eux-mêmes et avec leurs pairs. Nous reconnaissons ici l'approche socio-constructiviste qui semble pouvoir se nourrir des possibilités offertes par les TIC. C'est déjà ce qu'écrivait Chaptal (2007, p. 81-106) : « *La pédagogie constructiviste demeure certes l'horizon du changement mais le chemin est long* ». L'analyse proposée par les différentes études empiriques que nous vous soumettons ci-après pourrait représenter le début de ce chemin.

1.3.1. Vers un changement de l'organisation scolaire

Les études anglophones ont montré que l'environnement pédagogique se trouve aujourd'hui modifié en profondeur et élargi par l'intégration des technologies de l'information et de la communication.

Le rapport Breuleux (2005)⁸ précise qu'il apparaît clairement que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans une perspective de fonctionnement en réseau aura du mal à se déployer dans la forme d'organisation polyva-

⁸ CEFRIO. Breuleux et al. 2005. « Le renouvellement de l'organisation scolaire au secondaire : conditions d'implantation de l'école éloignée en réseau ».

lente du secondaire. Les écoles secondaires faisant partie des projets de recherche-action doivent examiner leur organisation et entreprendre de la changer. Cette étude vise à accompagner les acteurs du changement en leur apportant la compréhension nécessaire de leur milieu professionnel. Les raisons principales qui guident cette analyse sont :

- l'organisation scolaire au secondaire est une opération complexe qui relève de spécialistes (les enseignants ont progressivement perdu la maîtrise d'une telle opération) et il en résulte que trop souvent, seuls les paramètres administratifs sont pris en compte,
- le changement de l'organisation implique de changer d'habitudes, de pratiques, de routines. Or, il est nécessaire de comprendre les raisons qui ont amené à ces pratiques et qui aujourd'hui conduisent à les changer. C'est la corrélation perçue entre les intentions pédagogiques et les éléments de l'organisation qui est le garant de l'acceptation du changement.

Enfin, cette étude sous-entend qu'il est important que les acteurs de terrain aient des éléments d'information qui leur permettent d'innover. C'est la multiplication des situations d'innovation qui permettra de faire émerger dans le secondaire les modèles d'organisation qui assureront mieux l'atteinte des objectifs d'apprentissage recherchés.

La mise en réseau des écoles va changer la manière dont les enseignants interagissent avec leurs élèves. Or, il y a un rapport de réciprocité entre la manière dont les **interactions** se déroulent dans l'enseignement et la forme d'organisation scolaire mise en place. Au point que parfois c'est le changement de pratique pédagogique qui crée une pression sur la forme de l'organisation et parfois c'est le changement de la forme d'organisation qui entraîne le changement de pratiques pédagogiques. Les

approches pédagogiques innovatrices ne se maintiennent et ne se perpétuent que par le système d'organisation et de fonctionnement particulier qu'elles se sont données.

Bien que les difficultés évoquées au cours de cette étude puissent paraître spécifiques au Québec du fait de l'éloignement de certains sites éducatifs, les études conduites en France par l'Institut National de la Recherche Pédagogique témoignent des mêmes interrogations relatives à la nature du changement occasionné par l'introduction des nouvelles technologies dans le milieu scolaire.

1.3.2. Pour le développement du numérique à l'École

De telles réflexions ne peuvent à la fois émerger et se développer qu'en prenant appui sur les études et enquêtes réalisées dans ce domaine comme par exemple dans le cadre des projets conduits par l'Institut National de la Recherche Pédagogique que nous vous présentons ci-dessous et qui peuvent revêtir des caractères d'exemplarité et servir de guides.

Projet OCETICE (Observatoire des usages des TICE de l'Académie de Nantes)

L'Académie de Nantes a mis en place à la rentrée 2001 un observatoire académique des pratiques des Technologies de l'Information et de la Communication en Education (TICE). Cet observatoire a été conçu d'emblée comme un outil d'aide à la décision permettant d'orienter les politiques à mener en matière de développement des pratiques TICE dans l'enseignement, un outil au service des différents acteurs impliqués dans la diffusion des technologies. Un partenariat s'est ensuite instauré entre l'I.N.R.P et l'Académie de Nantes. Les objectifs attribués à l'observation des usages sont :

- une photographie renouvelée périodiquement des usages effectifs des TICE à l'œuvre dans la pratique des enseignants et dans le cadre de la relation pédagogique avec leurs élèves,

- une vision dynamique qui vise à identifier les changements et les effets induits par l'utilisation des technologies sur le plan pédagogique.

C'est un outil de diagnostic pour l'accompagnement du changement qui consiste à recueillir des données et à les analyser. Tout au long des travaux, les résultats sont diffusés grâce à des publications dans des revues sur les sites Internet de l'Académie de Nantes et de l'INRP.

Projet REGULTICE

Cette expérience intitulée « Identification et Régulation des usages des Technologies de l'Information et de la Communication en lycée 2005/2007 » s'est déroulée au lycée Marseillevyre à Marseille sous la direction de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Ce projet, conçu comme une démarche d'accompagnement de la régulation des usages des TIC en lycée, comprenait deux équipes : d'une part, une équipe interne au lycée composée d'enseignants, documentaliste, conseiller d'éducation et équipe de direction rassemblés dans un projet pédagogique commun portant sur l'usage des TIC et d'autre part, une équipe de l'Institut National de Recherche Pédagogique qui menait cette recherche-action.

Aujourd'hui, des pratiques de travail relevées chez les lycéens avec les TIC soulèvent des questions d'ordre déontologique et pédagogique car elles ont des conséquences négatives sur le travail scolaire. Copier ou recopier des documents relève d'une pratique ancienne des élèves pour alimenter des devoirs à rendre. La variante numérique de cette pratique « copier/coller » révèle une « crédibilité spontanée » des élèves face aux contenus disponibles sur Internet (une trop grande confiance, un manque de recul et d'esprit critique) et une certaine « boulimie numérique », un rapport trop simpliste à la connaissance et à l'information, la quantité avant le sens « prendre sans forcément comprendre ».

Les réalisations sur l'année scolaire 2005/2006 ont permis de dresser un état des lieux de l'usage des TIC par les élèves, de procéder à une analyse sur la question du plagiat. En ce qui concerne la démarche globale d'accompagnement des élèves sur l'utilisation de ressources disponibles sur Internet, les modalités de la régulation ont été spécifiées à savoir : la prise de conscience de la nécessité d'acquérir de bonnes pratiques, le consensus sur des valeurs partagées, la responsabilisation individuelle dans le respect de ces valeurs, la valorisation des contributions personnelles ou collectives et l'échange et l'enrichissement du bien commun.

Les objectifs visent à développer de nouvelles visions sur Internet, à exercer son sens critique sur les contenus collectés, à en vérifier la validité et à authentifier les sources. Des mises en situation ont été proposées dans le cadre de l'éducation civique juridique et sociale en lycée.

Les retours de ces expériences ont validé les hypothèses de travail à savoir une première étape incontournable : l'acquisition de « bonnes » pratiques sur la recherche et l'utilisation des ressources numériques par les élèves et les enseignants et le fait que la prise de conscience par les professeurs de l'usage réel des TIC par leurs élèves est un impératif urgent pour instaurer avec eux de nouveaux rapports.

Les axes de travail pour l'année scolaire suivante ont été la poursuite de l'élaboration et l'expérimentation de la démarche d'accompagnement des élèves. Il s'agissait de saisir les représentations des enseignants sur l'utilisation des ressources en ligne par les élèves et d'observer les dynamiques en action pour comprendre les changements en cours et les mutations de la culture scolaire à travers l'intégration de ces ressources dans les pratiques.

Nous pouvons proposer une lecture des travaux ci-dessus comme la contribution des enseignants à la modification nécessaire de leur rôle dans la culture numérique qui les amène à être des « médiateurs » du savoir. Du point de vue de l'analyse, il semblerait que ces derniers témoignent de la prise de conscience que le **sens** accordé par l'élève à son expérience scolaire est un état instable dont le maintien exige un travail.

1.3.3. Appréhender le rôle de l'Ecole vis-à-vis d'Internet

Afin d'avoir une meilleure connaissance de l'usage d'Internet chez les jeunes et une meilleure compréhension des risques auxquels ils sont exposés dans l'objectif de réfléchir à une prévention adéquate, Fréquence écoles⁹ a réalisé une enquête en 2008. Les données, recueillies au cours de la phase qualitative auprès de 48 adolescents, ont permis l'élaboration d'un questionnaire qui a ensuite été soumis à 1000 jeunes (52,8% de filles et 47,2% de garçons) des départements de la région Rhône – Alpes dans le cadre scolaire (32,6% de primaires, 34,8% de collégiens et 32,6% de lycéens).

Cette étude corrobore les travaux sociologiques (cf. 1.2) confirmant qu'Internet est perçu et utilisé par les jeunes prioritairement comme un outil de communication (86,3 %). Ils définissent essentiellement Internet à l'aune de leurs propres pratiques dont le divertissement. Considérer Internet sous le prisme du ludique est la deuxième vision la plus partagée par les jeunes. 86% sont d'accord avec l'idée qu'Internet sert à se divertir. Internet permet surtout aux jeunes d'écouter de la musique, de regarder des vidéos et de jouer. Bien que la plupart des adolescents (81 %)

⁹ « *Comprendre le comportement des enfants et des adolescents sur Internet pour les protéger des dangers* » Une enquête sociologique menée par Fréquence écoles, association d'éducation aux médias et financée par la Fondation pour l'Enfance. rapport Mars 2010.

de cette étude se représentent également Internet comme un outil de recherche, de découverte et d'information, ce n'est pourtant pas l'usage qu'ils privilégient.

L'école, à même de développer un tel usage, représente une source d'apprentissage et de découverte d'Internet simultanément avec la famille, les amis, les médias et l'expérience personnelle. L'école représente un espace d'apprentissage d'Internet principalement pour les jeunes dont les parents ne pratiquent pas Internet. La plupart des collégiens pratiquent régulièrement Internet en salle informatique ou multimédia au collège mais ils se plaignent d'avoir des pratiques trop limitées. Le B2I concerne un peu plus d'un jeune sur cinq mais la majorité des collégiens jugent cet examen trop facile et même parfois inutile.

Néanmoins, à la maison, les jeunes, principalement les lycéens, ont recours à Internet comme appui aux devoirs. 52,3 % des collégiens utilisent occasionnellement Internet pour réaliser leurs devoirs. Les filles intègrent la dimension scolaire dans leurs pratiques d'Internet alors que les garçons se maintiennent dans un usage ludique (28,1% des filles se servent souvent d'Internet pour l'école contre 15,7% des garçons).

Les entretiens nous apprennent qu'il y a peu de variations dans les stratégies de recherche : Google et Wikipédia sont les deux outils privilégiés ; que certains adolescents vont chercher des réponses toutes faites sur Internet sans faire l'effort de s'appropriier les informations. Par contre, comparativement aux travaux réalisés au cours des années précédentes (2004 - 2006), les jeunes semblent être plus critiques face aux informations rencontrées sur Internet ; cependant plus les enfants sont jeunes (primaire et collège), plus facilement ils accordent leur confiance aux informations trouvées sur Internet. Près de la moitié des élèves du primaire concernés par cette enquête (48,6 %) pensent que tout est vrai sur Internet ; cela se vérifie éga-

lement pour 7,8 % des collégiens et 0,6 % des lycéens qui ont participé à cette enquête.

L'enquête révèle également la faible utilisation des Espaces Numériques de Travail qui permettent aux élèves de consulter les devoirs à faire et d'envoyer des messages à leurs professeurs représentant une interface entre le collège et la maison. Les E.N.T. qui permettent la mise en place d'un site privé puisque seuls les enseignants, élèves et parents peuvent y avoir accès, requièrent non seulement une implication importante des enseignants mais également une grande utilisation des adolescents et des parents. Pour illustrer une expérience positive dans ce domaine, on peut citer « Prométhée », un site Internet à l'école réalisé par Matthieu Hétoit (2009, p. 117) aboutissant à des avantages indéniables dans l'éducation globale de l'enfant à savoir la responsabilisation de l'enfant par un rappel sur le site des informations dites administratives, la diversification des supports de connaissances et la possibilité d'une continuité dans l'accompagnement de l'enfant par le lien disponible pour les parents « maison-école ».

Cette enquête souligne donc que les usages pédagogiques d'Internet sont déconsidérés par les adolescents car ils se plaignent des limites dans leurs pratiques, du manque d'implication des enseignants et des bugs récurrents. Les milieux de l'éducation et de la formation se saisissent encore marginalement des opportunités que les technologies de l'information et de la communication fournissent (Redecker et al., 2009).

Les études pédagogiques se réfèrent aux méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi qu'à toutes les qualités requises pour transmettre un savoir. L'introduction des nouvelles technologies dans l'espace éducatif interroge l'enseignant au-delà du développement de ses compétences relatives à leurs utilisations (bien que ce soit aussi une nécessité). Les dispositifs médiatisés sont le lieu de

re-contextualisation et d'actions qui conduisent les enseignants à redéfinir en profondeur leurs rôles et leurs compétences (Guir, 1996). Une banalisation des usages d'Internet dans le cadre scolaire, à travers des pratiques pertinentes, apparaît un élément important du déplacement des élèves vers les savoirs scolaires (Hamon, 2006). En effet, plusieurs études pointent particulièrement depuis ces dernières années, un écart grandissant entre la culture numérique des adolescents et la représentation qu'ils ont du système éducatif, évoquant une forme scolaire inadaptée mais également une culture cultivée qui ne fait plus sens (Hersent, 2003 ; Molénat, 2006). Les élèves d'aujourd'hui ne sont plus ceux que notre système éducatif était censé former prévient Prensky (2003 p. 22) « ils ont un « style cognitif », une façon différente de leurs aînés de traiter l'information. Ils évoluent dans un monde où l'image a pris le pas sur le texte, où la vitesse et les changements de rythme remplacent la patience ». Develay (1996, p. 21) précise que l'Ecole doit se préoccuper davantage, à travers les enseignements dont elle a la charge, du rapport des élèves au savoir : « C'est parce qu'ils seront capables de comprendre, d'expliquer et le cas échéant, d'influer sur le rapport des élèves au savoir que les enseignants seront reconnus comme des professionnels de l'apprentissage de ces savoirs ».

2. RAPPORT AU SAVOIR ET MOBILISATION SCOLAIRE

Deux approches ont contribué à éclairer toute la portée de la notion de rapport au savoir :

- l'approche socioconstructiviste de l'équipe de recherche en science de l'éducation (Université Paris VIII) ESCOL, fondée en 1987 par Charlot,
- l'approche socio-clinique de l'équipe « Savoirs et rapport au savoir » du Centre de recherche en éducation et formation (Université Paris X) « CREF » également fondée dans les années 80 par Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville.

2.1. L'approche socioconstructiviste : rapport au savoir comme processus de différenciation scolaire

La notion de rapport au savoir occupe une place importante dans les recherches de l'équipe ESCOL (Charlot et al, 1992 ; Rochex, 1995 ; Charlot, 1997, Bautier et Rochex, 1998 ; Charlot, 1999). Son usage s'inscrit dans une controverse avec les théories sociologiques classiques expliquant l'échec scolaire des enfants de milieux populaires par les concepts de reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970) et d'handicap socio-culturel (Bernstein, 1975). Bien qu'ils soulignent que la position occupée par l'individu dans l'espace social l'introduit dans des rapports sociaux hétérogènes et inégaux face aux savoirs enseignés à l'école, ils ajoutent que si le sujet est pris dans des rapports sociaux, « *il peut aussi s'en déprendre* » (Charlot, 1997, p. 100). Charlot conceptualise les phénomènes de réussite et mobilisation scolaires en s'appuyant sur les significations et les valeurs que le sujet accorde à l'école et aux savoirs. Dans cette perspective, le rapport au savoir désigne « *une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoir* » (Charlot

et al., 1992, p. 29). Les phénomènes d'échec et de réussite peuvent être analysés de façon fructueuse en termes de différence d'expérience ; l'expérience scolaire se vit essentiellement sur le mode relationnel; avec l'institution scolaire elle-même, le savoir enseigné en classe et la personne qui dispense ce savoir. L'histoire que traverse tout élève à l'école serait donc une double histoire de sens et de " rapport à " (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Perrenoud, 1994 ; Rochex, 1995 ; Develay, 1996 ; Charlot, 1997).

L'objectif général qui traverse les études de cette équipe vise à identifier les différents processus épistémiques, langagiers et identitaires qui interviennent dans les phénomènes de sens, de mobilisation et de réussite scolaires en s'appuyant sur des écrits scolaires, des bilans de savoir, des observations en classe et des entretiens cliniques.

Cette équipe distingue le rapport à l'apprendre du rapport au savoir, ce dernier étant considéré comme une forme spécifique du rapport à l'apprendre. L'analyse des types d'activités en jeu dans l'apprendre permet de travailler le rapport au savoir dans une approche épistémique. En effet, Charlot et al. montrent que l'acte d'apprendre (ce qu'il implique en termes d'activité) revêt des significations et des valeurs très différentes d'un adolescent à l'autre et ces différences vont agir de manière inégale sur le plan de la mobilisation et de la réussite scolaires. Ces figures de l'apprendre permettent de retrouver les *formes de rapport épistémique au savoir*, identifiées à partir des discours des collégiens (1992, p. 147-150). Nous en soulignons deux qui contrastent :

- 1) dans la première relative aux élèves les plus en difficulté, les savoirs apparaissent comme étant dépossédés de toute consistance en tant qu'entités intellectuelles. L'élève « évoque les apprentissages intellectuels et scolaires à travers des programmes, des comportements, des disciplines vécues comme formes institutionnelles plus que pensées comme corps de savoirs » (op. cit. p. 148).

L'appropriation effective des savoirs enseignés n'est pas favorisée du fait qu'apprendre consiste à s'acquitter d'un certain nombre d'obligations et de rituels scolaires qui n'ont que peu de rapport avec les activités intellectuelles sollicitées.

- 2) dans la deuxième concernant les élèves en réussite scolaire, apprendre consiste à mettre en œuvre des activités intellectuelles et à s'interroger sur les significations des contenus appris et des disciplines enseignées « *face à cet objet, l'élève se pense lui-même comme sujet intellectuel et se positionne dans le monde du savoir* » (ibid).

Ces dimensions du rapport au savoir permettent de décrire des agencements qui entrent en jeu dans l'élaboration de rapports différents à l'école et au savoir. Tous les élèves donnent et construisent un sens par rapport aux objets d'apprentissage et aux situations scolaires, mais ce sens est différent et peut favoriser ou gêner l'appropriation des savoirs. Les auteurs ont décrit *trois formes de processus épistémiques* en fonction du sens que l'élève attribue à l'école, aux situations, aux activités scolaires, et au fait d'apprendre que nous mettons en relation avec le modèle proposé par Develay (2007, p. 98-100) relevant cinq entrées possibles pour trouver du sens aux apprentissages.

- le *processus d'objectivation* qui permet la construction des objets de savoir au travers des tâches et exercices scolaires et au travers de l'activité cognitive de l'élève. Apprendre, c'est construire ou s'approprier un savoir énonçable. Sur ce point, Develay formule que donner du sens aux apprentissages, c'est ici pour un élève « *maîtriser ce qu'il y a à connaître* ».
- le *processus de distanciation-régulation* où apprendre, c'est réfléchir sur la vie, le monde et les gens (les élèves en réussite scolaire se retrouvent dans la pratique d'objectivation et de distanciation). Cela veut dire, selon les propos de Develay : « *parvenir à mieux se connaître tant au plan cognitif qu'affectif, se distancier de la situation d'apprentissage et percevoir les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible* »

- *le processus d'imbrication* où les élèves, pour penser les objets de savoir et élaborer leur expérience propre, sont captifs de l'ici et maintenant. Apprendre, c'est se rendre capable d'affronter une situation ou selon Develay « *s'impliquer dans le processus d'apprentissage* ».

En outre, en s'appuyant sur l'étude de la mise en forme discursive des bilans de savoir, Charlot et al. (1992, p. 164-175) ont mis en évidence « *le rôle des pratiques langagières dans la mise en œuvre de processus épistémiques agissant de manière différenciatrice dans l'appropriation des savoirs* ». Les auteurs soulignent que le processus épistémique « *d'imbrication* », caractéristique des élèves en difficulté, est révélateur de ce qu'apprendre signifie pour eux : « *c'est être actif en situation et non pas s'approprier un objet de savoir* » (op. cit., p. 172). Le langage leur permet de citer les savoirs appris, de décrire mais sans que le sujet qui écrit n'intervienne à l'intérieur de ce qu'il énonce pour organiser les expériences, les nuancer. Le Je qui est écrit ne peut en quelque sorte que rapporter le Je de l'expérience, sans pouvoir réellement s'en distancier. Par contre, le processus « *d'objectivation-dénomination* » (op. cit. p. 174) témoigne de procédures langagières de distanciation qui sont créatrices d'un espace discursif à l'intérieur duquel le sujet peut se distancier des contenus évoqués, les réfléchir comme des objets et se positionner lui-même envers ces objets. Ces analyses témoignent de l'existence d'un rapport d'interstructuration entre les processus épistémiques et les pratiques langagières dans l'appropriation effective des savoirs enseignés. En mettant en évidence l'importance des processus épistémiques et langagiers, ces analyses permettent d'expliquer non seulement la réussite et les difficultés scolaires des adolescents, mais aussi le sens qu'ils accordent à leur scolarité.

Un point d'accord fondamental entre les deux équipes (ESCOL / CREF) est l'affirmation que « *on ne peut faire l'économie du sujet quand on étudie l'éducation* » (Charlot, 1998, p. 35) et que si l'idée d'éducation renvoie nécessairement à la notion de rap-

port au savoir, il n'y a pas de rapport au savoir sans sujet et « *pas de théorie du rapport au savoir sans théorie du sujet* ».

2.2. L'approche socioclinique : le rapport au savoir comme un rapport à son désir

L'élaboration théorique de la notion du rapport au savoir est poursuivie par l'équipe du CREF dans une perspective psychanalytique, Beillerot (2000, p. 51) définit le rapport au savoir comme un « *processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social* ». Cette définition met l'accent sur les dimensions actives du sujet, dans la constitution de son rapport au savoir qui s'élabore tout au long de la vie. Il ne s'agit pas de définir des caractéristiques données et stables d'un sujet cognitif, mais de comprendre comment l'individu va pouvoir constituer sa manière propre de se rapporter aux savoirs existants pour produire, en fonction de ceux-ci, sa propre façon de comprendre le monde et d'agir sur lui. Le rapport au savoir d'un sujet est une sorte de condensé de son histoire familiale mais aussi de son histoire sociale. Mosconi (1996, p. 118) précise qu'on peut entendre « *un discours qui, à la fois est en lien avec celui qui le tient, mais aussi avec la problématique de la famille comme groupe, et enfin avec son appartenance à tel groupe social et professionnel, avec la présence latente de tel conflit de classe ou de sexe, à travers ce qui s'y exprime sur les savoirs et les apprentissages, sur les désirs et les refus d'apprendre* ». Ainsi, on peut apprendre sur la constitution du rapport au savoir en prenant en compte les processus intra-psychiques, groupaux, sociaux, économiques et idéologiques qui s'entrechoquent à des niveaux inconscients. Mosconi définit la manière dont le premier rapport au savoir (milieu familial) se transforme dans le milieu scolaire en distinguant quatre niveaux : le niveau fantasmatique où le rapport au savoir est pris dans un imaginaire, un système d'identifications et de contre-identifications aux autres significatifs de l'entourage familial ; un niveau intermédiaire entre la subjectivité et la réalité externe ; un niveau institutionnel (enseignants

et pairs) et un niveau social qui conditionne les significations que l'on donne au savoir dans le milieu familial et qui influe sur la manière dont le sujet se rapporte aux savoirs scolaires. Le rapport au savoir est donc abordé comme se constituant à l'aube de la vie, la scolarisation provoquant ensuite son remaniement. Le désir de savoir procède de la relation d'objets primitive, du développement affectif et de l'accès au symbolique dans le milieu familial. Dans cette théorie, le rapport au savoir d'un sujet participe à son rapport au monde et évolue au cours de sa vie. Le savoir est conçu comme une réalité culturelle, constitutive du psychisme du sujet.

L'acte d'apprendre implique de retrouver les processus décrits par Winnicott dans l'aire transitionnelle. L'acte d'apprendre peut prendre soit « *des formes de jeu répétitives qui ne développent pas la créativité et donnent naissance à un faux-self, soit des formes de jeu créatives* » selon Mosconi (2000, p. 108) qui observe des processus d'apprentissage donnant lieu à :

- « *des faux-savoirs, savoirs distanciés du sujet, d'acquisition toute mécanique et provisoire, pseudo-savoirs n'ayant d'autre sens pour le sujet que de satisfaire aux exigences et aux normes des contrôles et épreuves scolaires ou d'être la pilule amère qu'il faut "avalier" à son corps défendant pour avoir plus tard un "bon métier"* »
- ou à « *des savoirs vrais, qui s'intègrent véritablement à la personnalité au point de la travailler en permanence et finalement de la transformer.*

Les premiers peuvent être mis en lien avec le processus épistémique d'imbrication, les seconds avec le processus épistémique de distanciation – régulation appréhendés par Charlot (cf. 2.1).

La problématique de ces travaux est de comprendre les liens entre un sujet, un savoir et le processus d'apprentissage. C'est le sujet en activité, également engagé dans des relations de désir et des rapports sociaux, qui est étudié et l'analyse des causes de sa mobilisation représente le point nodal de ces recherches.

2.3. La mobilisation scolaire

La notion de rapport au savoir fait de l'engagement dans l'acte d'apprendre l'axe identitaire d'un sujet en perpétuelle construction où les conflits occupent une place déterminante parce qu'ils le poussent à savoir, en référence à la théorie wallonienne. Le processus de mobilisation met l'accent sur l'implication active et personnelle du sujet. Ici est pris en compte « *comment du point de vue du sujet, la culture scolaire constitue un réseau de significations et de connaissances dans lequel règles, valeurs, croyances, représentations, savoirs et savoir-faire sont cristallisés dans le curriculum* », c'est-à-dire l'ensemble de l'expérience scolaire de l'élève (Prêteur, Constans et Féchant, 2004, p. 122). Le concept de **mobilisation** implique l'idée de mouvement. Mobiliser, c'est mettre en mouvement, se mobiliser ; se mettre en mouvement, en activité. Au-delà de l'idée de mouvement, le concept de **mobilisation** renvoie à deux autres concepts : celui de **ressources** et celui de **mobile** (raison d'agir). Selon les propos de Charlot (1997, p. 62) « *Se mobiliser, c'est réunir ses forces, pour faire usage de soi comme d'une ressource (...). C'est aussi s'engager dans une activité parce qu'on est porté par des mobiles, parce qu'on a de bonnes raisons de le faire* ». Ainsi, l'enfant ou l'adolescent se mobilise dans une activité lorsqu'il s'y investit, fait usage de soi comme d'une ressource, est mis en mouvement par des mobiles qui renvoient à du désir, du sens, de la valeur. Le **sens** est central dans cette notion : il est produit par une mise en relation, à l'intérieur d'un système ou dans les rapports avec le monde et les autres. « *Fait sens pour un individu quelque chose qui lui arrive et qui a des rapports avec d'autres choses de sa vie (...). Est signifiant, ce qui produit de l'intelligibilité sur quelque chose d'autre (...) ce qui est communicable et peut être compris dans un échange avec d'autres* » (op. cit. p. 64).

Afin de comprendre ce qui permet à l'adolescent de s'impliquer activement dans sa scolarité, essayons d'abord de clarifier notre compréhension du concept du « **sens** ». Pour avancer dans cette direction, il convient d'ouvrir une parenthèse sur

les analyses menées, au plan psychanalytique (Lacan, 1966), linguistique (Montalbeti, 2009) et philosophique (Jacques, 1987 ; Salanskis, 2007).

2.3.1. De la difficulté de cerner la question du sens

La définition proposée par Salanskis(2009, p. 8) représente le point de départ de notre réflexion sur la difficulté de cerner la question du sens que nous mettons en relation avec le processus de mobilisation en nous référant aux approches socio-constructiviste et socio-clinique.

*« La conception du sens qui prévaut ordinairement est la conception **intentionnelle**, selon laquelle le sens est sens d'un objet, et se définit comme mode de présentation de cet objet, mode d'accès à lui, s'exprimant dans ou par la flèche de notre rapport à (lui) en général ».*

Nous concevons le sens comme la capacité à relier l'intention et l'action, l'intention ayant à voir avec le désir, l'action avec la mobilisation.

Selon Leontiev (1995, in Charlot, 1997), l'activité est un ensemble d'actions portées par un mobile et qui visent un but. Les actions sont des opérations mises en œuvre au cours de l'activité, et les buts sont le résultat que ces actions permettent d'atteindre. Le mobile se distingue du but par le fait que c'est le désir que ce résultat permet d'assouvir, déclencheur de l'activité.

Selon Freud, apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir. L'apprentissage se constitue dans l'espace entre le besoin d'apprendre, qui est constitutif de l'évolution de la personne, et la demande, rarement exprimée sous cette forme, d'apprendre. « *C'est dans cet écart entre le besoin et la demande qu'émerge le désir d'apprendre* » précise Develay (1996, p. 94) pour qui il est nécessaire d'examiner les termes de « *besoin* », « *demande* » et « *désir* » dans la recherche du sens qui constitue

une dimension majeure de l'apprentissage et qui nous amène à confronter son analyse avec celle de Lacan (1973).

Le *besoin* a une dimension organique, le sens est alors éprouvé par les sensations. Si un besoin pouvait être satisfait totalement, le « *sens* » du besoin ne pourrait pas être dissocié de son objet : la promesse et l'objet promis feraient un. Le *sens* n'existe pas dans le besoin parce qu'il n'y a pas le temps pour établir une chaîne signifiante. Mais le *sens* du besoin partage avec celui de la demande la promesse d'un objet concret. S'il en est ainsi, nous pouvons alors risquer de dire qu'il existe un *sens* du désir et qu'il est (momentanément) parallèle à la demande (Lacan, 1966, p. 622).

La *demande* c'est ce que le sujet exprime, elle est de l'ordre de la parole, et elle peut correspondre ou non à un besoin.

Le *désir* est chez Lacan l'écart entre le besoin et la demande. Le désir ne peut être réduit au besoin car derrière le besoin existe le fantasme. Mais le besoin ne peut être non plus réduit à la demande car la parole ne peut traduire la totalité du besoin.

Develay considère en outre que « *la situation d'apprentissage ne prend du sens pour celui qui apprend qu'à la condition de correspondre à un dessein qu'il ambitionne d'atteindre et que ce dessein peut être regardé sur trois plans : celui de la réalité, celui de l'imaginaire et celui des symboles* » (op. cit., p. 90-92). Nous retrouvons également ces trois registres dans l'interprétation de la définition de la notion de sens par Lacan.

« *Le sens indique la direction vers laquelle il échoue* ». (Lacan, 1973, p. 74). Topologiquement, le *sens* est défini dans le noeud borroméen mis à plat comme l'intersection entre l'ordre symbolique et l'ordre imaginaire. Le *sens* serait ce qui ne se trouve ni dans l'imaginaire, ni dans le symbolique mais qui apparaît grâce à l'intersection entre ces deux registres. Si nous appliquons ces idées au noeud, la première conséquence

est qu'il n'y a de *sens* ni dans l'imaginaire, ni dans le symbolique. La deuxième est que le seul à échapper au *sens* est le réel. En effet, il y a des intersections entre l'imaginaire et le réel, et entre le symbolique et le réel (et toutes deux définissent une certaine notion de *jouissance*), mais il n'y a rien entre *sens* et le réel. Au contraire, il y a une résistance *réelle* au *sens*. Le *sens* indique, il ne dit pas. Il ne dit pas "ceci est la direction", il l'indique simplement. S'il la disait, ce serait pour l'évoquer. Mais le *sens* n'évoque pas, le *sens* ne produit pas des effets de signifié. Posé autrement, il n'existe pas d'algorithme qui indique si un certain Signifiant fait partie ou non d'une chaîne. A cette fin, un Sujet est nécessaire. C'est ainsi que Lacan explique : « *seul un sujet peut comprendre un sens* » (op. cit. p102.).

Le *sens* devient alors une relation particulière entre un Sujet et une chaîne signifiante. Cette relation permet au Sujet de supposer qu'un groupe donné de Signifiants forme une chaîne. De fait, la question qui est devant le sujet est de décider si quelque chose constitue une chaîne ou non. Et la capacité de "former une chaîne" dérive de la possibilité d'attacher un groupe de Signifiants à un signifié au moyen d'un *point de capiton* (Lacan, 1966, p. 498). Cette image du point de capiton, amène les deux dimensions nouvelles qui participent à l'effet de signification et qui « *arrêtent le glissement autrement indéfini de la signification* ». Tout acte de parole dans son aspect prospectif qui anticipe sur la fin de la phrase, dès l'émission du premier mot sur la chaîne signifiante annonce l'intentionnalité du discours dans le discours. Le sens n'est délivré qu'à la rétroaction sur les termes qui précèdent (Lacan, 1957, p. 15).

Le *sens* surgit, dès lors, comme une promesse de signifié, un crédit dont dépend aussi bien le signifié que la signification, et finalement, le signe. Par conséquent, si la relation entre un Sujet et l'objet *a* constitue le phantasme dans l'ordre imaginaire, alors la relation entre un Sujet et une chaîne signifiante constitue le *sens* dans l'ordre symbolique. Montalbetti (2009, p. 8) illustre cette compréhension du sens en prenant l'exemple d'une exposition de photographies « *Le sens se manifeste avec clarté quand*

nous sélectionnons quatre ou cinq images pour expliquer quelque chose à propos d'une exposition de photographies. Ce sont ces quatre ou cinq images qui forment la chaîne ». Le *sens* est choisi pour indiquer une direction. Le *sens* ne dit pas la direction, parce que cela sera la tâche du Sujet ; dire "c'est dans cette direction" : le *sens* (comme relation entre le Sujet et la chaîne Signifiante) simplement l'indique, pour que le Sujet la dise, ... et échoue.

Mais dès lors : comment le *sens* échoue-t-il ? Comment échoue-t-il *toujours* ? La réponse est évidente : le *sens* échoue parce que de pure promesse, il se convertit grâce au Sujet, en une promesse de quelque chose de concret (un signifié). En d'autres mots, une simple indication se transforme en l'indication d'un objet auquel elle aboutit. De pure promesse elle se transforme en demande. Demande et désir sont réinterprétables comme *sens* ; l'un échoue toujours, l'autre non. le désir comme *sens*, comme direction, n'échoue pas parce qu'il *indique* la vérité métonymique du symptôme (qui est essentiellement métaphorique). Il l'indique, il ne la dit pas, il ne s'y substitue pas. C'est peut-être pour cela qu'on ne trouve pas chez Lacan un objet du désir. Il y a un objet de la demande et il y a un objet-cause du désir (l'objet *a*), mais pas un objet du désir. "Ne cède pas sur ton désir" est une maxime lacanienne (*Séminaire VII*) qui ne peut s'entendre que comme une invitation à maintenir le *sens* (*indestructible, inextinguible*) du désir (Lacan, 1966, p. 52). Le *sens* que Lacan commente avec persistance est celui de la demande. Celui qui échoue toujours. Et qui toujours indique la direction de son propre échec. *Le sens indique la direction vers laquelle il échoue*. La direction de son propre échec est celle qui aboutit au signifié. Le mérite du *sens* est très précisément d'indiquer la direction dans laquelle il échoue, la direction de son propre échec. Le *sens* indique la direction où tout le faillible échoue (le Sujet, le Signifiant, le signifié, la signification, le Signe). C'est dire : le sens indique la direction où le langage, et tout ce qui entre en contact avec lui, échoue. Mais c'est cet échec qui constitue le Sujet en tant que humain.

En ramenant cette analyse philosophique et psychanalytique du concept du sens vers notre champ de recherche, celui de la mobilisation scolaire où l'activité d'apprentissage révèle une dynamique interne, « *on n'oubliera pas, cependant, que cette dynamique suppose un échange avec le monde, où l'enfant trouve des buts désirables, des moyens d'action et d'autres ressources que lui-même. Le sens est alors produit par une mise en relation, à l'intérieur d'un système ou dans les rapports avec les autres* » (Charlot, 1999, p. 63).

2.3.2 L'importance du sens dans la mobilisation scolaire

Selon Léontiev (1972), la signification est dans un objet ou phénomène ce qui se découvre objectivement dans un système de **relations**, d'**interactions** ou de rapports objectifs. Le problème qui se pose pour le sujet procède de la dualité des significations pour le sujet : elles ont en tant qu'objets de sa conscience, une existence indépendante et en même temps en tant que moyens de la prise de conscience dans les processus de présentation de la réalité objective. Le problème psychologique de la signification est celui du rôle et de la place qu'elle tient dans la vie psychique de l'individu. Cela dépend, selon Léontiev, du sens, du **sens subjectif**, personnel que la signification a pour l'individu. Le **sens** que les élèves attribuent aux situations scolaires est indispensable pour comprendre la réussite ou l'échec scolaire, de ce sens dépend la mobilisation scolaire des élèves et leur engagement dans la scolarité (Charlot, 1997 ; Rochex, 1995, 2002). Afin de préciser le concept de **sens**, Charlot (1997, p. 64) s'appuie sur une définition de la signification proposée par le philosophe Jacques (1987). A du **sens**, un mot qui peut être mis **en relation** avec d'autres dans un ensemble. Fait **sens** pour un individu un événement qui a des liens avec d'autres choses qu'il a déjà pensées. Est **signifiant** ce qui produit de l'intelligibilité sur quelque chose d'autre. La signification renvoie à ce qui est communicable et qui peut être compris dans un échange avec d'autres. **Différence, référence, communicabilité** : trois mots-clés pour dessiner la structure originelle et élémentaire de la **signification**. Or, l'interrogation change de nature quand on la déplace du signifié vers

le sens, puis vers la signifiante. Il ne s'agit ni d'une action, ni d'un événement, mais d'un **processus**. La signifiante implique la compréhension intellectuelle alors que le sens implique à la fois cette compréhension intellectuelle tout en prenant en compte la résonance affective liée au désir que l'analyse de Lacan nous a permis d'approcher.

Nous nous centrons désormais sur la construction conjointe du sens dans le processus intersubjectif (Adulte « enseignant/parents » et adolescent).

Selon Bautier et Rochex (1998), une distinction conceptuelle s'avère pertinente concernant la mobilisation « **sur** » et la mobilisation « **à** » l'école. Être mobilisé **sur** l'école laisse entrevoir l'importance de l'environnement familial dans la constitution du rapport au savoir de l'enfant, de l'adolescent à travers la co-construction de sens accordé à son expérience scolaire. Le savoir à l'école s'incarne dans un enseignant et être mobilisé **à** l'école suggère également l'importance des processus interrelationnels conscients et inconscients.

En effet, certains élèves peuvent être **mobilisés sur l'école**, en ce sens qu'ils jugent leur scolarité importante, qu'ils lui accordent de la valeur ; mais s'ils ne sont également pas **mobilisés à l'école**, dans la classe, c'est-à-dire dans une activité cognitive portant sur les activités d'apprentissage et leurs contenus, leur mobilisation sur l'école risque fort de rester peu efficace, parce qu'elle se situe davantage sur le registre d'un discours ou d'attitudes volontaristes que sur celui des apprentissages que nous mettons en lien avec les « faux savoirs » définis par Mosconi (cf. 2.2). Dès lors, ne parvenant pas à se traduire en résultats scolaires satisfaisants, cette mobilisation sur l'école ne peut que s'étioler progressivement.

Par ailleurs, avec l'approche didactique où l'entrée du « rapport au savoir » se fait du côté du savoir, Chartrain (1998) distingue quatre caractérisations du rapport au

savoir « *attitudes scolaires* » qui résultent du rapport au savoir et du rapport à l'école des élèves ; le type de mobilisation y est pris en compte : mobilisation sur l'école (attribuer du sens au fait même d'aller à l'école) et mobilisation à l'école (travailler à l'école).

La confrontation de ces ouvertures théoriques et de ce mouvement transdisciplinaire nous amène à penser un nouveau modèle conceptuel de la mobilisation scolaire (Bardou et Mouisset-Lacan, 2008 ; Bardou et Oubrayrie-Roussel, 2011) prenant en compte les notions de signifiante et de sens articulées aux dimensions du rapport à l'apprendre et aux dimensions du rapport à l'école, permettant de distinguer différents profils de mobilisation scolaire.

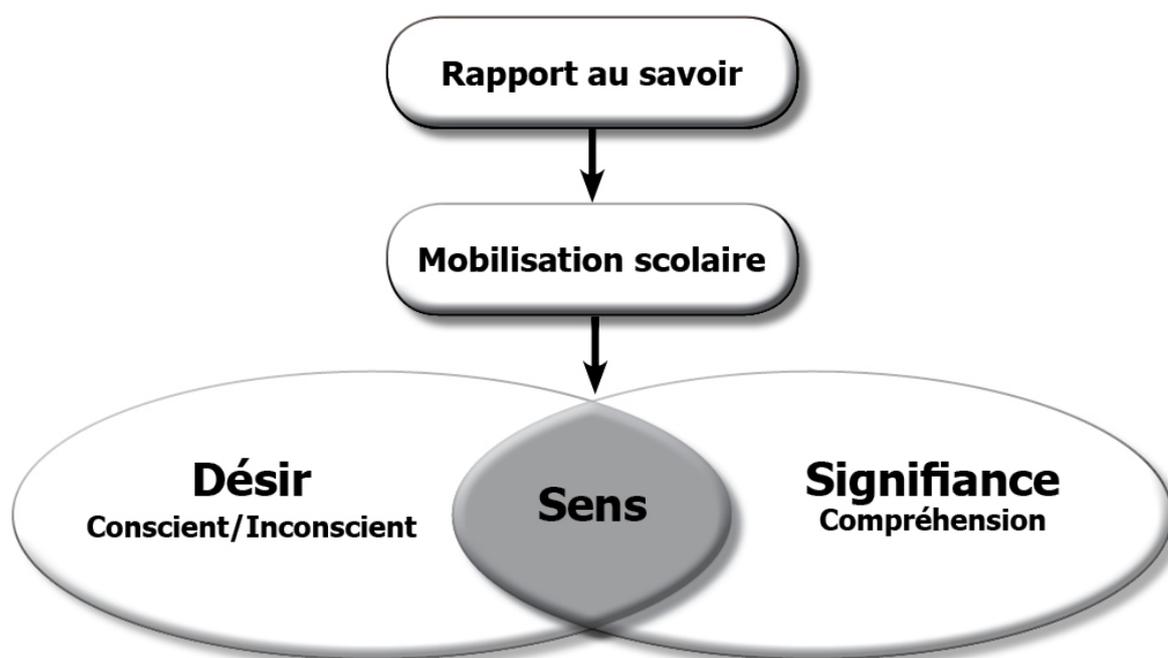


Figure 1 - Mobilisation scolaire avec sens

Tableau 1 - Les types de mobilisation scolaires

Attitudes Scolaires *	RAPPORT A L'ÉCOLE			RAPPORT A L'APPRENDRE		Types de MOBILISATION SCOLAIRE Signifiante / SENS
	Mobilisé sur l'école Signifiante	Mobilisé à l'école Signifiante	Mobilisé sur et à l'école SENS	Mobiles externes Signifiante	Mobiles internes SENS	
Rejet/ Marge	NON	NON	NON	NON	NON	Démobilisation sans sens ni signifiante
Conformisme	NON	OUI	NON	OUI	NON	Démobilisation par manque de sens (signifiante)
Tourisme	OUI	NON	NON	OUI	NON	Mobilisation signifiante passive
Instrumentali-sation	OUI	OUI	OUI	OUI	NON	Mobilisation signifiante active
Plaisir	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	Mobilisation avec SENS

*Dénominations inspirées des attitudes scolaires de Chartrain (1998)

Notre typologie décrite ci-dessus se veut un essai de compréhension et nous amène à distinguer cinq profils de mobilisation scolaire que nous explicitons ci-après :

- **La démobilisation sans signifiante ni sens** : ce type de démobilisation n'implique ni signifiante ni sens. Le sujet va à l'école parce qu'il y est contraint, il répond à l'obligation scolaire.
- **La démobilisation par manque de sens** (mais avec signifiante) : l'école a surtout un sens institutionnel. Le sujet n'est pas ici mobilisé **sur** l'école mais il peut être mobilisé **à** l'école, avec une conception de l'apprendre basée sur des mobiles externes. Il y a une prédominance exclusive de la signifiante dans le rapport à l'école et à l'apprendre ; l'activité d'apprentissage est perçue comme une obligation normée.

- **La mobilisation signifiante passive** : le jeune attribue du sens à la scolarité (essentiellement fondé sur l'aspect relationnel) sans pour autant être impliqué dans un processus de travail à l'école. La conception de l'apprendre est basée sur des mobiles externes, ce qui explique la prédominance de la signifiante sans arriver à un investissement réel de la scolarité.
- **La mobilisation signifiante active** : ce rapport utilitariste concerne des élèves mobilisés à la fois **sur** et **à** l'école. Les savoirs scolaires sont évalués par rapport à leur utilité, notamment par rapport à leur projet professionnel. L'adolescent perçoit les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible.
- **La mobilisation avec sens** : le rapport à l'apprendre est axé sur le plaisir de savoir. Le collège est un lieu de construction de soi dans sa double dimension personnelle et sociale. Les savoirs scolaires sont perçus comme permettant une meilleure compréhension de soi et du monde. Le savoir est perçu comme un outil d'émancipation (Chartrain, 2003).

De Léonardis (2004) souligne que la question du **sens** que le sujet construit à propos des apprentissages est médiée par les différents partenaires éducatifs, l'école et la famille. Nous postulons qu'il y a co-construction de sens au sein des interactions élève/enseignants et adolescent / parents.

2.4. Les Pratiques éducatives parentales

Le rapport au savoir de l'enfant se construit de manière identificatoire dans l'attente, ou la non attente que développe la famille par rapport à l'école. L'histoire de l'enfant s'inscrit et se construit dans une dynamique familiale, à travers le jeu des identifications, des modèles, des contre-modèles, des demandes implicites et des injonctions explicites, de l'aide que la famille peut apporter à l'élève (cf.2.2).

Les caractéristiques de l'environnement familial jouent un rôle important dans la socialisation et la personnalisation de l'adolescent. Plusieurs travaux qui ont analysé les caractéristiques des familles pour mettre en évidence leurs effets sur le développement de l'enfant et de l'adolescent ainsi que sur la réussite scolaire (Pourtois, 1979 ; Lautrey, 1980 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Desmet et Pourtois, 1993 ; Bergonnier-Dupuy, 2000; ...) montrent que l'origine sociale des parents, leur niveau d'éducation, leur profession et leurs revenus exercent une influence décisive d'une part sur les valeurs et les buts qui les guident dans l'éducation de leurs enfants et d'autre part sur les moyens qu'ils utilisent pour les atteindre.

Nous présentons ci-après brièvement les conceptions sociologiques qui font de l'origine sociale un déterminant du parcours scolaire, puis les théories de l'expérience scolaire pour établir le lien avec les pratiques éducatives parentales.

Les approches sociologiques ont démontré l'existence d'une corrélation entre la réussite ou l'échec scolaire et l'origine sociale telle que la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970), la théorie du handicap socioculturel (Bernstein, 1975) et la théorie du conflit culturel (Lurçat, 1976).

Dans la théorie de la reproduction, Bourdieu et Passeron (1970) raisonnent en termes de «reproduction» où les différences scolaires entre les enfants correspondent aux différences sociales des parents. Cette reproduction serait fondée sur la transmission d'un capital culturel familial explicable par la notion d'« habitus » décrit comme un système de dispositions durables et transposables qui sont structurées par nos conditions d'existence (de Léonardis, 2004). Ainsi les habitus parentaux, liés à l'origine sociale, vont engendrer certaines pratiques de socialisation qui vont alors déterminer socialement un individu, du côté de sa culture familiale et scolaire. Pour Baudelot et Establet (1989), la théorie de la reproduction se fonde sur la division capitaliste du travail véhiculé par l'école qui est séparée en deux réseaux

opposés : le réseau secondaire supérieur axé sur le travail intellectuel formant les futures classes dirigeantes ; le réseau primaire professionnel axé sur le travail manuel, qui forme les futurs ouvriers.

Dans la théorie du handicap socioculturel de Bernstein (1975), la responsabilité de l'échec scolaire n'est plus attribuée à l'école comme dans la théorie de la reproduction, mais aux parents, responsables de ne pas transmettre aux enfants les valeurs, notamment langagières, permettant la réussite scolaire. Pour cet auteur, les enfants issus de milieux populaires font l'objet d'un déficit au niveau culturel et plus précisément sur le plan du langage, responsable de l'échec scolaire.

La thèse du conflit socioculturel (Lurçat, 1976) souligne un décalage culturel entre la famille et l'école. Dans chaque famille, l'enfant acquiert des comportements, des valeurs et des dispositions cognitives qui vont plus ou moins favoriser la réussite scolaire.

Ces théories ne permettent pas de penser l'échec scolaire en termes d'expérience scolaire. Dubet (1994) propose une analyse de l'expérience lycéenne qui se centre avant tout sur le point de vue de ses acteurs.

La conception de Dubet repose sur la reconnaissance du rôle actif des individus dans la construction de leur expérience, en accordant une place importante aux processus de subjectivation par lesquels les lycéens élaborent des significations sur leur environnement, et s'individualisent dans leur rapport à la scolarité. L'expérience scolaire renvoie à l'activité des sujets qui élaborent une identité, un sens et une cohérence dans un ensemble social.

Jellab (2001) met en avant que l'approche de Dubet ne prend pas en compte le sens que les activités scolaires revêtent pour les élèves apprenants. Le sens est aussi

lié à ce que l'élève pense apprendre au contact des activités scolaires. Aussi, Jellab appréhende l'expérience scolaire par une analyse qui combine les caractéristiques objectives du contexte scolaire mais aussi les caractéristiques subjectives. Pour lui, le rapport à l'école correspond à un système relationnel où le sujet établit des modes de socialisation avec les pairs et les enseignants. Il conclut que le sens de l'expérience scolaire s'analyse comme un lien complexe entre la scolarité des élèves et les événements vécus en dehors de l'école. De même, Bautier et Rochex (1998) soulignent également que la question des apprentissages et des savoirs qui constituent le rôle principal de l'institution scolaire n'est pas traitée par l'analyse de Dubet. L'expérience scolaire des jeunes se construit dans un ensemble de relations et d'interactions mais elle s'élabore aussi à travers les activités scolaires.

Montandon et Perrenoud (1994) se centrent sous un autre angle d'analyse du sujet-élève face à l'échec scolaire en retenant les notions de métier d'élève et de curriculum. Une sociologie du métier d'élève est à la fois une sociologie du travail scolaire, de l'organisation éducative et du curriculum réel. Elle s'intéresse aux tâches et aux contraintes assignées aux élèves, aux stratégies qu'ils mettent en place et à la façon dont ils prennent des distances face aux attentes des adultes. Enfin, elle s'intéresse au sens que donnent les élèves au travail scolaire quotidien, en fonction de leur héritage culturel familial. Pour ces auteurs, les différences entre élèves doivent être considérées comme une distance inégale entre l'habitus individuel familial et les exigences scolaires. L'élève se trouve en position de messenger, d'un «go-between» entre l'école et le milieu d'origine. C'est à travers l'élève, vu comme un acteur que se négocie l'influence réciproque des deux milieux.

Enfin les travaux des équipes ESCOL et CREF (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996). que nous avons synthétisés précédemment (cf. 2.1-2.2) ont souligné l'intérêt d'analyser dans leur subtilité les processus psychologiques en jeu qui différencient les adolescents entre eux, du point

de vue de la réussite scolaire et du sens, plus ou moins mobilisateur, qu'ils attribuent à l'école et aux savoirs.

On peut donc résumer en soulignant que les travaux de la sociologie de l'éducation, faisant référence à Bourdieu et Passeron (1970), Baudelot et Establet (1989) ou encore Bernstein (1975) ont relié les variables scolaires (échec, redoublement ou orientation) à l'origine sociale. Les perspectives sociologiques ont ensuite évolué dans leurs conceptions déterministes, aboutissant à l'introduction de problématiques, de théories et de concepts nouveaux comme le témoignent les approches en termes de « métier » d'élèves (Perrenoud, 1994) ou d'expérience scolaire (Dubet & Martuccelli, 1997). et plus récemment de « rapport au savoir » à travers la prise en compte de la singularité de l'appropriation du savoir par le sujet (Beillerot et al., 1996 ; Charlot et al., 1997).

Par ailleurs, il nous paraît que notre approche de la définition du sens dans le langage (cf. 2.3.1) bénéficiant des apports de Lacan (1966) renouvelle pertinemment l'éclairage d'un élément de la dynamique du champ linguistique cité par Bourdieu (1982) se référant aux travaux de Bernstein que nous rappelons bien que celle-ci nous ait montré ses limites.

Bourdieu (1982, p. 53) précise que « *dans la dynamique du champ linguistique, les lois de la transmission du capital linguistique, étant un cas particulier des lois de la transmission légitime du capital culturel entre les générations, on peut poser que la compétence linguistique mesurée selon les critères scolaires, dépend comme les autres dimensions du capital culturel, du niveau d'instruction mesuré aux titres scolaires et de la trajectoire sociale* ».

Les deux principaux facteurs de production de la compétence légitime sont la famille et le système scolaire. Bernstein (1975) se centre sur le sujet et part de l'hypothèse que c'est le **discours** qui signale ce qui a du **sens**, affectivement, intel-

lectuellement et socialement et que l'expérience d'un individu se constitue et se transforme en fonction de ce qui prend sens pour lui ; il détermine deux formes d'usage de **langage** :

- l'une « formelle » serait caractéristique des sujets des classes moyennes et supérieures,
- l'autre est une forme « commune » utilisée chez des sujets de la classe ouvrière.

Ces deux codes de langage rendraient compte des différences de réussite et de comportement, différence dans le développement intellectuel et dans le mode de relations établies dans les familles ou avec les normes. Cette thèse du handicap socioculturel nous montre ses limites en ce sens qu'elle ne permet pas de penser l'expérience subjective de l'adolescent mais elle souligne l'importance du **langage** et de la **communication**.

Ainsi, dans les familles populaires où les rôles parentaux sont bien définis et la communication moins élaborée, des règles rigides sont majoritairement utilisées pour élever les enfants. Au contraire, dans les familles aisées où les échanges sont encouragés et où les rôles peuvent être négociés, les parents utilisent des règles plus flexibles.

Les travaux de Lautrey (1980) ont également montré que les pratiques éducatives parentales variaient selon les différents milieux socioculturels. Plus le niveau socio-économique des parents est élevé, plus le style éducatif est souple. Bouchard (1988, p. 181) soutient que les parents qui présentent le plus de souplesse dans leur modèle éducatif rencontrent le plus de facilité dans l'éducation : « *Ils sont capables à certains moments d'imposer leur pouvoir ou de dicter leurs consignes, à d'autres moments d'apporter*

des suggestions à l'enfant tout en le laissant libre de choisir, parfois de l'associer comme partenaire pour prendre une décision qui les concerne tous les deux ».

Dans un contexte où les rapports entre les genres, entre les générations et la place des enfants dans la famille ainsi que la composition même de la famille se sont considérablement modifiés, nous souhaitons appréhender ce qui, dans l'environnement familial favorise la mobilisation scolaire de l'adolescent.

A l'adolescence, la construction identitaire du jeune s'accompagne d'une renégociation des relations parents-enfants, impliquant une modification des pratiques éducatives parentales évoluant vers la perception pour ce dernier d'un engagement éducatif parental qui, non seulement prend en compte la mise à distance nécessaire à l'affirmation de soi de l'influence parentale mais également permet de tenir compte de l'approche psychoaffective des styles éducatifs parentaux (regroupant les axes d'affection, d'autonomie et de discipline).

L'étude de Safont-Mottay & Lescarret (2008) va au-delà des travaux précédemment évoqués et répond à l'exigence de la définition ci-dessus de l'engagement éducatif parental. En effet, la question de la réussite scolaire est prise en compte dans la façon dont les parents influencent le développement des compétences sociales et instrumentales de leurs enfants.

Dans cette étude, l'analyse des pratiques éducatives familiales permet d'aboutir à un style éducatif dominant parmi les 4 styles théoriques possibles :

- "Trop de loi et pas de sécurité" correspond au style "RIGIDE" où les parents, sévères, exigeants ont une anxiété qui ne permet pas à l'adolescent de trouver la confiance en soi indispensable aux apprentissages.

- "Pas de loi et trop de sécurité" correspond au style "COUVEUR" caractérisé par une hyperprotection anxieuse des parents et l'absence de sanctions ; les exigences scolaires et les projets d'avenir sont moindres.
- "Pas de loi et pas de sécurité" correspond au style "LAISSER-FAIRE" où la sévérité comme la protection sont inexistantes et les incitations au travail scolaire peu suivies, soit parce que le parent en fait un véritable principe éducatif (style "laisser-faire par principe") ; soit parce qu'il ne parvient plus à comprendre les réactions de son enfant (style "laisser faire dépassé").
- La présence équilibrée de "loi et de sécurité" correspond au style "STIMULANT" où l'attention soutenue des parents au travail de l'adolescent, le climat de confiance et les sanctions modérées favorisent l'effort et l'autonomie.

Afin de mieux comprendre les difficultés scolaires de l'enfant et pour essayer d'y remédier, il est intéressant d'examiner les interactions entre les différents milieux de vie de l'enfant, c'est à dire d'avoir une approche socio-interactionniste (Baubion, Malrieu & Tap, 1987 ; Malrieu, 1989) de l'échec scolaire.

En nous intéressant au milieu scolaire et particulièrement au groupe classe, nous relevons que Meirieu et Develay ont également souligné l'importance de la loi : « *Construire ensemble la loi dans un groupe c'est parvenir à assumer des renoncements narcissiques* » (Develay, 1996, p 81). La loi permet non seulement d'entendre les autres désirs, les autres pulsions des membres du groupe mais aussi d'échapper aux deux dérives de l'indifférenciation fusionnelle et de la rupture obsessionnelle d'avec le groupe que nous mettons en parallèle, par analogie, à l'angoisse de fusion et à l'angoisse d'intrusion que peut vivre un adolescent dans le milieu familial par l'absence de règles.

On entrevoit bien la place et le rôle de la famille dans la mobilisation scolaire de l'adolescent qui s'inscrit dans l'interstructuration entre vécu familial et vécu scolaire qui témoigne d'une dynamique évolutive.

2.4.1. Engagement éducatif parental et mobilisation scolaire

De même que le mode de fonctionnement diffère de l'école primaire au collège, le mode d'implication parentale dans la scolarité de son enfant évolue de manière à lui permettre une part de plus en plus active dans son apprentissage.

Le climat familial, comme révélateur de la qualité des relations parents-adolescents, a un impact déterminant sur l'investissement scolaire de l'adolescent (Cloutier, 1996 ; Machard, 2003, in Prêteur et al., 2006).

Au cours des dernières années, de nombreuses études (Deslandes & Bertrand, 2003 ; Henderson & Mapp, 2002,...) ont mis en évidence l'influence de la famille sur la réussite scolaire des adolescents. Le soutien affectif constitue la variable prédominante dans la prédiction de la réussite scolaire des adolescents (Deslandes, 1996). Les adolescents se mobilisent davantage lorsqu'ils reçoivent des encouragements, des compliments quant à l'accomplissement de leur travail scolaire ; les parents favorisent ainsi des attitudes positives à l'égard de la scolarité. La communication entre les parents et les adolescents centrée sur l'avenir scolaire prenant en compte le devenir de l'adolescent exerce également une influence positive sur la mobilisation scolaire de l'adolescent. Par contre, les interactions parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire, qui se traduisent par des questions sur l'école, les travaux et les résultats scolaires sont plus fréquentes lorsque les adolescents ont des problèmes d'ordre scolaire ou d'ordre comportemental, ce qui donne lieu à l'observation d'une corrélation négative entre la communication professeur-parents et le rendement scolaire du jeune (Deslandes, 2004). L'adolescent est en attente de

soutien et d'encouragement de la part de ses parents. Le manque d'implication parentale à l'école contribue à un rapport à l'école plus problématique.

La **démobilisation scolaire**, désignée par le terme de « décrochage scolaire » (Langevin, in Prêteur et al., 2006) peut parfois aller jusqu'à la déscolarisation. Elle résulte pour certains auteurs (Costa-Lascoux, in Prêteur et al., 2006), d'un processus cumulatif de ruptures dans la filiation, dans la scolarité, et entre la culture familiale et la culture scolaire d'autre part. La démobilisation scolaire est souvent expliquée en relation avec des altérations du cadre de vie notamment des relations familiales (Lagrange, 2002 in Prêteur et al., 2006).

Des auteurs suggèrent que les garçons sont plus à risque d'échecs scolaires que les filles lors des transitions familiales telles que le divorce ou la séparation des parents. En effet, l'effet genre est significatif selon les conclusions de la recherche québécoise menée auprès d'une population de 518 adolescents (âge moyen : 14,5 ans), dont 282 filles (54,3 %) et 216 garçons (41,7 %) ; 24 % d'entre eux provenant de familles non traditionnelles (Bacon & Deslandes, 2004 ; Cloutier et al., 2004). À l'adolescence, les filles seraient moins compétitives mais plus performantes que les garçons ; elles semblent également plus mobilisées par le savoir et sont, en général, plus investies à l'école. L'absentéisme et surtout l'abandon scolaire caractérisent davantage les garçons.

Dans l'ensemble, sur le plan des pratiques reliées au suivi scolaire et tel que rapporté par les adolescents, les pères et les mères de familles non traditionnelles, comparés à ceux de familles traditionnelles, offrent moins de soutien affectif, communiquent moins avec les enseignants et assistent moins aux réunions de parents à l'école alors que les mères de familles non traditionnelles interagissent moins dans la quotidienneté scolaire.

Les auteurs soulignent l'importance du rôle du père dans la socialisation des adolescents, et particulièrement de leurs fils, à la réussite scolaire. Une conclusion similaire émane des travaux de Bardou (2011) auprès de 405 adolescent(e)s, âgé(e)s de 11 à 15 ans préconisant des actions d'intervention spécifiques auprès des pères afin de promouvoir l'importance de leur rôle dans le développement de leur enfant, d'amener une meilleure reconnaissance du rôle du père dans la société, et de sensibiliser le personnel des écoles à l'importance du père et à une approche plus adaptée à la réalité masculine.

Ces conclusions semblent nous parler de « *la difficulté de l'économie psychique de l'adolescent où la prévalence maternelle fait objection (sans qu'il s'agisse d'un abus de pouvoir maternel) à user de la contrainte sociale – d'ordre paternel – à s'inscrire dans le collectif* » (Lebrun, 2011, p. 49). Lacan parle à ce propos de l'irréductible d'une transmission qui n'est pas « *celle de la vie selon la satisfaction des besoins* » ; il s'agit de la transmission d'une constitution subjective (qui incombe aux deux parents porteurs de modalités différentes) liée à la capacité symbolique que suppose l'usage du langage (op. cit. p. 35). La substitution de « l'autorité parentale » à la « puissance paternelle » a marqué un tournant dans la démocratisation des rapports culturels et des rapports sociaux d'identité, illustrant l'intention d'une institutionnalisation plus collective de l'autorité, mais aussi marquant le passage vers une société libérale. En effet, la loi du 4 juillet 1970 fait disparaître en même temps la notion de chef de famille et le terme de puissance paternelle, pour faire place à une autorité parentale. La loi 2002-305 du 4 mars 2002 est venu élaborer un droit commun de l'autorité parentale indépendamment de la forme juridique du couple et adapté à toutes les formes de familles contemporaines. Les nouveaux rapports psychologiques que les enfants entretiennent avec leur père et leur mère mettent les deux rôles en interaction. Même si la notion de parentalité donne à penser le contraire, les fonctions de la mère et du père restent bien différenciées (Lebrun, 2011, p. 53).

Le **sens** que l'enfant accorde aux apprentissages n'est pas indépendant des contextes dans lesquels ceux-ci ont été réalisés. Ce qu'il apprend à l'école, n'est pas seulement de l'ordre cognitif ou instrumental mais également d'ordre affectif, social et moral. Le rôle de l'histoire familiale est de fournir des repères identificatoires suffisamment solides pour que l'expérience scolaire, loin de se présenter en termes de ruptures ou de concurrences avec l'univers familial, puisse se nourrir de la socialisation familiale et qu'elle contribue à ouvrir à des activités et des contenus nouveaux. La place donnée à l'expérience scolaire de l'enfant dans les échanges et les interactions familiales et à la manière dont les enfants peuvent s'appropriier les projets et la mobilisation familiale donne sens à leur expérience scolaire.

La famille joue un rôle déterminant dans le rapport de l'adolescent au savoir et aux connaissances socioculturelles, notamment au travers de pratiques éducatives plus ou moins favorables à la mise en place de stratégies de réussite (Lescarret et al, 1997 ; Lescarret, 2000 ; Oubrayrie et Lescarret 1997 ; Oubrayrie et Safont-Mottay, 1996). Ces auteurs mettent en évidence les avantages liés à la collaboration école-famille qui nécessite le développement de la confiance mutuelle pouvant s'élaborer au cours des interactions constructives à l'occasion de rencontre entre les familles et l'école « *Une telle démarche nécessite de la part des enseignants une décentration sur le point de vue du parent et vice-versa. Elle requiert le désir d'écouter et de voir les préoccupations tant du personnel enseignant et des parents comme une manière d'offrir un soutien mutuel dans l'atteinte de l'objectif ultime, soit la socialisation de l'élève comme sujet apprenant mais aussi le développement global de la personne et de son bien-être* » (Oubrayrie et al, 2009, p. 42).

Ce lien école –famille est également préconisé par le rapport de la Commission « Famille, Education aux médias » (juin 2009) dont l'objectif est d'accompagner les parents et les enseignants afin qu'ils puissent donner une éducation aux médias qui permette d'en utiliser l'ensemble des atouts tout en se prémunissant des effets néfastes et dont la proposition n° 10 consiste à davantage ouvrir l'école aux parents en

matière d'éducation aux médias. En effet, la relation entre parents et enfants autour des médias doit être rééquilibrée : les parents veulent jouer un rôle plus actif, mais sont souvent en grand désarroi face aux nouvelles consommations médiatiques, ce qui peut les conduire dans une sorte de mouvement d'identification à rebours pour suivre les progrès technologiques ; de leur côté, les enfants ont un sentiment de maîtrise, voire de toute-puissance, face aux nouvelles technologies, renforcé par la méconnaissance de leurs parents.

Les attitudes parentales dans la vie familiale et vis-à-vis de l'école exercent une influence sur la mobilisation scolaire de l'adolescent. La qualité du rapport que l'adolescent peut établir entre son histoire en construction et l'histoire familiale dont il est le produit est une composante majeure de son expérience scolaire. Le rapport au savoir et ses différents processus résulte donc d'une construction dans la famille, par la médiation des discours, des pratiques incluant la participation parentale aux devoirs et des activités familiales.

2.4.2. Les devoirs : un point d'intersection entre l'école et les familles

Des auteurs affirment que les devoirs et leçons correspondent à un point d'intersection entre l'école et les familles (Corno, 2000 ; Hoover-Dempsey, Bassler et Burow, 1995 in Glasman, 2004) et qu'ils constituent une inscription du rapport au savoir (Charlot, 1997 ; Rochex, 1995). « *Le savoir doit avoir un sens pour l'individu afin qu'il se l'approprie* » (Develay, 1996, p 45) et nous ajoutons que les devoirs doivent faire *sens* auprès des adolescents pour qu'ils s'y investissent. Nous estimons que cette construction de sens ne peut s'élaborer qu'auprès des adultes significatifs (parents et enseignants) et nous nous interrogeons sur ce qu'il en est de ce point de rencontre.

Les devoirs et leçons renvoient aux tâches demandées par les enseignants et réalisées en dehors des heures de classe (Cooper, 1989). Les travaux scientifiques sur le thème des devoirs et leçons sont peu nombreux (Glasman, 2004, p. 9).

Evaluer le temps consacré aux devoirs s'avère difficile étant donné que « l'emploi du temps indicatif du travail personnel » prévu par la circulaire de 1951, est en fait rarement effectif. Selon cette circulaire, le conseil de classe doit établir « *un plan de travail des élèves en dehors de la classe* » pour fixer « *le nombre et l'importance des leçons (...), le nombre et l'importance des devoirs, les méthodes qui conduiront à leur assurer la plus grande efficacité* ». Mais au-delà du fait que l'emploi du temps est quasi inexistant, il reste de surcroît bien souvent à l'état formel et est rarement adapté aux remarques des parents et des élèves (Glasman et Besson, 2004, p. 19-20).

L'importance du travail scolaire à la maison a été étudiée dans le cadre d'une étude menée par une équipe de l'université Toulouse Le Mirail (Oubrayrie-Roussel et al., 2007) sur « *la prévention du mal être des enfants et des adolescents de l'école élémentaire au collège* ». Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'échanges scientifiques engagés avec des chercheurs québécois du Centre de recherche et d'Intervention sur la Réussite scolaire (Université Laval, du Québec à Trois-Rivières, Montréal et Sherbrooke, CRIRES) ; les résultats soulignent qu'en ce qui concerne la quantité et la nature des devoirs demandés, en France, faute d'une véritable coordination entre les enseignants d'une même classe, les élèves semblent confrontés à une charge de travail plus importante qu'au Québec (Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel, Rousseau & Deslandes, 2008). En conséquence, les devoirs et leçons à la maison souffrent aux yeux des élèves français d'une vision plutôt négative qui tient au temps qu'ils passent à leur journée ainsi qu'à la mauvaise répartition de la charge quotidienne. Cela peut s'expliquer en partie par la complexité du domaine des devoirs et leçons dans lequel interviennent une multitude de facteurs tels que les caractéristiques et les ressources des élèves et des familles, les pratiques des enseignants et des parents, la matière

enseignée, le niveau scolaire, les degrés et les cycles d'enseignement, etc. (Cooper et al., 2000, op. cit.).

Les devoirs occupent une place importante dans la vie des élèves et dans le climat de beaucoup de familles et ils sont sujets à des critiques et des exigences comme le soulignent Favre et Steffen (in Glasman, 2004, p. 16) : « *cette pratique est à la fois désirée et rejetée, nécessaire et inutile, efficace et inefficace, sécurisante et source de tension* ».

Les devoirs peuvent représenter une source de conflit entre les parents et l'école (Cooper, 2001 ; Xu et Corno, 2003). Les parents critiquent la surcharge de travail que représentent les devoirs et cela se vérifie surtout auprès des familles non traditionnelles, des familles dont les deux conjoints travaillent à l'extérieur ainsi que des familles d'enfants en difficulté. L'étude de Oubrayrie-Roussel, Safont-Mottay et Bardou (2009) souligne que les adolescents issus de ces « nouvelles » compositions familiales perçoivent leurs parents comme moins engagés dans le suivi scolaire, confirmant les résultats de l'enquête INSEE (Richet-Mastain, 2007) et corroborant les résultats de l'étude déjà mentionnée de Deslandes et Cloutier (2004). Une autre étude de ces auteurs (2005) rapporte que les pères et les mères de familles non intactes, comparés à ceux de familles intactes, offrent moins de soutien dans le quotidien scolaire.

En outre, si l'on tient compte des raisons qui amènent les parents à participer au suivi scolaire de leurs enfants (Bardou et al., 2010), le sentiment de compétence semble plus faible chez les parents ayant des enfants en difficultés. La participation parentale est d'autant plus motivée lorsque l'adolescent perçoit l'efficacité ou les bénéfices du soutien parental pour sa réussite scolaire (Bardou, 2011, p. 171). Plusieurs auteurs mentionnent que les échecs répétitifs et les troubles du comportement amènent les parents à se détacher du processus éducationnel de leur enfant au sein duquel ils se sentent impuissants (Epstein, 2001). En effet, les devoirs peuvent favo-

riser des oppositions, de l'anxiété, un surmenage quotidien et une saturation et les parents peuvent souffrir de cette participation au suivi scolaire, comme le montre une étude pour le Conseil supérieur de l'éducation au Québec en 1994 qui indiquait « que si 70% des parents soutiennent leurs enfants, nombreux sont ceux pour qui cette situation est vécue comme un « véritable cauchemar » : 34% des parents disent que les devoirs sont source de stress et de lutte dans la vie familiale » (in Glasman, 2004, p. 32). Assurer une fonction de médiation entre l'enfant et l'école est difficile pour les parents car il n'existe pas de réels échanges entre les enseignants et les parents ; ces derniers découvrent auprès de leur enfant la nature du travail qui doit être fait à la maison.

Relativement à la nature des devoirs, Maulini (in Glasman, 2004, p. 25) a décrit le paradoxe d'apprentissage scolaire. « Afin d'éviter aux parents d'avoir une charge et une pression trop importante lors du travail à la maison, les enseignants ont tendance à proposer des devoirs suffisamment simples pour que le travail soit l'oeuvre de l'élève et non de sa famille ». Bien que les activités de mémorisation et de répétition soient nécessaires pour acquérir des automatismes de base », l'utilité de ce type de devoirs pose question au regard de la mobilisation scolaire. Le sens accordé au travail personnel fait donc aujourd'hui débat.

Plusieurs auteurs s'interrogent sur l'utilité des devoirs à la maison au regard de leurs formes et de leurs contenus. Les recherches ont étudié les rapports existant entre les devoirs scolaires et les performances (Cooper, 1989). Au primaire, les élèves moins performants consacrent plus de temps aux devoirs et leçons (Epstein, 1988) alors qu'au secondaire, ceux-ci font leurs devoirs d'une façon rapide ou ne les réalisent pas du tout. De manière générale, les adolescents les plus performants y consacrent plus de temps (Oubrayrie-Roussel et al., 2007). Les élèves en réussite scolaire s'investissent beaucoup dans le travail scolaire et sont capables de développer des stratégies minimisant les contraintes de l'école (Migeot-Alvarado, 2000). Outre les finalités des devoirs et leçons liées à l'amélioration des résultats scolaires,

figure le développement de stratégies d'autorégulation (Cooper et al., 1998) qui favorisent l'investissement de l'élève lors des devoirs à la maison. Les adolescents en difficultés scolaires négligent de faire leurs devoirs beaucoup plus que les élèves ordinaires (Epstein, 1993). En fait, l'expérience de l'échec et le fait d'avoir à faire des travaux dont ils s'estiment incompetents, amène ces élèves en échec scolaire à être peu mobilisés, et à se comporter comme s'ils avaient peu de prise sur leur propre rendement scolaire.

Alors que les devoirs pouvaient favoriser un moment de partage entre les parents et leurs enfants à l'école primaire (reflétant les difficultés de l'application de la *circulaire du 23 novembre 1956* inscrivant les devoirs pendant le temps scolaire), ils peuvent donc devenir au collège, pour bien des parents, une source de conflits.

Il faut noter également que l'adolescent accepte difficilement l'aide de ses parents et la refuse même dans son processus d'autonomisation. Au cours de l'approche ethnologique que nous développerons dans la deuxième partie relative à la méthodologie de cette recherche (cf. 2/3.1), nous avons pu nous rendre compte des difficultés rencontrées par les parents face au non investissement de leur adolescent dans le travail scolaire.

La mobilisation des parents autour de la scolarité de leur enfant a considérablement augmenté depuis les années soixante. Cette problématique est soulignée par le besoin croissant d'une aide aux devoirs au sein de la famille ou à l'extérieur (cf. cartographie du soutien scolaire faite par l'INSEE, 2006). L'aide est avant tout apportée par les parents, et plus majoritairement par les mères (84% au secondaire). Les élèves peuvent aussi recevoir de l'aide de proches (47% au secondaire) ou bien suivre des cours de soutien gratuits (13% au secondaire) ou des cours payants (8,5% au secondaire). De plus en France, on note à partir du collège, un recours plus important qu'au primaire aux dispositifs gratuits (12%) et à des prestations payantes

(8%) d'aide aux devoirs. Ces chiffres qui reflètent le besoin d'une aide aux devoirs au sein de la famille ou à l'extérieur, traduisent une perception accrue de la pression scolaire, chez l'ensemble des parents d'élèves en secondaire. D'une part les parents s'estiment plus souvent dépassées par les contenus enseignés, et d'autre part la menace des redoublements et les enjeux de l'orientation se font plus fortement sentir.

En France, l'effort public se concentre prioritairement en direction des élèves très en difficultés du secondaire, notamment ceux issus de milieux socialement défavorisés vivant dans des quartiers urbains dit « sensibles ». Ces aides complémentaires conduites en dehors du temps scolaire restent insuffisamment pratiquées et aucune politique cohérente sur la charge de travail, le contenu des devoirs à la maison ou encore les conditions pour faire les devoirs à la maison, n'a encore fait l'objet d'une réflexion collective.

Il y a toutefois depuis peu une prise de conscience mais qui reste toujours limitée à la question de l'aide sans aborder d'emblée la prévention des difficultés. La circulaire n° 2007-011 du 9 janvier 2007 décide de la mise en place d'un « *accompagnement éducatif hors temps scolaire* » afin de favoriser la réussite de tous les élèves. D'une durée indicative de 2 heures, cet accompagnement est organisé après la classe et cela répond à une forte demande sociale de prise en charge des élèves après les cours. Il s'agit d'assurer en toute équité à chaque élève, quel que soit son milieu familial, l'encadrement de son travail personnel, l'épanouissement par la pratique du sport et l'ouverture au monde de l'art et de la culture, conditions nécessaires au bon déroulement de sa scolarité. Dès 2008, cette circulaire s'étend à tous les collèges et à la rentrée 2010 à quelques écoles élémentaires. Pendant le temps d'aide aux devoirs et aux leçons, les élèves sont donc accueillis, selon les cas, pour approfondir le travail de la classe ou réaliser les devoirs demandés par les enseignants et trouver une aide si nécessaire. Ils peuvent aussi bénéficier de moments d'apprentissages différents s'ils n'ont pas besoin d'aide particulière.

Les liens entre les pratiques de supervision parentale scolaire et les résultats scolaires sont partagés. La participation parentale constitue une aide lorsque la proportion de devoirs et leçons réalisés est vérifiée mais elle peut être aussi un frein lorsqu'elle est inappropriée (Cooper et al., 2000). Selon Van Hooris (2001), 2/3 des parents offrent en effet une aide qui, parfois, est inappropriée pour l'enfant : certains apportent un soutien afin que leur enfant termine au plus vite ses devoirs, d'autres expliquent des concepts avec des méthodes et un vocabulaire différents de ceux qui sont utilisés en classe, enfin, certains exercices doivent être réalisés de manière autonome.

L'école constitue un important sujet d'échanges dans les familles autour des notes, des devoirs, des problèmes de discipline, du contenu des apprentissages (Ter-rail, 1997). La mobilisation familiale se manifeste clairement dans le cadre du travail scolaire à la maison (Bardou, 2011). La mobilisation familiale à travers la participation parentale aux devoirs témoigne du sens accordé à la scolarité ; l'implication parentale peut contribuer à favoriser la prise de conscience de l'importance du travail scolaire.

Concernant les représentations parentales sur l'accompagnement aux devoirs (Deslandes et al., 2008 ; Oubrayrie-Roussel et al., 2007), les parents français se révèlent être soucieux des apprentissages et connaissances acquises par leur enfant. Par ailleurs, les parents se représentent l'équipement informatique à la maison comme un investissement pour les études des enfants alors que les pratiques réelles des adolescents s'installent dans les activités extrascolaires (cf. 1.2).

Comment s'articulent les représentations parentales, notamment les représentations relatives à l'École et à Internet et les effets produits sur les représentations que les adolescents se construisent d'eux-mêmes dans leur rapport à l'école ?

3. PLACE DE L'ADULTE ET ÉVOLUTION DES REPRÉSENTATIONS DE L'ENFANCE À L'ADOLESCENCE

La représentation est une notion utilisée dans différents domaines de la psychologie, dans des problématiques larges à propos de la communication ou de l'éducation pour ce que nous privilégions.

La représentation sociale est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un. Elle peut être définie comme « *le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* » (Abric, 1987, p. 64). Elle se présente comme une modélisation de l'objet par le sujet (Jodelet, 1989), cette reproduction n'étant pas « *le reflet d'une réalité externe parfaitement achevée, mais un remodelage, une véritable construction mentale de l'objet, conçu comme non séparable de l'activité symbolique d'un sujet, elle-même solidaire de son insertion dans le champ social* » (Herzlich, 1972, p. 306). La représentation sociale est reproduction ou plus exactement remodelage de l'objet car le donné externe n'est jamais achevé, jamais univoque (de Léonardis & Lescarret, 1986).

Moscovici (1961) aborde la dynamique interne de la représentation davantage dans son articulation entre le psychologique, l'individuel et le social. Chaque individu construit une représentation de la réalité environnante à partir des informations qu'il intériorise ou reconstruit lors d'expériences personnelles, d'événements de la vie courante, d'interactions sociales. Ces connaissances sont par bien des côtés socialement élaborées et partagées, dans la mesure où l'individu élabore ses représentations dans la société où il vit en interaction avec les membres de son groupe, par le biais de ses expériences et des informations, savoirs et modèles de pensée qu'il reçoit et transmet par la tradition, l'éducation et la communication sociale (Doise, 1986 ; Guimelli, 1994 ; Jodelet, 1984).

Vygotsky (1934) privilégie une approche historico-culturelle de l'apprentissage. Il considère que l'enfant se développe grâce à des moyens que l'enfant puise dans son environnement social et grâce aux interactions sociales multiples. Il suppose le jeu de processus interpsychiques qui entraîne le sujet à intérioriser ce qui a été appréhendé avec autrui, à construire des représentations.

C'est une thèse différente de celle de Piaget (1936) qui privilégie le travail intrapsychique et qui évoque la notion de représentation dans ses premiers travaux sur le stade sensori-moteur en accordant le rôle principal aux mécanismes d'assimilation et d'accommodation.

Bruner (1996) a proposé, s'inspirant de Piaget, une théorie constructiviste interactionniste de l'apprentissage axée autour de l'idée d'un sujet actif qui construit de nouveaux concepts ou idées à partir des connaissances déjà en place (structure cognitive). Le sujet sélectionne et transforme l'information, élabore des hypothèses et prend des décisions, relie et organise le fruit de ce travail cognitif à sa structure cognitive. Bruner précise le rôle des représentations dès le stade sensori-moteur. Il distingue trois types de représentations :

- la représentation enactive, qui correspond à la forme la plus primitive de la représentation. Ce sont des « schémas moteurs », les perceptions du bébé sont alors définies par ses propres actions,
- le second type de représentation apparaît avec la permanence de l'objet,
- et enfin, la représentation symbolique, mise en jeu dans le langage.

Wallon (1959) a également montré que la représentation est un processus de médiation entre le sujet et le monde. L'importance des émotions, ainsi que le rôle d'autrui dans la socialisation et la constitution du sentiment de personnalité sont prises en compte. « Autrui » désigne dans les premiers moments de la vie, la famille.

La sensibilité au regard ou à la présence d'autrui est déjà apparente chez le nourrisson qui va opérer un travail de « défusionnement » avec la mère. Vers trois ans, l'enfant élabore des représentations de soi lorsqu'il est capable d'une distinction entre le moi et le non-moi. Puis interviendront les processus de comparaison et d'identification. Cette évocation du développement social de l'enfant met en évidence le rôle de l'autre dans la conscience du moi : « *le « socius » où l'autre est un partenaire perpétuel du moi dans la vie psychique* » (Wallon, 1959, p. 284). Les représentations de l'enfant se construisent dans les interactions entre celui-ci et son milieu, lui-même inséré dans une société.

L'apprentissage de la vie et le développement de la personnalité de l'enfant s'effectue dans le milieu familial, qui reste longtemps le cadre de référence. Ce sont les parents qui élèvent l'enfant et l'ouvrent au monde extérieur peu à peu, et ils sont la principale source d'influence à laquelle l'enfant est confronté. À l'adolescence, la famille continue d'avoir une très grande importance malgré une prise de distance.

L'éducation parentale est déterminante, à la fois, dans la socialisation (appropriation des compétences et normes sociales), et dans la personnalisation (construction de l'identité personnelle). Elle oriente les attitudes, les représentations et les comportements de l'enfant, puis de l'adolescent.

L'identité personnelle résulte d'une construction progressive dont les fondations se situent dans les toutes premières années de la vie. Winnicott (1971), psychanalyste venu de la pédiatrie, précise que « *les problèmes qui se dessinent à la puberté sont identiques à ceux des premiers stades de la vie* » et pense profondément que l'accès à « *l'aire transitionnelle* » est un fondement essentiel de la bonne santé psychique qui favoriserait le développement de « *la capacité de penser* » de l'enfant (Bion, 1982).

3.1. *Objet primaire et détachement selon la psychanalyse*

Nous nous interrogeons précisément sur la capacité d'apprentissage et la capacité de penser de l'adolescent face aux nouvelles technologies ainsi que sur la place de l'adulte dans ce nouveau contexte.

3.1.1. *Bion et le développement de la capacité de penser*

Dans la plupart des intitulés de ses ouvrages sur la pensée, Bion emploie des géronatifs « learning », « linking » « thinking » dont nous n'avons pas le strict équivalent en français qui rendraient compte des idées de croissance et d'activité dans ces processus qui pourraient rappeler la « zone proximale de développement » (Vygotski, 1934) et que nous définirons suite au développement des éclairages de la psychanalyse relativement à la place de l'Adulte auprès de l'enfant. Ce qui intéressait Bion, c'était de stimuler la réflexion et la curiosité d'autrui.

On pourrait se demander comment réussir à développer chez l'enfant et l'adolescent un esprit critique à l'égard de toutes les réponses aux questions qu'il se pose qu'il est à même de trouver sur Internet en un simple clic en prenant en compte le fait que pour Bion la réponse est le malheur de la question. Dans la mesure où nous définissons le rapport au savoir comme un processus créateur de savoir pour un sujet – auteur, nécessaire pour agir et pour penser, Bion nous fournit un éclairage des conditions de possibilité d'établissement de ce rapport au savoir pour un sujet et des pistes de compréhension lorsque ces conditions ont été défailtantes ou insatisfaisantes, entravant son développement. De la même manière, si l'on considère que ce rapport au savoir s'est construit entre deux psychismes, celui de la mère et celui du bébé, cadre pour lequel il nous fournit un paradigme de compréhension, on peut imaginer que cette modélisation puisse nous aider à comprendre le cadre dans lequel se déroule toute médiation ultérieure qui affecterait le rapport au

savoir d'un sujet. Nous faisons également référence à la médiation didactique d'un enseignant qui, pour Vygotski, représente l'adulte compétent auprès de l'enfant ou de l'adolescent dans la zone proximale de développement.

3.1.1.1. *La capacité de penser*

Bion (1982) postule l'existence d'une « fonction alpha » comme fonction de liaison symbolique des impressions sensorielles et des ressentis émotionnels très primitifs. Cette fonction serait assurée par la mère dans l'idée que celle-ci joue un rôle primordial dans l'établissement de la capacité de penser du nourrisson. Les ressentis violents du nourrisson, reconnus et recueillis par la mère transiteraient par son psychisme afin d'y être transformés en éléments alpha, affects moins violents que le nourrisson pourra réintégrer. Pour ce faire, la mère use de sa capacité de « rêverie ». Peu à peu se forme une « barrière de contact » constituée d'éléments alpha, séparant les fantasmes et émotions d'origine interne des perceptions de la réalité et permettant au sujet de passer de l'un à l'autre sans perdre le contact avec l'un d'entre eux.

Si la mère n'est pas apte à être le réceptacle des ressentis violents de l'enfant, les affects violents et impressions sensorielles non élaborées ne peuvent être transformés et deviennent des éléments bêta non intégrés dont le sujet essaiera de se défaire par le biais de l'identification projective. L'accumulation d'éléments bêta constitue par la suite « l'écran bêta » pour Bion qui caractérise la structure psychotique, qui engendre une indistinction entre conscient et inconscient et l'incapacité à créer des liens symboliques, origine des troubles de la pensée.

3.1.1.2. *Le processus de l'illusion-désillusionnement*

L'illusion joue le rôle de médiateur entre la réalité psychique intérieure et la réalité extérieure partagée. Si la mère peut se prêter à l'illusion nécessaire à la mise en place de l'espace transitionnel (cf. Winnicott, 1971, ci-après), c'est notamment grâce

à cette réalité intérieure très particulière qui lui est propre qu'est le fantasme né de son désir d'enfant que l'on nomme l'enfant rêvé. Petit à petit, cette réalité se transforme. La mère découvre l'enfant et construit une représentation mouvante de celui-ci qui maintient à la fois séparée et reliée l'une à l'autre réalité intérieure et réalité extérieure. Ce processus à la fois conscient et inconscient se fait notamment dans le cadre des interactions avec le père. La notion de « capacité de rêverie maternelle », développée par Bion, est une reconnaissance de ce savoir-faire intime spécifique de l'activité maternelle. Selon cet auteur, la mère attentive et tolérante aux besoins, à la détresse, à la colère de même qu'à l'amour du nourrisson, déttoxique les émotions du bébé « éléments bêta », les convertit et lui retourne les « éléments alpha » pourvus d'une signification qui apaise l'enfant. L'accrétion progressive des « éléments alpha » (désillusionnement) sera à l'origine de la conscience de l'enfant, alors disponible à la pensée, à l'activité de pensée symbolique. Pourra ensuite se développer l'aire intermédiaire dans laquelle se déploie le savoir.

3.1.2. Winnicott et ébauche de distanciation

La théorisation de Winnicott (1971) en termes d'environnement « suffisamment bon » et « d'espace potentiel » peut nous éclairer sur une métaphorisation possible de l'espace d'enseignement, dans le sens où l'enseignant, à même de créer un équivalent de cette zone intermédiaire entre la mère et l'enfant, peut présenter l'objet savoir, à certains moments, comme un objet transitionnel.

Pour examiner le processus par lequel on passe de la relation d'objet à la relation à l'« objet savoir » puis au rapport au savoir, nous allons examiner la notion de relation d'objet, puis à travers la notion d'objet transitionnel de Winnicott examiner la manière dont le savoir se fait « objet » et enfin comment l'intégration du savoir dans la société et dans les rapports sociaux fait de la relation à l'« objet savoir » un « rapport au savoir ».

3.1.2.1. *De la notion de relation d'objet au rapport au savoir*

Winnicott décrit génétiquement la constitution de la relation d'objet en mettant l'accent sur l'influence qu'exerce l'environnement. Il montre que, tout d'abord, la dépendance du nourrisson, par rapport à l'objet maternel, est absolue, puis peu à peu, au cours de la première année, cette dépendance va diminuer. Dans la période de dépendance absolue, le bébé ne fait pas la différence entre sa mère et lui ; il se vit confondu avec l'objet (la mère ou une partie de la mère, le sein). C'est aussi un stade où la mère « suffisamment bonne » s'adapte exactement aux besoins de son nourrisson.

Pour Winnicott, la fonction maternelle comporte, outre le nourrissage, le « holding » (la manière dont l'enfant est porté), le handling (la manière dont l'enfant est manipulé), le « object-presenting » (le mode de présentation de la mère). Si la mère s'adapte suffisamment aux besoins de son nourrisson, celui-ci peut croire qu'il crée l'objet selon la poussée pulsionnelle, ce qui suscite en lui un sentiment de confiance en la fiabilité de la mère.

Puis survient un stade de « répudiation de l'objet », en tant que « non-moi ». Progressivement, le petit enfant va séparer la mère du « Soi » et la concevoir comme un objet existant séparément de lui. C'est alors seulement qu'apparaît une relation d'objet véritable. En même temps, la mère diminue son degré d'adaptation aux besoins de l'enfant « *à la fois parce qu'elle se dégage d'une intense identification avec son bébé et parce qu'elle perçoit le nouveau besoin de son enfant, celui qu'elle devienne un phénomène séparé* » (op. cit. p. 78). Cette théorie sera la base de sa théorie des objets et des phénomènes transitionnels, théorie qui permettra de poser la question du passage de la relation d'objet à la relation à l'objet-savoir.

Comment passe-t-on de la relation d'objet à une relation à ce nouveau type d'objet qu'est le savoir ?

Freud (in Mosconi, 1996) souligne que « *l'objet est ce qui est le plus variable dans la pulsion* ». La pulsion peut changer d'objet. Le processus essentiel est le « déplacement ».

La pulsion peut se déplacer d'un objet à un autre et trouver, par rapport à son objet primaire, un objet de substitution pour sa satisfaction. Le but final est en effet la satisfaction et il peut y avoir différentes voies pour atteindre ce but de même que des buts intermédiaires peuvent s'offrir à la pulsion. Le savoir peut se présenter comme capable d'offrir ces satisfactions intermédiaires. Telle est la source de la « sublimation ». Par le processus de déplacement, le sujet substitue à l'objet primaire un objet de remplacement, valorisé par la culture. Ainsi, l'objet « savoir » peut par déplacement devenir l'objet des tendances pulsionnelles.

Freud a montré comment, au moment de la crise oedipienne, l'objet savoir vient se substituer au désir de l'objet oedipien pour apporter une satisfaction substitutive à la satisfaction impossible du désir oedipien. Mais, pour Winnicott, la théorie de la sublimation ne recouvre pas l'ensemble des phénomènes de l'expérience culturelle et de l'expérience du savoir. Winnicott, avec sa théorie des objets et des phénomènes transitionnels, offre un ensemble d'idées où une théorie du rapport au savoir peut prendre ses racines.

Dans ce mouvement déjà évoqué, par lequel le bébé sépare l'objet maternel du Soi, le répudie en tant que « non-moi », se crée un « *espace potentiel* », domaine des phénomènes transitionnels. « *Là où se rencontrent confiance et fiabilité, il y a un espace potentiel qui peut devenir une aire infinie de séparation, espace que le bébé, l'enfant, l'adolescent et l'adulte peuvent remplir créativement en jouant d'abord, ce qui deviendra ultérieurement l'utilisation heureuse de l'héritage culturel* ». (op. cit. p. 79). Cette citation révèle les points essentiels de la théorie des phénomènes transitionnels chez Winnicott : les notions d'espace

potentiel, d'aire infinie de séparation, de confiance et de fiabilité, de créativité, de jeu, d'expérience culturelle, d'utilisation de l'héritage culturel.

C'est par rapport à ces notions que prennent place certains éléments d'une théorie du rapport au savoir. Pour comprendre le sens des phénomènes transitionnels, il faut se rappeler que le petit d'homme naît extrêmement démuné, de telle sorte que sa survie dépend strictement des soins d'une personne qui remplit la fonction maternelle. Si cette fonction n'est pas remplie par une mère « suffisamment bonne », la psychanalyse nous montre que la constitution du psychisme de l'enfant est affectée.

Comme nous l'avons déjà souligné, l'enfant passe d'une phase de dépendance absolue et de confusion entre lui et l'objet maternel à une phase de séparation où il pose la mère comme non-moi. Au stade de la dépendance absolue correspond un sentiment d'omnipotence où le nourrisson croit qu'il crée le sein, il a le sentiment que cet objet est un objet subjectif que lui-même a créé. La fonction de la mère est justement à ce moment-là de permettre que le bébé puisse se forger cette illusion. C'est cette adaptation de la mère aux besoins du bébé qui suscite en lui un sentiment de confiance en la fiabilité de la mère.

Lorsque ce sentiment de confiance s'est instauré, peut s'amorcer le mouvement par lequel le bébé va se séparer de sa mère et la reconnaître comme objet séparé. Le sentiment de confiance devient alors la conviction, chez le petit enfant, que le souci que la mère a de lui, n'émane pas du besoin de maintenir sa dépendance mais lui fournit l'opportunité d'aller de la dépendance à l'autonomie (comportements de recherches d'autonomie caractérisant l'adolescence).

Ce mouvement de séparation est extrêmement délicat et il ne peut se faire que par l'instauration d'un « espace potentiel » entre l'enfant et la mère, le moi et le non-moi, la perte et la présence. Cet espace est une aire intermédiaire qui se situe entre

« l'objet subjectif » créé par le sujet et la perception objective basée sur l'épreuve de réalité, entre la réalité psychique interne et la réalité extérieure partagée. Cette aire intermédiaire offre la caractéristique d'une grande variabilité : « *les phénomènes de cette aire offrent une variabilité infinie qui contraste avec la stéréotypie relative des phénomènes en rapport soit avec le fonctionnement du corps propre, soit avec la réalité de l'environnement* » (op. cit p. 81).

Les phénomènes en rapport avec le fonctionnement du corps propre sont fixes parce qu'ils sont biologiquement déterminés, les phénomènes en rapport avec la réalité de l'environnement le sont parce qu'ils sont propriété commune entre les individus. Cette variabilité est liée au fait que cette aire intermédiaire est un produit des expériences de la personne individuelle. Elle est liée primitivement à la qualité de l'environnement maternel.

Selon que cette fonction maternelle donne ou non à l'enfant un sentiment de sécurité et de confiance, l'aire transitionnelle pourra ou non se développer et elle se développera, dans chaque cas, selon des modalités propres aux expériences vécues par le petit enfant.

Sur ce point, nous pouvons oser situer les travaux relatifs à l'éducation familiale et la mobilisation scolaire de Lescarret (2004) en les situant dans le prolongement de cette approche psychanalytique en ce sens que les résultats montrent que les styles éducatifs parentaux souples favorisent l'accès à l'autonomie tout comme la fonction maternelle adéquate permettra le développement de l'aire transitionnelle.

C'est dans cette aire intermédiaire que se situent les objets et phénomènes transitionnels. L'objet transitionnel (qui peut revêtir des formes variées dont le symbole est l'ours en peluche) est un objet qui, pour l'observateur, ne fait pas partie du corps du nourrisson mais que celui-ci ne reconnaît pas encore comme appartenant à la

réalité extérieure, car il est intégré à son schéma corporel. Il représente la première possession non-moi. Il correspond à ce que nous apercevons de ce « *voyage qu'accomplit l'enfant et qui le mène de la subjectivité pure à l'objectivité qui marque la progression de l'enfant vers l'expérience vécue* ». (op. cit. p. 81).

L'objet transitionnel apparaît en ce point où la mère se trouve dans l'esprit du bébé en transition entre deux états : être confondue avec le bébé et être éprouvée comme un objet perçu plutôt que conçu ; n'étant plus éprouvée comme un pur « objet subjectif », elle n'est pas encore véritablement un objet séparé, appartenant au monde de la réalité externe. Avec l'objet transitionnel, le petit enfant passe du contrôle omnipotent au contrôle par la manipulation.

3.1.2.2. *L'aire transitionnelle*

L'aire transitionnelle est l'aire du jeu, de la créativité et de l'illusion. Chez l'enfant, le jeu se déploie dans l'aire intermédiaire où il rassemble des objets ou des phénomènes appartenant à la réalité extérieure et les utilise en les mettant au service de la réalité interne. C'est cette créativité primaire du jeu qui permet l'approche de la réalité extérieure. Celle-ci se fait par le stade intermédiaire de l'illusion, celle qui existe lorsque le nourrisson croit que le sein de la mère est une partie de lui ou « *qu'une réalité existe qui correspond à sa propre capacité de créer* » (op. cit. p. 83) et qui, chez l'adulte, est inhérente à l'art ou à la religion.

En effet, ces phénomènes transitionnels ne sont pas un stade temporaire dans l'évolution de l'enfant : l'objet transitionnel, au fur et à mesure que l'enfant grandit, va perdre sa signification mais cela n'implique pas que l'espace potentiel et les phénomènes transitionnels vont disparaître mais « *ils vont devenir diffus et se répandre dans le domaine culturel tout entier* » (ibidem).

Pour Winnicott, « *nul être humain ne parvient à se libérer de la tension suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de la réalité du dehors* » (op. cit. p. 84). L'acceptation de la réalité est une tâche sans fin. Et telle est la fonction que remplissent toute la vie durant les phénomènes transitionnels : assumer cette « *tâche interminable qui consiste à maintenir à la fois séparée et reliée l'une à l'autre réalité intérieure et réalité extérieure* » (ibidem).

Selon cet auteur, le savoir aussi se déploie dans cette aire intermédiaire et il présente des caractéristiques semblables à celles attribuées à l'objet transitionnel. Tout d'abord, on peut remarquer que l'objet transitionnel est désinvesti progressivement, surtout au moment où se développent les intérêts culturels de l'enfant, autrement dit, au moment où l'enfant commence à acquérir des savoirs. Tout se passe comme s'il y avait déplacement de l'investissement, comme si ces savoirs venaient en substitut de l'objet transitionnel désinvesti.

On retrouve dans le phénomène de l'apprentissage quelque chose du paradoxe que Winnicott a souligné en ce qui concerne l'objet transitionnel. L'accès à un nouveau savoir, qu'il se fasse par l'intermédiaire d'une personne enseignante, d'un livre ou d'un autre medium – est d'abord accès à un objet extérieur au sujet, tout comme l'objet transitionnel est extérieur au petit enfant. Mais l'apprentissage est appropriation de l'objet de savoir par le sujet et cette appropriation est une sorte de re-création de l'objet dans le sujet apprenant qui le transforme en objet interne.

On peut encore établir un lien entre l'inhibition du jeu que signale Winnicott comme pathologie de l'espace potentiel et l'inhibition intellectuelle tout comme il est possible d'établir un lien chez Bion entre l'absence de la fonction « alpha » comme fonction de liaison symbolique des impressions sensorielles et des ressentis émotionnels très primitifs avec certains traits dominants de la fraction psychotique comme l'intolérance à la frustration, la crainte de l'anéantissement. Si les personnes qui constituent le monde de l'enfant ne permettent pas à une grande aire de jeu de

se déployer, elles ne permettent pas non plus l'utilisation des symboles sur laquelle repose la constitution d'un savoir.

Le savoir prend la suite de l'objet transitionnel dans son caractère symbolique, il vient à la place de l'objet réel. Il se présente comme un médiateur entre la réalité psychique personnelle et la réalité extérieure partagée. Le savoir prend la suite de l'objet transitionnel dans ce passage interminable qui mène l'enfant puis l'adulte de la subjectivité pure à l'objectivité. Il se situe dans cet état intermédiaire entre l'incapacité du petit enfant à reconnaître la réalité et la capacité qu'il acquiert progressivement de le faire. Il se situe bien dans cette aire intermédiaire dans laquelle une relation s'inaugure et se poursuit entre le sujet et le monde.

Le savoir maintient séparées et reliées l'une à l'autre réalité intérieure et réalité extérieure. On pourrait ici objecter que le projet du savoir est précisément d'établir la réalité objective et que contrairement à l'objet transitionnel qui se situe avant la perception objective basée sur l'épreuve de réalité, le savoir se situerait après celle-ci, ou comme processus de cette épreuve même.

Mais il ne faut pas confondre savoir et savoir scientifique comme l'avait souligné Nietzsche (1882) car parmi ce qui se donne comme savoir dans les sociétés, une bonne partie comprend autant d'éléments subjectifs que d'éléments véritablement objectifs. Bachelard (1938) aussi a montré que la première appréhension de la réalité est subjective. L'illusion fait partie intégrante de ce qui se donne comme savoir. Le savoir participe à plein de ce processus d'illusion / désillusionnement que l'objet maternel a inauguré. Plus encore que l'objet transitionnel, le savoir est renoncement à l'omnipotence, passage de la croyance en la toute puissance des idées à la confrontation des idées avec l'expérience, reconnaissance de la nécessité de l'expérimentation pour déterminer la réalité objective.

Dans cette perspective, le savoir se rapproche bien du jeu, tel que l'entend Winnicott : « *ce dont il s'agit, c'est toujours de la précarité du jeu réciproque entre la réalité psychique personnelle et l'expérience de contrôle des objets réels* » (op.cit., p.87). Selon lui, la séparation entre le moi et le non-moi est une opération quasi-impossible. Il ne peut y avoir réelle séparation mais seulement menace de séparation, la menace étant extrêmement ou peu traumatique, selon l'expérience faite des premiers modes de séparation. En même temps que la séparation moi / non-moi s'opère, la séparation est évitée grâce à l'espace potentiel que vient remplir d'abord le jeu créatif, l'utilisation des symboles, puis l'ensemble des savoirs qui seront transmis à l'enfant. « *Il importe que ceux qui prennent soin des enfants de tous âges soient prêts à mettre l'enfant au contact avec les éléments appropriés de l'héritage culturel, et ce, selon la capacité individuelle de l'enfant, son âge affectif et son stade de développement* » (op. cit., p. 89).

Le rôle attribué à l'Adulte auprès de l'enfant et/ou de l'adolescent est explicite dans la citation de Winnicott ci-dessus et correspond à la dimension symbolique de verticalité que nous concevons sur le versant de la notion de Tutelle avec Vygotski (place de l'adulte dans la zone proximale de développement). C'est, en effet, dans l'aire transitionnelle (Winnicott) que se déploie la zone proximale de développement où se trouve également l'idée de l'évolution de l'activité du sujet dans son processus d'apprentissage (Bion).

Le premier développement de l'enfant est solidaire d'autrui et du milieu social selon la conception historico-culturelle du psychisme humain de Vygotski (1933). La petite enfance se caractérise par une très grande dépendance à l'adulte comme nous venons de le développer. Petit à petit, la relation adulte/enfant va se médiatiser. L'enfant va intégrer les signes, les symboles que lui propose l'adulte (cf. 1.1).

Ne pourrait-on pas émettre l'hypothèse en nous appuyant sur Vygotski que dans l'espace doublement borné, la place de l'adulte se trouverait « dévisibilisée » et c'est

ce qui caractériserait notre époque. L'intolérance à la frustration serait une conséquence du trop plein fourni, par exemple une pléthore d'informations sur Internet mais le manque d'accompagnateurs pour guider l'enfant – le manque est ailleurs, il est du côté du lien social.

Ne pourrions-nous pas également raisonner par analogie et émettre l'hypothèse que dans la nouvelle complexité des liens de parenté, de filiation et dans l'éventail des nouvelles configurations familiales, la place de l'Adulte auprès de l'enfant se trouverait « dévisibilisée » du fait de la diffusion de la symbolique de la verticalité.

3.2. La place de l'adulte dans le rapport à l'apprendre selon Vygotski

Qu'en est-il de la place de l'adulte dans la « *zone proximale de développement* » de l'enfant dans le domaine des nouvelles technologies ? Ne s'agit-il pas d'une place vide ?

Que se passe-t-il alors dans le psychisme des enfants et des adolescents ? Ce sont ces questions qui guident notre recherche.

Dans le texte intitulé « *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire* », Vygotski (1933) examine les rapports existants entre apprentissage et développement. Il fait remarquer que si ces rapports existent à toutes les périodes de la vie de l'enfant, il est essentiel de se demander quelles formes spécifiques prend ce rapport à l'âge scolaire. Les apprentissages scolaires se différencient des apprentissages spontanés effectués dans le milieu familial au moins sur deux points :

- une première différence réside dans le caractère systématique de la transmission des connaissances.

- une deuxième différence apparaîtra, poursuit Vygotski, si l'on introduit un concept tout à fait nouveau, celui de « *zone proximale de développement* ».

On sait que la thèse que s'efforce d'établir Vygotski est que le bon enseignement est celui qui devance le développement.

3.2.1. La zone proximale de développement

Tout apprentissage est comparable à un voyage au cours duquel le voyageur traverserait deux contrées bien différentes. Dans la première contrée, le paysage est visible, tout se passe à l'air libre. C'est la période des interactions entre un adulte et un enfant, un maître et des élèves. Dans la seconde contrée, le voyage se poursuit, mais à l'insu de l'observateur car le paysage est plongé dans l'obscurité. Ce qui a été appris dans la classe poursuit son chemin mais cette fois-ci dans la tête de l'enfant.

Ainsi, concernant les apprentissages, nous avons affaire à deux périodes distinctes :

- **une période interpsychique** au cours de laquelle un adulte s'efforce de mettre à disposition de l'enfant des contenus culturels nouveaux. Il s'agit là d'une première définition de la « zone proximale de développement » comme espace doublement borné : par une limite inférieure (ce que l'enfant sait faire seul) et une limite supérieure (ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui).
- **une période intrapsychique** : non seulement les concepts scientifiques que les élèves parviennent à s'approprier dans les situations d'enseignement – apprentissage ne sont pas intégrés tels quels dans leurs structures cognitives.

Ces concepts appris scolairement vont encore faire l'objet d'un développement interne au cours duquel des connexions multiples vont s'établir entre les connaissances nouvellement apprises et les conceptions spontanées de l'enfant.

Pour caractériser cet espace interne fait de tensions, de contradictions mais aussi de remaniements, Vygotski réutilise le terme de « *zone proximale de développement* »

Selon cet auteur, les cognitions émergent dans et par l'interaction sociale. Sa théorie historique-culturelle du cognitif met l'accent sur les outils sociaux tels que le **langage**, grâce auxquels se développe l'intelligence. Pour lui, l'intériorisation des activités pratiques en activités mentales de plus en plus complexes est assurée par les mots. Le **langage** est le médiateur par excellence du passage de l'intériorisation à l'extériorisation.

Extérioriser sauve l'activité cognitive de l'implicite en la rendant davantage publique et négociable, elle la rend également plus accessible à l'intériorisation, c'est-à-dire à la réflexion et à la métacognition ultérieure. Vygotsky considère le processus d'apprentissage enraciné dans la sociabilité humaine avec tous les éléments sociaux et l'affectivité qui la caractérisent. Il estime que les instruments de développement psychologique que sont les mots, les théories de recherche, les procédés mnémotechniques, etc. ne sont accessibles à l'apprenant que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les autres. Il jette ainsi un regard sur les relations représentant le degré d'influence exercé par un apprenant sur un autre lorsque la discussion explore les intentions comportant des éléments langagiers parfois connus et parfois inconnus de l'ensemble des partenaires. C'est cet équilibre entre le connu et le non connu qui caractérise sa notion de *zone proximale de développement* (ZPD) et c'est là, selon lui, que résident les meilleures possibilités d'apprentissage.

Cette zone représente ce que l'apprenant n'est capable de faire qu'en étant guidé par une personne plus compétente. Cette façon de concevoir l'apprentissage suppose qu'il est préférable de susciter le travail d'équipe, de façon coopérative, puisque les participants sont placés en situation d'explicitier leurs démarches mentales lesquelles sont susceptibles de permettre à l'apprenant d'ajuster ses conceptions et de structurer de nouvelles connaissances. C'est à travers l'interaction sociale, lieu propice à une restructuration du fonctionnement intellectuel, que l'apprenant peut construire de nouveaux outils cognitifs.

Dans cette optique de socioconstruction, on met donc l'accent sur l'interaction avec les autres pour favoriser la construction des connaissances. Cette confrontation des conceptions s'effectue avec des pairs et avec une personne accompagnatrice. D'après Vygotsky, l'enseignement doit utiliser les résultats du développement de l'apprenant plutôt que de précéder le cours de celui-ci ou d'en changer de direction. Cette approche s'oppose à une démarche où l'on dit à l'apprenant quoi faire et comme le faire avant l'enclenchement du processus social et interpersonnel de l'expérience individuelle et collective sur les situations problèmes. Le changement qui découle de la perspective socioconstructiviste nécessite l'acceptation d'un état de déséquilibre et la prise de certains risques pédagogiques.

Cet état de déséquilibre induirait l'opportunité d'apprentissages constructivistes. On voit donc, à la fin des années 1970, l'essor d'une psychologie sociale du développement cognitif inspirée de l'interactionnisme et du constructivisme.

Les apports de Piaget (théorie opératoire de l'intelligence) privilégient la construction des connaissances par les sujets eux-mêmes et l'importance prépondérante accordée par le constructivisme au facteur biologique du développement des enfants a été relativisée par les théoriciens du développement qui insistent sur les mécanismes sociaux de l'acquisition des connaissances. L'œuvre de Vygotsky et les études

menées sur les interactions sociales (Doise & Mugny, in Johsua S. & Dupin J.-J., 1993, p. 107) ont fortement contribué à l'élaboration du courant socio-constructiviste.

En conférant une dimension sociale essentielle aux processus cognitifs régissant l'apprentissage, Vygotsky a anticipé sur les récentes recherches étudiant les interactions sociales. Pour lui, « *la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel* » (Vygotsky, in Johsua et Dupin, 1993, p. 106). La part confiée aux interactions est donc évidente. Cette thèse a son prolongement lorsqu'il développe le concept de « *zone proximale de développement* » qui a permis de définir une nouvelle articulation entre le développement et l'apprentissage.

3.2.2. Les concepts spontanés et les concepts scientifiques

Abordant la question des rapports entre concepts spontanés et concepts scientifiques, Vygotski établit les trois thèses suivantes :

- Loin d'être définitivement acquis au moment de leur apprentissage, les concepts scientifiques se développent.
- Leur développement diffère du développement des concepts spontanés.
- Néanmoins le développement des concepts spontanés et le développement des concepts scientifiques forment un seul et même développement dont il s'agit de saisir l'unité.

Afin de démontrer ces thèses, il va établir une analogie entre concepts spontanés et concepts scientifiques : l'apprentissage d'une langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère. La langue maternelle s'acquiert au cours des échanges langagiers quotidiens spontanés que l'enfant développe avec ses proches. Elle se construit comme un savoir-faire inconscient des outils linguistiques mis en œuvre. A l'inverse,

l'apprentissage d'une langue étrangère débute sous la forme d'un apprentissage conscient et réfléchi des structures phonétiques, lexicales et syntaxique de cette langue. On voit que ces deux apprentissages sont orientés différemment : l'un commence là où l'autre s'achève. La connaissance d'une autre langue amène l'enfant à réfléchir sur les formes de sa langue maternelle, elle transforme donc les rapports que le sujet entretient avec sa langue maternelle.

Trois aspects des rapports entre concepts spontanés et concepts scientifiques peuvent être distingués :

- les concepts spontanés permettent de s'approprier les concepts scientifiques,
- le réseau sémantique des conceptions quotidiennes, support des apprentissages, constitue en même temps le terreau dans lequel les concepts scientifiques développeront leurs racines.
- Mais, en même temps, les structures de généralisation que constituent les concepts scientifiques ouvrent des voies de développement aux conceptions spontanées leur permettant ainsi de se transformer : le sujet pourra désormais appréhender sa situation personnelle comme une forme particulière que prennent les rapports sociaux à une période historique déterminée. Son rapport à son expérience personnelle s'en trouve transformée en ce qu'il en saisit les déterminations plus profondes et qu'il peut de ce fait devenir un acteur plus lucide.

A toutes les périodes, l'enfant se trouve confronté à des contenus culturels nouveaux mais ceux-ci se trouvent à des distances différentes de ses intérêts spontanés. Si lors des dialogues adulte-enfant, l'adulte propose à l'enfant des significations qui ne sont pas trop éloignées des significations actuellement maîtrisées par l'enfant, en revanche, avec les connaissances scientifiques transmises en situation scolaire,

l'enseignant met à la disposition de l'enfant des connaissances qui sont loin d'avoir une relation immédiate avec les connaissances propres de l'enfant : ce faisant en instaurant une tension maximale entre les conceptions spontanées et les formes élaborées de la culture adulte et donc en exploitant au maximum la possibilité de réorienter le développement, l'école instaure dans l'enfant un espace de développement sans précédent.

La redécouverte de l'œuvre de Vygotsky a conduit de nombreux auteurs (Brousseau, 1986 ; Gilly, 1995 ; Rivière, 1990 ; Schneuwly, 1987) à soutenir que l'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intrapersonnelles) et qu'une nouvelle connaissance peut être soit subjective (propre à un individu), soit objective (commune à un groupe). Certains modèles envisagent ces deux formes de connaissance dans un cycle où chacune contribue au renouveau de l'autre (Gilly, 1999). Ce cycle va d'une connaissance " subjective " (création personnelle du sujet) vers une connaissance " objective " (acceptée socialement). Cette connaissance objective est, par la suite, intériorisée et reconstruite par les sujets durant leur apprentissage pour laisser place à une nouvelle connaissance subjective.

Dans cette optique, les interactions sociales sont primordiales, et peuvent être notamment à l'origine d'une remise en question des représentations initiales (cité par Brossard, in Avec Vygotski, 2002).

Actuellement, les travaux centrés sur le rôle constructeur des interactions sociales portent soit sur les « interactions dissymétriques de guidage », soit sur les « interactions symétriques de résolution conjointe » (cf.3/3.3).

Le premier pôle, que nous venons d'analyser, concerne plus spécifiquement tout ce qui touche aux différents modes d'étayage ou de tutorat. Gilly (1999) définit ces

interactions de guidage par " *les interactions dans lesquelles un sujet naïf est aidé par un sujet expert (adulte ou enfant plus avancé que le naïf) dans l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire* " (op. cit. p. 136). Cette orientation est à l'origine des pratiques pédagogiques mettant en avant toute forme de régulation effectuée par un individu plus qualifié et donc apte à apporter une forme de soutien à l'apprenant.

En ce qui concerne l'appropriation d'Internet, l'école représente une source d'apprentissage pour les enfants dont les parents ne pratiquent pas Internet. Lorsque les parents sont des usagers du Net, ils initient eux-mêmes leurs enfants à cette technologie. L'enquête Fréquence Ecoles (cf. 1/1.2.) révèle également que les frères et soeurs jouent le rôle de professeurs auprès des plus jeunes. Ils leur permettent de découvrir de nouvelles applications et de nouveaux sites internet. Mais cette étude souligne un phénomène nouveau où le sens de la transmission se trouve inversé « *les jeunes générations instruisant les anciennes* ». Les enfants, dont les parents ont équipé leur foyer par nécessité pour ces derniers, jouent le rôle de professeur ; ce que Laurence Le Douarin (2004) nomme, entre autres, la « *socialisation à l'envers* ».

3.3. Adolescence et représentations

L'adolescence est l'âge du changement comme l'étymologie du mot l'implique : *adolescere* signifie en latin « grandir ». Entre l'enfance et l'âge adulte, l'adolescence est un passage. La métamorphose dont l'adolescent va être l'objet lui est imposée. Il est l'objet de multiples transformations, physiques, psychologiques, affectives et sociales.

Les transformations physiologiques sont des transformations ontologiques mais ce sont aussi des faits individuels pour chaque sujet. On note en effet une variabilité dans le déroulement de ce processus de transformation chez chaque adolescent. Le début de la poussée de croissance se situe approximativement à la onzième année de

la fille, à la treizième année du garçon. Sa vitesse est maximale un an plus tard en moyenne mais cela est très variable d'un individu à un autre. Cette croissance physique manifeste à l'adolescence peut provoquer des réactions et parfois même des perturbations psychologiques. Elle conduit l'adolescent à un état de fatigue, dû tant aux changements physiques qu'à leurs retentissements psychologiques lors de la période pubertaire.

Il y a des variations chronologiques individuelles qui sont influencées par des données génétiques mais aussi environnementales telles que l'alimentation, le niveau socio-économique et des variations collectives liées au développement des civilisations. Les adolescents deviennent adultes dans une niche culturelle spécifique qui affecte chaque aspect de leur vie en définissant les opportunités économiques, éducatives, de loisirs et de santé. Bruner (1991) développe ce concept de culture qui alimente le débat sur l'inscription des facteurs sociaux dans le développement cognitif individuel. Hamon (2006) rappelle que Mead (1979) a mis en avant l'émergence d'une culture adolescente dès l'après-guerre 1939/1945, favorisée par les évolutions socio-économiques où un marché s'est créé autour des adolescents qui sont entrés dans la société de consommation avec l'habitude d'avoir « tout tout de suite ».

De plus, à l'adolescence, le jugement des pairs prend de plus en plus d'importance (cf. 3/3.3.3). L'environnement social élargi à cette période du développement est composé de références nouvelles pour la valorisation de soi. L'image de soi pour l'adolescent est une image du corps chargée d'affects. Elle est en relation avec l'estime de soi, c'est-à-dire avec le caractère positif ou négatif que le sujet perçoit de lui-même. Elle est aussi construite à partir de l'image renvoyée par autrui. L'acceptation sociale par les pairs est un facteur très important dans l'estime de soi. Cette préoccupation de l'image qu'il donne à autrui naît de la question identitaire : Qui suis-je ? C'est la manifestation de sa propre recherche d'identité. Pasquier (2008) insiste sur le poids du conformisme des groupes de jeunes et de la pression qu'ils exercent sur les choix individuels faisant écho aux propos déjà énoncés par Arendt

(1972) *«Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité»*.que souligne aujourd'hui le harcèlement à l'école. Aujourd'hui, la transmission **verticale** des parents aux enfants est confrontée à une « culture des pairs », qui circule **horizontalement** et qui se caractérise par une accélération des innovations technologiques.

L'adolescent réclame avec vigueur son autonomie et individualité tout en restant encore profondément dépendant du cadre familial de son enfance. Les parents sont brusquement confrontés à toute une série de tâches. Ils doivent progressivement passer d'une relation enfant-parent à une relation adulte-adulte, même si celle-ci reste toujours marquée d'un lien de filiation. Un remaniement relationnel considérable doit donc être effectué. Les parents doivent pouvoir accepter le désir d'autonomisation de leur adolescent, qu'ils vivent comme une perte, et dans le même temps l'accompagner dans ce processus de séparation-individuation. Les représentations des relations d'attachement qui ont été intériorisées au cours de l'enfance vont peser sur le processus d'autonomisation. Selon Wallon (1956a, p. 97) cette conquête d'autonomie peut être décrite *« comme un processus conflictuel d'individuation du sujet visant un déplacement des relations de dépendance où il se trouve placé »*. Cette conflictualité fait partie du mouvement psychoaffectif de l'adolescent. La rapidité avec laquelle les règles ont évolué au cours de ces dernières années semble occulter la nécessité de ces dernières. Benasayag et del Rey (2007) soulignent qu'en refoulant les conflits, nous nous laissons envahir par l'idéal de la transparence : toute opacité dans les relations devrait être éradiquée, car elle impliquerait l'altérité et, donc, l'ennemi potentiel. Analysant les différentes dimensions du conflit - entre nations, dans la société ou au sein même de l'individu -, ces auteurs mettent à jour, dans le résumé de leur ouvrage, les ressorts profonds de la dérive conservatrice des sociétés postmodernes : *« nier les conflits nés de la multiplicité, ceux dont la reconnaissance fait société, c'est mettre en danger la vie. Le refoulement du conflit ne peut conduire qu'à la violence généralisée, et l'enjeu auquel nous sommes tous confrontés est bien celui de l'assomption du conflit, « père de toutes choses » selon Héraclite »*. Le conflit qui est normal à l'adolescence se voit refusé à l'ado-

lescent. Tout se passe comme si, pour ancrer la limite, il ne peut plus compter sur l'interdit qui lui vient d'ailleurs. Parce qu'il ne peut plus compter sur l'autre pour mettre la limite, le sujet d'aujourd'hui ne peut plus compter que sur lui-même et c'est extrêmement lourd à porter parce que s'imposer soi-même une limite est une tâche toujours à recommencer. Les limites ne peuvent relever du seul choix de l'adolescent. Jeammet (2008, p. 131) précise que « *poser un interdit ou une limite, c'est toujours aller à la rencontre d'un adolescent en quête de sens ; c'est lui exprimer l'intérêt qu'on porte à son avenir, c'est reconnaître sa valeur et ses ressources* ».

Le refus de l'adulte de toute situation conflictuelle (de peur de ne plus être aimé) laisse l'adolescent face à l'angoisse d'abandon (être ignoré) ou à l'angoisse de fusion (être trop dépendant des autres).

A l'adolescence, les conflits, l'engagement dans des relations extra-familiales (phénomènes de comparaison avec autrui, d'identifications multiples), les réflexions sur soi et le détachement vis-à-vis de l'influence parentale (autonomie émotionnelle, comportementale) modifient la représentation de soi de l'adolescent et lui permettent d'affirmer sa singularité. Sur le plan cognitif, l'adolescence se caractérise par l'émergence de ce que Piaget (1962) appelle les opérations formelles : la pensée se libère du concret, l'adolescent devient capable de raisonner de façon formellement correcte sur des données abstraites et des hypothèses. Ces nouvelles capacités lui permettent de réfléchir différemment sur ses propres processus de pensée, sur ses représentations.

3.3.1. Interactions sociales verticales familiales

Hartup (1989) souligne que les relations « **verticales** » et « **horizontales** » sont nécessaires au développement de l'enfant. Il a proposé un modèle qui situe ces relations selon deux axes :

- le premier axe, **vertical**, représente les relations entre les parents, les adultes significatifs et l'enfant. Les interactions **verticales** renvoient au fait que les relations sont hiérarchiques, marquées par les obligations et l'attribution de certains rôles comme aussi bien ceux des parents à l'égard de leurs enfants que ceux des enseignants à l'égard de leurs élèves,
- le second axe, **horizontal**, relève des relations avec les pairs : les relations sont caractérisées par la réciprocité des échanges et des attentes.

En effet, deux types de relations s'imposent dans l'univers des réseaux d'adolescence, que l'on s'attache à la fréquence des contacts ou à l'importance que ces relations revêtent dans le développement : les relations avec les parents que nous développons dans cette partie, les relations avec les enseignants et les relations avec les pairs que nous développerons successivement.

3.3.1.1. *Dynamique des relations parents / adolescents*

Les relations familiales sont imposées, le parent doit assumer la responsabilité de l'enfant, répondre à ses besoins, c'est le parent qui décide des règles et qui impose l'autorité ; il revient à l'enfant de se conformer à cette autorité parentale. Ce type de relation se caractérise par l'asymétrie des compétences et des pouvoirs (Youniss & Smollar, 1985).

En termes de psychologie et de psychanalyse, on peut penser que l'autorité est aussi nécessaire aux enfants que l'affection et que l'absence d'autorité déstructure, installe dans l'anxiété et l'inconsistance. Les relations parents / enfants, dominées par l'attachement et le contrôle, assument des fonctions vitales dans le développement : l'attachement garantit la sécurité émotionnelle, permet à l'enfant d'explorer librement et d'élargir progressivement son univers, le contrôle favorise la socialisation, l'intériorisation des règles et des codes de conduite. Les attitudes et pratiques éducatives familiales qui sont façonnées à la fois par le système de valeurs des pa-

rents mais aussi par leurs conditions de vie vont infléchir la trajectoire développementale de l'enfant. À l'entrée de l'adolescence, la renégociation des rôles par l'enfant va générer une transition importante au cours de laquelle la famille va devoir relever en quelque sorte un défi : il lui faudra répondre au besoin de sécurité de l'enfant en maintenant un lien émotionnel et en établissant des règles et des limites tout en lui permettant l'accès à l'autonomie qu'il réclame. Bowlby (1969) a montré que les liens d'attachement restent intenses avec les parents, tandis que d'autres liens importants se mettent en place à cette période. Les travaux qui ont porté depuis sur ce point confirment l'importance de la qualité du lien d'attachement actuel avec les parents dans le processus d'autonomisation. Les travaux d'Allen par exemple mettent en évidence une forte corrélation entre la présence de comportement de recherche d'autonomie chez les adolescents et des indices d'une relation positive avec les parents (Allen et al., 1994). Ainsi l'autonomie de l'adolescent ne se développe pas dans l'isolement, mais dans le contexte d'une relation proche toujours possible avec ses parents lorsqu'il la demande. À la différence de ce qui se passe chez l'enfant, la pression vers l'autonomie est à l'adolescence beaucoup plus intense, plus permanente et plus directement en compétition avec le système d'attachement. Selon Jeammet (2010, p. 302), « *poser des limites à l'adolescent et différer la satisfaction, c'est en réalité permettre à l'adolescent de murir son désir et protéger son narcissisme* ». En ce qui concerne l'usage d'Internet par l'adolescent à la maison, les limites sont difficiles à poser compte-tenu de la distance entre les représentations parentales et les représentations des adolescents traduites par leurs pratiques ci-après.

3.3.1.2. *Horizontalité d'Internet et ses risques sur la socialisation*

Internet et le téléphone portable ont contribué à l'évolution de la sociabilité des adolescents vers un mode de liens quasi-continus, soutenus par des échanges médiatisés, brefs et fréquents. Cette nouvelle modalité de relation leur permet en fait d'asseoir une autonomie relationnelle, aussi bien vis-à-vis de leur famille que de leurs groupes de pairs. Selon Tap (1991), la nouveauté du téléphone mobile et d'Internet

tient à ce qu'ils représentent des instruments personnalisés et permettent aux adolescents de démultiplier les possibilités de communiquer alors même que l'adolescence constitue une période de fort développement de la sociabilité. De plus, les nouveaux services proposés, notamment le « chat », se présentent comme des ressources potentielles pour gérer une période de transition (transformations corporelles, affirmation de l'identité sexuée, prise de distance face au cadre familial...).

3.3.1.3. *Communication horizontale*

Pour entretenir le contact, l'usage d'Internet complète celui du téléphone. Le « chat » rencontre un énorme succès auprès de cette population d'âge du fait que ce système de communication synchrone rend possible le dialogue de groupe. Il permet en quelque sorte une communication plus fluide pour les confidences du groupe que le face à face. Les modalités de sociabilité des adolescents ont évolué vers un « mode connecté ». Ce mode est construit par des échanges fréquents et courts qui permettent d'assurer « une présence à distance ». C'est la fréquence et la continuité des flux qui valident les liens.

La prédominance de la dimension d'horizontalité dans la communication réunit, en outre, des sujets qui ne se connaissent pas nécessairement mais qui se reconnaissent à travers des comportements, des pratiques qui manifestent leur appartenance au même cercle social. Pour les adolescents, le langage SMS n'appauvrit pas leur langue. Ce sont de nouvelles règles qui apparaissent, non des fautes de français. Les langages que l'on rencontre dans les « chats », les SMS, sur les réseaux sociaux sont constitués d'abréviations, d'acronymes lexicaux et phonétiques, de smileys représentant des codes communs. L'essentiel est de créer une nouvelle communauté linguistique, de respecter les mêmes codes. Cela contribue également à un estompement des barrières culturelles et sociales. Un sentiment d'appartenance à une même culture se développe. Mais on peut s'interroger sur l'impact de ce langage mi-oral, mi-écrit dès lors que l'enfant l'utilise intensivement de plus en plus jeune.

Internet est un moyen pour l'adolescent de se construire une sphère d'autonomie relationnelle dans la famille au profit d'une socialisation horizontale comme nous l'avons déjà évoqué. Ce moyen de communication qui accompagne le développement de la sociabilité chez les adolescents favorise en effet une autonomie relationnelle vis-à-vis de leurs familles. Ils entretiennent des relations quasi-permanentes avec leur réseau relationnel tout en maintenant une distance avec les parents, ce qui leur permet simultanément de satisfaire l'exigence des parents en étant présents dans leur foyer et leur besoin d'indépendance. Selon Wallon (1956, p. 97), cette conquête d'autonomie peut être décrite « *comme un processus conflictuel d'individuation du sujet visant un déplacement des relations d'indépendance où il se trouve placé* ». Ce processus d'individuation apparaît indissociable des relations d'identification (à la communauté d'adolescents « chatters, bloggers... ») et d'opposition à autrui (aux parents).

Le risque essentiel mis en avant par les détracteurs de la société de communication est celui d'une fin de la rencontre physique et de l'échange en face à face. Breton (1990, p. 260 -266) évoque le « *développement d'un néo-individualisme, celui d'un homme seul qui vit dans une société fortement communicante mais faiblement rencontrante* ». Le corps devient un obstacle ; les relations humaines sans obligation de présence corporelle, voilà selon Breton l'utopie qui nourrit la fascination pour Internet. D'autres auteurs font allusion aux solitudes interactives qui caractérisent la nouvelle génération. Sur ce point, Wolton (1997) souligne que la communication médiatisée amplifie les tendances d'évitement de la relation directe. Compiègne (2011, p. 42) dénonce également « *la pauvreté des échanges, la dispersion et l'affaiblissement de l'engagement avec pour cause majeure le caractère interactif des relations qui se substitue à toute autre modalité et qui exige vitesse et réactivité* ». Ces propos se trouvent modérés par l'analyse des contrats de la communication virtuelle proposée par Bromberg & Trognon (2004, p. 124), précisant que « *la proximité et l'anonymat avec le plus haut degré de contrôle donné par la nature différée de*

l'interaction conduisent les sujets à courir plus de risques d'autorévélation pendant les interactions virtuelles que dans les interactions réelles ».

Mais on peut aussi constater que l'unicité de l'identité peut disparaître avec les relations virtuelles. Alors que les relations humaines obligent à une certaine constance de tempérament et de pensée, ce qui implique pour chacun un travail sur ses propres incohérences, la prise de parole « sous pseudo » se situe à l'opposé. Le même adolescent peut s'exprimer sous un identifiant classique (son prénom par exemple) puis rentrer dans la peau d'un personnage plus énigmatique pour s'exprimer sur d'autres sujets. On note donc une dislocation de l'identité en des personnages différents. En effet, les adolescents ont souvent plus d'une adresse e-mail et utilisent plus d'un pseudonyme. Ces modalités de communication sont moins soumises au contrôle parental. Par ailleurs, on note également qu'un signe d'amitié forte entre adolescents aujourd'hui est de partager une identité en ligne (c'est-à-dire partager à la fois un pseudo et le mot de passe qui permet d'y accéder) ; cela permet de se relayer pour prendre en main le même personnage virtuel et le faire vivre aux yeux des autres internautes.

D'autres paradoxes sont également à relever comme le double statut déjà évoqué que confère les nouvelles technologies à l'adolescent, à savoir que celui-ci se trouve occuper à la fois un statut d'enfant dans le monde virtuel (notamment dans les jeux en réseau où l'identification à un personnage superpuissant qui n'éprouve pas d'émotions répond au désir de toute puissance du Moi idéal infantile) et un statut d'adulte en tant que consommateur à part entière des nouvelles technologies.

3.3.1.4. *Jeux en réseau*

La société numérique serait le terreau de nouvelles dépendances chez les adolescents. On note une certaine dépendance au sens littéral des adolescents à l'égard des nouvelles technologies et pour certains une dépendance au sens clinique du terme.

Les jeux vidéo se révèlent parfois addictifs pour certains adolescents de telle sorte que les psychiatres parlent de « déréalisation ». Ces jeux sont pro-actifs ; ils exigent une grande implication. Les « accros » au multimédia s'y refusent soit parce qu'ils n'ont pas conscience de l'être (ils pensent pouvoir « décrocher » à tout moment), soit parce qu'ils en ont que trop conscience (ils éprouvent un sentiment de honte). Aux Etats-Unis, cette pathologie se nomme l'IAD (Internet Addictive Disorder). Le syndrome est très proche de celui de l'alcoolisme ; le surfeur se précipite plusieurs fois par jour sur son ordinateur et ne s'intéresse plus qu'à ses activités sur le réseau. Ses amis sont ceux qu'il rencontre en ligne et il se replie sur lui-même.

Le Net peut devenir un lieu idéal pour faire face à son anxiété ou à sa dépression, il joue alors le rôle d'un lieu de substitution et il peut s'agir alors d'une vraie dépendance. Comme le précise Tisseron (2008, p. 81), « *les partenaires virtuels rencontrés sur Internet deviennent ainsi des habitants à part entière de la maison. Des habitants qui, peu à peu, effacent la frontière entre la vie en ligne et la vie tout court* ». En effet, certains adolescents retrouvent quotidiennement avant et après le repas familial ces partenaires qu'ils ont rencontrés sur des sites proposant de mettre en contact ceux qui partagent les mêmes centres d'intérêt et les mêmes préoccupations. Ces partenaires quotidiens de l'adolescent pourraient représenter une « famille choisie » parallèlement à la famille réelle.

L'analyse des jeux vidéo proposée par Turkle (1986) détruit sans appel le mythe de la « dépendance stupide ». Le joueur doit déployer des stratégies complexes pour espérer gagner quelques parties et « survivre » un moment. La pratique intensive du jeu peut devenir la source principale du renforcement de l'estime de soi pour un adolescent. Il s'identifie très fortement, même à des « êtres » totalement abstraits. Les joueurs vivent dans un univers formel, dans lequel la « perte de soi » n'est parfois qu'une préfiguration d'autres aliénations ultérieures. L'auteur dresse des portraits saisissants de joueurs pour lesquels les jeux vidéo sont de constants dépasse-

ments d'eux-mêmes, pratiqués par un « deuxième soi ». En trouvant cet échappatoire dans le monde virtuel, certains adolescents aggravent leur problème relationnel dans le monde réel. Des différenciations importantes semblent apparaître entre les filles et les garçons ; ces derniers deviendraient plus facilement dépendants des jeux en réseau alors que les filles s'adonneraient intensivement à la communication sur le réseau social Facebook.

Certains auteurs (Valleur et Matysiak, 2003 ; Jouitteau, 2008 ; Pirlot, 2009) attribuent une dimension psychanalytique à cette obsession de la connexion qui semble caractériser la nouvelle génération. En rentrant du collège, la plupart des adolescents laissent ouverte leur messagerie en permanence qui reçoit des messages en continu comme autant de caresses à l'ego.

Ces nouvelles technologies agissent comme métaphores d'un cordon ombilical autant que numérique qui relie à ceux qu'on aime. Cette nouvelle génération a fait siens les principes de l'idéologie de la communication. Il s'agit de lien technique permanent, de progressisme, de transparence, de simultanéité et de virtualisation des relations.

3.3.1.5. *L'adulte dans la famille, quelle place aujourd'hui ?*

Pour Lebrun (2005, p. 13-42), on ne doit pas céder à l'idéologie selon laquelle il ne faudrait que transparence, parité, permutabilité des places. Son questionnement sur les incidences de la mutation du lien social sur l'éducation le conduit à dire qu'aujourd'hui « *se trouve subvertie la visibilité de la caractéristique du lien social se référant à une irréductible différence des places* ».

Selon ses propos se situant dans une perspective psychanalytique : « *la place de l'exception s'est désormais évidée de celui qui l'occupait substantiellement. Mais, même vide, elle n'en reste pas moins nécessaire logiquement aussi bien pour le collectif que pour le sujet singulier car*

elle indique le retranchement – la perte de la jouissance – qui dût opérer pour que l'humanisation se mette en marche et à laquelle chaque sujet doit consentir en la subjectivant ». Cette place qui témoigne de la singularité de tout un chacun permet dans le même mouvement au collectif d'exister et symbolise pour chacun ce qu'il lui faut perdre au profit de ce collectif mais paradoxalement soutient son acte.

Lacan avance que « *le savoir désigné par Freud de l'inconscient, c'est ce que l'humus humain a trouvé pour assurer sa pérennité d'une génération à l'autre* » (op. cit. p. 17) Ce terme d'humus humain renvoie à ce que nous devons au langage : un vide qui permet la distance qu'implique le fait de parler. Du seul fait d'entrer dans le champ du langage, le sujet consent à une perte. Ainsi, tout « *parlêtre* » s'est, en principe, exclu de la jouissance toute et ne se rencontre que marqué d'une entame, d'une limite : s'inscrit ainsi pour lui ce qui viendrait le saturer – la Chose – est toujours portée manquante. Chose de ce fait innommable, c'est ce que Freud a identifié chez chaque sujet comme le refoulement originaire. L'affecte ainsi d'emblée une insatisfaction incontournable ; son être s'organise dès lors autour d'une perte – d'une soustraction de jouissance – qui va servir de fondement aussi bien à la loi collective qu'au désir singulier.

Ceci fera dire à Lacan que « *toute formation humaine a pour essence de réfréner la jouissance* ». (op. cit. p. 18) faisant écho à l'analyse de Bion (cf. 3/3.1.1) selon laquelle la tolérance à la frustration est un processus de la formation de la capacité de penser.

Au niveau de la famille, c'est au travers de la relation avec ses parents (les premiers autres) que le sujet va rencontrer cette limite à la jouissance. La jouissance de la mère est interdite à l'enfant, et cela du fait du père, mieux de l'homme de la mère, car la mère de l'enfant a été la femme du père. De manière succincte, la toute jouissance est représentée par la mère et le père, du seul fait de son existence, vient représenter la perte de la toute jouissance nécessaire à la mise en place du langage.

Autrement dit, c'est aux parents qu'incombe la tâche de faire accepter à l'enfant, non parlant mais sujet potentiel, cette nécessaire soustraction de jouissance. Il convient de noter que jusqu'à récemment, la transmission du moins de jouir se réalisait en se référant au patriarcat, à une société construite autour de la place prévalente du Père, de celui qui occupait une place d'exception donc différente des autres dans la famille, de celui qui avait en charge la transmission, la séparation et l'autorité. Aujourd'hui, nous pouvons nous interroger sur ce qu'il en est dans les nouvelles formes d'organisations familiales comme nous l'avons déjà évoqué en prenant en compte l'évolution des hommes et des femmes.

Tout se passe comme si notre société, et dans une certaine mesure notre monde par l'horizontalité de la mise en réseau, dans son accomplissement de la modernité ne transmettait plus la nécessité de cette soustraction de la jouissance. En revanche, elle donnerait à entendre que nous nous serions enfin affranchis de cette limite à la jouissance, que celle-ci n'a jamais été qu'un frein au bonheur, à la toute-jouissance à laquelle nous serions tous, aujourd'hui, en droit de prétendre. Ainsi par les effets conjoints de l'économie capitaliste et des implicites du discours de la science, la notion de limite se trouve sans cesse déplacée. Cette apparente disparition de la limite entraîne une délégitimation des adultes (parents, enseignants) qui ont à transmettre les conditions du désir. L'effet majeur de cette perte de visibilité de la nécessaire perte de jouissance consiste en ce que ceux qui ont la charge d'endosser la violence qui émerge lorsqu'un sujet se voit introduit ou rappelé à cette nécessité, n'ont plus les armes pour soutenir cet assaut ; n'entend-on pas parler de la démission des parents ou bien de l'inefficacité des enseignants à affronter l'ennui, la démobilisation des adolescents ?

Lebrun (2007) soutient que nous assistons effectivement, et bien qu'elle se passe majoritairement à notre insu, à une mutation inédite du lien social. En effet, la vie collective était hier reconnue comme implicitement et explicitement organisée par la

présence légitime et identifiée par chacun, à tous les endroits du système, d'une position d'extériorité, d'une place d'exception, autrement dit d'une transcendance.

Nous sommes passés, sans rupture apparente, à un fonctionnement collectif qui s'est émancipé de toute référence à une position d'extériorité ou de transcendance signant ainsi ce que d'aucuns ont appelé « l'acte de décès de la société hiérarchique ». L'importance de cette position extérieure ou bien de la dimension de verticalité dans la symbolique de la communication qui semble aujourd'hui faire défaut est soulignée également par Boudier (2002 p. 11) lorsqu'il précise que « *la dimension transcendante de la filiation est fondatrice de toute société humaine* ».

3.3.2. Interactions sociales verticales scolaires

Nous venons de poser l'importance de la place du parent dans le processus développemental de l'enfance à l'adolescence et nous traiterons ensuite, après avoir abordé l'approche historique des théories de l'apprentissage, la question de savoir ce qu'il en est de l'apprentissage avec les nouvelles technologies. Outre l'environnement médiatique et technologique, les conditions socio-économiques de certains établissements scolaires et l'effondrement des modèles traditionnels de la famille accroissent la complexité et les difficultés du métier d'enseignant. Étendre l'apprentissage à la maison par le biais des nouvelles technologies représenterait non seulement la construction d'une co-responsabilité entre les parents et les enseignants envers l'adolescent mais également la prévention des risques de démobilité scolaire liés à un usage intensif et exclusivement communicationnel et ludique d'Internet.

Nous pensons, en effet, qu'il nous faut comprendre et expliquer le présent, si possible en l'éclairant par le passé. Un regard historique tracé à grands traits nous permettra de situer les filiations d'idées qui ont conduit à l'émergence de la question

de l'enfant acteur dans son apprentissage et aujourd'hui de la question de la place des nouvelles technologies dans l'enseignement et des éventuels changements sur les processus cognitifs.

3.3.2.1. *D'enseigner à apprendre : approche historique des théories de l'apprentissage*

Actuellement, certains didacticiens s'accordent pour regrouper les modèles de l'apprentissage selon trois courants : le modèle transmissif, le modèle behavioriste et le modèle socio-constructiviste (Gagnebin, Guignard et Jaquet, 1997, p. 36). Ces auteurs mettent également l'accent sur le caractère décisif de la communication dans les interactions sociales.

La conception transmissive de l'apprentissage, très ancienne, prétend que « *pour apprendre, l'élève doit être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer* » (op. cit. p. 36). Le savoir dispensé en milieu scolaire est présenté comme un objet extérieur à la cognition.

En outre, les méthodes pédagogiques sont, dans une large mesure, conçues pour faciliter l'appropriation d'un savoir réifié, objectif, communicable ou transmissible, généralement selon deux voies privilégiées: le langagier et le visuel. Quelques auteurs utilisent l'image de la boîte vide qu'il s'agirait de remplir, pour définir ce modèle. L'apprentissage étant considéré comme un processus qui consiste à acquérir continuellement de nouvelles connaissances, le rôle du maître est donc déterminant, car c'est lui qui, par son discours, ses exposés et ses démonstrations, transmet le savoir.

Le modèle behavioriste, dont Skinner (1953) fut l'un des fondateurs, part du principe que l'acquisition des connaissances s'effectue par paliers successifs. Le passage d'un niveau de connaissance à un autre s'opère par le renforcement positif des réponses et comportements attendus. D'après ce modèle, en élaborant des paliers

aussi petits que possible, on accroît la fréquence des renforcements tout en réduisant au minimum l'éventuel caractère aversif des erreurs. Dans cette optique, les erreurs sont des manques et doivent être évitées ou corrigées, alors que les réponses correctes doivent être valorisées. Le rôle de l'enseignant est, là encore, très important, puisqu'il a pour tâche de concevoir des exercices progressifs, de guider les élèves dans leur réalisation et de leur communiquer les rétroactions nécessaires à la prochaine étape. Cette théorie part du postulat que les renforcements positifs communiqués aux élèves jouent un rôle prépondérant, favorable aux apprentissages. Pour Skinner, en organisant de manière appropriée les contingences de renforcement, des comportements bien définis peuvent être installés et placés sous le contrôle de stimuli.

L'évolution des théories béhavioristes a conduit au développement de la pédagogie de maîtrise. Son postulat de base est que « *dans les conditions appropriées d'enseignement, presque tous les élèves peuvent maîtriser la matière enseignée, et ceci jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, voire au-delà.* » (Huberman, 1988, p. 13). Structuré d'une manière cyclique – enseignement, test formatif, remédiation, test final - cette pédagogie, tout en plaidant pour un apprentissage séquentiel, structuré en fonction d'objectifs très fragmentés, se détache quelque peu des positions strictement skinneriennes pour s'orienter vers les théories cognitivistes et constructivistes. Tant le behaviorisme que la pédagogie de maîtrise ont fait l'objet de critiques similaires. Sur le plan conceptuel, il leur fut reproché notamment de ne s'appuyer sur aucune théorie de la connaissance. Par ailleurs, Huberman (1988 p. 43) énonça d'autres critiques : « *passivité de l'élève, maîtrise superficielle des apprentissages, illusion sur la progression linéaire d'une séquence d'apprentissage allant du plus simple au plus complexe* ».

En se distançant du béhaviorisme et des autres modèles de l'apprentissage et en se centrant sur la construction de la connaissance, plusieurs mouvements ont posé les premiers jalons du constructivisme qui postule que l'acquisition des connais-

sances est étroitement liée à l'activité du sujet dans son milieu. Si jusqu'à présent trois concepts fondamentaux et classiques étaient évoqués dans la discussion sur les facteurs de développement : l'environnement social, l'expérience, la maturation, les travaux de Piaget (1974, p. 132) aboutirent au développement et à la prise en compte d'un quatrième concept : « l'équilibration ». Ainsi, pour le constructivisme piagétien, l'enjeu fondamental est de « *savoir comment apparaît ou se crée ce qui n'existait pas auparavant (...) au niveau du développement de l'enfant, en postulant que des réorganisations actives permettent de passer d'un palier moins complexe à un palier plus complexe* ». L'analyse des rapports entre les concepts spontanés et les concepts scientifiques (cf. 3/3.2.2) semble constituer un élément de réponse à cette question.

Selon le point de vue constructiviste, qui s'appuie sur les données de la psychologie cognitive, « *on suppose que l'apprentissage résulte de constructions mentales de l'apprenant* » (Resnick, in Johsua et Dupin, 1993, p. 92) ; ce qui implique qu'il est toujours activement engagé dans l'élaboration de ses savoirs. Sa cognition, prenant parti de ses expériences tant physiques que sociales par le biais d'interactions, est considérée comme une fonction adaptative servant à l'organisation du monde. Ce faisant, cette perspective modifie le statut du savoir et confère au sujet apprenant un nouveau statut épistémologique, demandant de sa part, réflexivité et prise en charge effective de ses compétences cognitives, puisque « *l'enfant contribue activement à la construction de sa personne et de son univers* » (Piaget, in Johsua et Dupin, 1993, p. 93). Par conséquent, les savoirs ne peuvent plus dès lors être envisagés d'un point de vue extérieur ou détaché de celui qui les établit. Rompant avec l'approche traditionnelle de l'enseignement, cette perspective a pour effet de modifier la conception de l'apprentissage et nécessite donc de redéfinir les rapports régissant les éléments du triangle didactique, « Maître – Elève – Savoir ».

Ainsi, l'enseignant, ne peut plus agir comme le dispensateur agréé d'un savoir objectif. Il doit accorder la priorité à la mise en place de séquences didactiques qui

favoriseront l'établissement d'un nouveau rapport au savoir chez les apprenants, et au cours desquelles les connaissances construites sont questionnées par les élèves. On passe dès lors, d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie de la question.

Les apports de Piaget dans le domaine de la psychologie cognitive, l'œuvre de Vygotsky et les études menées sur les interactions sociales ont fortement contribué à l'élaboration du courant socio-constructiviste auquel nous adhérons.

Néanmoins, il nous semble que l'estompement de la force de la dimension **verticale** dans la communication se laisse présager à la lecture de cette approche historique. Nous pouvons nous en réjouir dès lors qu'il s'agit d'être au plus près du sujet dans l'acte d'apprendre mais devons rester vigilant afin de ne pas glisser de l'individualisation vers l'individualisme où paradoxalement pourraient nous conduire l'invasion des nouvelles technologies dans nos différentes sphères de vie y compris dans l'acquisition des connaissances.

3.3.2.2. *Etudes sur l'impact des nouvelles technologies sur l'apprentissage*

Quel est l'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'éducation ?

Les avantages des Technologies de l'Information et de la Communication en Education

Pour Karsenti (2003), les nouvelles technologies représentent une option fascinante d'enseignement et d'apprentissage. Le phénomène de la démobilisation scolaire préoccupe l'ensemble des pays industrialisés ; le manque d'intérêt est un des sentiments les plus partagés par les élèves et particulièrement par les garçons. Comment donner le goût d'apprendre aux élèves ? Que faire avec les élèves, notamment les garçons, à qui l'école semble inintéressante ? Les technologies de l'Information et

de la Communication représentent peut-être une solution. Plusieurs recherches ont souligné une différence d'intérêt et de perception de la compétence à utiliser l'ordinateur entre les garçons et les filles. Cela pouvait s'expliquer par le trop petit nombre de jeux électroniques adaptés aux champs d'intérêt des filles (Miller, Schweingruber et Branderburg, 2001 in Karsenti). Néanmoins, l'omniprésence d'Internet dans les foyers et le souci des fabricants de jeux de plaire aux filles ont contribué à réduire de façon significative les différences qui existaient. Certaines études pilotes ont même montré que les TIC utilisées dans un contexte scolaire à des fins pédagogiques avaient un effet beaucoup plus significatif et positif chez les filles que chez les garçons. Les garçons ont plus tendance à jouer à des jeux et à percevoir l'ordinateur comme un objet de loisir. La difficulté à se détacher du monde sensorialisé des images, que celles-ci proviennent de la télévision, de l'ordinateur, d'Xbox, de Game cube ou bien encore de Play Station, semble être plus importante chez les garçons. Il s'agit pour Pirlot (2009, p. 172) d'un « *accrochage sur le pôle sensoriel (visuel) au détriment de l'abstraction qui demande un minimum de retrait sensoriel et de capacité à être seul* ». La pensée réflexive, nécessaire aux apprentissages, doit être à même de quitter la fascination des images pour émerger et se développer.

Néanmoins, pour plusieurs chercheurs (Karsenti, Larose, et Thibert, 2001 ; Legros, Crinon, 2002), les avantages de l'intégration des TIC en éducation sont nombreux parce que celles-ci sont flexibles et accessibles, qu'elles offrent des possibilités de communication et d'interactions accrues et qu'elles permettent de varier les modes d'enseignement et d'apprentissage. En général, il en résulte un enseignement plus adapté aux réalités quotidiennes ainsi qu'une participation accrue des parents et des autres membres de la collectivité à la vie scolaire. En outre, de nombreux travaux sur les contextes éducatifs et la réussite scolaire de l'enfance à l'adolescence (Deslandes et Cloutier, 2005 ; Lescarret et Safont-Mottay, 2008) attestent de l'impact favorable du rapprochement de tous les acteurs qui gravitent autour des enfants. La coopération entre les différents intervenants éducatifs semble nécessaire ; néan-

moins la vigilance s'impose à l'égard des parents interventionnistes. L'école semble parfois subir le contrecoup d'un monde où l'individu règne et selon les propos de Meirieu (in Chouinard, 2007, p.4) « *il y a une perte de confiance des parents dans l'institution scolaire qui fait en sorte que ces derniers agissent d'une manière très individualiste, parce qu'on n'a pas réussi à mettre en place des structures où ils peuvent s'exprimer au nom du collectif* ».

Tardif (1998) affirme que les nouvelles technologies permettent de faire des apprentissages davantage « *signifiants* » en plus d'augmenter chez les élèves la capacité à résoudre des problèmes et à utiliser des stratégies métacognitives. Il attribue quatre fonctions aux Technologies de l'Information et de la Communication dans les situations d'apprentissage. Elles sont des outils de production, des outils de communication, des outils d'accès à l'information et aux savoirs et des outils d'archivage. Il précise aussi que ces technologies sont en parfaite adéquation avec la pédagogie par projets, laquelle contribue à la création de liens entre les différentes disciplines scolaires. Selon lui, les TIC améliorent également le rapport pragmatique au savoir, car la connaissance – dont la présentation peut souvent être enrichie d'images, de sons ou de vidéos – est seulement à quelques « clics ». Le contexte numérique favorise une complexification des documents que l'on peut consulter en réseau ou bien de manière hiérarchisée ou qui peuvent encore s'ouvrir sur l'extérieur par le biais des liens et par cela même être au plus près du sujet en lui laissant le choix de son mode de lecture.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont déjà changé grandement nos habitudes de vie en dehors de l'école et en ce qui concerne l'institution scolaire, ces technologies risquent d'avoir des retombées très importantes parce que, fondamentalement, elles touchent la relation que les élèves ont par rapport au savoir.

Le plus grand avantage, c'est l'accès rapide et économique aux connaissances les plus diversifiées sur un vaste éventail de domaines et de sujets. Que ce soit à partir de CD ROM, à partir du courrier électronique ou encore en naviguant sur Internet, l'élève a accès rapidement à une multitude d'informations. On peut « entrer » dans ces bases de données d'une façon séquentielle comme dans un livre mais également de la même manière qu'on consulterait un dictionnaire. On peut encore interroger une base de données d'une façon thématique. Les modalités d'accès sont multiples comme nous l'avons déjà souligné, encore faut-il que les adolescents puissent les maîtriser ?

De plus, le fait que la multitude d'informations disponibles puisse être imprimée et mise à la disposition des élèves, des apprenants constitue un autre avantage. La considération d'informations sous différents angles augmente la valeur et cela contribue au développement de la flexibilité cognitive chez les élèves. Par ailleurs, ces nouvelles technologies constituent des aides puissantes dans la production de documents. Le traitement de texte, par exemple, offre la possibilité de revenir plusieurs fois sur sa production pour changer l'organisation des idées, pour revoir ses marqueurs de relation, pour insérer des exemples à l'aide de graphiques, d'illustrations et même de séquences vidéos, pour réviser l'orthographe... L'élève s'engage dans un apprentissage pratique ainsi que dans des activités interactives centrées sur lui.

Des résultats contrastés

Néanmoins, même si un nombre important d'études, tant européennes que nord-américaines, montrent que les TIC favorisent de meilleurs apprentissages, plusieurs autres recherches révèlent au contraire qu'elles n'entraînent pas de différence significative sur le plan de l'apprentissage (Russell, 1999 – Ungerleider, 2002 et Fenouillet, 2005).

Pour illustrer, nous pouvons citer l'expérience réalisée par Fenouillet dans laquelle il propose aux élèves d'apprendre des notions sur la préhistoire à partir de deux moyens différents : l'ordinateur et le papier. Les résultats montrent que les élèves sont motivés de manière plus importante lorsqu'ils travaillent sur l'ordinateur ; ils passent notamment plus de temps à lire le texte sur la préhistoire. Cependant ces mêmes élèves obtiennent des résultats plus faibles au test final. L'intérêt pour le travail à l'ordinateur n'a aucune influence sur l'intérêt des élèves concernant le thème abordé. Selon Fenouillet, la finalité de l'apprentissage semble disparaître derrière la ludicité du matériel et l'attractivité des moyens ; il note une position d'apprenant plus passive car il n'est plus nécessaire de traiter significativement le savoir qui peut être étalé devant soi sur demande.

Ces travaux soutiennent qu'il n'existe aucune différence, sur le plan des apprentissages réalisés entre un contexte d'enseignement où sont intégrées les TIC et un contexte d'apprentissage où les TIC ne sont pas présentes. Du côté de l'enseignant, elles peuvent être rangées au rayon des outils pédagogiques modernes certes pratiques et séduisants, voire fascinants mais qui ne modifient pas profondément la démarche didactique.

Du côté de l'élève, les modalités de consultation et d'appropriation sont discontinues et selon Compiègne (2011, p. 90) « elles induisent une « hyperattention » qui est une aptitude à réaliser diverses actions parallèlement, opposée à l'attention profonde, la capacité à se concentrer exclusivement sur un objet pendant une longue période ». Elle souligne également, en s'appuyant sur les travaux de Tricot (2007) que « les expérimentations en psychologie, particulièrement dans les situations d'apprentissage, mettent effectivement en exergue l'exigence cognitive des documents numériques multimédias et hypertextuels ». Au cours de la lecture hypertextuelle, la faculté de concentration est altérée conduisant à des difficultés de compréhension et d'interprétation. Qu'en est-il alors de la formation de l'esprit cri-

tique de l'élève eu égard à l'afflux d'informations qu'il découvre sur un thème donné sans avoir eu le temps au préalable de bâtir son propre cheminement ?

3.3.2.3. *Horizontalité d'Internet et ses risques sur la mobilisation scolaire*

De l'emprise des nouvelles technologies vers un usage au service de l'Adulte de demain

Les nouvelles technologies pourraient contribuer à instaurer l'idée que les connaissances existent complètement par elles-mêmes à l'extérieur des individus, comme un paysage à parcourir et à visiter, plutôt que comme des processus dynamiques à construire dans la tête des apprenants. Les nouvelles technologies pourraient faire en sorte que les élèves « surfent » constamment sur les informations sans jamais les transformer en connaissances personnelles. Les élèves se comporteraient comme s'il n'était jamais nécessaire de s'approprier personnellement des informations parce que justement elles sont toujours disponibles et que leur consultation est particulièrement aisée et rapide. L'élève se situerait dans « l'évitement d'effort ».

Les nouvelles technologies peuvent être perçues comme des outils magiques en ce sens qu'elles libèrent des contraintes spatio-temporelles et de ce fait, on peut comprendre l'impatience qui caractérise les adolescents lorsqu'ils se trouvent confrontés à une attente, à une frustration. Benasayag (2006) souligne également que « *l'espace se rétrécit, le temps se raccourcit* » et il associe ses sentiments à ceux de la dépression. Il n'est plus nécessaire de consommer du temps en classe pour comprendre par exemple, l'orthographe d'usage et les règles grammaticales étant donné que le dictionnaire intégré aux logiciels prend la responsabilité de ces composantes « fatigantes » de la production écrite. De même, Finkielkraut (in Rigaut, 2001) souligne qu'Internet conduit le sujet à un zapping textuel généralisé, à l'opposé de l'attitude du lecteur qui fait confiance à un auteur en acceptant de prendre le temps de rentrer dans son cheminement parce qu'on sait qu'il a quelque chose à nous apprendre. Dès

lors que tout le monde peut écrire sur Internet, sommes-nous condamnés à évoluer dans un univers de plus en plus cacophonique, où aucune parole n'émerge du lot pour faire autorité ? s'interroge-t-il. Les nouvelles technologies confèrent une forme illusoire de toute-puissance aux adolescents. Ce sentiment de toute-puissance naît aussi du fait qu'ils ont accès à des corpus infinis via les moteurs de recherche qui donnent une impression d'omniscience ou pour le dire autrement avec les propos déjà cités de Benasayag, nous assistons à « un effondrement du réel ». Les contraintes de la réalité ne semblent plus s'imposer et la prédominance du « principe de plaisir » semble caractériser cette génération. Néanmoins, l'élève doit accepter de vivre constamment entre réalité et plaisir s'il souhaite apprendre. En effet, l'apprentissage demande souvent du temps et l'élève doit apprendre à différer le moment du plaisir.

L'éducation doit donc permettre à l'enfant de se confronter aux difficultés et de tolérer la frustration. La perception d'un manque est nécessaire pour motiver à tout apprentissage ; pour que l'enfant qui entre à l'école puisse s'ouvrir à un questionnement nouveau qui va le porter vers l'apprentissage du lire-écrire, il doit être capable de passer de l'état de toute-puissance infantile, où le monde s'arrête à la famille, à une perte de ce sentiment de toute-puissance, de passer d'une relation duelle (relation maternelle) à une relation ouverte à un tiers, qui a fonction paternelle, qu'il soit le père d'abord, le social ensuite. Selon Pirlot (2009, p. 174), « *cette fonction paternelle, par le lien symbolique qu'elle recouvre, ouvre au processus de socialisation – subjectivation du jeune enfant. Le père, en reconnaissant symboliquement son enfant, l'installe dans le groupe, dans le social, dans la filiation* ». Simultanément avec l'émergence d'une nouvelle définition de l'Homme, du Père et des nouvelles formes d'organisations familiales, l'immersion dans un monde d'images a des conséquences sur le développement psychique de l'enfant modifiant son rapport à l'autorité.

3.3.2.4. *L'évolution du rôle de l'enseignant*

Selon l'analyse de Béranger & Pain (1998), lorsque l'enseignant était détenteur quasi exclusif du savoir transmis à l'école, l'autorité du maître se fondait sur ce savoir, qui lui attribuait un charisme ayant pour origine – d'après Ferry (1972) « *la transcendance sacerdotale attribuée par la dimension sacrée de la mission de professeur et par sa position de médiateur, la transcendance de sa personne morale, la transcendance du don pédagogique reposant sur une vocation engendrée par l'amour, la transcendance d'un compromis qui exigeait le dévouement total et désintéressé et la transcendance, enfin, du parcours culturel qui faisait du professeur le porteur d'un modèle que les disciples recevaient par imprégnation* » (in Estrela, 1994 ,p. 37). En réalité, c'est toute la relation pédagogique, liée à la détention d'un savoir possédé par l'enseignant et non par les élèves, qui engendre une éducation. Le rapport de l'enfant – quelle que soit sa condition sociale – à l'adulte a changé, induisant aussi un nouveau rapport d'autorité, pas nécessairement occulté, mais nécessairement différent.

En termes de psychologie sociale, de psychologie, de psychanalyse, on peut penser que l'autorité est aussi nécessaire aux enfants que l'affection, et que l'absence d'autorité déstructure, installe dans l'anxiété et l'inconsistance.

Les travaux d'Ourliac (1998, p. 33) relatifs aux pratiques de classe et de formation pour développer les usages des TICE soulignent également ce changement par l'image du paradoxe de la pyramide renversée : « *Depuis sa création, le système éducatif a eu à transmettre un savoir par le biais d'enseignants qui étaient passés par le même moule, avec de nombreux ajustements avec de multiples réformes. Réformes, venues du haut de la pyramide entraînant parfois une inquiétude des enseignants de terrain, des élèves et surtout des familles qui découvrent un savoir qu'ils n'ont pas. Rappelons-nous par exemple, les mathématiques modernes. Mais, même dans cette situation qui fit grand bruit, les élèves attendaient de subir les choix qu'on pensait bons pour eux. Aujourd'hui, dans le cadre des NTIC à l'école, la pyramide est renversée !* ».

En effet, comme le souligne à nouveau Lardellier (cf. 1/1.2) les adolescents ont développé un instinct de communication technologique ; il s'agit d'un fonctionnement sans mode d'emploi où les difficultés sont contournées. L'enseignant se trouve alors confronté à la nécessité de parcourir le chemin de l'innovation pédagogique car sa formation ne l'a pas accompagné dans la mutation que lui révèlent les élèves.

Lafond (1998) réhabilite l'enseignant en le définissant comme l'accompagnateur de l'enfant pour qu'il puisse transformer les informations en connaissances. Nous ne devons pas céder à une sorte de fétichisme de la technologie même si celle-ci nous offre d'immenses possibilités comme celle de stocker des quantités prodigieuses d'informations, d'y avoir accès facilement même à distance et de trouver quasi-instantanément la réponse. Il faut bien reconnaître que ce qui est vraiment important, c'est la capacité que nous avons de transformer cette information en connaissance. L'information contenue dans un livre ou stockée dans une banque de données est un savoir en puissance qui ne devient savoir actualisé que par la démarche d'un utilisateur. Circuler sans but et sans méthode dans une masse d'informations comporte le risque de s'y perdre et d'y perdre son temps. Plus l'information est abondante et plus le risque est grand. Seule une démarche méthodique, raisonnée, permet de trouver l'information dont on a besoin à un moment donné pour résoudre un problème donné. Or cette pertinence de l'information recherchée, le cheminement logique qui y conduit, ne font pas partie intrinsèque de la base de données ni des procédures techniques qui permettent d'y avoir accès ; elles résultent de la démarche personnelle de l'utilisateur. L'ordinateur permet de diversifier et de multiplier les situations d'apprentissage offertes à l'élève mais face à son écran, il doit lui-même aller à la recherche des explications et des informations dont il a besoin pour répondre aux questions posées. Il peut être plus actif que lorsqu'il est face au maître mais quelles que soient sa puissance et les possibilités qu'il offre, un outil n'est qu'un moyen en vue d'une fin.

L'école vit des tensions que personne ne contestera, prise entre une pression socio-économique forte et une mission d'éducation d'un nombre croissant de jeunes. Des sociologues comme Bourdieu (1982) et Dubet (2002) ont établi que l'école propose des savoirs qui servent principalement à réussir à l'école. Or l'introduction des TICE peut modifier de façon significative cet état de fait, à condition de prendre en compte leurs caractéristiques propres. Ce qui paraît essentiel, c'est que les outils tels que les systèmes multimédias et les hypertextes doivent être considérées non pas comme des méthodes d'enseignement, ni même comme des méthodes d'apprentissage, mais comme des *moyens d'accès* à des ressources. En mettant l'individu en situation d'utilisateur des ressources à sa disposition, on sort du cadre de l'école pour entrer dans une situation plus authentique. Cela signifie que le corpus offert à l'apprenant n'est plus élaboré par des didacticiens mais existe à l'état brut, authentique. Dans ce cas, la technologie n'est pas au service de modèles d'apprentissage. C'est la technologie qui permet l'accès à des corpus sur lesquels l'apprentissage sera construit. Plus proche d'une situation de la vie courante, l'apprenant trouvera dans un environnement très large des éléments qui lui permettront par tâtonnements et erreurs, parfois errances, d'assembler les pièces nécessaires à la construction de son apprentissage. En prise directe avec des informations utiles et nécessaires, il apprendra en expérimentant, tout en étant guidé et assisté par des enseignants.

Les références à un enseignement centré sur l'apprenant, à la prise en compte des rythmes, des styles, des intérêts de chacun dans une relation libre au savoir évoquent puissamment les mouvements pédagogiques de l'Education Nouvelle.

Tous les grands pédagogues du début du siècle de Ferrière à Neill en passant par Dewey, Montessori et Rogers ont inscrit leur action éducative autour de l'idée d'une école centrée sur l'enfant, un enfant membre de la communauté et sujet social à part entière. Pour mettre en oeuvre ces principes fondamentaux Freinet (1935), pour ne

citer que lui, a introduit dans la classe ce qu'il appelait le matérialisme pédagogique sous forme d'outils, comme sa célèbre imprimerie, ou l'appareil photographique, les fichiers de travail autocorrectifs, bref une technologie qui donnait à l'élève la possibilité de faire, d'expérimenter, de créer. Le travail sera formateur quand l'enfant organisera ses propres recherches; le principe est celui de la personnalisation de l'apprentissage grâce aux ressources proposées. L'élève, tout en fonctionnant dans un groupe social, construit individuellement son apprentissage.

L'approche centrée sur l'apprenant a été matérialisée par la création de nombreux outils pédagogiques mis au service du développement de l'enfant, mais le fonctionnement du système dépendait étroitement d'un autre principe fondateur: celui de la vie coopérative.

L'interaction, l'échange, la confrontation, la négociation, la régulation de la vie du groupe par les individus eux-mêmes représentent des éléments essentiels de l'apprentissage (cf. 3/3.3.3). De nombreux travaux s'accordent à dire que le processus d'apprentissage s'accomplit dans une relation entre soi - les choses qui nous entourent et les *autres*. Le sujet se développe lorsqu'il est reconnu par les autres, lorsque lui est laissée la place de dire ce qu'il a à dire ou ce qu'il sait, lorsqu'il peut donner du sens à ce qu'il fait. L'interaction se situant dans la zone proximale de développement (cf. 3/3.2.1) si elle est inspirée par l'idée d'accompagnement, permet à l'apprenant de fonctionner conjointement avec autrui à un niveau supérieur à ce qu'il serait capable de faire seul et, dans un second temps, de retirer l'échafaudage dès qu'il est présumé qu'il peut fonctionner au niveau désiré, seul ou en groupe. Cette posture de l'accompagnement privilégie tout autant la logique du processus que le résultat. Dans un contexte d'interactions sociales, l'accompagnement est partie intégrante de l'activité cognitive.

Comme souvent dans le champ de l'éducation, nous sommes confrontés à des courants contradictoires : l'individualisme renforcé par les TICE d'un côté, et l'interaction sociale nécessaire au développement de la personne. On voit se développer actuellement des réseaux d'échanges de savoir, des groupes d'enseignement mutuel qui s'inscrivent en réaction contre l'individualisme. L'école doit pouvoir assurer la double fonction : fournir à la fois des outils et des situations sociales qui favorisent l'apprentissage.

Ces nouvelles technologies sont peut-être le moyen de donner sa place à l'apprenant dans le système éducatif. Cela peut représenter l'occasion de laisser s'établir un lien direct entre les savoirs et les apprenants, de donner aux élèves la responsabilité de leur apprentissage, d'apprendre ensemble à gérer les masses d'informations qui nous arrivent à grande vitesse, de collaborer à la découverte de *nouveaux processus d'apprentissage* ? Nous assisterions à un changement de paradigme. L'enseignant n'a plus en charge de transmettre des savoirs mais d'accompagner les élèves dans leur propre acquisition des savoirs. C'est aussi redonner la question du sens à l'individu.

Comment est-ce que moi j'organise ma compréhension du monde, comment est-ce que je choisis mes activités d'apprentissage, quelle dynamique est générée par mes décisions et mes performances ? Quelles nouvelles stratégies puis-je développer, quels nouveaux savoir-faire puis-je acquérir ?

Enfin pour permettre à l'enseignant de retrouver « la place d'exception » dont il bénéficiait auprès de l'élève, pour lui assurer son rôle dans la « *zone proximale de développement* », son rôle apparaît primordial pour situer la place d'Internet, par ses choix pédagogiques sous-tendus par des valeurs et des finalités.

En premier lieu, la disponibilité des outils est une condition incontournable de réussite (l'éducation est un investissement pour l'avenir), la formation continue et le

soutien de la direction de chaque établissement offerts aux enseignants complètent cette condition.

Ensuite, du côté de l'accompagnement de l'élève, des concepts comme l'intentionnalité en apprentissage, l'interdisciplinarité, la structuration des connaissances et la critique, la détermination de la valeur des informations et le travail collaboratif doivent être travaillés.

3.3.2.5. *Dynamique des relations enseignant / élève*

En ce qui concerne les apprentissages, l'enseignant favorise les démarches cognitives de l'enfant en construisant une relation basée sur la confiance ; il favorise ainsi l'acquisition de l'objet à connaître.

Il semble nécessaire aujourd'hui d'établir une cohérence entre le projet parental éducatif et le projet de l'enseignant envers l'adolescent afin de réinvestir cette confiance. De manière générale, la disponibilité et le désir à connaître de l'élève sera le fruit de la relation qu'il entretient certes avec sa mère, mais dépendra plus tard aussi de sa relation avec son enseignant. Quel est le rôle joué par la relation qui s'établit entre l'enseignant et l'élève dans le cadre de l'école ?

Selon l'approche psychanalytique, le transfert joue un rôle déterminant dans toute relation. Le lien qui s'instaure entre l'enseignant et l'élève va réactiver d'autres liens, pour l'un comme pour l'autre qui furent ceux des premières relations du sujet. Selon Ravinet-Janin(1992) psychanalyste, la conscience que l'enseignant aura de la nature de ces liens et sa capacité à assumer son rôle dans une situation de transfert, auront une influence importante - déterminante peut-être - sur la motivation de l'enfant à l'apprentissage et à sa réussite.

L'autorité peut être définie comme un phénomène social, psychologique, ou celui, ou celle qui fait autorité est investi(e) à la fois d'une compétence identifiable sur le terrain, mais en même temps d'une capacité à représenter des idées et les institutions qui probablement le ou la désignent à l'affection et au respect publics. Dans le cadre de l'enseignement, l'autorité est une composante pédagogique que l'enseignant doit apprendre à développer et à maîtriser pour assurer la transmission des connaissances. Confronté à la difficile régulation des phases strictes d'application des règles et des phases plus autonomes de construction du savoir par l'élève, le professeur se heurte à l'alternance d'une autorité duelle. D'une part, *faire preuve d'autorité* pour imposer la règle et remédier aux agissements débordants des élèves car il ne peut pas y avoir de transmission du savoir dans la confusion, pas d'apprentissage ni de consolidation de celui-ci dans le bruit et le désordre ; d'autre part, il doit *avoir de l'autorité* pour accompagner l'élève dans son apprentissage

La relation entre un élève et son enseignant vise à permettre à l'enfant de réussir seul Cette relation recèle un possible passage pour amener l'enfant à devenir « auteur » de sa propre vie. Arendt (1989) voit dans la notion d'autorité la possibilité pour l'autre de « *s'augmenter* », de construire quelque chose pour lui-même qui lui ouvre d'autres possibles. Cette relation se joue entre identification et démarcation, lien et séparation ; l'enseignant se présente comme une possible figure identificatoire, figure d'autorité, que l'élève sera amené à imiter jusque dans sa capacité à se démarquer pour construire de manière autonome son propre chemin et enfin être à même de faire « autorité » à ses propres yeux.

Arendt définit l'autorité pédagogique comme un pouvoir hiérarchique du maître, accepté par les élèves sans aucune négociation liminaire. Mais ce pouvoir est hiérarchique de façon cependant paradoxale : c'est une relation inégalitaire qui travaille à sa propre suppression. Le maître ne se propose pas de dominer l'élève par l'autorité qui lui est reconnue, encore moins de le maintenir dans un état de subordination ; il

s'emploie à mettre l'élève en mesure de se passer de lui, à devenir autonome. Pour dire la chose en latin, ce n'est pas un *dominus* mais un *magister*. La relation qu'il entretient avec son élève est celle d'un homme qui sait plus à un homme qui sait moins. L'objet propre de l'autorité pédagogique est bien un pouvoir de *faire faire*, mais circonscrit à une tâche spécifique : celle de *faire étudier* une ou plusieurs disciplines justement dites scolaires. La remarque est importante, car il est dans la nature même de toute autorité, comme l'a bien vu Arendt, d'être bornée. Dans tous les ordres, ce qui fonde une autorité est aussi ce qui lui assigne ses limites.

Le maître n'est pas le maître de l'enfant, à la manière dont le *dominus* est le maître du *servus* ; il est maître de quelque chose (d'écriture, de géométrie, de grammaire...) et il a sur ce point, mais sur ce point seulement, toute autorité pour conduire l'enfant, qui devient du même coup son élève. L'autorité pédagogique – ou magistrale, les deux notions sont synonymes – ne doit donc pas être confondue avec l'autorité éducative en général, même s'il est vrai qu'elle en participe.

En résumé, si l'objet de l'autorité éducative est de faire un homme, celui de l'autorité pédagogique est de *l'instruire*. Non pas de l'instruire de n'importe quoi, mais de ce qui contribue à la construction de sa liberté effective. Par exemple, comme l'avait souligné Epicure, la véritable destination d'un enseignement des sciences de la nature ne peut être que de permettre à l'esprit de se reconnaître dans le monde, d'en saisir les lois dans une représentation cohérente, et de se libérer ainsi de son égarement devant l'inquiétant et le merveilleux. Le sujet se trouve libéré de ses craintes ; ce qui veut dire que la valeur d'une connaissance formatrice se mesure à ce dont elle délivre l'enfant.

L'autorité a pour fonction un contrôle qualitatif de l'apprentissage et des acquisitions. Notre lien est donc celui du savoir. En fait, l'autorité est bel et bien une articulation des trois axes du triangle pédagogique selon Houssaye (1988) qui décrit la si-

tuation pédagogique comme un triangle composé des trois éléments (savoir, enseignant, élève) dont deux se constituent comme sujet tandis que le troisième tient la place du mort. Ce triangle s'inscrit dans un cercle représentant l'institution. Trois processus se dégagent : « enseigner », qui privilégie l'axe enseignant-savoir et donne aux élèves la place du mort ; le processus « apprendre », privilégiant l'axe élève-savoir et excluant le maître ; et « former », qui privilégie l'axe « enseignant-élève », et donne au savoir la place du mort. C'est sur ce dernier axe que se tient l'autorité, dans la mesure où elle se joue dans les rapports maître-élève. Par conséquent, le rapport maître-élève dépend déjà du rapport élève-savoir, « à l'exclusion » du maître. Mais, en même temps, le système justificatif de l'autorité relève du processus « enseigner », c'est-à-dire du rapport du maître au savoir.

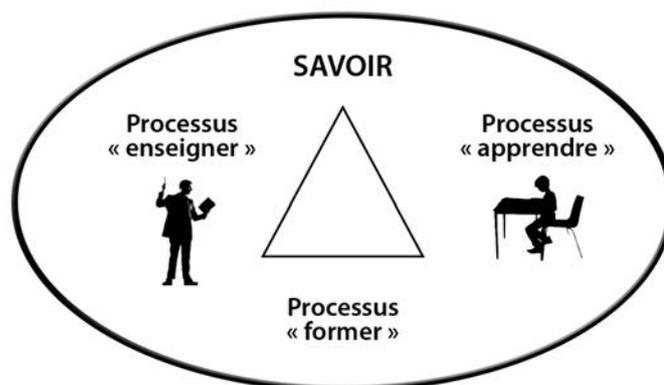


Figure 2 - Le triangle pédagogique (Houssaye, 1988)

En outre, on peut noter que les contraintes liées à l'autorité du maître bénéficient d'une légitimité parentale, variant selon les milieux familiaux. La question de la légitimité de l'autorité se pose alors dans deux cas de figure. Premier cas : dans un milieu parental dans lequel l'autorité répressive bénéficie d'une forte acceptation, un échec d'apprentissage dû à une carence d'autorité du maître sera perçu comme sensible. Deuxième cas : enseigner dans un milieu où la « répression » ne sera pas légitimée. Ici, l'enseignant est contraint d'évoluer sur le plan pédagogique. Il existe donc chez des enseignants, professant dans certains types d'environnements, une con-

trainte implicite exigeant de leur part une évolution pédagogique d'où l'autorité coercitive devra être exclue. Cette contrainte peut être aussi institutionnelle.

Sur le plan de la socialisation, l'autorité semble aussi souhaitée : pour apprendre à vivre en société, il est nécessaire de respecter des règles contribuant au respect de la liberté des uns et des autres. L'école fixe les règles et normes scolaires qui fonctionnent autant sur des techniques de contrôle (règlement, respect des horaires, devoirs de l'élève) que sur des logiques de régulation (punitions et récompenses).

L'autorité a pour fonction d'acculturer, de faire accéder à un savoir et à des attitudes de moins en moins « infantiles », et de permettre à l'enfant de vivre une évolution qui le lie à la société et au tout premier abord à ses compagnons de classe. En effet, l'école est le lieu où s'opèrent à la fois les systèmes vertical et horizontal des interactions. La dimension horizontale de la communication qui semble de nos jours prendre de plus en plus d'importance au sein des interactions fait l'objet de la partie suivante.

3.3.3. Interactions sociales horizontales à l'adolescence

Nous avons vu avec Hartup (1989) que les relations « **verticales** » et « **horizontales** » sont toutes deux nécessaires au développement de l'enfant. La personnalité d'un « sujet en devenir », un adolescent se construit à partir des interactions entre son héritage singulier (famille), les compétences qu'il développe et les relations avec l'environnement. Nous venons d'étudier dans les deux chapitres précédents l'importance des relations dites « **verticales** » dont l'enfant, l'adolescent bénéficie auprès de ses parents et de ses enseignants. Nous allons développer les relations dites « **horizontales** » dans cette partie en incluant les nouvelles technologies puisque nous avons vu qu'elles sont majoritairement utilisées par les adolescents au

profit d'une socialisation horizontale. En outre, ces technologies donnent naissance à de nouveaux modes de sociabilité.

3.3.3.1. *Importance des relations « horizontales » dans la construction de l'autonomie*

Un possible antagonisme réside dans le fait que pour être soi et devenir autonome, l'adolescent se nourrit des échanges avec les autres. Les relations d'amitié à l'adolescence possèdent une fonction spécifique dans le processus de socialisation incluant les processus d'autonomisation et de différenciation. Les échanges ne sont possibles que s'il existe des différences. Les relations avec les pairs pendant l'enfance, même si elles jouent un rôle essentiel dans le développement, ne sont pas des relations d'attachement. Ce n'est qu'à partir de l'adolescence que, progressivement, certaines relations avec les pairs vont évoluer et jouer un rôle du point de vue de l'attachement. Le processus d'autonomisation conduit l'adolescent à rencontrer les amis comme figures d'attachement pour satisfaire les besoins d'attachement tout en prenant ses distances avec les parents. Les changements aux niveaux physique, cognitif et affectif vont permettre à l'adolescent de construire des relations de réciprocité dans son groupe de pairs dans lequel chacun offre et reçoit un soutien.

3.3.3.2. *L'AMITIE : ancrage social indispensable à l'adolescence*

L'amitié est une forme de sociabilité reposant sur une interdépendance volontaire entre deux personnes, visant principalement des objectifs relationnels et émotionnels. L'établissement de liens d'amitié est essentiel au développement des adolescents. Le passage de la préadolescence à l'adolescence s'accompagne d'un changement dans la nature des relations avec les camarades. Les amitiés, pour mieux répondre aux nouveaux besoins sociaux, deviennent plus intimes et les amis deviennent des confidents. Dans les relations d'amitié, l'interdépendance est la règle dominante, puisque chacun peut rompre une relation jugée inéquitable (Hartup et Laur-

sen, 1991 ; in Claës, 2003). Ces relations s'avèrent également vitales dans le développement puisqu'elles assument des fonctions spécifiques qui ne relèvent pas des relations avec l'adulte, notamment l'acquisition des habiletés qui régissent les liens de proximité, comme les amitiés ou les relations amoureuses ; la capacité d'entrer en relation avec les autres ; l'engagement dans des relations de proximité et d'intimité, de même que la gestion des conflits interpersonnels.

L'amitié est une réalité valorisée durant toute l'existence. Toutefois, à l'adolescence, les relations d'amitié revêtent une importance cruciale. C'est à l'adolescence que les garçons et les filles disposent du réseau d'amitié le plus étendu. Le groupe des amis constitue la catégorie la plus importante parmi les personnes significatives citées par les adolescents. C'est durant l'adolescence qu'on fréquente les amis le plus assidûment et qu'on leur consacre le plus de temps. Les relations d'amitié assument des fonctions stratégiques auprès des adolescents qui se trouvent confrontés aux mêmes réalités développementales : la nécessité de s'émanciper de la tutelle parentale, l'accès aux réalités hétérosexuelles et la construction de l'identité. Les relations d'amitié permettent aux adolescents d'explorer des réalités interpersonnelles nouvelles et d'acquérir d'importantes habiletés sociales.

Internet est un outil qui, pour la première fois, permet la communication de multitude à multitude, à tout moment et à l'échelle du monde. Nous sommes entrés dans un nouvel univers de la communication, ce que Castells (2001) nomme « la galaxie Internet » ou comme l'exprime Benasayag (2006) : « *tout est possible et de ce fait, nous assistons à un effondrement du Réel* ». La pratique d'Internet comme système de communication et forme d'organisation a connu une véritable explosion dans les dernières années du deuxième millénaire. À l'adolescence, le temps passé avec les amis augmente considérablement, les activités privilégiées sont la musique, les films mais surtout les conversations. Ils discutent abondamment de tout ce qui alimente la

culture adolescente : les groupes musicaux, les modes vestimentaires (Youniss et Smollar, 1985) et aujourd'hui les jeux en réseau, les nouvelles technologies.

3.3.3.3. *Communication instrumentée*

Ils parlent aujourd'hui surtout par MSN par écran interposé. Les thèmes des conversations avec les amis sont orientés vers soi, vers la vie relationnelle et la construction de l'identité. Plusieurs études (Winstead, Derlega et Rose, 1997 in Claes, 2003) indiquent que, comparativement aux garçons, les adolescentes développent plus tôt et plus intensément des relations intimes avec des amies. Ces différences ont donné lieu à des interprétations portant sur les fonctions des amitiés qui seraient différentes pour les deux sexes. Un modèle prétend que les amitiés féminines reposent sur la parole alors que les amitiés masculines s'appuient sur l'action. Le modèle des amitiés féminines consisterait à se retrouver face à face pour parler et échanger alors que l'idéal des amitiés masculines consisterait à réaliser des activités l'un à côté de l'autre (Wright 1982 in Claes, 2003). Ces démarcations dans la conception de l'amitié sont très présentes à l'adolescence. Les filles recherchent auprès d'une amie la possibilité d'échanger confidences, sentiments et émotions. Les garçons cherchent chez un ami quelqu'un qui partage ses intérêts en vue d'entreprendre des activités communes. L'illustration actuelle de ces constatations nous est rendue visible par la préférence des chats, MSN et Facebook par les filles et des jeux en réseau par les garçons. La récente étude de Fréquence Ecoles (Mars 2010/ cf. 1/1.2.3) confirme cette tendance tout en laissant entrevoir des nuances car certaines pratiques donnent lieu à des différences minimales que l'on soit fille ou garçon. En effet, indépendamment du genre, 9 jeunes sur 10 regardent des vidéos (films, clips) et écoutent de la musique sur le Net ; et 8 jeunes sur 10 utilisent le Net pour jouer. Toutefois, confirmant la validité du modèle précité (Wright, 1982) les MMORPG, c'est-à-dire les jeux de rôle massivement multi-joueur, ont la préférence des garçons. Les joueurs y interagissent entre eux grâce aux personnages (avatars) qu'ils ont créés. Parmi les plus cités on trouve World of Warcraft et *Dofus*. Ces jeux de puissance, de combats

sont basés sur l'identification, la socialisation et la construction d'un monde, des notions qui ont une forte résonance dans la période de la préadolescence et de l'adolescence. Tisseron (2008, p. 133) souligne que d'avoir un bon niveau à ces jeux suscite l'admiration des pairs d'autant qu'il s'agit d'une réussite personnelle en opposition à ce qu'ils peuvent ressentir dans le milieu scolaire « *les élèves ne se vivent pas égaux devant le savoir scolaire car ils comprennent vite que certains d'entre eux bénéficient d'un soutien familial – voire extrascolaire – qui fait défaut à d'autres. En revanche, ils se vivent égaux devant les jeux vidéo où personne n'est aidé par ses parents. Du coup, les performances de chacun y sont rapportées à ses seuls mérites* ». Par ailleurs, le besoin de groupe d'appartenance a été largement exploité par les concepteurs de jeux en réseau auxquels s'adonnent intensivement les adolescents.

Les adolescents se caractérisent donc aussi par la recherche du groupe comme lieu d'expression de similitudes et de différenciations, de solidarité et de coopération / compétition. Ils prennent généralement grand soin de marquer leurs limites par rapport aux classes d'âge plus jeunes ou plus âgées. L'appartenance à un groupe de pairs est donc une réalité très générale chez les adolescents. Mais que dire alors de l'adolescent qui s'adonne aux jeux en réseau (World of Warcraft...) et se retrouve partenaire ou adversaire d'un quinquagénaire dans la mission à accomplir ? Les échanges sont indispensables dans ce jeu car ils servent pour impliquer les autres en amorçant une forte interactivité, les intérêts partagés se renforcent, les traits communs se construisent en donnant aux sujets la perception d'être un groupe naturel, un espace partagé socialement, une « communauté virtuelle » (Rheingold, 1993). De plus ces jeux imposent des contraintes de vitesse qui ne permettent pas à l'adolescent de prendre de la distance. De plus, comme le souligne également Jouitteau (in Pirlot, 2009, p 172) faisant écho aux propos de Tisseron (2008) : « *exploitant les fantasmes de toute puissance et des désirs de grandeur infantiles et adolescents, le MMORPG est une allégorie des changements et des épreuves desquels l'adolescence s'assortit. Une importante majorité d'adolescents passionnés de MMORPG présente des difficultés scolaires. Cette confronta-*

tion à l'échec peut être très douloureuse à un moment où le narcissisme est très fragile et où la question identitaire se pose sans cesse ». Il s'agit donc d'un rapport narcissique à la performance, au sentiment d'être capable par le jeu en contraste avec le sentiment d'être incapable, incompetent sur le plan scolaire.

Internet et les nouveaux moyens de communication jouent donc un rôle important dans le processus de socialisation permettant aux adolescents de maintenir le lien avec leurs pairs de façon quasi-permanente. Aussi, l'ordinateur, est-il l'espace approprié pour une mise à l'épreuve des « *vitalités mentales* » qui contribuent au sentiment de l'identité, décrites par Erikson (1972) dans son cycle de vie. Selon Erikson, l'adolescence est la période de l'introspection et de la projection, le stade qui cristallise toute l'expérience acquise à travers les stades précédents dans un ensemble cohérent qui va influencer de façon significative la future existence psychosociale de l'individu. Ces « technologies sociales » en fait, instaurent la culture du contact non physique en même temps qu'elles instituent le culte du lien. A un âge où le besoin d'appartenance est important car structurant, ces technologies de l'information et de la communication sont providentielles. (Lardellier, 2006, p. 32) « *Car, quand je m'ennuie à la maison et que je vais sur MSN, il y a toujours quelqu'un avec qui parler* » précisent les adolescents ; quelqu'un qui leur ressemble de surcroît, un adolescent porteur des mêmes questions, des mêmes peurs et des mêmes espoirs.

3.3.3.4. *Déni du corps*

L'adolescence est aussi la période des interactions sociales et là, l'ordinateur se présente en tant que mode de vie partagée. Cet âge de l'adolescence reste celui d'un mal-être, d'une quête diffuse et souvent confuse des premières expérimentations, d'expressions de ce que l'on est ou de ce que l'on voudrait être, alors que l'on se transforme et que l'on mue. Pour les adolescents, le cœur du problème, c'est le corps. Ils jaugent et jugent leurs corps à l'aune des miroirs médiatiques. Ces médias et le système publicitaire leur donnent pour modèles des corps sublimes qui ne sont

souvent que des artefacts (car recomposés par l'informatique ou la chirurgie). Grâce aux nouvelles technologies, les adolescents peuvent s'affranchir de leur corps, le mettre en mots et en photos (souvent parodiques, car « retouchées »), en faire un objet fantasmatique, ludique et dédramatisé. D'où le succès de ces nouvelles technologies ; elles font opportunément écran devant la pesanteur des corps, tout en permettant de contrôler l'image que l'on donne de soi. Ces technologies permettent de tricher à un âge où l'on n'arrive pas forcément à se trouver. Au milieu de la zone de turbulences identitaires qu'il traverse, l'adolescent ressent le besoin d'être rassuré sur ce qu'il est et sur ce qu'il sera. Il éprouve des besoins profonds d'appartenance, de reconnaissance et de différenciation. Le Net est devenu un refuge identitaire pour les adolescents qui mettent sur MSN leurs maux en mots et leurs rêves en images ; ne disent-ils pas symptomatiquement « *on se retrouve sur MSN* » ?

3.3.3.5. *Cyber-convivialité*

L'adolescence était encore récemment définie par rapport à des critères physiologiques et sociaux. Elle était déterminée par les blocs scolaires (primaire, collège, lycée) qui imposaient des changements de goûts, de discours et d'attitudes. De plus en plus, elle est maintenant construite par des facteurs économiques et surtout technologiques. Les Technologies de l'Information et de la Communication redessinent cet âge-charnière, tout en inventant de nouveaux rapports. Au niveau des pratiques où le ludique n'interdit en rien un fort degré d'implication, nous nous intéressons à la « cyber-convivialité », telle qu'elle s'élabore au travers des pages Web personnelles et des conversations en temps réel sur les chats. Nous découvrons une dimension communicationnelle totalement inédite, où le brassage des intentions intersubjectives les plus diverses s'effectue sur un mode associant reconstruction identitaire et bouleversement des frontières habituelles de l'intime et du dicible, du fictionnel et du réel.

L'illusion de la transparence

Rigaut (2001) précise que la possibilité de communiquer par courriers électroniques (e-mail) ou de dialoguer en temps réel sur des chambres de discussion (chat-rooms), avec des correspondants situés à n'importe quel point du globe constitue l'application la plus authentiquement interactive des « autoroutes de l'information ». Rigaut (p. 106) s'interroge sur la nature des chats : *« toute la difficulté tient à ce que le chat est un lieu où, plus encore que l'anonymat, c'est la réécriture de soi qui règne. La véracité de l'ASV (âge, sexe, ville) que revendiquent les chatteurs ne peut être l'objet d'aucune certitude ; dans le cadre d'une communication exclusivement médiée par le langage écrit, les garanties auditives et visuelles font en effet défaut. Ce type de contact inter-personnel se déploie sur le registre du parcellaire, qui ne sollicite pas l'ensemble des sens que génère l'appréhension concrète d'un sujet par l'autre »*. L'emprunt d'un pseudonyme vient accroître ce sentiment d'un régime relationnel où aucune vérité n'est avérée quant à l'identité de ses participants. Il instaure une allure identitaire ouvert au jeu des faux-semblants, Je peut être un autre. Opérer une classification des pseudonymes n'est pas facile. Toutefois, Rigaut nous montre que l'on peut repérer quelques grands types autour d'un axe principal emprunt / invention.

Dans la catégorie de l'emprunt, on peut distinguer entre personnages réels et personnages fictifs. L'actualité, principalement celle en provenance des domaines du sport et de la musique semble inspirer un grand nombre de chatteurs adolescents, les moins imaginatifs sans doute, l'œuvre de fiction, contemporaine ou plus ancienne.

La seconde catégorie regroupe de pseudonymes plus élaborés, relevant d'une inventivité plus réelle. On peut distinguer deux catégories : les pseudonymes évoquant en soi, de manière directe ou plus métaphorique, un attribut physique, un trait de personnalité ou bien une pratique personnelle ; puis il y a les pseudonymes à la fois proches et éloignés de la logique du transfert vers un personnage réel ou fictionnel, déjà présent dans l'imaginaire collectif, qui procèdent d'une projection vers des fi-

gures moins narcissiques. Mais cette distance est relative si l'on considère que le pseudonyme se situe en fait dans une logique de retour à soi.

On note par ailleurs une dissolution de l'individualité du fait que, bien souvent, ces pseudonymes sont asexués. Chaque chat constitue un espace de sociabilité réunissant des individus auxquels il donne la possibilité de se dédoubler, au prix d'une distorsion plus ou moins consciente de la réalité. Il est le lieu d'un travail de reconstruction de soi qui s'exprime d'abord, comme nous venons de le voir, par le choix du pseudonyme et qui se poursuit au travers des échanges et de leur contenu.

Le langage mi-oral / mi écrit

La cyber-civilité et la célérité qu'exige pour lui-même chaque chatteur imposent l'adoption d'un langage le plus concis qui soit. Celui-ci est composé d'acronymes construits sur des initiales ou sur des abréviations phonétiques et des « émoticônes » auxquelles il est possible de donner l'expression et la couleur de son choix grâce à un code typographique précis. Le degré de maîtrise de ces règles témoigne de la familiarité avec la pratique du chat. Le vocabulaire utilisé reste limité et la psychanalyse nous enseigne que ceux qui n'ont pas l'usage d'un langage complet sont coupés de la réalité et tentent de se libérer de leur mutisme en passant à l'acte ; ce qu'on ne peut symboliser, on l'agit. Bourdieu (1982, p. 15) précise qu'« *au principe du sens objectif qui s'engendre dans la circulation linguistique, il y a d'abord la valeur distinctive qui résulte de la mise en relation que les locuteurs opèrent consciemment ou inconsciemment, entre le produit linguistique offert par un locuteur socialement caractérisé et les produits simultanément proposés dans un espace social déterminé* ». Il y a aussi le fait que le produit linguistique ne se réalise complètement comme message que s'il est traité comme tel, c'est-à-dire déchiffré. L'écart par rapport à la norme linguistique que représente le langage sur MSN est un être perçu qui n'existe qu'en relation avec des sujets percevants et qui contribue par conséquent à l'identité communautaire des adolescents.

Identité communautaire

Entre ouverture aux autres et repli sur soi, les portails de services Internet tout à la fois extériorisent et isolent. Les adolescents s'adonnent intensivement à la création de « blogs ». On y décèle un paradoxe car un « blog » est un journal personnel mais disponible sur le Web. Sa mise à jour, normalement quotidienne, est effectuée par un utilisateur « blogger » n'ayant pas forcément un profil technique. En effet, des logiciels « Blogger movable type, Ublog,...) sont accessibles via le Web et permettent de créer et de maintenir facilement le « blog ». On constate actuellement que le « blog » semble tomber en désuétude au profit du réseau social Facebook. En effet, cette interface offre de grandes variations dans les usages possibles. Les échanges peuvent être publics, auquel cas on publie sur le « mur » c'est-à-dire sur la page d'accueil de son compte Facebook, mais également privés par communication instantanée ou par mails. Au mieux, les adolescents partagent une zone de sociabilité ne reposant que sur une matérialité, c'est-à-dire aussi une crédibilité, réduite au scriptural et/ou à l'exposition de photographies « personnelles » dont l'origine demeure incertaine. Les cyber-communautés se constituent autour de thématiques d'autant plus spécialisées qu'elles peuvent être définies par les usagers eux-mêmes. Certains portails permettent aux adolescents de créer des sites sur lesquels d'autres personnes pourront déposer leurs messages ou même leurs documents iconographiques, pourvu qu'ils soient en relation avec le thème ; s'instaure alors un échange avec des adolescents partageant les mêmes centres d'intérêt. La cyber-convivialité relève pleinement de ce que Augé (in Rigaut, 2001) définit comme les « *non-lieux* » qui balisent la vie quotidienne dans la culture occidentale contemporaine. Elle procède d'un être au monde où se conjuguent l'action et l'absence, la recherche d'échanges et le désengagement relationnel, l'exposition narcissique de soi et la transformation identitaire.

Ce sur quoi la cyber-convivialité exerce ses effets de la manière la plus directe qui soit, c'est aussi l'identité individuelle. De l'exposition de soi à la réinvention de

soi, tout un processus de réorganisation identitaire est en œuvre, dont les répercussions dans la vie du sujet peuvent être significatives selon la nature de l'engagement de ce dernier dans l'espace de la sociabilité virtuelle.

Communication virtuelle

Bromberg et Trognon (2004) s'intéressent également à la construction identitaire dans le domaine de la communication médiatisée par ordinateur et nous en propose une interprétation différente. Leur objectif est de vérifier comment on peut adapter la notion de « contrat de communication » à l'univers magmatique de l'interaction virtuelle par les modalités multiples d'Internet qui s'ouvre aux périls de la « communication fictionnante » (Mininni et Ghiglione, 1995). Les travaux de recherche de Sproull et Kiesler (1991, in *ibid.*) font ressortir les déterminismes des technologies en tant que telles et montrent que les environnements de la communication gérée par l'ordinateur modèlent les buts et les styles d'interactions possibles, de sorte que tout le monde est exposé à encourir le plus souvent les risques graves de l'aliénation personnelle et la fragmentation du lien social.

Cette perspective a pu être dépassée par les travaux de Mantovani (2001 in Bromberg & Trognon, 2004) qui rendent saillants les traits de la technologie en tant qu'« outil culturel » et montrent que les procédures de la communication médiée par l'ordinateur ne marchent pas dans le vide social mais qu'elles sont ouvertes à la flexibilité cognitive des personnes et des groupes sociaux, qui peuvent donner une interprétation variationniste aux contraintes de la négociation du sens et de la co-construction de l'univers référentiel partagé. Selon ces auteurs, ce nouveau paradigme qui valide et concrétise la « pragmatique inférentielle ouverte » nous permet de pénétrer les secrets de cette institution globale de la vie sociale, car la notion de « contrat » entraîne des références aussi bien au niveau « structure » des transactions économiques qu'au niveau « superstructurel » (ou idéologique) des contraintes, des normes et des contrôles qui pénètrent dans l'espace mental des intentions. C'est

pourquoi la notion de « contrat » peut opportunément s'étendre sur la ligne continue qui va des risques, toujours menaçants, de la standardisation et de l'homogénéisation culturelle (dus à des contrats acceptés d'une façon passive par les internautes) jusqu'aux turbulences, de plus en plus souhaitables, de la critique et de l'innovation (dus à des contrats signés de façon active par les internautes).

La proximité et l'anonymat avec le plus haut degré de contrôle donné par la nature différée de l'interaction conduisent les sujets à courir plus de risques d'autorévélation pendant les interactions virtuelles que dans les interactions réelles. Dans ce réseau de relations facilitées, les sujets peuvent exprimer librement leurs opinions en s'engageant ouvertement dans le contrat de la construction identitaire. Ils peuvent présenter des images de soi-même et c'est ce que font les adolescents, des images qui doivent être validées socialement pour devenir des identités ; le besoin de représenter des aspects de soi-même doit être confirmé par les autres pour devenir réalité sociale (Baumeister, 1999 in *ibid*). D'où le choix d'auto-présentations qui exaltent des aspects désirés et qui sont ratifiés par l'interaction virtuelle en élargissant la connaissance de soi-même. L'expression « identité fluide » (Mininni et Annesse, 2001) vise à capturer le jeu vertigineux réglé par les validations discursives des « soi possibles » des internautes. La communication modelée par Internet oblige les sujets à négocier la révélation d'aspects multiples de soi et la prise en charge de différentes positions discursives, de sorte que le sujet est porté à marquer les traces aussi bien de son identification que de sa différenciation. Ainsi, selon Turkle (1995), les milieux technologiques deviennent un laboratoire d'expérimentations identitaires qui facilite l'exploration de soi-même. Elle dresse un étonnant paysage des « enfants de l'ordinateur », de ceux qui ont (déjà) grandi avec lui. Elle a montré comment l'influence de l'ordinateur s'étend à la psychologie, à la vie sociale, aux systèmes de valeurs, jusqu'à l'idée que nous nous faisons de notre cerveau qui pense. Elle montre également comment la pratique de l'ordinateur sollicite les adolescents dans leur chemin vers la construction de l'identité. La quête d'autonomie et d'originalité du

« moi » trouve son écho dans l'interaction avec l'ordinateur. Le côté créatif de l'ordinateur inspire et questionne l'adolescent sur ce qu'il peut faire, quelles stratégies élaborer pour surmonter les problèmes rencontrés dans son micromonde informatique ; l'ordinateur incite à la réflexion sur soi. Selon elle, la capacité de comprendre les autres est également sollicitée lors des échanges médiatisés car l'adolescent est poussé à négocier comment prendre sur soi la perspective d'autrui. Ce point de vue peut nous rapprocher du concept « conflit socio-cognitif » déjà étudié dans un contexte scolaire et que nous allons développer dans la partie suivante relative aux interactions dites « horizontales » dans le milieu scolaire.

3.3.3.6. *L'influence des pairs dans le milieu scolaire*

La nature égalitaire des rapports qui ont lieu au collège entre les camarades, les expériences similaires qui y sont partagées offrent un milieu d'interactions sociales au sein duquel se développent des liens d'amitié et de support dont on ne peut nier l'importance pour le développement social, affectif et pour l'adaptation scolaire des adolescents.

Pairs et développement social

Youniss (1992) propose que les relations d'amitié constituent la porte d'entrée des adolescents dans leur propre génération. En effet, ces relations entre pairs sont à la base de l'élaboration et de l'intégration des normes sociales ainsi que de la moralité car elles se fondent sur la réciprocité et la symétrie relationnelle. Il élabore une théorie visant la synthèse des concepts du développement cognitif de Piaget (1970) et des idées psychanalytiques de Sullivan (1953). Pour ce dernier, les relations entre pairs impliquent un niveau de complicité et de soutien qui facilite la consolidation du concept de soi. Ce sont en effet les relations entre pairs qui permettent la décentration cognitive essentielle pour l'élaboration de ce concept. L'estime de soi correspond à la dimension évaluative du concept de soi, c'est-à-dire à l'ensemble des re-

présentations dont l'adolescent dispose à propos de lui-même et à l'approbation ou à la désapprobation qu'un sujet porte sur lui-même. Elle permet d'approcher le sentiment qu'il a de ses propres compétences et de ses qualités dans différents domaines notamment au collège. Le collège est en effet un lieu particulièrement propice à influencer sur l'estime de soi dans la mesure où l'adolescent est amené à comparer ses performances à celles de ses pairs. Le groupe « classe » impose à l'adolescent deux exigences opposées que sont l'affiliation et la différenciation et ce groupe représente donc une structure permettant à l'adolescent d'opérer une prise de conscience progressive du moi. Ces relations entre pairs offrent plusieurs avantages comme milieu de socialisation : un style d'interactions d'égal à égal, une complémentarité des aptitudes, un développement d'habiletés dans l'action, une qualité de liens affectifs supérieure en ce qui concerne l'amitié et une similitude d'intérêts.

Les adolescents sont de plus en plus captivés par les innombrables opportunités offertes par les nouvelles technologies. Ils sont les uns pour les autres la ressource principale de découverte des nouveautés sur le web, quels que soient leur âge, leur sexe et leur milieu social. On constate alors comment cette pratique pénètre le discours quotidien tenu par les adolescents. Dans l'enquête réalisée par Lardellier (2006, p. 29), le mimétisme est le plus souvent évoqué pour expliquer un équipement aussi massif en TIC. Au collège, ils passent leurs récréations à comparer leurs équipements en nouvelles technologies, ils se plaignent parfois car « *la qualité de l'image est nulle, c'est lent, ça rame...* » mais ils sont contents car les autres sont autour ; celui qui n'a rien n'existe même pas.

Pairs et développement cognitif

En outre, les interactions avec les pairs favorisent le développement des capacités cognitives (Doise et Mugny, 1981 in Joshua et Dupin, 1993). Les adolescents qui participent à des séances d'interaction sociale font davantage de progrès dans des épreuves faisant appel à l'intelligence formelle.

Les courants expérimentaux qui se sont intéressés aux interactions caractérisées par une symétrie des statuts et des rôles entre pairs ont le mérite d'avoir clairement démontré qu'un bénéfice cognitif peut apparaître sans que l'un des deux partenaires soit plus compétent que l'autre. Cependant, comme le souligne Perret-Clermont (1981, in Johsua et Dupin, 1993, p. 108), le progrès n'a pas toujours lieu : *« C'est lorsque les sujets ne maîtrisent pas encore les coordinations cognitives en jeu dans l'effectuation de la tâche qu'on peut constater cette avance. Par contre la supériorité du groupe n'est plus retrouvée lorsque les coordinations impliquées sont acquises par chacun. En revanche, des progrès sont possibles même si aucun des sujets ne maîtrise totalement les opérations nécessaires pour la tâche ».*

Certaines recherches se sont penchées sur les bénéfices cognitifs résultant directement d'interactions entre pairs. Elles ont permis de remarquer que ces interactions génèrent un état de déséquilibre qui conduit l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation. Cet état de déséquilibre nous renvoie à la définition de Gilly du « conflit socio-cognitif » comme une dynamique interactive, caractérisée par une coopération active, avec prise en compte de la réponse ou du point de vue d'autrui, et recherche, dans la confrontation cognitive, d'un dépassement des différences et des contradictions pour parvenir à une réponse commune. De tels conflits seraient l'occasion d'apprentissages constructivistes.

Le conflit socio-cognitif

Le conflit socio-cognitif résulte de la confrontation de représentations sur un sujet provenant de différents individus en interaction. Diverses études ont mis en avant que cette réorganisation des représentations pouvait provenir de deux types de déséquilibre : l'interindividuel, lorsqu'il y a opposition entre deux sujets ; l'intra-individuel, quant un sujet remet en question ses propres représentations.

Doise, Mugny et Perret-Clermont (in Johsua et Dupin, 1993) affirment qu'une opposition entre deux sujets, lors de situation d'interactions sociales, permet d'engendrer un conflit socio-cognitif dont la résolution - qui implique pour le sujet une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants - permettra de générer un progrès cognitif. Gilly, Fraise et Roux (in Johsua et Dupin, 1993) prétendent que des bénéfices individuels subséquents peuvent également surgir d'une collaboration ne présentant pas forcément d'opposition entre les sujets. Ils distinguent pour cela quatre types de collaboration :

- La « collaboration acquiesçante » : un seul des deux membres de la dyade semble apparemment actif. « Il élabore une solution ou amorce de solution, le second se contentant de le suivre en fournissant des feed-backs d'accord (gestuels et/ou verbaux) » (Gilly, 1995, p. 149).
- La « co-construction » correspond à une dynamique conjointe où les deux sujets travaillent de concert en n'étant jamais en totale opposition.
- La « confrontation avec désaccords non argumentés sans coordinations subséquentes » : un des sujets fait une proposition réfutée par son partenaire qui le contredit sans utiliser d'argumentation ou de contre-proposition adéquate.
- Enfin, ce n'est que dans le quatrième type de collaboration, « le conflit socio-cognitif » qu'apparaît une confrontation de points de vue où l'un des sujets tente de convaincre son partenaire en utilisant une argumentation. Pour ces auteurs, les bénéfices cognitifs issus de ces d'interactions trouveraient leur origine dans les phénomènes de « déstabilisation » et de « contrôle » que ces dynamiques engendrent auprès du sujet.

Le concept de conflit socio-cognitif demeure pertinent dans de nombreuses situations, puisqu'il réfère à un phénomène où l'élève dépasse un conflit (par rapport à une notion apprise antérieurement) ou un obstacle (causé par l'absence de notion connue à utiliser) généré par une situation sociale. Il sert donc toujours de référence lorsqu'on parle d'interactions entre pairs. Cependant, la variété des situations d'apprentissage relevée précédemment, dans lesquelles la spécificité des contenus, des situations et des activités langagières occupent une place déterminante, a amené divers auteurs à considérer que les autres dimensions du social - l'implication des sujets dans la tâche, les aspects psychoaffectifs, la qualité des capacités de communication - jouent un rôle dans l'efficacité des interactions. À ce titre, elles deviennent parties constituantes et indissociables de l'apprentissage, car « *les données sociales sont ici connues comme constitutives au sens plein des apprentissages, et non seulement pour la socialisation des individus, la prise en compte des aspects affectifs* » (op. cit. p. 106). Ici, au-delà du conflit, c'est l'expérience sociale du sujet qui est envisagée dans l'acte d'apprendre.

Enfin, il convient donc de distinguer l'étayage et le tutorat qui font référence, dans le cadre des relations verticales, à la place de l'adulte dans la zone proximale de développement et la notion d'échafaudage qui implique plus qu'une succession d'étapes conduisant à une connaissance ou à une habileté à acquérir.

Il s'agit, dans ce cas, d'un jeu de relations entre plusieurs participants collaborant à l'actualisation des ressources intérieures. Des échafaudages peuvent être fournis de manière imprévisible par des élèves travaillant avec d'autres élèves, cette fois-ci sur la dimension horizontale des échanges. Ainsi, l'argumentation entre des pairs qui collaborent pourrait servir de dialogue intérieur à l'apprenant. La perspective du social dans le développement affectif et cognitif entraîne l'apprenant à s'impliquer (s'engager) suffisamment dans la démarche collective pour qu'il ait envie de partager son discours intérieur avec le groupe classe.

Le « conflit socio-cognitif » évolue vers le concept du « travail collaboratif » à l'intérieur duquel la place de l'Adulte semble déterminante pour une éducation critique vis-à-vis des technologies numériques et de leurs usages. En effet, la force des natifs du numérique qui réside dans leur habileté à s'approprier les outils technologiques nécessite d'être réfléchi, « ralenti » afin qu'ils puissent les intégrer dans un processus d'apprentissage et de création. Nous avons vu précédemment les usages privilégiés des adolescents en matière d'Internet qui structurent leur quotidien ; le monde semble avoir retréci à la mesure de l'immédiateté, de la proximité qu'offrent ces nouvelles technologies et la question se pose, dès lors, de les maîtriser pour qu'elles nous servent plutôt que d'être asservis. Il appartient aux adultes responsables (parents et enseignants) d'aider les enfants et les adolescents à réaliser un travail réflexif indispensable à un usage maîtrisé.

4. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

L'objectif de cette partie est d'organiser la problématique générale dans laquelle s'inscrit notre objet de recherche afin que l'hypothèse posée soit située dans le débat qui anime la connaissance dans ce champ de recherche à la croisée de domaines déjà explorés et d'autres entièrement nouveaux. La revue des travaux théoriques que nous avons analysée précédemment nous aide à saisir l'impact éventuel des pratiques d'Internet des adolescents à la maison sur la mobilisation scolaire laissant entrevoir l'exigence de **verticalité** symbolisée par la place de l'Adulte (parents, enseignants) auprès de l'adolescent.

Les *disciplines voisines* au domaine de la psychologie ont mis en évidence une fracture importante entre les pratiques d'Internet à l'école et celles de la maison qui semblent éloigner les adolescents de l'intérêt porté à leur scolarité. Les technologies numériques ont un rôle essentiellement ludique et relationnel, traduisant l'appropriation des nouvelles technologies par les adolescents, en quête de construction identitaire, en favorisant l'appartenance aux groupes de pairs. Les discussions sur Internet se développent majoritairement entre pairs et aux dépens des relations intergénérationnelles. Internet permet donc aux adolescents de se créer une sphère d'autonomie relationnelle au sein même de la famille favorisant la socialisation **horizontale**. Elles ont également révélé que le numérique semble abolir toute verticalité dans l'acte pédagogique en mettant l'élève au contact d'informations multiples. Pourtant, cette dimension de **verticalité** légitimant l'autorité de l'enseignant a pour fonction d'acculturer, de faire accéder à un savoir et à des attitudes de moins en moins infantiles. L'explosion des ressources informationnelles, la diversité et la fiabilité des contenus renforcent la nécessité de former les élèves à utiliser de manière efficiente et critique ces ressources pour construire leur savoir. Ces travaux sociologiques et pédagogiques nous paraissent réducteurs du fait qu'ils décrivent des comportements sans analyser les processus sous-jacents.

Par ailleurs, l'analyse de la controverse sur le rapport au savoir de l'élève a fait émerger d'une part l'importance des **interactions** (Charlot, 1997) et d'autre part, le rôle des **processus inconscients** (Beillerot et al., 1997). Charlot définit le rapport au savoir par l'ensemble structuré des liens qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir (objet, contenu de pensée, activité, relations interpersonnelles). Avec la mise en exergue du rôle de **l'interaction** entre le social et l'individuel, Charlot souligne le caractère dynamique et évolutif de cette notion. Le rapport au savoir est également issu des facteurs conscients et **inconscients** relatifs à la personnalité du sujet tels que ses attentes, sa conception de la vie, ses rapports aux autres, ses mécanismes de défense, l'image de soi. Le rapport au savoir est un processus qui permet au sujet consciemment ou inconsciemment de transformer les savoirs acquis pour produire de nouveaux savoirs personnalisés. Il se constitue dès l'enfance, la scolarisation incitant ensuite sa réorganisation. Selon Mosconi et al. (2000), l'entourage de l'enfant est un facteur influençant le rapport au savoir par les modèles identificatoires qu'il procure.

MOBILISATION SCOLAIRE ET CO-CONSTRUCTION DU SENS

En outre, le choix épistémologique que nous tenons nous amène à concevoir le sujet comme **acteur**. La mobilisation scolaire, conçue comme une modalité de mise en œuvre du rapport au savoir, s'inscrit selon la perspective Wallonienne sur la reconnaissance du rôle **actif** du sujet en accordant une place importante au processus de subjectivation. Nous portons également un intérêt aux interactions familiales comme médiation du **sens** que l'adolescent construit à propos de sa scolarité. Apprendre est un phénomène inscrit dans le temps et l'espace ; dans le temps et l'espace de l'école d'abord ; mais apprendre implique aussi que l'adolescent fixe ses propres rythmes et ses propres lieux hors de la classe dans la réalisation de ses devoirs. Le travail scolaire à la maison constitue un aspect de l'implication parentale

(Deslandes, 2000 ; Glasman, 2004) donnant forme au **sens** accordé à l'école par les parents et perçu par l'adolescent.

Dans ce choix épistémologique, les études de notre laboratoire mettent en évidence que les principes éducatifs et les valeurs véhiculées par les parents influencent le développement des compétences, la structuration des modèles internes de représentation de soi et d'autrui des enfants et des adolescents, l'acquisition de leur autonomie. Les travaux effectués en Psychologie mettent l'accent sur les processus psychologiques (identitaires ou scolaires) qui découlent de la dynamique relationnelle parents-enfants (Lescarret, de Léonardis, Oubrayrie & Safont-Mottay, 1998 ; Safont-Mottay & Lescarret, 2008). Les styles éducatifs parentaux et le milieu social ont souvent été analysés à travers l'intégration scolaire de leurs enfants. La famille et l'école permettent une co-construction du **sens** auprès de l'adolescent. Le **sens** que l'élève accorde à ses activités scolaires constitue un des processus essentiels par lequel il va s'individualiser et créer les structures de sa subjectivité dans les instances de sa socialisation que sont notamment la famille et l'école (de Léonardis, Féchant & Prêteur, 2005).

ADOLESCENCE ET PLACE DE L'ADULTE

L'adolescence, perçue comme un phénomène socioculturel, est une phase transitoire, un passage prolongé entre l'activité et le statut d'enfant et l'activité et les stratégies d'adultes, au cours duquel les changements personnels, situationnels et relationnels s'interstructurent (Tap & Vinay, 1999). La famille, en tant que source de socialisation la plus précoce et la plus fondamentale pour l'enfant en développement, continue de jouer un rôle déterminant à l'adolescence malgré les transformations qui se bousculent au cours de cette période (Tap & Oubrayrie, 2002). La psychanalyse éclaire la « responsabilité essentielle » (Jalley, 2012) du rôle de parents et à l'adolescence, plus que jamais, les adolescents ont besoin que les adultes sachent tenir leur place et imposer leur soutien, leur accompagnement et leur autorité.

Internet, menace ou chance pour la culture, privilégie la dimension d'**horizontalité** par rapport à celle de **verticalité** dans la symbolique de la communication, ce qui paraît être en contradiction avec la place de l'adulte accordée par Vygotski (1934) dans la *Zone Proximale de Développement*, Bion (1982) dans le processus développemental de *la capacité à penser* et Winnicott (1971) dans *l'aire transitionnelle*. Ces auteurs mettent en avant la place de l'environnement et pour ce qui nous intéresse ici la place de l'Adulte.

Pour Vygotski, si le psychisme humain peut être appréhendé comme une construction progressive qui plonge ses racines dans le social, notamment par le biais du langage, c'est parce que le social forme un environnement au sein duquel l'enfant va apprendre à agir et à réguler ses activités. Ces régulations sont avant tout interpersonnelles mais pas toujours symétriques dans le sens où les adultes jouent un rôle prépondérant de **tutelle**. L'approche psychanalytique permet de s'intéresser à l'ancrage du désir de savoir dans la relation d'objet primitive, et donc à la précocité de la toute première constitution du rapport au savoir chez le sujet, constitution inséparable de la construction de la personnalité psycho-familiale et sujette à des remaniements qui permettent la construction et l'émergence de la personnalité psychosociale (Beillerot et al., 1989, 1996 ; Mosconi et al., 2000). Cette approche met en évidence la nécessité d'un équilibre entre principe de réalité et principe de plaisir. L'intolérance à la frustration pourrait être à l'origine des difficultés de la mobilisation scolaire.

L'allongement de la durée de la scolarisation, l'accroissement du travail salarié des femmes, la diversité des structures familiales sont les principales transformations de la société française au cours de la seconde moitié du XX^e siècle. En outre, la prédominance de la culture scientifique et technique, (prédominance renforcée par l'accès de plus en plus massif aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et en particulier Internet) ; la montée de l'économie médiatico-publicitaire et les nouvelles voies de la consécration sociale et culturelle caractérisées

par une nouvelle forme d'articulation de la parole privée et de la parole publique traduisent la cassure survenue dans les mécanismes qui assuraient la reproduction du contenu et des fonctions de la culture consacrée et donne la mesure d'un phénomène générationnel nouveau. Les jeunes générations vivent désormais dans un contexte où les écrans tiennent une place considérable dans leur environnement. Inévitablement, ce changement affecte leur relation à l'écrit et à l'école, modifie la manière dont ils structurent leur sociabilité ainsi que leur rapport au temps. Les changements dans la société ont amené d'autres représentations qui semblent contredire les représentations que véhicule l'institution scolaire. En effet, l'école est un lieu où l'enfant, l'adolescent accepte de perdre du temps pour comprendre et pour apprendre ; l'école est le temps de la lenteur, le contraire du zapping et de la culture médiatique fondée sur la rapidité et les loisirs. Le temps scolaire gratifie le long terme, la durée, l'attente, la patience mais notre société du zapping valorise l'instant, l'immédiateté, le tout de suite.

La tâche d'aider ceux de la génération qui suit à consentir à la soustraction de la jouissance est d'autant plus difficile que la visibilité de cette nécessité n'est plus assurée dans le social. L'idéologie consumériste laisse croire que l'on peut disposer à tout moment et immédiatement de ce qui devrait nous satisfaire entièrement (plus besoin de traiter significativement le savoir puisqu'il peut être étalé devant soi sur un simple clic). De ce fait, les parents comme l'École sont amenés à promouvoir une posture critique. Meirieu (2000, p. 10) souligne qu'« *il faut réinventer le pouvoir émancipateur des savoirs, qui permettent de subvertir le pouvoir, celui du père comme celui du maître* ». La fonction paternelle semble difficile à définir dans notre société en mutation, il en résulte que l'adolescent cherche un modèle auquel s'affronter face à une possibilité d'identification. Le soi de la personne se développe tout au long de la vie mais à l'adolescence, le temps de la maturation biologique et psychologique est probablement un des moments forts du processus de socialisation de l'enfant. Processus de socialisation qui n'est plus aussi facile à définir dans le contexte de l'ère d'Internet. On peut dire que l'enfant est en mouvement

dans un contexte social qui ne présente plus les mêmes repères que pour les générations précédentes, dans un contexte social flou.

La place de l'adulte (symbolisant la stabilité auprès de l'enfant) est elle-même traversée par des « zones de turbulence » eu égard aux nouvelles formes d'organisations familiales, aux nouvelles trajectoires professionnelles, à la nouvelle définition du Masculin. Elle n'est plus aussi visible et pourtant nous maintenons qu'elle est déterminante pour l'adolescent à cette période sensible de son développement. Envisager l'expérience sociale de l'adolescent dans l'acte d'apprendre permet de prendre en compte les aspects psychoaffectifs, la qualité des capacités de communication qui jouent un rôle dans l'efficacité des interactions au delà de la pertinence du conflit sociocognitif qui semble évoluer vers la conception du travail collaboratif à l'ère des nouvelles technologies. L'importance de la place de l'Autre dans le processus d'apprentissage est posée que ce soit sur une dimension **verticale** ou **horizontale**. Hartup (1989) souligne en effet que les relations « verticales » et « horizontales » sont nécessaires au développement de l'enfant. L'école est le lieu où s'opèrent à la fois les systèmes vertical et horizontal des interactions ; l'enseignant incarnant cette exigence de verticalité.

ADOLESCENCE ET PRATIQUES D'INTERNET

Même si un nombre important d'études, tant européennes que nord-américaines, montrent que les TIC favorisent de meilleurs apprentissages, plusieurs autres recherches révèlent au contraire qu'elles n'entraînent pas de différence significative sur le plan de l'apprentissage (Russell, 1999 – Ungerleider, 2002 et Fenouillet, 2005). On peut donc constater que ce qui prime est le contexte pédagogique d'utilisation. En effet, les nouvelles technologies à l'école peuvent être néfastes si les adolescents n'ont pas de distance critique face à ce qu'ils y voient. Le rôle de l'enseignant se situerait donc à ce niveau là pour que redevienne nécessaire de traiter significativement le savoir.

Nous rappelons par ailleurs, selon les travaux analysés, ce qui semble faire obstacle à la visibilité de l'adulte dans l'émergence des nouveaux modèles socioculturels, visibles à travers les pratiques numériques des adolescents. Si, classiquement, la transmission est pensée comme un processus « descendant », qui va des plus âgés vers les plus jeunes, avec la modernité et l'accélération du changement social, ce schéma a été remis en cause (Mead, 1971) ; les enfants peuvent accompagner leurs parents dans les usages des Technologies de l'information et de la communication. La « cyber-convivialité », telle qu'elle s'élabore au travers des pages Web personnelles et des conversations en temps réel sur les chats (Rigaut, 2001). témoigne d'une dimension communicationnelle totalement inédite, où le brassage des intentions inter-subjectives les plus diverses s'effectue sur un mode associant reconstruction identitaire et bouleversement des frontières habituelles de l'intime et du dicible, du fictionnel et du réel. On peut encore se demander si l'addiction aux jeux vidéos, moyen de neutraliser les conflits intrapsychiques, ne risque pas d'entraver le processus de personnalisation défini par Malrieu (1973) mettant en évidence le rôle actif du sujet dans la socialisation de ses conduites ou bien dans quelle mesure le cadre du jeu en ligne peut être mis en parallèle avec le phénomène de pensée opératoire (Pirlot, 2009). Nous pouvons avancer, avec l'étude de cas, que cette pensée opératoire est d'ordre plus « fonctionnelle » que « structurelle », pour peu, en effet, qu'une prise en charge et une alliance thérapeutique aient réellement lieu, le changement de fonctionnement psychique s'observe.

Bien qu'il nous semble nécessaire de considérer l'ensemble de ces facteurs liés à l'évolution de notre société, nous pensons que ce ne sont pas seulement ces caractéristiques contextuelles mais la représentation qu'ont les adolescents du positionnement de l'Adulte (parents, enseignant) qui influencent leurs attitudes et comportements en lien avec leur scolarité. Chercher à appréhender le **sens** que le sujet donne à son expérience scolaire nous encourage à repérer les **représentations** qu'il élabore. Nous souhaitons également déterminer si des représentations de l'engagement

éducatif de l'Adulte (parents, enseignant) vis-à-vis d'Internet diversifiées sont à mettre en lien avec des formes de mobilisation scolaire.

L'Adulte (parents, enseignants) ne semble plus aussi visible auprès de l'enfant, de l'adolescent à l'ère d'Internet ; c'est précisément ce qui nous interroge et nous conduit à émettre l'inférence hypothétique suivante nous permettant de circonscrire notre objet de recherche :

L'interaction entre les *pratiques d'Internet* par l'adolescent à la maison et ses *représentations* tant de *l'engagement des parents* que de *l'engagement des enseignants* vis-à-vis d'Internet a un effet différencié sur la *mobilisation scolaire* de celui-ci.

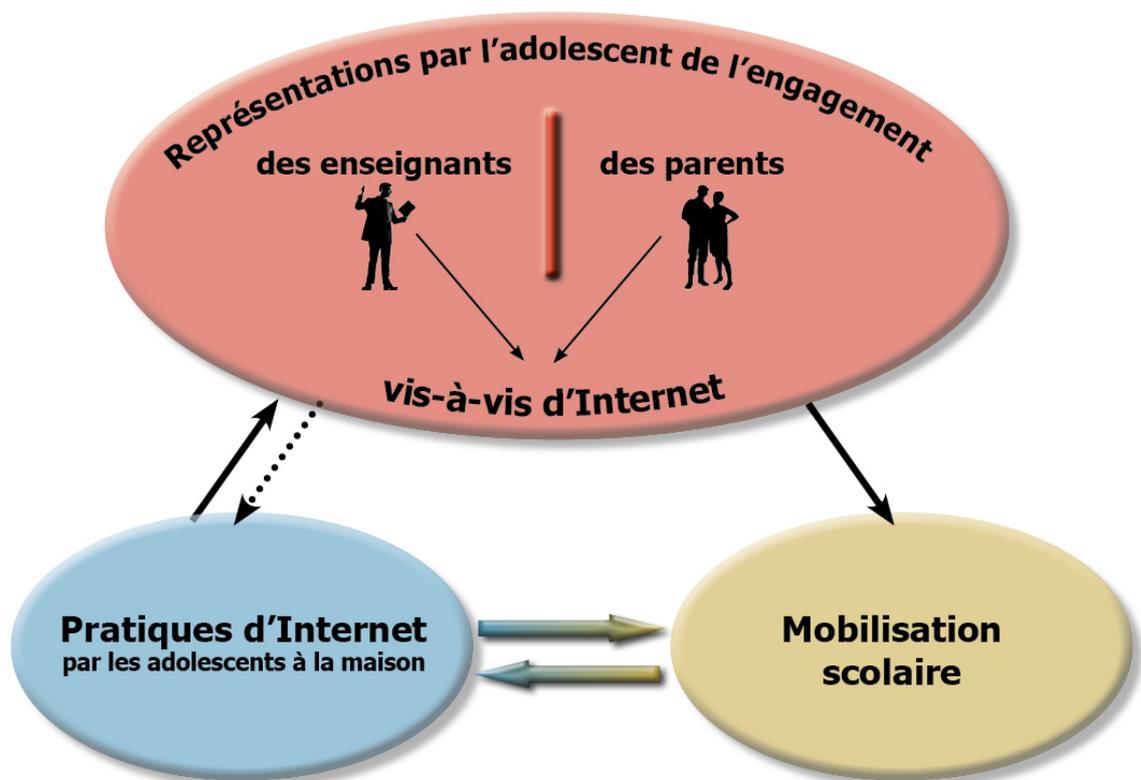


Figure 3 - Schématisation de l'hypothèse

DEUXIEME PARTIE
METHODOLOGIE

Nous consacrons cette deuxième partie à la présentation du dispositif méthodologique conçu pour mettre à l'épreuve des faits l'hypothèse que nous rappelons :

L'interaction entre les *pratiques d'Internet* par l'adolescent à la maison et ses *représentations* tant de *l'engagement des parents* que de *l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet* a un effet différencié sur *la mobilisation scolaire* de celui-ci.

Dans un premier temps, nous identifions les variables considérées. Dans un deuxième temps, nous expliquons notre choix méthodologique. Dans un troisième temps, nous développons les différentes étapes qui nous ont amenée à notre choix de population. Enfin, nous présentons les instruments utilisés dans cette recherche et abordons les techniques de recueil et de traitement des données.

1. IDENTIFICATION DES VARIABLES

1.1. Variable indépendante ou explicative

La variable explicative concerne *les pratiques d'Internet* par les adolescents. Pour décrire les pratiques d'Internet des sujets, nous avons distingué deux ensembles d'indicateurs :

- les modalités concrètes d'utilisation d'Internet à la maison,
- le contenu des pratiques.

Cette variable est appréhendée dans un premier temps par l'intermédiaire d'un questionnaire d'enquête destiné aux adolescents relatif à leurs usages d'Internet. Elle est, dans un deuxième temps, approfondie au cours des entretiens semi-directifs et dans un troisième temps, singularisée à travers l'étude de cas.

1.2. Variables intermédiaires (modératrices)

« Les études de terrain, qu'elles soient basées sur l'expérimentation, le test des corrélations, les entretiens ou les questionnaires, apportent beaucoup plus que de montrer la simple existence des phénomènes. Elles fournissent un aperçu très utile des contextes dans lesquels ces phénomènes interviennent ; elles donnent une estimation de la force de ces phénomènes et des liens entre les variables ; elles permettent de détecter les effets médiateurs ; et elles sont très importantes pour identifier les variables individuelles et contextuelles qui ont des effets modérateurs sur les phénomènes étudiés » (Taylor, 1998, p. 84).

Nous considérons les *représentations de l'adolescent de l'engagement des parents* vis-à-vis d'Internet et les *représentations de l'adolescent de l'engagement des enseignants* sur Internet comme des **variables modératrices** pour examiner la relation entre les *pratiques d'Internet* par les adolescents à la maison et la *mobilisation scolaire* de celui-ci. C'est à partir des déclarations faites par les adolescents que nous pourrions commencer à identifier les représentations de certains modes d'accompagnement de l'Adulte (père, mère, enseignant) sur Internet au cours de l'analyse quantitative pour ensuite mieux les appréhender au cours de l'analyse qualitative. Nous nous attachons à retenir ici le point de vue de l'adolescent à travers sa réalité vécue au quotidien.

Comme l'expriment Baron et Kenny (1986, p. 99), les variables modératrices déterminent dans quel cas certains effets se déclarent. Bien qu'ils résultent toujours de variables intermédiaires qui interviennent entre une variable indépendante et une variable dépendante, les effets médiateurs doivent être conceptuellement et analytiquement distingués des effets modérateurs. Baron et Kenny (1986) ont apporté une contribution majeure à la distinction entre variables modératrices et variables médiatrices. D'autres auteurs (Ambler, 1998 ; Arnold, 1982 ; James et Brett, 1984 ; MacKinnon, 2002 ; Sharma *et al.*, 1981) ont aussi participé à la clarification de ces notions.

Une variable modératrice est une variable qui agit essentiellement sur la relation entre deux autres variables. Il s'agit d'une variable qui modifie systématiquement la

grandeur, l'intensité, le sens et/ou la forme de l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante (Sharma *et al.*, 1981). Autrement dit, le lien observé entre les deux variables sera différent en fonction des différents niveaux d'une troisième variable dite modératrice.

Selon Baron et Kenny (1986, p. 174), une variable modératrice est « *une variable qualitative (sexe, race, classe sociale) ou quantitative (niveau de récompense) qui influe sur la direction et/ou la force de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante (...)* ». Les variables modératrices peuvent différer d'une part selon l'importance de leur interaction avec la variable indépendante, et d'autre part selon la nature de leur lien avec la variable dépendante (Sharma *et al.*, 1981). Nombre de recherches ont montré que le rôle modérateur d'une variable correspond à un effet non linéaire d'interaction entre la variable indépendante principale et la variable modératrice (Aiken et West, 1991 ; Jaccard et al, 1990 ; Kenny et Judd, 1984 ; Saunders, 1956 ; Zedeck, 1971). L'interaction entre les variables indépendante et modératrice génère une modification de l'intensité ou/et de la forme de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante.

Pour clarifier la différence entre les effets médiateurs et modérateurs, Ambler (1998) a recours à une métaphore de système de plomberie. La tuyauterie originale permet un passage direct (c) de l'eau entre XP (variable indépendante principale) et Y (variable dépendante). Si l'introduction d'une nouvelle tuyauterie génère le passage de l'eau par un point XM en deux chemins (a) et (b) et plus par (c), XM est alors médiatrice. Enfin si Z fonctionne comme une valve qui régule le flux d'eau entre XP et Y, alors Z est considéré comme une variable modératrice.

Un modérateur, c'est-à-dire dans notre étude : « *les représentations élaborées par l'adolescent de l'engagement de l'Adulte* » que nous avons scindé en deux variables eu égard aux autres significatifs auprès de l'adolescent affecte la direction ou l'intensité

de la relation entre la variable indépendante (*pratiques d'Internet par l'adolescent à la maison*) et la variable dépendante (*mobilisation scolaire*) :

- **Variable intermédiaire 1 :**
représentations de l'adolescent de l'engagement des parents
- **Variable intermédiaire 2 :**
représentations de l'adolescent de l'engagement des enseignants

Nous supposons que les *représentations* élaborées par l'adolescent sur cette place de l'adulte (enseignant/père/mère) dans le domaine des nouvelles technologies viennent moduler l'effet des *pratiques d'Internet* par l'adolescent sur *la mobilisation scolaire* de celui-ci.

1.3. Variable dépendante ou à expliquer

La variable à expliquer : *la mobilisation scolaire*

Les indicateurs qui la définissent sont :

- à partir de questionnaires qui nous permettent de l'appréhender de manière partielle :
 1. l'implication dans la réalisation des devoirs à la maison (rythme, durée, stratégie d'auto-régulation),
 2. l'investissement des devoirs à travers l'utilisation d'internet (pratiques d'internet en lien avec la scolarité) avec ou sans effort (2 modalités).
- à partir d'entretiens et de l'étude de cas :
 1. le rapport idéologique et relationnel à l'école (sens de l'école, de l'apprendre et soutien relationnel),
 2. le rapport à l'apprendre (représentations et sentiments sur les matières scolaires et sur les devoirs, relations aux professeurs),
 3. l'engagement dans le travail scolaire (à l'école ou à la maison).

2. LE CHOIX DE LA METHODE : VERS UNE COMPLEMENTARITE METHODOLOGIQUE

Nous souhaitons nous situer au niveau du sujet adolescent et comprendre les bouleversements engendrés par cette culture de la connexion. En tant que psychologues, nous nous intéressons à l'articulation entre les processus développementaux individuels et l'environnement des adolescents.

Notre démarche générale est inductive, d'essence qualitative : elle saisit des données du **langage** et conduit à comprendre des processus qui relient des variables données (Pratiques d'Internet par les adolescents / Mobilisation scolaire / Représentations élaborées par l'adolescent de l'engagement de l'Adulte), en s'attachant particulièrement à la **signification** des événements et des activités pour les sujets impliqués et l'influence du contexte sur ces variables (Maxwell, 1999).

La **première étape** a consisté en une phase ethnologique nous permettant d'élaborer notre questionnement relatif à l'objet de recherche (les pratiques d'Internet en lien avec la mobilisation scolaire) et nous conduisant au choix de notre échantillon ; la **seconde étape** implique un retour aux connaissances théoriques préexistantes (Winnicott, 1971 ; Bion, 1982 et Vigotsky, 1933) par une phase déductive. En effet, le chercheur approche le terrain avec des éléments théoriques qui vont lui permettre de sélectionner les situations dans lesquelles il va recueillir les données jugées pertinentes (Glaser & Strauss, 1967). Cette relation au terrain est typiquement déductive parce qu'elle fonde sur des éléments théoriques la sélection des situations à explorer. En effet, toute recherche, qu'il s'agisse de découvrir la cause d'un fait particulier ou de retracer les effets possibles de ce fait, reposent sur des théories qu'il a fallu énoncer au préalable. Par contre, ce « moment déductif » est au service d'une démarche générale essentiellement inductive car l'analyse des données recueillies vise la description, la compréhension ou la théorisation de processus

et non la saisie de « résultats ». **La troisième étape** consiste en effet, en un retour à la démarche inductive nécessitant un abandon des cadres théoriques et une ouverture empathique vers les adolescents auprès desquels nous avons conduit des entretiens de recherche.

2.1. Approche Ethnologique

Cette approche s'intéresse aux expériences de vie quotidienne des adolescents et permet ainsi de mieux comprendre leurs pratiques d'Internet. Les collégiens d'aujourd'hui vivent dans des environnements plus complexes que ceux des générations précédentes. En quoi cette nouvelle génération diffère-t-elle des précédentes, et quelles peuvent être les conséquences sur leur rapport à l'école et sur leur rapport à l'apprendre ?

Cette approche s'origine dans notre expérience de soutien scolaire et de l'aide aux devoirs auprès des collégiens en dehors de l'institution scolaire d'une part et d'autre part, dans la conduite d'un focus group.

2.1.1. Soutien scolaire

Nous avons eu la possibilité d'échanger avec ces adolescents sur leurs pratiques en matière d'Internet ainsi que sur le sens qu'ils donnent à leur propre expérience scolaire dans le cadre du soutien scolaire dont ils ont bénéficié. C'est à partir du discours des adolescents engagés dans ces pratiques que s'est structuré notre questionnement relatif à l'objet de recherche (les pratiques d'Internet des adolescents et la mobilisation scolaire), que nous en avons perçu la complexité et avons pu appréhender les difficultés de l'Adulte (père, mère, enseignant) vis-à-vis d'Internet et des pratiques éducatives.

Alors que les parents avaient une représentation d'Internet comme un investissement pour la scolarité de leurs enfants, ils ont constaté la prédominance des activités ludiques sur Internet au détriment des activités éducatives. Les interrogations les plus fréquentes étaient relatives au temps passé quotidiennement par les adolescents sur Internet par rapport au temps consacré aux devoirs.

Internet à la maison représente presque exclusivement un outil de communication et de divertissement. Le faible usage d'Internet au collège (laissé à l'initiative de quelques enseignants) ainsi que le manque de liberté de navigation ne leur permet pas d'investir un usage pédagogique d'Internet. Depuis le développement et l'accroissement de l'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC) on assiste à des changements rapides dans le comportement des enfants et adolescents qui s'en sont emparés avec une aisance supérieure à celle des adultes correspondant bien à la structure des problématiques adolescentes qui sont « *dominées par les exigences impérieuses du pulsionnel* » (Tisseron, 2009, p. 29) et on constate une fracture entre la réalité sociale et la réalité scolaire qui peine à faire sens auprès des adolescents.

Néanmoins, en reprenant les propos de Marie Santiago Delefosse (2001, p. 133), nous avons pu nous rendre compte qu' « *en se transformant en langage, les activités se réorganisent et se modifient... Grâce au langage adressé à l'autre, le sujet réalise, au sens fort du terme, ses activités. Du coup, leur « réalisation » est déterminée par le contexte où elles sont mobilisées. Autant de contextes, autant de « réalisations » possibles, sources potentielles de nouveaux développements ou d'empêchements imprévus* ».

L'observation et l'écoute participante que nous avons pu réalisée ultérieurement dans le cadre du Master de Recherche au sein d'un collège et que nous développons ci-après témoigne de l'importance du contexte.

2.1.2. Focus Group

C'est par l'intermédiaire d'un directeur de collège que nous avons eu la possibilité de conduire un focus group auprès de 11 élèves de 6^{ème} et 5^{ème} (3 garçons, 8 filles, âge moyen : 12.7 - E.T. 1.9) qui font partie du club journal de leur collège et qui utilisent l'outil ordinateur et la recherche documentaire sur Internet.

Cet échange (cf. Vol. 2, annexe 3, p 29) s'est déroulé dans la salle informatique du club journal du collège. Nous souhaitions comprendre comment ces élèves utilisaient Internet aussi bien à l'école qu'à la maison. Le groupe étant de faible taille des blocages ne sont pas apparus lors des prises de parole et il fallait au contraire être vigilant au fait que la prise de parole ne se fasse pas simultanément par plusieurs élèves. Les reprises de leurs propos ont permis aux élèves concernés de développer leurs discours.

Une certaine homogénéité du groupe pouvait être ressentie du fait que ces élèves travaillent ensemble une heure par semaine depuis le début de l'année scolaire et se connaissent.

Plaçant les sujets dans des conditions de production de discours proches des conversations quotidiennes, la méthode des focus groups est intéressante pour l'étude des représentations sociales. Toutefois, dans le cadre d'une conception dialogique du langage et de la cognition, cette étude suppose non seulement de relever des contenus mais, aussi et surtout, de s'appuyer sur l'activité discursive des locuteurs. Dès lors, l'analyse du matériau recueilli porte sur les différents aspects de la matérialité discursive. Les analyses effectuées, dans ce cadre théorique et méthodologique, montrent que les sujets opèrent une importante activité de cadrage pour donner du sens à la situation de recherche et aux problèmes qui leur sont posés et

que, selon ce cadrage et le travail interactif, les réponses des sujets varient à l'intérieur d'un problème.

On constate en outre que, dans leur discours, les sujets adoptent différentes positions énonciatives comme les élèves qui, dès le début, ont établi une distinction nette entre l'usage scolaire d'Internet au collège et l'usage ludique d'Internet à la maison et illustrent néanmoins le transfert des apprentissages effectués au collège vers les pratiques à la maison en allant chercher sur Internet à la maison des informations relatives à un enseignement qui n'a pas été compris en classe. Cette hétérogénéité des positions énonciatives n'est pas un signe d'instabilité du sujet, mais montre la dimension fondamentalement dialogique de la construction et l'élaboration des représentations.

L'observation, à la suite de ce focus group, a concerné les mêmes élèves en incluant le professeur de technologie absent lors des échanges. Cet enseignant accompagne ces élèves au cours de leur séance hebdomadaire du club journal. Dès le début de la séance d'observation, nous avons pu nous rendre compte qu'au-delà de la transmission des connaissances, ce sont les fonctions de **guide**, de **personne ressource**, de **facilitateur**, de **médiateur** et de **réfèrent** dans la construction des apprentissages de l'élève qui se voient renforcées (Lebrun, 2002).

L'enseignant doit être capable d'accompagner les apprenants dans les processus d'évolution propres à chacun (Poteaux, 2003), de faciliter leurs apprentissages et de valider leurs acquis dans de tels contextes et simultanément d'initier les pratiques collaboratives à l'heure des nouvelles technologies.

2.2. Dépasser l'opposition de la démarche hypothético-déductive à la démarche inductive

2.2.1. Les données quantitatives et leurs limites

La deuxième étape a consisté à procéder à l'administration numérique de nos questionnaires (cf. Vol. 2, annexe 4, p. 35-48) auprès de 323 adolescents au sein de trois collèges. Cette approche quantitative nous donne donc la possibilité de travailler sur un échantillon important de sujets dans une perspective exploratoire. Elle vise, dans un premier temps, à identifier les pratiques d'Internet par les adolescents, à décrire leurs usages afin de nous permettre de distinguer des types d'utilisateurs et de poursuivre notre étude qualitativement avec un groupe d'utilisateurs intensifs.

L'analyse descriptive des données obtenues par les questionnaires permet également non seulement d'aborder les relations entre les représentations élaborées par l'adolescent de l'engagement de l'Adulte (parents, enseignants) vis-à-vis d'Internet et ses pratiques d'Internet mais aussi d'appréhender une dimension de la mobilisation scolaire à travers les stratégies de réalisation des devoirs avec Internet ou pas.

2.2.2. Les données qualitatives et leur complémentarité

La troisième étape consiste à nous éloigner de la littérature pertinente sur le phénomène étudié afin de nous rendre entièrement disponible et d'adopter une ouverture empathique vers les sujets de l'étude. Dans la perspective qualitative, les réalités subjectives et intersubjectives sont prises en compte. La connaissance est une construction partagée à partir de l'interaction chercheur/participants, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production. Ainsi, la subjectivité et l'intersubjectivité sont considérées comme des « moyens » incontournables de construction des savoirs et non comme

des obstacles à la production des connaissances. Dans ce type de recherche, le questionnement de la réalité et la production des connaissances sont orientés par ce que plusieurs appellent un « design émergent » en opposition à un design préétabli et fixe. Le premier se structure à partir des découvertes successives qui sont faites pendant le processus de recherche, c'est-à-dire pendant sa réalisation.

La validation de ces découvertes est faite à travers le dialogue, la négociation du sens, la réflexion critique interpersonnelle, la recherche d'une lecture consensuelle de la réalité étudiée, l'interaction entre le vécu du chercheur et celui des participants.

Ainsi, on affirme que le sujet « construit » l'expérience sociale (Berger et Luckman, 1987) dans les interactions sociales (Blummer, 1969 ; Goffman, 1973), dans les activités langagières (Bateson, 1977), dans les activités réflexives (Schön, 1994), de même que dans les appels aux identités qui veulent s'affirmer face à un système défini par la rationalité instrumentale (Dollfus, 1997 ; Lévy, 1996). À partir de ce qui précède, on peut affirmer que, en recherche qualitative, la production des connaissances est possible dans les trois conditions suivantes : 1) la valorisation de la subjectivité comme espace de construction de la réalité humaine; 2) la revendication de la prise en compte de la vie quotidienne comme lieu permettant de comprendre la réalité socioculturelle; 3) l'intersubjectivité et le consensus comme stratégies pour accéder à une connaissance valide de la réalité humaine. Ces trois conditions font apparaître la recherche qualitative comme une approche caractérisée par la souplesse dans la construction progressive de l'objet d'étude, comme une approche qui est itérativement – et constamment – ajustée aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux, comme une approche qui s'intéresse à la complexité en mettant en valeur la subjectivité des chercheurs et des participants, enfin comme une approche qui, en combinant plusieurs techniques de collecte et d'analyse des données, est ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu. De plus, c'est généralement en partant d'une description du vécu quotidien que

les interactions socioculturelles sont étudiées, cette description étant conçue comme le premier degré de l'interprétation, et non comme le degré zéro de l'interprétation. Ce processus de passage du particulier vers le général est typiquement inductif (Anadon, 2006). Guillemette (2006) précise que l'approche de la théorisation ancrée « grounded theory » est essentiellement inductive parce qu'elle permet de développer méthodiquement une théorie ancrée dans des données analysées de façon systématique. L'induction se déploie concrètement par 1) la circularité entre la collecte et l'analyse des données, les données orientant l'analyse par émergence et les résultats provisoires de l'analyse orientant la collecte de nouvelles données, 2) l'échantillonnage théorique par lequel les données sont collectées pour favoriser le développement de l'analyse théorisante, 3) la validation du développement de la théorie par la confrontation constante aux données émergentes, selon le principe de l'*emergent-fit*, 4) la suspension temporaire de la référence à des théories existantes pour une ouverture optimale à l'inédit, 5) l'analyse systématique par la création des codes conceptuels et d'un système catégoriel, 6) le développement des concepts et des liens conceptuels jusqu'à la saturation théorique (Guillemette, 2006).

En outre, l'interprétation des données se fait au moyen d'une variété de techniques analytiques. Ces techniques diffèrent les unes des autres en fonction de la démarche épistémologique. Les méthodes qualitatives de Giorgi (1995) sont fondées sur une épistémologie phénoménologique. Celle-ci occupe une position intermédiaire par rapport à l'épistémologie réaliste pure et l'épistémologie contextualiste où se trouve la méthode qualitative de la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967).

3. LA POPULATION

Notre population est composée de 323 adolescents « tout venant » de 11 à 16 ans scolarisés dans 3 collèges semi-urbains de la région Toulousaine. Les trois établissements concernés par cette étude accueillent respectivement 490, 500 et 520 élèves; ils sont de statut public et situés respectivement dans des agglomérations de 3000, 4650 et 6450 habitants. Depuis l'année 2005, grâce à la politique du Conseil Général, ces collèges sont connectés gratuitement à Internet par la fibre optique et disposent de ressources électroniques en ligne : dictionnaires et encyclopédies en ligne,... Depuis 2008/2009, l'Espace Numérique des Savoirs est expérimenté dans l'un d'entre eux.

Les adolescents ont été invités par leur professeur principal à remettre à leurs parents un courrier leur expliquant les objectifs de l'étude (cf. Vol. 2, annexe 1, p. 12) et leur demandant de remplir et de signer un coupon relatif à la participation ou non de leur enfant à cette enquête sur la base du volontariat. Le respect de l'anonymat et de la confidentialité des données en accord avec les règles éthiques de la recherche en psychologie mentionné dans le Code de Déontologie des Psychologues de mars 1996 révisé en février 2012 (cf. Vol. 2, annexe 2, p. 17) leur était également précisé dans cette lettre.

Notre échantillon pour la partie quantitative de l'étude est composé de 176 garçons (soit 54,5 %) et de 147 filles (soit 45,5 %). Cette variable « sexe de l'adolescent » qui joue un rôle important dans le développement socio-affectif et intellectuel de ce dernier a pu être manipulée à des fins de comparaison de groupes. Toutes les classes de collège ont été retenues suivant la répartition ci-dessous et cette variable a également été manipulée au cours de notre analyse.

Tableau 2 – La population de l'étude selon le sexe et la classe

CLASSES	Collège Gambetta		Collège Georges Brassens		Collège Pierre Suc		TOTAL
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	
6 ^{ème}	22	13	12	5	12	12	76
5 ^{ème}	28	31	14	14	4	4	95
4 ^{ème}	17	19	16	5	17	14	88
3 ^{ème}	20	15	7	6	9	7	64
TOTAL	165		79		79		323

Nous disposons des données socio-économiques relatives aux familles de notre population, appréhendées à partir de la première rubrique « *identification* » de notre premier questionnaire « **les pratiques en matière d'Internet** » (cf. Vol. 2, annexe 4, p.37).

Afin de tenir compte des évolutions au sein de la société (apparition et disparition des métiers, regroupement des professions dont les caractères distinctifs se sont affaiblis), l'INSEE a désormais recours à la nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS-2003) que nous utilisons pour caractériser notre population.

Les PCS regroupent des individus en catégories sociales ayant un certain degré d'homogénéité en fonction de trois critères distincts : la position hiérarchique au sein de la profession exercée complétée par le niveau de diplôme requis pour exercer cette profession; le statut de salarié ou d'indépendant et le caractère agricole, artisanal ou industriel de l'activité.

Ces critères permettent de structurer la société en huit grandes catégories : agriculteurs exploitants ; artisans, commerçants et chefs d'entreprises ; cadres et profes-

sions intellectuelles supérieures ; professions intermédiaires ; employés ; ouvriers ; retraités et autres personnes sans activité professionnelle.

Nous illustrons ci-après les caractéristiques de la structure sociale dont est issue notre population d'adolescents en distinguant la catégorie socioprofessionnelle du père et celle de la mère.

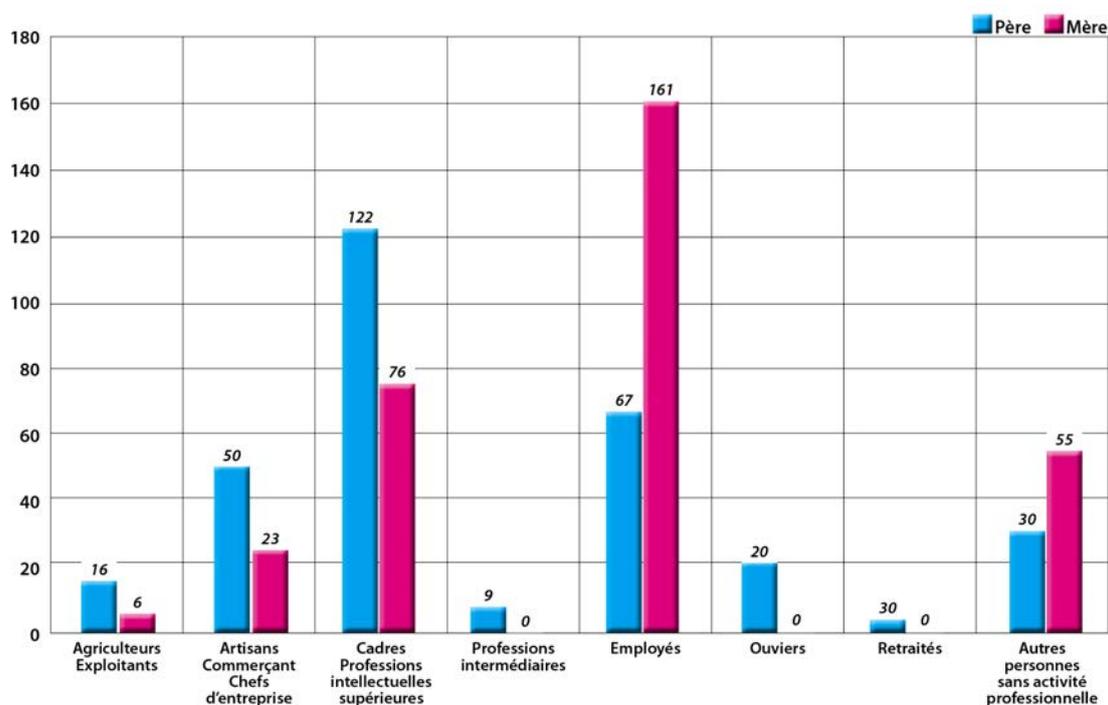


Figure 4 - Catégorie socioprofessionnelle du père et de la mère

Cet échantillon semble correspondre à la répartition de la population française dans les différentes catégories socioprofessionnelles selon le genre. On note une majorité de femmes employées et d'hommes ouvriers. Il y a plus de mères sans activité professionnelles (Richet-Mastain, 2007).

82 % des adolescents vivent dans une structure familiale traditionnelle, 18 % ont des parents séparés et parmi ces derniers 6,5 % n'ont accès à Internet que dans l'un des domiciles. Selon le recensement effectué en 2007 sur la composition des familles (Richet-Mastain, 2007), 76% des familles sont dites traditionnelles et 23,5% des fa-

milles dites recomposées, ce qui se rapproche des données obtenues auprès de notre échantillon.

Lecompte et Preissle (1993) abordent la question de la constitution de l'échantillon en le situant comme une opération évolutive. Elles caractérisent les différents types d'échantillon en prenant pour critère de classification les moments de l'étude. Le deuxième moment est celui de l'échantillonnage effectué pendant l'étude. Cette deuxième position traduit la volonté du chercheur de vérifier ses interprétations naissantes. Il s'agit ensuite de prendre en compte le cadre méthodologique choisi pour la recherche et en ce qui nous concerne, l'objet d'étude de la phénoménologie est de dégager l'essence d'un phénomène tel que certains sujets l'ont vécu. Il s'agit encore de révéler à la conscience (dans le sens d'intelligibilité) l'expérience vécue.

Notre échantillon pour la partie qualitative est organisé à partir d'un sous-échantillon de 9 collégiens (6 filles, 3 garçons) choisis en fonction de leur usage intensif d'Internet à l'issue de l'analyse des données et pour lesquels nous avons obtenu également au préalable l'accord des parents et de l'élève (cf. Vol. 2, annexe 1, p. 15).

Les entretiens d'une durée d'une heure minimum se sont déroulés aux domiciles des adolescents concernés.

Enfin, l'entrée par le choix du cas qui nous a été permise dans notre pratique professionnelle est riche car elle souligne le caractère holistique et dynamique, « multi-interactionnel » de l'angle d'approche (Pirès, 1997). Cet auteur identifie, pour le choix du cas unique, les critères de la pertinence théorique, la qualité intrinsèque et l'exemplarité du cas, sa valeur heuristique, son intérêt social et son accessibilité.

4. PRESENTATION DES INSTRUMENTS DE MESURE

4.1. La construction des questionnaires et le déroulement de l'enquête

La prise de contact avec l'inspecteur d'académie et les chefs d'établissements scolaires au cours du mois de septembre 2008 a permis la programmation de l'enquête. Nous avons ensuite rencontré les professeurs principaux qui ont diffusé auprès de leurs élèves notre courrier explicatif de l'Etude (cf. Vol. 2, annexe 1, p.12) et qui nous ont transmis les coupons réponse des participants sur la base du volontariat. Le mois d'octobre 2008 a permis la rencontre avec deux professeurs de technologie et un professeur de mathématique afin d'installer ces questionnaires sur chaque ordinateur de la salle, de procéder à un test de fonctionnement sur chaque ordinateur et de convenir des heures de disponibilité des salles afin de ne pas perturber le déroulement des activités pédagogiques.

Notre enquête s'est déroulée de novembre 2008 à Janvier 2009 dans les trois collèges précités lors de la présentation de notre population (cf. 3) et la passation des questionnaires a été effectuée sous forme numérique dans les salles informatiques et/ou de technologie.

Ces questionnaires (cf. Vol. 2, annexe 4, p 35-48) permettent d'appréhender les variables de notre étude :

- les pratiques d'Internet à la maison par les adolescents,
- les devoirs,

- les représentations de l'adolescent de l'engagement des parents vis-à-vis d'Internet,
- les représentations de l'adolescent de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet.

Ces outils ont été élaborés sur la base des nombreux et réguliers échanges informels sur la réussite scolaire et l'usage d'Internet avec les parents et les adolescents au cours de notre approche ethnologique (cf. 2.1). Un pré-test qualitatif des questionnaires ainsi constitués à partir de l'analyse de ces échanges a consisté à le présenter et à le discuter auprès d'un petit groupe d'adolescents (3 adolescents et 3 adolescentes) qui bénéficiaient d'un soutien scolaire régulier. Cette réflexion commune a débouché sur la construction définitive de ces instruments. De ce fait, cette approche ethnologique a été très intéressante pour enrichir l'élaboration de nos outils de recueil de données qui avaient pour objectif premier de distinguer les utilisateurs « intensifs » et les utilisateurs « modérés » d'Internet. Nous n'avons donc pas exploité quantitativement toutes les données recueillies puisque certaines questions ont été posées afin de préparer la phase qualitative de notre étude que nous considérons comme centrale dans cette recherche.

4.1.1. Le questionnaire sur les pratiques d'Internet à la maison par les adolescents

Deux indicateurs ont été distingués :

- les modalités concrètes d'utilisation d'Internet,
- le contenu des pratiques.

Les modalités concrètes d'utilisation d'Internet qui recouvrent :

- l'ancienneté de l'utilisation d'Internet (item 1)

- les stratégies de connexion à Internet mesurées par :
 - l'existence (ou pluri-existence) d'Internet dans le ou les domiciles de l'adolescent (item 2),
 - l'intensité d'utilisation à la maison (week-end et jours d'école / items 3 et 4),
 - la facilité d'accès à Internet à la maison (localisation et type de connexion / items 5 et 6).

Les items 1 à 6 sont des questions fermées pour lesquelles l'adolescent choisit en fonction des propositions émises.

Les modalités d'utilisation d'Internet à la maison (items 8 a, b et c) sont évaluées par le positionnement de l'adolescent sur une échelle de likert en 4 points (jamais / rarement / souvent / très souvent).

Le contenu des pratiques qui distingue les différentes fonctionnalités d'Internet et qui regroupe :

- les activités orientées vers le domaine culturel (items 7 a...i),
- les activités orientées vers la communication (items 7 j...l),
- les activités orientées vers le divertissement (items 7 m...r).

L'échelle du contenu des pratiques est composée de 18 affirmations, en auto-évaluation, sur une échelle de likert en 4 points qui permet à l'adolescent de se positionner en termes d'intensité des pratiques (jamais / rarement / souvent / très souvent).

4.1.2. Le questionnaire sur les devoirs

Les questions formulées dans cet outil sont également issues des échanges informels avec les parents et les adolescents que nous avons rencontrés au cours de notre approche ethnologique (cf. 2.1) et au cours de laquelle ces mêmes adolescents

bénéficiaient d'une aide aux devoirs sur leur temps extrascolaire. Elles reflètent les préoccupations parentales à l'égard du travail scolaire à la maison et permettent à l'adolescent de se positionner sur différents points :

- la durée d'engagement de l'élève dans le travail scolaire à la maison (items 1 et 2). Ces deux premiers items sont des questions fermées à choix multiple,
- la stratégie de planification dans le travail scolaire à réaliser à la maison (item 3),
- les modalités de réalisation des devoirs (item 4),
- l'investissement ou non d'Internet pour la réalisation des devoirs (items 5 a et b, 6 a et b, 7, 8),
- les performances de l'élève (item 9).

Les items 3 et 5 a sont distribués sur une échelle de likert en 4 points (jamais / rarement / souvent / très souvent). Les items 4, 5 b, 6 a et b, 7, 8 et 9 sont des questions fermées à choix multiple avec possibilité pour l'adolescent d'effectuer plusieurs choix de réponse.

4.1.3. Le questionnaire sur les représentations de l'adolescent de l'engagement des parents

Cet outil nous permet d'appréhender :

- la compétence des parents sur Internet (items 1, 2). Pour ces deux premiers items, il s'agit de la représentation que les adolescents ont de la compétence de leurs parents (père et mère) évaluée sur une échelle de likert en 5 points (pas du tout / un peu / moyennement / bien / très bien),

- l'intensité d'utilisation d'Internet à la maison entre les enfants et les parents (item 3),
- l'engagement des parents dans la pratique d'Internet avec leur enfant (items 4 et 8),
- la dimension du contrôle parental (items 5, 6 et 7),
- le soutien parental envers le domaine scolaire avec ou sans Internet (items, 9 a et b, 10 et 11).

Hormis les items 3, 5 et 9 qui sont des questions fermées, les items 4 à 11 sont distribués sur une échelle de likert en 4 points (jamais / rarement / souvent / très souvent) qui permet à l'adolescent de nuancer son degré d'accord selon les propositions émises.

4.1.4. Le questionnaire sur les représentations de l'adolescent de l'engagement des enseignants

Nous appréhendons avec ce dernier outil :

- l'existence d'une utilisation d'Internet à l'école :
 - l'ancienneté de l'encadrement scolaire sur l'ordinateur (items 1a et b, 2),
 - la localisation des ordinateurs au collège (item 3),
 - les disciplines en lien avec l'utilisation d'Internet au collège (items 4 et 5).
- l'implication du Personnel :
 - l'accompagnement du personnel du collège sur la visite de sites (items 6 a et b et 9 a et b),

- l'incitation des enseignants et autres personnels faite aux élèves à utiliser Internet à la maison (items 7 a, b et 8).

Ce dernier questionnaire est constitué de questions fermées.

4.2. Les entretiens

Cette approche qualitative nous permet d'approfondir la dynamique des processus en jeu, en particulier l'élaboration par l'adolescent des représentations de l'engagement de l'Adulte (parents, enseignants) vis-à-vis d'Internet.

Nous avons effectué des entretiens semi-directifs auprès de 9 collégiens issus de notre échantillon après avoir accompli la même démarche d'information et de demande d'autorisation que préalablement à la passation des questionnaires (cf. Vol. 2, annexe 1, p.13-15). Rappelons que ces sujets ont été sélectionnés à l'issue de l'analyse quantitative en raison de leur usage intensif d'Internet et les entretiens se sont déroulés à leur domicile pendant une durée minimale d'une heure.

Nous avons conduit les entretiens auprès d'une adolescente scolarisée en classe de 6^{ème}, 3 adolescentes et un adolescent en classe de 5^{ème}, une adolescente en classe de 4^{ème} et deux adolescents et une adolescente en classe de 3^{ème}.

Nous nous sommes donc centrés sur leurs discours pour appréhender d'une part leurs *représentations* tant de *l'engagement des parents* que *des enseignants* vis-à-vis d'Internet et d'autre part leurs *pratiques d'Internet* en lien ou non avec leur *expérience scolaire*. Nous souhaitons non seulement être au plus près de la réalité subjective de l'adolescent mais également orienter la dynamique des échanges sur des dimensions circonscrites qui nous permettront d'avoir des éléments de comparaison entre les sujets.

La mise à distance de nos référents théoriques a permis une ouverture empathique vers les sujets de nos entretiens. Il s'agissait d'entendre ce qui était dit et le sens que cela avait pour l'adolescent. Ces entretiens ont été transcrits intégralement, y compris les hésitations, les relances... La subjectivité est toute présente : l'adolescent s'exprime avec « *son propre système de pensées, ses processus cognitifs, ses systèmes de valeurs et de représentations, ses émotions, son affectivité et l'affleurement de son inconscient* » (Bardin, 1977, p. 94). La phase de « lecture flottante » de chaque entretien en continuité avec l'écoute empathique préalable, en laissant venir à soi des orientations, des impressions, a permis de rester au plus près de la subjectivité de chaque adolescent.

La spécificité de l'analyse papier crayon qui a suivi a consisté à préserver l'unicité de l'adolescent (examen phénoménologique) tout en faisant la synthèse de la totalité des données verbales provenant de l'ensemble des entretiens (analyse à l'aide des catégories conceptualisantes). L'examen phénoménologique des données empiriques représente une première étape d'une analyse qualitative (Paillé, Mucchielli, 2003, p. 86), la deuxième étape va consister à continuer l'analyse à l'aide de catégories qui sont conceptualisantes (op. cit. p. 233).

4.2.1. L'analyse phénoménologique

L'examen phénoménologique des données, à travers les **trois étapes** que nous avons réalisées (**lectures répétées** dans un souci de retour aux expériences décrites, **productions d'énoncés** en marge des entretiens tentant de cerner l'essence de ce qui se présente et **constitution de récits**) est « *une activité qui permet véritablement l'ancrage empirique si important dans une analyse qualitative* » (op. cit. p. 95).

Dans l'approche phénoménologique, lorsque l'on interroge quelqu'un sur un objet du monde, on postule qu'il nous présente cet objet tel qu'il lui apparaît et donc avec ce qu'il signifie. Il ne nous décrit pas l'objet tel qu'il est, mais tel que sa relation

à lui permet de le décrire. L'objet décrit est englobé dans son intentionnalité et dans son être au monde. L'enquête phénoménologique telle qu'elle est classiquement faite en recherche qualitative présuppose ceci comme elle présuppose la mise à distance de tout savoir a priori sur l'objet et sur la relation du sujet à l'objet.

La réalité humaine dans laquelle nous plongeons par l'intermédiaire des entretiens que nous avons conduits auprès des 9 collégiens qui ont un usage intensif d'Internet n'est fondamentalement pas la nôtre. Cette prise de conscience nous a amenée à ne pas élaborer de manière approfondie de grille d'entretien de recherche qui pouvait représenter comme le soulignent Paillé et Mucchielli (op. cit. p. 87) « *un contexte d'accueil plus ou moins déformant* » pour les données. Cette posture est difficile car elle nécessite un abandon des attentes vis-à-vis de notre objet de recherche et suscite un sentiment d'inconfort à la fin des entretiens qui fait écho à la difficulté de répondre à la question soulevée par Paillé et Mucchielli : « *L'analyse qualitative doit-elle s'effectuer sans grille préalable, de manière à ne pas imposer d'interprétation ou doit-elle se rattacher à des théories pour mieux révéler les phénomènes ?* » (op. cit. p. 17). Ces auteurs se réfèrent à « *l'équation intellectuelle du chercheur* » (p. 69) qui se définit comme l'équilibre juste entre d'une part, la connaissance des études antérieures, des théories et d'autre part, la posture d'ouverture et de découverte sur le terrain. Nous avons adopté une attitude empreinte d'empathie lors de nos entretiens afin de nous immerger dans le monde subjectif de l'adolescent et de participer à son expérience avec une décentration impliquée dans la mesure où nous orientons néanmoins la dynamique des échanges afin de ne pas nous éloigner de notre objet de recherche et d'obtenir des éléments de rapprochement et/ou de contraste entre les sujets.

La formulation suivante : « *Tu me connais un peu, on s'est rencontré dans ta classe lorsque vous avez complété les questionnaires. Il s'agit de la même étude mais au cours de l'entretien on va pouvoir approfondir ton usage d'internet aussi bien à la maison qu'au collège et on va avancer au fur et à mesure de ton discours, je te laisse te présenter* » a permis d'introduire chaque entretien.

Nous avons ensuite synthétisé à partir de questions simples comme : qu'est-ce qui est exprimé ? quel est le vécu explicité à travers ces propos ? le contenu à l'aide d'énoncés appropriés avec un souci d'authenticité. La méthode phénoménologique consiste à se déployer dans la réduction, c'est-à-dire à opérer un retour vers la subjectivité. L'attitude du chercheur consiste d'une part, à mettre à distance toute préconception (réduction phénoménologique) et d'autre part, à se situer strictement au niveau de ce qui se présente pour synthétiser phénoménologiquement le contenu à l'aide d'énoncés appropriés allant à l'essentiel (réduction éidétique).

Nous avons enfin lié les éléments les plus probants des entretiens sous la forme d'un récit pour chaque adolescent. Il s'agissait de dégager le plus fidèlement possible la logique propre à l'adolescent.

Après ce premier examen phénoménologique des entretiens, nous avons abordé notre matériau de recherche avec comme objectif de qualifier les expériences, les interactions et les logiques à l'aide de catégories.

4.2.2. L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes

« La catégorie revêt deux sens, l'un générique et l'autre spécifique. Le premier renvoie à une appellation prise comme classe regroupant des objets de même nature... Le deuxième sens, forgé par la tradition d'analyse qualitative, plus particulièrement au sein de la Grounded theory, est tout à fait différent et renvoie, de façon précise, à la désignation substantive d'un phénomène apparaissant dans l'extrait du corpus analysé » (Paillé, Mucchielli, 2003, p. 15). C'est dans ce deuxième sens que nous avons utilisé la notion de catégorie qui nous a permis d'aller au-delà de la désignation de contenu.

Nous avons également souhaité apporter un éclairage nouveau aux discours des adolescents par une approche lexicométrique.

4.2.3. L'analyse lexicométrique

Ces entretiens font également l'objet d'une analyse de contenu à l'aide du logiciel Alceste, conceptualisé par Reinert (1998, p. 3): « *L'objectif de l'analyse Alceste est d'étudier comment un sujet se constitue à travers son propre tressage, à travers ses ancrages, ses écarts, ses insistances, ses redites, ses échappements. Le mot sens n'exprime, selon ce point de vue, que ce par où un sujet est passé pour poursuivre son énonciation* ».

Ce logiciel permet au chercheur d'étayer ses interprétations sur une série de marques textuelles significatives pour le sujet. Il s'agit d'une analyse de discours inductive qui met l'accent sur les ressemblances et dissemblances du vocabulaire et rend compte de sa distribution dans les propositions qui constituent le discours des adolescents. Alceste utilise une méthode de classification descendante et hiérarchique qui prend en compte la totalité du corpus et le découpe en unités textuelles, ces unités représentent des morceaux de texte dont la taille est de l'ordre de la phrase. A partir de ces unités textuelles, Alceste va ensuite dissocier deux groupes d'unités dont les vocabulaires sont les plus différents possibles. Ces deux groupes obtenus en utilisant la métrique du khi², Alceste repère ensuite le plus grand des deux groupes et continue le processus, de manière itérative, jusqu'à l'obtention d'un nombre de classes représentatives. L'objectif d'Alceste consiste donc à construire des classes d'unités de contexte regroupées sur la base de la distribution différenciée et de la cooccurrence des mots qui les composent (Huet-Gueye & de Léonardis, 2007). Le logiciel offre la possibilité de décrire ces classes à partir de différentes informations, telles que le relevé du vocabulaire le plus spécifique ou encore la sélection des unités de contexte les plus représentatives du vocabulaire caractéristique de la classe.

La tâche du chercheur consiste alors, à partir du vocabulaire spécifique à chacune de ces classes, à donner une signification à celles-ci en fonction du champ sémantique propre à chacune d'entre elles.

4.3. Etude de cas

L'étude de cas s'intéresse à une situation ayant un caractère unique qui est susceptible de permettre de découvrir des dynamiques nouvelles. Dans le cadre d'une approche inductive, elle permet de dégager des processus récurrents pour évoluer vers la formulation d'une théorie. Yin (1984, p. 23) définit l'étude de cas comme *« une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes et dans lequel des sources d'information multiples sont utilisées »*.

Nous avons eu la possibilité de poursuivre notre recherche avec une étude de cas permettant de mettre à l'épreuve notre modélisation de départ et également dans un contexte professionnel. L'expérience clinique constitue pour la recherche un terrain de vérification des apports de celle-ci. Paillé & Mucchielli (2003, p. 13-18) nomment l'étude de cas *« la recherche de significations dans le sens de Dittley (1947) pour qui il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux »*. L'étude de cas suppose une analyse en profondeur des divers aspects de la situation pour en faire apparaître les éléments significatifs et les liens qui les unissent, dans un effort pour en saisir la dynamique particulière (op. cit. p. 78).

TROISIEME PARTIE
RESULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation de deux catégories de résultats :

- une première catégorie issue de l'analyse descriptive des données recueillies par questionnaire, de l'analyse de l'homogénéité des instruments de recueil des données et de la mise en relation des données recueillies par ces instruments,
- et une deuxième catégorie qui s'appuie sur trois méthodes de traitement des données issues des entretiens (analyse phénoménologique, à l'aide des catégories conceptualisantes et lexicométrique des entretiens) et sur la présentation d'une étude de cas.

1. L'ANALYSE DES DONNEES ISSUES DES QUESTIONNAIRES

Ce type d'analyse nous permet d'avoir un aperçu général et une caractérisation de l'échantillon d'étude en termes de fréquences et de moyennes. Elle nous permet ainsi d'étudier la distribution des réponses des adolescents concernant leur usage d'Internet.

1.1. Les pratiques d'Internet

1.1.1. L'intensité d'utilisation d'Internet

L'item 3 nous permet d'appréhender ceux qui sont les plus forts utilisateurs de l'ordinateur à la maison et nous obtenons un nombre plus important d'enfants utilisateurs :

- 133 adolescents soit 41,2 % répondent utiliser Internet à la maison plus que leurs parents,
- 115 adolescents soit 35,6 % utilisent autant l'ordinateur à la maison que leurs parents,
- 23,2 % des parents soit 75 parents sont les plus forts utilisateurs.

Les adolescents sont les plus nombreux à s'emparer des nouvelles technologies reflétant le « modèle de l'expérimentation » défini par Galland (1999) ; ils appartiennent à une génération marquée par la dématérialisation des contenus et la généralisation de l'internet à haut débit.

En prenant en compte l'inquiétude parentale eu égard au temps passé par l'adolescent sur Internet (cf. 2.1), nous avons étudié, dans un premier temps, la distribution des réponses de l'adolescent sur le temps passé sur Internet le week-end d'une part et les soirs de collège d'autre part que nous illustrons ci-dessous :

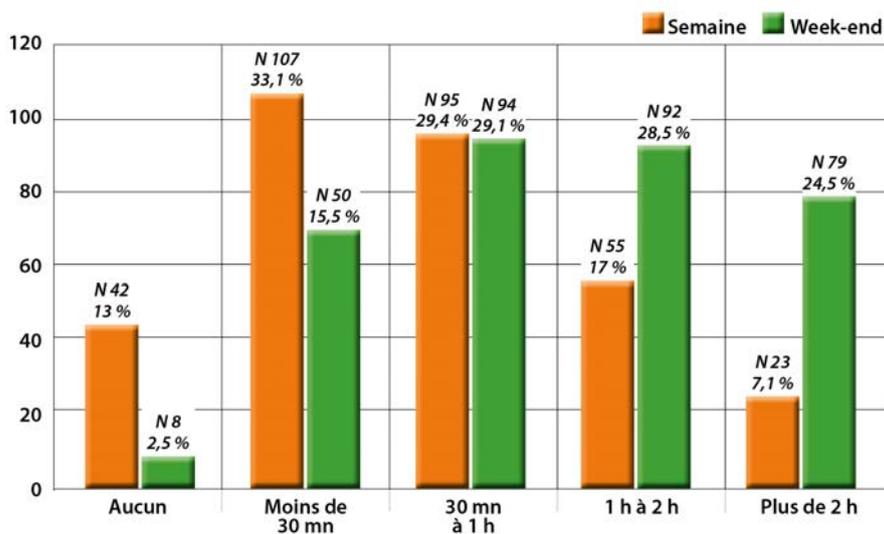


Figure 5 - Intensité d'utilisation d'Internet

L'intensité d'utilisation augmente le week-end et on note qu'un pourcentage similaire (29,1 %- 29,4 %) de notre population s'adonne à la pratique d'Internet de 30 mn à 1 h que ce soit le week-end ou bien la semaine.

1.1.2. L'intensité d'utilisation d'Internet selon le genre

Dans un deuxième temps, nous distinguons l'intensité d'utilisation d'Internet par l'adolescent selon le genre et nous obtenons :

Tableau 3 - Intensité d'utilisation d'Internet selon le sexe

Intensité d'utilisation	Semaine		Week-end	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
aucun	15 10,2%	27 15,4%	3 2,0%	5 2,8%
- de 30 mn	44 29,9%	63 36,0%	20 13,6%	30 17,0%
de 30 mn à 1 h	51 34,7%	44 25,1%	43 29,3%	51 29,0%
entre 1 h et 2 h	30 20,4%	25 14,3%	44 29,9%	48 27,3%
plus de 2 h	7 4,8%	16 9,1%	37 25,2%	42 23,9%

Les pourcentages ci-dessus sont très proches et ne nous amènent pas à souligner de différence significative selon le genre. Un khi deux de Pearson nous permet de nous assurer que les filles et les garçons ne diffèrent pas ni sur le week-end ni sur la semaine relativement à leur utilisation d'Internet.

1.1.3. Utilisateurs intensifs vs utilisateurs modérés

Nous allons construire un indicateur d'intensité globale regroupant les réponses des adolescents relativement au temps passé sur Internet le week-end (item 3) et les soirs de collège (item 4). Ces deux items sont cotés de manière identique en leur attribuant les valeurs numériques de 1 à 5 relatives à l'auto-évaluation par l'adolescent du temps que nous lui proposons dans notre outil de recueil des données sous forme de questions fermées :

- Aucun
- de 30 mn
- de 30 mn à 1 heure par jour
- entre 1 heure et 2 heures par jour
- plus de 2 heures par jour.

Les utilisateurs « intensifs » correspondent à ceux qui ont répondu passer plus de deux heures par jour sur Internet le week-end et plus d'une heure par soir d'école. Ces deux groupes sont extraits de la valeur médiane pour chaque item. Sur ce critère de sélection

tion, notre population est composée de 166 utilisateurs « modérés » d'internet (51,3 %) et de 157 utilisateurs « intensifs » d'internet (48,7 %).

Dans le groupe des utilisateurs « modérés », on note 44 % de filles et 56 % de garçons ; dans le groupe des utilisateurs « intensifs », on obtient 47,1 % de filles et 52,9 % de garçons. Conformément à notre précédente analyse, la différence des genres est non significative.

1.1.4. Intensité d'utilisation selon l'âge et le niveau scolaire

Pour chacun des groupes, c'est-à-dire le groupe « d'utilisateurs intensifs » et le groupe « d'utilisateurs modérés », nous explorons, au sein de notre population, l'influence de l'âge sur l'intensité d'utilisation d'Internet par l'adolescent que nous illustrons ci-dessous.

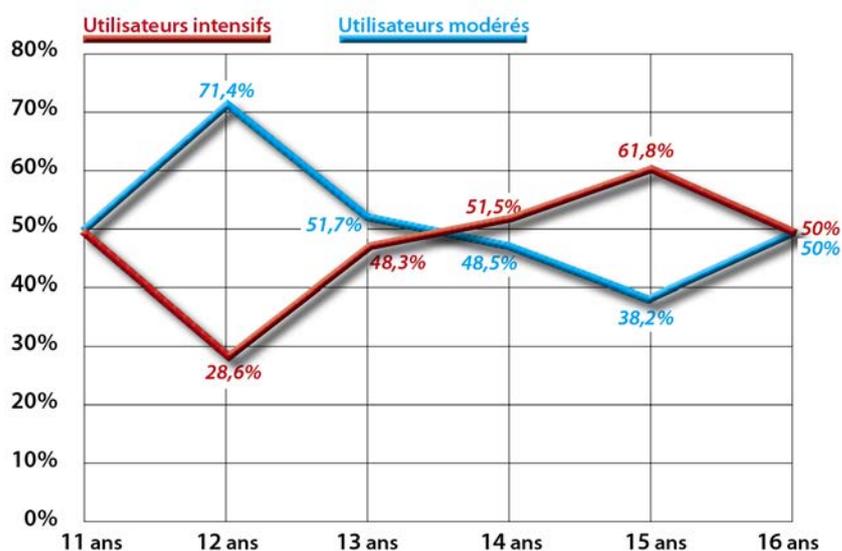


Figure 6 - Intensité d'Utilisation d'Internet au regard de l'âge de l'adolescent: utilisateurs modérés / utilisateurs intensifs

On note une diminution d'une utilisation modérée d'Internet par l'adolescent en fonction de l'évolution de son âge, notamment de 12 à 15 ans (71,4 % vs 38,2 %). A l'inverse, on note une augmentation de l'utilisation intensive d'Internet en fonction de l'âge de l'adolescent particulièrement de l'âge de 12 ans à l'âge de 15 ans où nous progressons de 28,6 % d'utilisateurs intensifs à 61,8 %.

Nous confirmons les tendances que nous avons obtenues relativement à l'influence de l'âge de l'adolescent sur l'intensité de l'utilisation d'Internet en prenant en compte les différents niveaux de scolarité (de la 6^{ème} à la 3^{ème}).

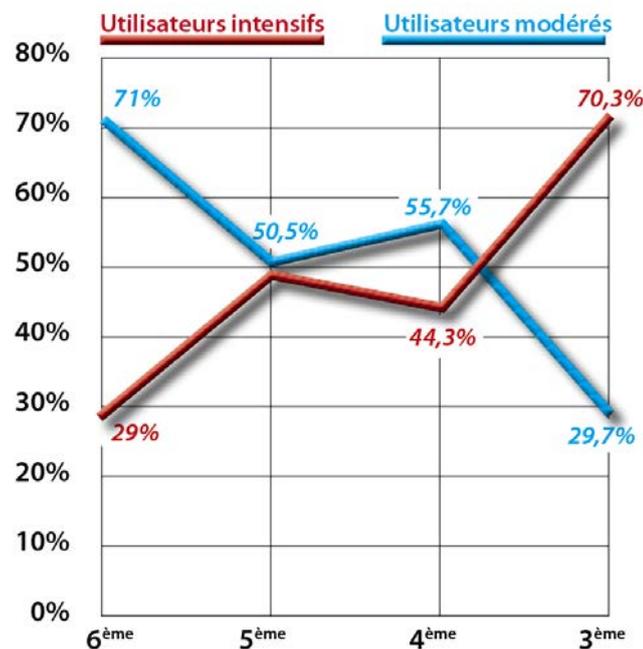


Figure 7 - Intensité d'Utilisation d'Internet au regard des niveaux de scolarité

On distingue des différences d'utilisation d'Internet à la maison selon la classe de l'élève :

- en classe de 6^{ème}, 29 % sont des utilisateurs « intensifs » et 71 % des utilisateurs « modérés »,
- en classe de 5^{ème}, 49,5 % sont des utilisateurs « intensifs » et 50,5 % des utilisateurs « modérés »,
- en classe de 4^{ème}, 44,3 % sont des utilisateurs « intensifs » et 55,7 % des utilisateurs « modérés »,
- en classe de 3^{ème}, 70,3 % sont des utilisateurs « intensifs » et 29,7 % des utilisateurs « modérés ».

On note que la part d'élèves qui ont un usage intensif d'Internet augmente avec la classe et donc l'âge avec toutefois une légère diminution de la classe de 5^{ème} à la classe

de 4^{ème}. En revanche, en fin de cycle, de la 4^{ème} à la 3^{ème} la différence s'accroît plus fortement.

Ainsi les 5^{ème} ($t = - 3,5 ; p = 0,001$), les 4^{ème} ($t = - 2,6 ; p = 0,009$) et les 3^{ème} ($t = - 5,18 ; p = 0,000$) ont une intensité d'utilisation plus importante que les 6^{ème}. La différence d'intensité d'utilisation est non significative entre les 5^{ème} et les 4^{ème} ($t = 0,801 ; p = 0,424$). Il existe aussi des différences d'intensité significatives entre les 5^{ème} et les 3^{ème} ($t = - 2,01 ; p = 0,046$) et les 4^{ème} et les 3^{ème} ($t = - 2,68 ; p = 0,008$).

1.1.5. Localisation de l'ordinateur et intensité d'utilisation

Tchats, forums, messageries instantanées sont des environnements à risques pour les enfants et les adolescents qui, en outre, peuvent également être confrontés à toutes sortes de contenus sur Internet. De nombreuses actions de prévention sont mises en place par les Conseils Généraux en partenariat avec l'Education Nationale, par les associations (e-enfance,...) pour sensibiliser aux bons usages d'Internet. Des conférences débats sont organisées au sein même des collèges pour le public adulte. Nous avons assisté dans le cadre de cette étude à une conférence débat organisée sur le thème des usages des élèves d'Internet et des nouveaux moyens de communication (SMS, Facebook, MSN, Messenger, Twitter...). La multiplication de ces outils et leur utilisation chez les élèves engendre de nouvelles pratiques et peut parfois s'avérer problématique. Comment se positionner en tant que parent ? Quels sont les enjeux, les risques ? Comment profiter au mieux de ces moyens de communication ? Les parents ont pu échanger sur leurs propres expériences avec leurs adolescents. La plupart d'entre eux supposaient que la localisation de l'ordinateur dans la chambre de l'adolescent incite ce dernier à l'utiliser plus intensivement.

Nous supposons donc que les adolescents qui peuvent disposer d'Internet dans leur chambre, éloignés du regard parental, ont un usage « plus intensif » d'Internet.

Les données recueillies nous permettent de vérifier l'impact de la localisation de l'ordinateur sur l'intensité d'utilisation d'Internet par l'adolescent.

Tableau 4 - Influence de la localisation de l'ordinateur sur l'intensité d'utilisation (en pourcentage)

Localisation de l'ordinateur	Usage modéré	Usage intensif
Salon, salle de jeux	42,9 %	43,4 %
Bureau	37,1%	37,5 %
Chambre des parents	7,6 %	4,6 %
Chambre frère ou sœur	3,5 %	2,6 %
Ma chambre	8,8 %	11,8 %
% Total	100 %	100 %

La majorité des élèves a répondu utiliser Internet chez eux dans le salon et la salle de jeux (43 %) ; 10,2 % de l'ensemble des élèves en dispose dans leur chambre.

33 adolescents sur les 323 adolescents de notre population disposent de l'ordinateur dans leur chambre ; sur ces 33 adolescents, 18 sont des utilisateurs « intensifs » contre 15 des utilisateurs « modérés » ; cette différence n'est pas significative statistiquement.

Nous rappelons, par ailleurs, qu'il n'y a pas non plus de différence de genre. Nous notons seulement que le pourcentage de garçons qui dispose de l'ordinateur dans leur chambre est plus élevé que celui des filles (11,4 % vs 7,5 %).

1.1.6. La nature des pratiques d'internet

Après avoir examiné l'utilisation d'Internet de manière quantitative (utilisateurs modérés / utilisateurs intensifs), nous analysons cette utilisation sur un versant qualitatif : quelle est la nature des activités réalisées par les adolescents sur Internet ?

1.1.6.1. Le contenu des pratiques

Le questionnaire qui leur a été soumis comporte 18 items permettant d'identifier deux types de pratiques : culturelles et de socialisation (cf. questionnaire présenté en annexe).

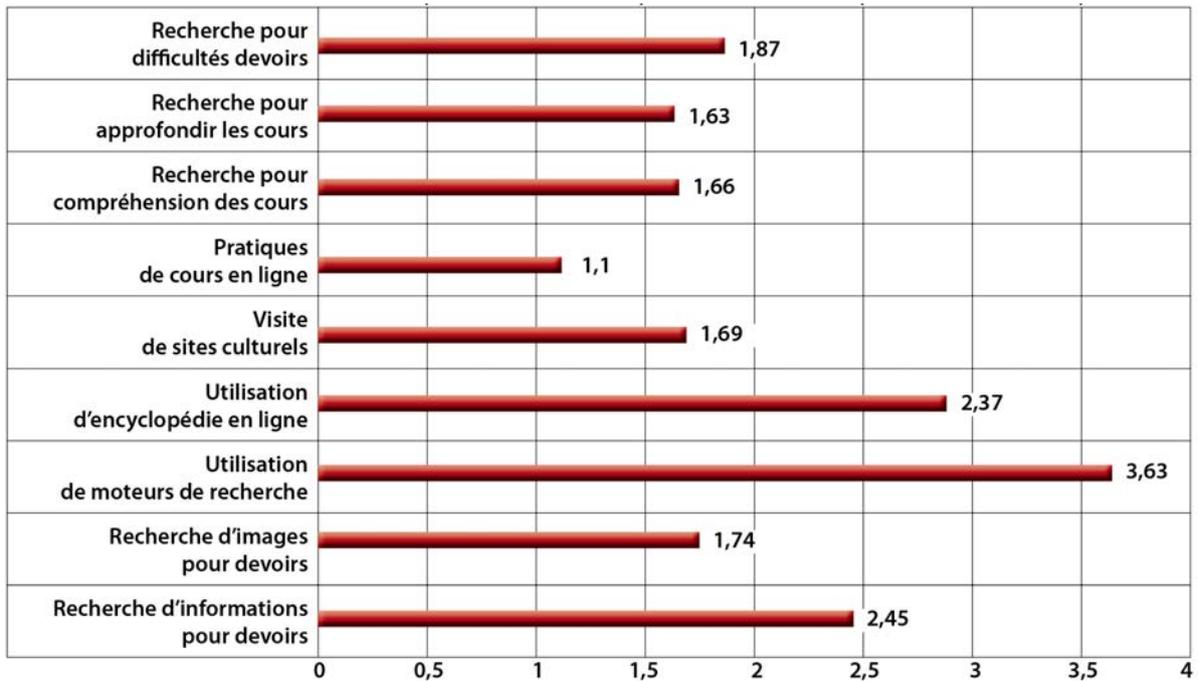


Figure 8 - Moyennes des Pratiques Culturelles

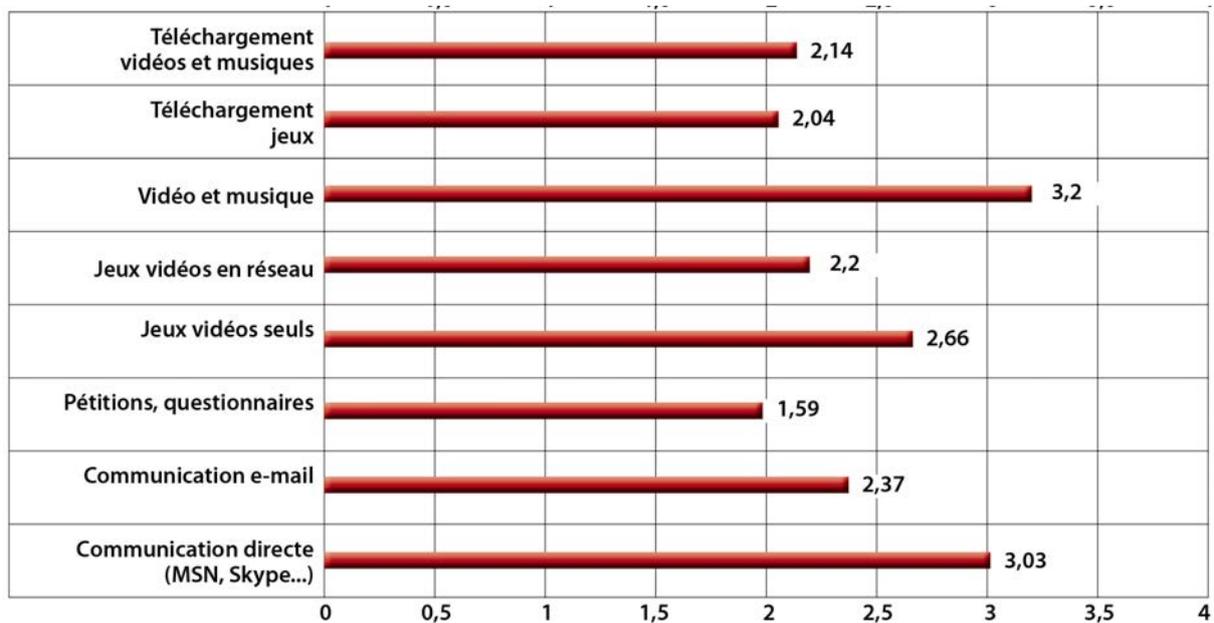


Figure 9 - Moyennes des Pratiques de Socialisation

Les activités prédominantes réalisées par les adolescents sur Internet sont relatives à la visualisation de vidéos, l'écoute de la musique et aux usages communicationnels. Selon Hersent (2004), l'appropriation des nouvelles formes culturelles contemporaines via Internet autorisent et favorisent l'appartenance au groupe des pairs.

1.1.6.2. Construction de l'échelle d'évaluation de mesure des pratiques

Nous avons effectué une analyse en composantes principales (ACP) afin de confirmer les dimensions que nous avons extraites de manière inductive et de condenser l'information contenue à l'intérieur de ces dimensions sur un nombre restreint d'axes factoriels, tout en assurant une perte minimale d'informations (Hair et al., 1998).

L'analyse factorielle exploratoire (réalisée sous SPSS 13 par l'analyse factorielle en axes principaux) montre un indice d'adéquation à la factorisation (KMO) moyen (test de Kaiser-Meyer-Olkin, $KMO = ,775$; Khi deux = 1137,35 ; ddl = 136, signification de Bartlett¹⁰ à ,000).

Nous décidons d'exécuter à nouveau une ACP sans l'item « *utilisation des moteurs de recherche* » qui a des poids significatifs sur plusieurs facteurs et pour lequel 66,8 % de notre population a répondu l'utiliser très souvent que ce soit sur le versant éducatif ou ludique d'Internet. Nous excluons également les items « *pratiques de cours scolaires en ligne* » pour lesquels nous avons un faible pourcentage de pratiquants (1,9 %) sur la base d'une pratique régulière et « *téléchargement des jeux, des vidéos et des musiques* » qui révèlent un biais de désirabilité sociale. Nous adoptons cette fois-ci une approche confirmatoire afin de confirmer la présence de facteurs dévoilés lors de la première analyse.

La contribution factorielle des items après la rotation Varimax permet la répartition des items dans les 2 facteurs qui expliquent 43,04 % de la variance totale.

¹ Le KMO (mesure de Kaiser-Meyer-Olkin) est un indice d'adéquation de la solution factorielle qui indique jusqu'à quel point l'ensemble des variables retenu est un ensemble cohérent. Le KMO reflète le rapport entre d'une part, les corrélations entre les variables et d'autre part, les corrélations partielles, celles-ci reflétant l'unicité de l'apport de chaque variable. Une valeur de $KMO < 0.50$ est inacceptable, lorsqu'elle est ≈ 0.60 , elle est médiocre, lorsqu'elle est ≈ 0.70 , elle est moyenne, lorsqu'elle est ≈ 0.80 , elle est méritoire, et lorsqu'elle est ≈ 0.90 , elle est excellente (Kaiser & Rice, 1974).

Présentation des facteurs

Le **premier facteur** qui correspond aux **pratiques culturelles** d'Internet par les adolescents explique 26,35 % de la variance et comprend 7 items. Ces 7 items identifiés, nous procédons à une analyse de consistance interne.

La valeur de l'indice de l'alpha de cronbach est de 0,754, ce qui est excellent puisqu'il dépasse le minimum requis de 0,70¹¹. Nous calculerons donc un indicateur de l'investissement de la sphère culturelle sur Internet.

Le **deuxième facteur** qui correspond aux **pratiques de socialisation** d'Internet par les adolescents explique 16,65 % de la variance et regroupe 6 items. Nous procédons également à une analyse de consistance interne et nous obtenons un indice de l'alpha de cronbach proche de 0,70 ; la valeur du coefficient est de 0,694. La dimension évaluée regroupe les pratiques expressives, communicationnelles et ludiques des adolescents sur Internet.

A partir des scores obtenus, nous présentons les moyennes pour chacune des dimensions (culturelle et de socialisation).

Tableau 5 - Moyenne des pratiques d'Internet

Pratiques	N	Moyenne	Ecart-type
Culturelles	323	13,41	3,24
Socialisation	323	19,23	4,66

Les pratiques de socialisation sur Internet sont plus nombreuses que les pratiques culturelles sur Internet.

¹¹ Le coefficient alpha de Cronbach est un indice statistique qui permet d'évaluer l'homogénéité (ou la cohérence interne) d'un instrument de mesure, composé par un ensemble d'items, qui appréhende une même dimension.

1.1.7. Lien entre l'intensité d'utilisation d'Internet et les pratiques

L'illustration ci-après nous permet de distinguer la fréquence des pratiques (moyennes) en fonction de l'intensité d'utilisation d'Internet (temps passé).

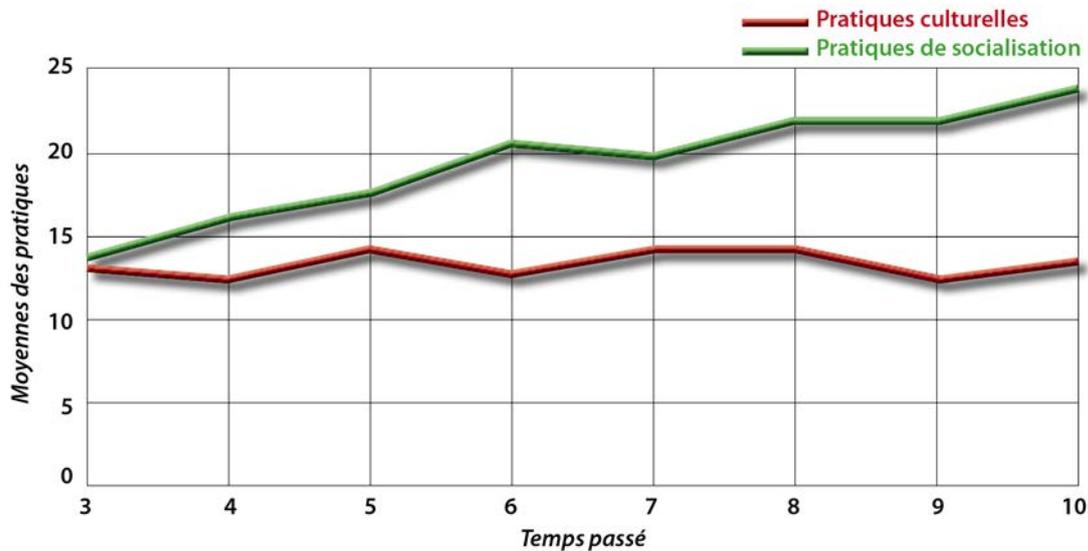


Figure 10 - Moyennes des pratiques culturelles et des pratiques de socialisation en lien avec l'intensité d'utilisation d'Internet

On constate qu'il n'existe pas de relation entre l'intensité d'utilisation d'Internet et les pratiques culturelles. L'analyse des corrélations montre qu'il existe une relation entre l'intensité d'utilisation d'Internet par l'adolescent et les pratiques de socialisation ($r = .534$; $p < .00$). Plus l'adolescent passe du temps sur Internet, plus il privilégie les pratiques expressives, communicationnelles et ludiques sur Internet.

1.2. Les représentations de l'adolescent de l'engagement des parents

Nous nous intéressons aux items construits sur un modèle de questions fermées qui nous permettent d'appréhender la compétence parentale perçue par l'adolescent, les dimensions de l'intérêt et du contrôle parental (limite de temps sur Internet imposée, pratiques conjointes) et le soutien envers le domaine scolaire (cf. Vol. 2, annexe 4, p. 45).

1.2.1. Compétence parentale perçue

Les adolescents estiment plus compétents leur père que leur mère ; 32,8 % des adolescents se représentent leur père comme maîtrisant très bien l'ordinateur (item 1) contre 18,9 % pour leur mère. Les mères sont plus largement représentées comme moyennement compétentes (26,9 % vs 17 %).

1.2.2. Contrôle parental perçu

Une limite de temps passé sur Internet est imposée à 47,7 % des adolescents de notre étude par les parents (item 5). 154 adolescents sur notre population de 323 adolescents ont un temps limité par les parents sur l'usage de l'ordinateur et d'Internet, ceci représente une modalité du contrôle parental qui s'applique pratiquement à la moitié de notre population.

1.2.3. Soutien parental envers le scolaire

Nous nous sommes interrogés dans un premier temps sur la place donnée à l'expérience scolaire de l'adolescent dans les interactions à travers l'encouragement porté à l'adolescent d'approfondir ses cours à la maison par les parents en utilisant diverses sources et particulièrement Internet :

- 35,3 % des parents soit 114 parents conseillent à leur adolescent de compléter et d'approfondir les cours (item 9). Parmi eux :
- 16,7 % soit 54 parents leur proposent d'avoir recours à la bibliothèque familiale pour compléter leur cours,
- 4,3 % soit 14 parents leur conseillent d'utiliser les ressources du C D I au collège,
- 14,2 % soit 46 parents les encouragent à utiliser Internet.

Le graphique ci-après nous permet de visualiser ces résultats :

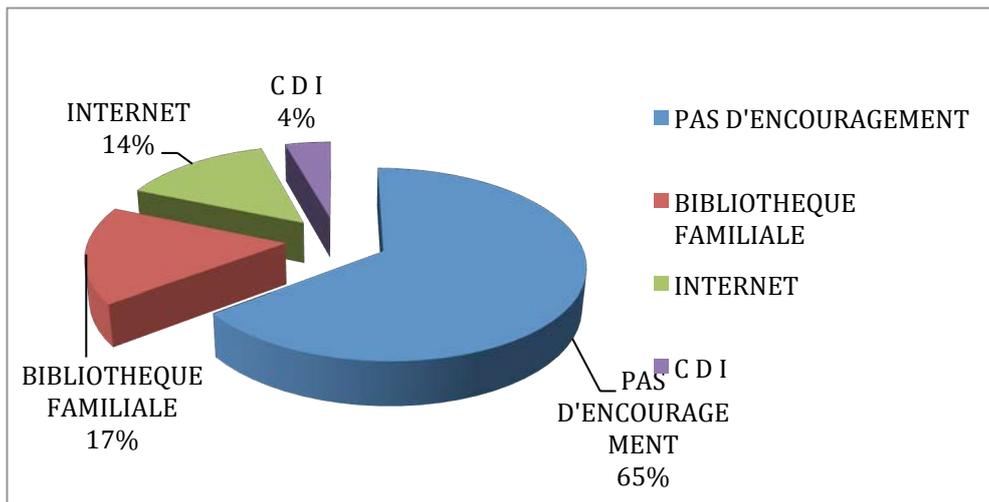


Figure 11 - Encouragement parental à l'approfondissement des cours

Rappelons qu'il s'agit d'un item relatif à l'encouragement parental à **l'approfondissement des cours** et non à la réalisation de devoirs demandés par l'enseignant avant de souligner la faiblesse de l'encouragement parental et le peu d'investissement d'Internet que nous constatons.

Nous nous sommes ensuite interrogés sur la relation entre l'origine sociale et la place donnée à l'expérience scolaire de l'adolescent dans les interactions à travers l'encouragement porté à l'adolescent d'approfondir ses cours à la maison par les parents.

1.2.4. Encouragement parental envers le scolaire selon la catégorie socioprofessionnelle

Nous avons croisé l'item 9 a) « *Mes parents me suggèrent d'approfondir mes cours : oui / non* » avec la catégorie socioprofessionnelle du père d'une part et de la mère d'autre part.

Tableau 6 – Fréquence des conseils d'approfondissement des cours par le père et par la mère selon la catégorie socioprofessionnelle

	PERE			MERE		
	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL
Agriculteurs	4 1,3 %	12 3,8 %	16 5 %	-	6 1,9 %	6 1,9 %
Artisans, Commerçants Chefs d'entreprises	17 5,3 %	33 10,4 %	50 15,7 %	12 3,7 %	11 3,4 %	23 7,2 %
Cadres & Professions Intellectuelles supérieures	46 14,5 %	76 23,9 %	122 38,4 %	27 8,4 %	49 15,3 %	76 23,7 %
Professions intermédiaires	5 1,6 %	4 1,3 %	9 2,8 %	-	-	-
Employés	21 6,6 %	46 14,5 %	67 21,1 %	57 17,8 %	104 32,4 %	161 50,2 %
Ouvriers	5 1,6 %	15 4,7 %	20 6,3 %	-	-	-
Retraités	3 0,9 %	1 0,3 %	4 1,3 %	-	-	-
Sans activité professionnelle	11 3,5 %	19 6 %	30 9,4 %	18 5,6 %	37 11,5 %	55 17,1 %
TOTAL	112 35,2 %	206 64,8 %	318 100 %	114 35,5 %	207 64,5 %	321 100 %

On note que 14,5 % des élèves dont le père est cadre sont incités à approfondir leurs cours contre 6,6 % en ce qui concerne les employés, 5,3 % pour les artisans, commerçants et 1,6 % pour les ouvriers.

On remarque également que ce sont les élèves dont la mère est employée qui sont le plus encouragés à approfondir leurs cours (17,8 %) en comparant avec ceux dont la mère est cadre (8,4 %) et ceux dont la mère est sans activité professionnelle (5,6 %).

1.2.5. L'engagement parental

L'échelle permettant d'évaluer comment l'adolescent perçoit l'implication de son père et de sa mère à l'égard de son usage d'Internet et de sa scolarité est constituée de 6 items distribués sur une échelle de likert en 4 points. Par l'analyse de fiabilité, nous avons calculé la cohérence interne de cette échelle sur l'ensemble des items. La valeur de l'alpha de Cronbach qui est de .713 indique une homogénéité satisfaisante. Nous effectuons une

analyse factorielle dans la mesure où nous souhaitons explorer les dimensions relatives à cet indicateur des représentations de l'engagement des parents. Cette étape permet d'obtenir 2 facteurs intégrant 3 items chacun. L'indice d'adéquation à la factorisation (KMO) est moyen (test de Kaiser-Meyer-Olkin, $KMO = ,73$; Khi deux = 375,398 ; ddl = 15, signification de Bartlett à .000).

Les 2 facteurs retenus expliquent 61,387 % de la variance totale. La contribution factorielle des items après la rotation Varimax permet la répartition des items dans les 2 facteurs.

Le premier facteur regroupe les items 6, 7 et 8 concernant l'intérêt des parents perçu par l'adolescent relativement à ses pratiques d'internet et explique 41,38 % de la variance.

Le deuxième facteur correspond à la participation parentale au suivi scolaire en lien avec l'usage d'Internet et explique 19,99 % de la variance (items 4, 10 et 11).

Les valeurs de l'alpha de Cronbach sont respectivement égales à 0.58 et 0.72, ce qui est satisfaisant.

Les représentations de l'engagement des parents élaborées par l'adolescent incluent donc deux dimensions relatives aux pratiques éducatives parentales :

- une dimension relative au contrôle et à l'intérêt parental concernant l'usage d'Internet par l'adolescent,
- une deuxième dimension relative à l'implication parentale au suivi scolaire incluant l'usage d'Internet. Cet accompagnement s'appuie sur le rôle éducatif des parents auprès de leur enfant et correspond à une pratique parentale incluant l'usage d'Internet qui vise la réussite éducative.

1.2.6. Effet d'interaction entre les pratiques d'Internet par les adolescents à la maison et les représentations de l'engagement des parents vis-à-vis d'Internet

Nous nous intéressons désormais à la relation existant entre l'engagement des parents et ses dimensions avec les pratiques culturelles d'Internet des adolescents et établissons donc des relations entre les données issues du questionnaire « les pratiques d'Internet par

les adolescents à la maison » et celles issues du questionnaire « les représentations de l'engagement des parents ».

Tableau 7 – Coefficients de corrélation entre les variables « Pratiques d'Internet » et « Représentations de l'engagement parental »

Pratiques culturelles d'Internet	Engagement parental	
	Contrôle et intérêt parental vis-à-vis Internet	Implication parentale au suivi scolaire incluant l'usage d'Internet
Recherche informations	.26 (**)	.29 (**)
Recherche images	.12 (*)	.19 (**)
Encyclopédie en ligne	.13 (*)	.14 (*)
Visite sites culturels	.21 (*)	.25 (**)
Recherches pour comprendre les cours	.21 (*)	.20 (*)
Recherches pour approfondir les connaissances en lien avec les cours	.22 (**)	.32 (**)
Recherches difficultés à réaliser un devoir	.16 (*)	.31 (**)

(**) $p < .01$ (*) $p < .05$

On constate globalement une influence positive de l'engagement parental envers les pratiques culturelles des adolescents sur Internet.

Les corrélations sont significativement plus élevées dans la dimension de l'engagement des parents en lien avec la scolarité en particulier en ce qui concerne les recherches pour surmonter les difficultés à réaliser un devoir ($r=.31$; $p<.01$ vs $r=.16$; $p<.01$) et les recherches pour approfondir son cours ($r=.32$; $p<.01$ vs $r=.22$; $p<.01$). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que dès lors que les parents considèrent Internet comme un outil d'aide à la réussite scolaire, l'adolescent investit effectivement Internet pour ses devoirs.

1.3. La réalisation des devoirs

Nous rappelons que l'approche ethnologique avait souligné l'inquiétude parentale relative au temps passé par l'adolescent sur Internet au détriment de la réalisation des devoirs. En outre, les recherches ont étudié les rapports existant entre les devoirs scolaires et les performances (Cooper, 1989) ; au collège, les élèves moins performants font leurs devoirs rapidement ou ne les réalisent pas du tout. De manière générale, les adolescents les plus performants y consacrent plus de temps (Oubrayrie-Roussel et al., 2007). On peut se demander si une courte durée passée à effectuer les devoirs en semaine est compensée par un investissement de l'élève plus important le week-end et inversement pour le dire autrement, est-ce que certains adolescents préfèrent s'investir en semaine pour libérer le temps du week-end ou bien le contraire ?

1.3.1. Temps passé et planification des devoirs

Nous distinguons le temps passé aux devoirs la semaine et le week-end par adolescent ; nous obtenons ainsi 29 adolescents qui passent 5 à 15 mn les soirs de collège dont 18 d'entre eux y consacrent 30 mn le week-end, les 5 suivants de 30 mn à 1 h et les 6 derniers de 1 h à 2 h...

Tableau 8 - Temps passé aux devoirs la semaine et le week-end

Durée des devoirs la semaine	N	%	Durée des devoirs le week-end	N	%
Aucun temps	1	0.3 %	30 mn	1	0.3%
5 à 15 mn	29	9%	30 mn	18	5,57%
			30 mn à 1 h	5	1,55%
			1 h à 2 h	6	1,85%
15 mn à 30 mn	89	27,55%	aucun temps	3	0,92%
			30 mn	17	5,26%
			30 mn à 1 h	47	14,55%
			1 h à 2 h	20	6,19%
30 mn à 1 h	136	42,10%	plus de 2 h	2	0,62%
			aucun temps	1	0,3%
			30 mn	5	1,55%
			30 mn à 1 h	39	12,07%
plus d'1 h	68	21,05%	1 h à 2 h	74	22,91%
			plus de 2 h	17	5,26%
			aucun temps	2	0,62%
			30 mn	3	0,92%
			30 mn à 1 h	5	1,55%
			1 h à 2 h	33	10,22%
			plus de 2 h	25	7,74 %

On constate que pour la majorité de notre échantillon une faible implication durant la semaine se retrouve également le week-end. On peut dire que l'élève peu mobilisé en semaine est également peu mobilisé le week-end. Ce temps passé à la réalisation des devoirs peut représenter un indicateur de la mobilisation scolaire mais il convient de nuancer en précisant que certains enfants et adolescents nécessitent plus de temps que d'autres pour la réalisation de leurs devoirs. Par ailleurs, le rapport Glasman (2004, p. 41-42) souligne la complexité inhérente aux devoirs : *« L'efficacité des devoirs est tributaire d'une combinaison de facteurs que les recherches menées jusqu'à présent n'ont pas suffisamment contrôlés :Trautwein et Koller (2003) rappellent qu'à la maison, contrairement à l'école, les élèves sont responsables de leur comportement ; la qualité de leur conduite et du temps consacré aux devoirs sont fonction de leur motivation, des buts qu'ils accordent aux devoirs, de la croyance en leur capacité et de leur compétences ».*

Nous explorons également, par l'analyse descriptive des données recueillies par l'item 3, une stratégie de planification favorisant l'investissement des élèves lors des devoirs à la maison et nous obtenons :

Tableau 9 - Planification des devoirs

Organisation pour effectuer les devoirs à l'avance	N %
jamais	14 4,4 %
rarement	84 26,2 %
souvent	154 48,0 %
très souvent	69 21,5 %

69,5 % des adolescents se définissent comme étant souvent ou très souvent organisés pour effectuer leurs devoirs à l'avance.

1.3.2. Effets d'interaction entre l'intensité d'utilisation d'Internet et le temps passé aux devoirs

Nous souhaitons enfin mettre en relation le temps passé par l'adolescent sur Internet et le temps consacré aux devoirs. Nous supposons que les adolescents qui ont un « usage intensif » d'Internet passent moins de temps à leurs devoirs que les adolescents qui ont un

« usage modéré » d'Internet. Nous cherchons donc à voir si l'intensité d'utilisation d'Internet se fait au détriment des devoirs et analysons les données issues du questionnaire sur « les pratiques d'Internet par les adolescents à la maison » items 3 et 4 et celles du questionnaire relatif aux « devoirs » items 1 et 2.

Tableau 10 - Le temps passé aux devoirs les soirs d'école selon l'intensité d'utilisation d'Internet

Usage d'Internet	Temps passé aux devoirs les soirs d'école					Total
	aucun temps	de 5 à 15 mn	de 15 mn à 30 mn	de 30 à 60 mn	Plus d' 1 h	
modéré	1 0,6 %	12 7,1 %	53 31,2 %	74 43,5 %	30 17,6 %	170 100 %
intensif	0 0 %	17 11,2 %	36 23,7 %	62 40,8 %	37 24,3 %	152 100 %

Il n'y a pas de différence significative entre les adolescents qui ont un « usage intensif » d'Internet et ceux qui ont un « usage modéré » ($\chi^2 = 5,912$, NS). Ces deux groupes d'élèves passent un temps similaire à faire leurs devoirs en semaine.

On procède de manière identique pour analyser la relation entre l'intensité d'utilisation d'Internet et le temps passé aux devoirs durant le week-end.

Tableau 11 - Le temps passé aux devoirs le week-end selon l'intensité d'utilisation d'Internet

Usage d'Internet	Temps passé aux devoirs le week-end					Total
	aucun temps	30 mn	30 mn à 1 h	1 h à 2 h	Plus de 2 h	
modéré	3 1,8 %	22 12,9 %	64 37,6 %	63 37,1 %	18 10,6 %	170 100 %
intensif	3 2,0 %	22 14,5 %	32 21,1 %	69 45,4 %	26 17,1 %	152 100 %

Il y a une différence le week-end entre les élèves qui ont un « usage intensif » d'Internet et ceux qui ont un « usage modéré » ($\chi^2 = 11,423 - p < .05$). Ces deux groupes ne passent pas un temps similaire à réaliser leurs devoirs.

Les « utilisateurs intensifs » (45,4 %) passent de 1 à 2 heures à faire leurs devoirs le week-end contre 37,1 % des « utilisateurs modérés ». De même, 17,1 % des « utilisateurs intensifs » y passent plus de 2 heures contre 10,6 % des « utilisateurs modérés ». On cons-

tate donc que les adolescents qui ont un « *usage intensif d'Internet* » passent plus de temps à faire leurs devoirs le week-end que les adolescents qui ont un « *usage modéré d'Internet* ».

Nous effectuons ensuite un test de corrélations entre les variables « intensité d'utilisation d'Internet les soirs de semaine » et « intensité d'utilisation d'Internet le week-end » et les variables « temps passé aux devoirs le soir d'école » et « temps passé aux devoirs le week-end ».

Tableau 12 – Coefficients de corrélation entre l'intensité d'utilisation d'Internet et le temps passé aux devoirs (soir et week-end)

		<i>Temps passé aux devoirs le soir</i>	Intensité soir	<i>Temps passé aux devoirs le week-end</i>	Intensité week-end
<i>Temps passé aux devoirs le soir</i>	Pearson Correlation	1	-,001	.520(**)	.072
	Sig. (2-tailed)	-	,991	,000	,199
	N	323	322	323	323
Intensité soir	Pearson Correlation	.001	1	.011	.528(**)
	Sig. (2-tailed)	,991	-	,840	,000
	N	322	322	322	322
<i>Temps passé aux devoirs le week-end</i>	Pearson Correlation	.520(**)	,011	1	.134(*)
	Sig. (2-tailed)	,000	,840	-	,016
	N	323	322	323	323
Intensité week-end	Pearson Correlation	.072	.528(**)	.134(*)	1
	Sig. (2-tailed)	,199	,000	,016	-
	N	323	322	323	322

p < .01

On constate que de fortes corrélations existent entre les variables « temps passé aux devoirs le soir d'école » et « temps passé aux devoirs le week-end » ($r = .520$; $p < .01$) de même que les variables « intensité d'utilisation d'Internet le soir d'école » et « intensité d'utilisation d'Internet le week-end » sont fortement corrélées ($r = .528$; $p < .01$). On obtient la précision suivante à savoir que le temps passé aux devoirs le week-end est corrélé avec l'intensité d'utilisation d'Internet le week-end ($r = .134$; $p < .01$).

1.3.3. Usage d'Internet et réalisation des devoirs

31,3 % des adolescents de notre étude ont répondu préférer utiliser Internet pour la réalisation des devoirs et les items 6 et 7 nous permettent d'approfondir qualitativement ces modalités de réalisation des devoirs. En effet, afin de comprendre comment l'adolescent investit les ressources culturelles sur Internet, nous avons proposé deux types de tâches scolaires : la lecture d'un roman (6) et la préparation d'un exposé (7).

Concernant la préparation d'un exposé, on constate que 46 % des sujets de notre étude sont dans l'évitement d'effort déjà souligné par les travaux de Fenouillet (2005), ils copient les informations trouvées sur Internet ou les impriment ; 54 % sont dans l'effort de rédaction.

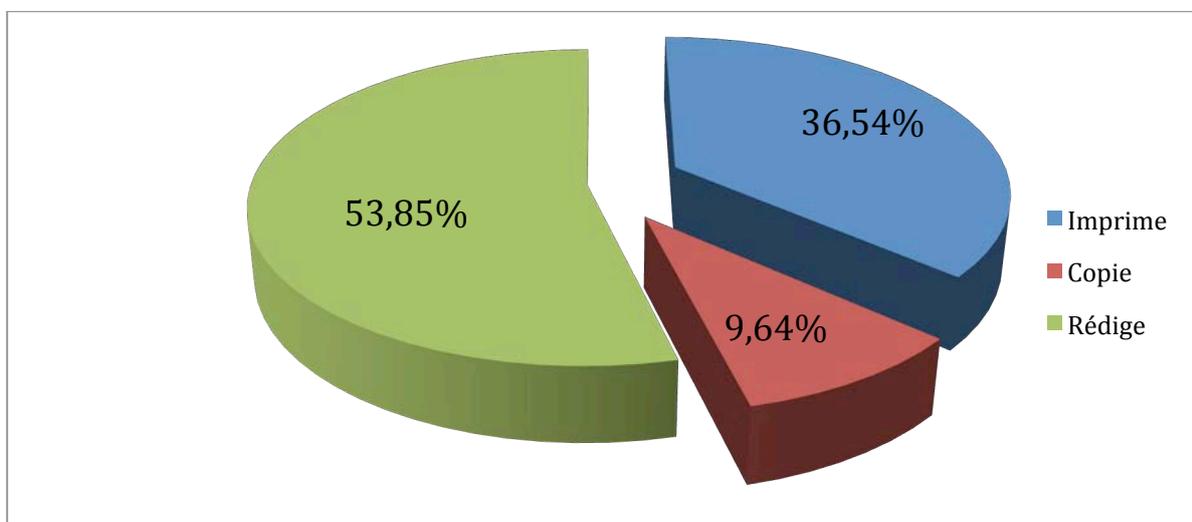


Figure 12 - Réalisation d'un exposé avec Internet

Concernant la lecture d'un roman, 24 % sont dans l'évitement d'effort (lecture partielle ou résumé) ; 37 % se situent dans la lecture intégrale du roman en consultant Internet pour un approfondissement de l'œuvre et 39 % d'entre eux ne consultent pas Internet.

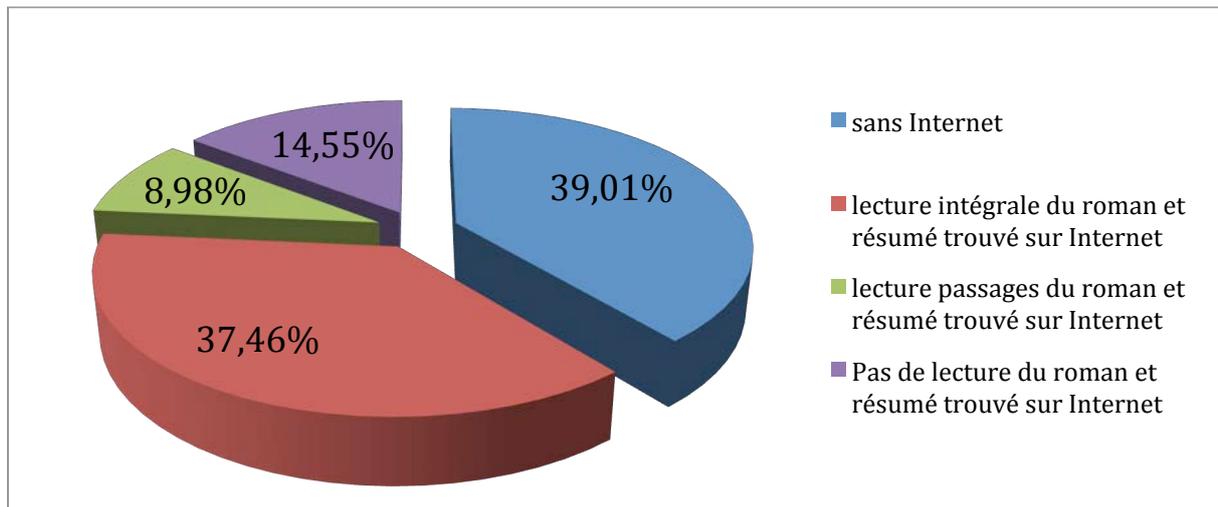


Figure 13 - La lecture d'un roman avec ou sans Internet

En ce qui concerne la réalisation d'un exposé, un nombre important d'adolescents de notre échantillon copient (9,64 %) ou impriment (36,54 %) les informations trouvées sur Internet et ne se situent donc pas dans la prise de distance nécessaire à la transformation de ces informations en connaissances personnelles. Il en est de même pour la lecture d'un roman où 14,55 % d'entre eux se contentent d'un résumé trouvé sur Internet et 8,98 % de lectures passagères du roman dénotant la difficulté d'implication dans le processus d'apprentissage laissant entrevoir l'opposition entre le temps scolaire (le temps de la durée) et le temps social (le temps de l'instant).

1.4. Les représentations de l'adolescent de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet.

Bien que 63 % des élèves répondent avoir visité un site Internet en classe et que les professeurs indiquent à 66 % d'entre eux des sites à consulter à la maison, on constate que cela concerne au maximum deux disciplines sur les dix disciplines qui leur sont enseignées au collège. L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication en classe demeure faible étant donné qu'elle dépend de l'initiative personnelle des enseignants. Il est important de situer les données obtenues par cet outil au moment de la réalisation de l'enquête (novembre 2008 / Janvier 2009) et de tenir compte de l'évolution des

pratiques. Cet outil, situé à ce moment-là, nous informe de l'existence de peu de pratiques d'Internet par les enseignants.

Nous nous intéressons tout d'abord aux « représentations de l'adolescent de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet » et aux « pratiques d'Internet par les adolescents à la maison ».

1.4.1. Effet d'interaction entre les pratiques d'Internet par les adolescents à la maison et représentations de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet

La matrice de corrélation ci-après ne met pas en évidence de lien entre l'implication des enseignants sur internet (accompagnement sur site internet en classe et incitation faite à l'élève de travailler sur Internet à la maison) et les pratiques culturelles des adolescents. Le seul lien significatif concerne la visite des sites culturels ($r = .12, p < .01$) à la maison. Le sens accordé à Internet par l'enseignant qui guide l'élève sur les sites en classe permet peut-être à celui-ci d'investir les ressources numériques culturelles à la maison.

Tableau 13 – Coefficients de corrélation entre les représentations de l'engagement des enseignants et pratiques culturelles

	Recherche informations	Recherche Images	Encyclopédie en ligne	Visite sites culturels	Cours en ligne
Engagement de l'Enseignant vis-à-vis d'Internet	NS	NS	NS	.12(*)	NS

$p < .01$

2. SYNTHÈSE DES RESULTATS DE L'ANALYSE QUANTITATIVE

Nous souhaitons examiner les facteurs pouvant exercer un effet sur la mobilisation scolaire de l'adolescent en faisant l'hypothèse que celle-ci découlait d'une influence interactionniste entre les représentations de l'engagement de l'Adulte (père, mère, enseignant) vis-à-vis d'Internet et les pratiques d'Internet à la maison par l'adolescent. L'analyse quantitative a abordé essentiellement les relations entre les représentations de l'engagement de l'Adulte (parents, enseignants) vis-à-vis d'Internet et les pratiques d'Internet par les adolescents ; la mobilisation scolaire a été opérationnalisée partiellement à travers l'analyse de stratégies de réalisation des devoirs.

2.1. Relation entre la localisation de l'ordinateur et l'intensité d'utilisation

La majorité des adolescents de notre étude utilisent Internet dans l'espace familial (43 %) que représente le salon contre 10,2 % dans l'espace individuel que représente leur chambre.

La localisation de l'ordinateur à la maison tient à une posture éducative parentale car ce sont au cours des années du collège que commence à s'affirmer une « culture de la chambre » dans laquelle les médias tiennent une place importante. La localisation de l'ordinateur et de l'accès à Internet par l'adolescent reflète le relâchement ou non des contraintes imposées par les parents en termes de temps et de contenu.

Au regard des résultats, nous pouvons contredire l'idée reçue selon laquelle la localisation de l'ordinateur dans la chambre de l'adolescent l'inciterait à utiliser Internet d'une manière significativement plus intensive car sur les 33 adolescents concernés, 18 sont des utilisateurs « intensifs » contre 15 des utilisateurs « modérés ». Le pourcentage de garçons qui dispose de l'ordinateur dans leur chambre est plus élevé que celui des filles (11,4 % vs

7,5 %). On souligne également que dans le groupe des utilisateurs « intensifs », on obtient 47,1 % de filles et 52,9 % de garçons. Toutefois, après application d'un test de comparaison de proportions, on constate que l'on n'a pas de différence **significative** entre les profils.

2.2. Relation entre l'intensité d'utilisation et la nature des pratiques numériques

Nous nous sommes ensuite intéressés à la nature des pratiques d'Internet par l'adolescent à la maison et nos résultats corroborent les analyses issues des travaux relatifs à la culture numérique des adolescents (cf. 1) concluant que la pratique s'est généralisée massivement et que les usages se sont ancrés autour de deux pôles : la fréquentation de sites de divertissement et la communication à distance. Nos résultats confirment qu'une forte intensité d'utilisation est corrélée aux pratiques de socialisation.

En effet, l'analyse des corrélations montre qu'il existe bien une relation entre l'intensité d'utilisation d'Internet par l'adolescent et les pratiques de socialisation ($r = .534$; $p < .00$). Plus l'adolescent passe du temps sur Internet, plus il privilégie les pratiques expressives, communicationnelles et ludiques sur Internet alors que cela n'apparaît pas significatif en ce qui concerne les pratiques culturelles.

2.3. Relation entre la catégorie socio professionnelle du père, de la mère et les pratiques culturelles

Existe-t-il une différence sur l'incitation parentale envers les pratiques culturelles d'Internet faite à l'adolescent en fonction de la catégorie socio professionnelle du père et de la mère ?

Nos données sont insuffisantes pour une analyse approfondie de l'influence du milieu socioculturel. Néanmoins, nous constatons d'une part, qu'un élève dont la mère est cadre est moins incité à approfondir ses cours en comparaison aux autres catégories (agricul-

trices, commerçantes et employés) ; d'autre part, que cela ne se vérifie pas pour un élève dont le père est cadre ; il est plus incité à approfondir ses cours en comparaison aux autres catégories (employés et ouvriers).

Au regard de ces constats, nous nous interrogeons d'une part, sur le décalage culturel entre la famille et l'école faisant écho aux travaux de Bourdieu et Passeron (1970) de Bernstein (1975) soulignant que la transmission s'opère par l'effet éducatif qu'exerce le capital culturel objectivé intégré à l'environnement familial et par toutes les formes de transmission implicite liées à l'usage de la langue. Il nous semblerait intéressant de mettre en lien ces travaux avec ceux de Le Camus (2000) sur le rôle du père. En effet, « *l'arrivée massive des femmes sur le marché du travail et le nombre croissant de divorces et de séparations ont bouleversé la vie familiale et sa structure, amenant un élargissement du rôle du père dans la sphère familiale. Ainsi, les pères sont plus engagés auprès de leurs enfants qu'auparavant* » (Bardou, 2011, p. 227). Notre analyse fait émerger l'hypothèse selon laquelle l'engagement des pères varie en fonction de la catégorie socio-professionnelle à laquelle ils appartiennent.

2.4. Relation entre les pratiques culturelles d'Internet par l'adolescent et la réalisation de ses devoirs

Nous avons choisi deux types de devoirs pouvant inviter à un usage « culturel » d'Internet : la préparation d'un exposé et la lecture d'un roman.

46 % des adolescents de notre étude copient les informations trouvées sur Internet ou les impriment pour réaliser leur exposé et 54 % sont dans l'effort de rédaction.

Concernant la lecture d'un roman, 24 % sont dans l'évitement d'effort (lecture partielle ou résumé du roman sur Internet) ; 37 % se situent dans la lecture intégrale du roman en consultant Internet pour un approfondissement de l'œuvre et 39 % d'entre eux ne consultent pas Internet.

Un nombre important d'adolescents ne s'engagent pas dans le travail scolaire et l'usage d'Internet semble avoir, en ce qui les concerne, des conséquences négatives (évitement d'effort, immédiateté des réponses) sur les modalités de réalisation des devoirs.

Les élèves de collège sont aussi des adolescents qui ont grandi dans une société médiatisée bien différente de celle qu'a connue la génération de leurs parents. Leur difficulté d'engagement dans le travail scolaire à la maison n'est-elle pas l'expression d'un clivage entre deux cultures, la culture scolaire à temporalité lente et l'émergence des nouveaux modèles socio-culturels qui deviennent visibles notamment à travers l'usage des nouveaux médias numériques tel Internet dont la pratique s'effectue principalement hors du collège ?

2.5. Relation entre l'intensité d'utilisation d'Internet et le temps passé aux devoirs

En semaine, il n'y a pas de différence significative entre les adolescents qui ont un « usage intensif » d'Internet et ceux qui ont un « usage modéré » ; ces deux groupes d'élèves passent un temps similaire à faire leurs devoirs.

Le week-end, on obtient une différence entre les élèves qui ont un « usage intensif » d'Internet et ceux qui ont un « usage modéré ». Ces deux groupes ne passent pas un temps similaire à réaliser leurs devoirs, les « utilisateurs intensifs » passant plus de temps à faire les devoirs.

Le temps passé aux devoirs les soirs d'école est fortement corrélé avec le temps passé aux devoirs le week-end ($r=.520$; $p<.01$) de même que l'usage intensif d'Internet le soir d'école est fortement corrélé avec l'usage intensif d'Internet le week-end ($r=.528$; $p<.01$).

Il est toutefois plus surprenant de constater que le temps passé aux devoirs le week-end est corrélé avec l'intensité d'utilisation d'Internet le week-end ($r=.134$; $p<.01$). Ce résultat contredit l'idée préconçue qu'un usage intensif d'Internet par l'adolescent se fait au détriment de la réalisation de ses devoirs. En effet, lors de l'approche ethnologique,

nous avons souligné que les interrogations des parents les plus fréquentes étaient relatives au temps passé quotidiennement par les adolescents sur Internet au détriment du temps consacré aux devoirs. Pour certains pères ou mères, la possibilité qu'ils offraient à leur adolescent d'un accompagnement scolaire régulier hors de la maison et hors du collège les rassurait face à l'usage intensif d'Internet par leur adolescent à la maison.

2.6. Relation entre les représentations de l'engagement de l'Adulte (parents, enseignants) vis-à-vis d'Internet et les pratiques d'Internet de l'adolescent

2.6.1. Les enseignants

Les pratiques culturelles d'Internet à la maison ne sont pas plus fréquentes lorsqu'il y a un réel accompagnement de l'enseignant en classe ; néanmoins, ce résultat est à nuancer compte-tenu du fait qu'au moment de la réalisation de l'enquête, l'engagement de l'enseignant est faible car peu de disciplines sont concernées par le recours à l'usage d'Internet en classe.

On obtient une seule différence significative de l'investissement de l'adolescent de la sphère culturelle d'Internet à la maison en fonction de l'accompagnement sur site en classe relative à la visite de sites culturels par l'adolescent à la maison ($r = .12$; $p < .01$). Le sens accordé à Internet par l'enseignant qui guide l'élève sur les sites en classe permet peut-être à celui-ci de transférer son apprentissage et d'investir les ressources numériques culturelles à la maison.

2.6.2. Les parents

Par contre, on constate globalement une influence positive de l'engagement parental envers les pratiques culturelles des adolescents sur Internet. Nos données ne nous permettent pas d'établir la distinction entre l'engagement du père et l'engagement de la mère.

Les adolescents bénéficiant d'un engagement des parents qui prend en compte la scolarité relativement à l'usage d'Internet obtiennent des moyennes de pratiques culturelles sur Internet plus élevées que ceux qui bénéficient d'un engagement des parents reposant uniquement sur l'intérêt et le contrôle. Les corrélations sont significativement plus élevées dans la dimension de l'engagement des parents en lien avec la scolarité en particulier en ce qui concerne les recherches pour surmonter les difficultés à réaliser un devoir ($r=.31$; $p<.01$ vs $r=.16$; $p<.01$) et les recherches pour approfondir son cours ($r=.32$; $p<.01$ vs $r=.22$; $p<.01$). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que dès lors que les parents considèrent Internet comme un outil d'aide à la réussite scolaire, l'adolescent investit effectivement Internet pour ses devoirs. L'usage d'Internet et le vécu au collège font partie du quotidien de l'adolescent et dès lors que les parents établissent un lien dans la communication avec leur adolescent, cela semble avoir un effet significatif sur la mobilisation scolaire de celui-ci. En outre, la méta-analyse effectuée par Janosz (2000, p. 113). souligne que « *les enfants ont plus de risques de décrocher si les parents valorisent peu l'école et s'impliquent peu dans l'encadrement scolaire de leur enfant, si le style parental est permissif et le système d'encadrement déficient (manque de supervision, de soutien et d'encouragement) ; s'il y a un manque de communication et de chaleur dans les rapports parents-enfants, et si les parents réagissent mal ou pas du tout aux échecs scolaires de leur enfant* ».

Nous soulignons à l'issue de ces analyses que les représentations de l'engagement des parents vis-à-vis d'Internet tiennent une place centrale, favorisant l'engagement de l'adolescent envers des pratiques culturelles sur Internet.

Ainsi, l'hypothèse de notre recherche selon laquelle l'interaction entre les pratiques d'Internet par l'adolescent à la maison et ses représentations tant de l'engagement des parents que de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet a un effet différencié sur la mobilisation scolaire de celui-ci est confortée partiellement (parents) en raison de l'effet d'une des dimensions de l'engagement parental incluant l'intérêt vis-à-vis de l'usage d'Internet en lien avec la scolarité de l'adolescent.

3. LES ADOLESCENTS DANS LA CONCRETUDE DE LEURS EXPERIENCES QUOTIDIENNES

Avant d'entreprendre l'analyse qualitative de nos données qui constitue pour nous la phase essentielle de notre travail de recherche, nous rappelons ce que nous avons explicité lors du choix de la méthode (cf. 2). Nous souhaitons nous situer au niveau du sujet adolescent et comprendre les bouleversements engendrés par cette culture de la connexion. En tant que psychologues, nous nous intéressons à l'articulation entre les processus développementaux individuels et l'environnement des adolescents.

Nous rappelons que notre choix méthodologique consiste à mettre au cœur de notre posture de recherche une démarche d'écoute que nous illustrons ci-après dans un **premier temps** par un **examen phénoménologique** des données et dans un **deuxième temps** par une analyse des données à l'aide des **catégories conceptualisantes**.

3.1. L'examen phénoménologique des 9 entretiens

Rappelons que l'approche phénoménologique comprend pour le chercheur les **lectures répétées** dans un souci de retour aux expériences décrites, la **production d'énoncés** en marge des entretiens tentant de cerner l'essence de ce qui se présente et la **constitution de récits**.

Afin d'alléger la présentation, nous privilégions ici deux entretiens signifiants suivis des récits phénoménologiques correspondants : le premier en rapport avec le type de « mobilisation scolaire signifiante passive » et le second en rapport avec le type de « mobilisation scolaire avec sens » (cf. 2.3.2). La totalité des entretiens suivis des récits correspondants sont rassemblés dans le volume 2 (annexe 5, p.53-123). Ces récits permettent de faire l'expérience intime de la perspective émique, c'est-à-dire la perspective des adolescents. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (p. 93) « *l'ouverture à l'autre et l'attention respectueuse à ce qui se présente trouvent dans cet exercice leur justification ultime dans la mesure où se réa-*

lise la reconstitution de la parole donnée ». Nous avons choisi de construire ces récits à la première personne comme si ces adolescents s'exprimaient directement eux-mêmes et restons ainsi proche de la situation d'entretien. Le récit reproduit la ligne le long de laquelle se construit le **sens** vécu.

3.1.1. Entretien n°2

Retranscription et réduction éidétique de l'Entretien n°2

- Adolescente de 12 ans
- Scolarisée en 5^{ème}
- Moyenne générale 1^{er} trimestre & 2^{ème} trimestre : 10 – 3^{ème} trimestre : 12.
- Vit uniquement chez sa mère avec une demi-sœur de 20 ans et un frère de 17 ans.

Entretien n°2	
Retranscription	réduction éidétique
Je suis en cinquième, j'ai un frère de dix-sept ans, j'ai une demi-sœur de vingt ans, voilà je vis avec ma mère.	
<i>Est-ce que tu aimes aller au collège ?</i> Ben oui ça me booste parce que j'ai des amis au collège mais bon je suis obligée d'y aller.	Plaisir à aller au collège = importance de l'amitié sinon obligation
<i>Comment tu te perçois en tant qu'élève ?</i> Ben je sais que si je veux, je peux mais je suis pas forcément une bonne élève. Ce dernier trimestre, j'ai eu douze de moyenne mais bon les deux premiers, j'avais en bas de dix. Pourtant j'avais bossé aussi et j'ai même eu les encouragements aussi mais bon si je veux, je peux quoi.	Ambivalence relative à la notion de réussite scolaire
<i>Et qu'est-ce qui t'empêche de vouloir ?</i> Bon à la maison ça m'énerve d'étudier. J'ai l'ordinateur, les amis, j'ai pas forcément envie de bosser quoi.	Difficulté d'investissement du travail scolaire à la maison – sollicitations extérieures
<i>Et qu'est-ce que tu fais sur l'ordinateur ?</i> Je vais sur mes blogs, sur Facebook, sur les jeux en ligne aussi, sur Dophus.	Pratiques ludiques & communicationnelles d'Internet
<i>Tu as un blog ?</i> Oui, j'essaie d'y aller tous les jours, je fais des articles quoi voilà.	
<i>Est-ce que tu utilises aussi internet pour le collège ?</i> Bon maman m'avait déjà dit d'essayer mais bon je trouve pas les sites. On me l'avait donné mais ça marche pas.	Incitation de la mère à un usage culturel d'Internet
<i>Qui t'avait donné des adresses de sites ?</i>	Découragement envers les pratiques culturelles

Entretien n°2	
Re transcription	réduction éidétique
<p>Mon professeur de maths mais ça marche pas.</p> <p><i>Est-ce que ta maman a essayé avec toi ?</i> Elle était à côté de moi quand j'ai essayé de trouver le site du collège mais j'ai abandonné parce que sûrement j'avais pas la bonne entrée.</p> <p><i>Est-ce que tu parles avec ta mère de ce que tu fais sur internet ?</i> De mes blogs et tout, ben oui je lui parle.</p> <p><i>Et de tes devoirs, de tes cours, du collège ?</i> Ben oui je lui parle. Elle me demande souvent comment ça se passe mes contrôles et tout. Ben je lui montre mes devoirs et tout. De toute façon si je suis toute seule, c'est pas moi qui vais faire mes devoirs enfin si je les fais toute seule mais si c'est pas elle qui me booste, ben je vais pas m'y mettre quoi, il faut qu'elle me le dise.</p> <p><i>Elle doit te le dire tous les jours ?</i> Ben oui mais j'en ai pas tous les jours.</p> <p><i>En moyenne combien de temps tu y passes à tes devoirs le soir ?</i> Ben on va dire une heure.</p> <p><i>Et sur internet ?</i> Ben ça dépend quand je suis en week-end, si je suis toute seule et qu'il n'y a pas ma mère, je peux y passer toute l'après-midi et même tout le matin mais le soir j'y vais pas beaucoup parce que j'ai des cours de gym.</p> <p><i>Qu'est-ce que tu fais quand tu rentres à la maison ?</i> Ben, j'ai beaucoup de cours de gym alors je m'avance le samedi matin pour les devoirs. Je rentre de mes cours de gym, il est neuf heures et demi quoi. Mais sinon, j'ai pas pu m'avancer je fais mes devoirs aussi le matin en étude au collège.</p> <p><i>Comment ça se passe alors le soir d'école ?</i> Ben je vais chez ma mamie et puis je pars au cours de gym et ma mère elle vient me chercher après la gym et puis je mange et je vais me coucher.</p> <p><i>Est-ce que ça se passe bien pour toi au collège ? Est-ce que tu demandes à tes professeurs quand tu ne comprends pas ?</i> Oui ça se passe bien parce qu'il y en a qui ont beaucoup de difficultés quand même. Pour demander au professeur, ben ça dépend du professeur. C'est surtout en maths que j'y arrive pas parce que j'ai plus de dix dans toutes les matières et en maths</p>	<p>d'Internet</p> <p>Accompagnement non abouti de la mère</p> <p>Communication avec la mère sur les pratiques d'Internet</p> <p>Communication sur le vécu scolaire avec la mère</p> <p>Pas d'autonomie face à la scolarité</p> <p>Temps passé aux devoirs – 1 h</p> <p>Intensité d'utilisation d'Internet</p> <p>Activité extra-scolaire</p> <p>Sentiment d'organisation pour les devoirs (samedi matin)</p> <p>Aide extérieure aux devoirs (maths)</p>

Entretien n°2	
Retranscription	réduction éidétique
<p>moins de sept. Mais je prends des cours particuliers en maths.</p> <p><i>Quelles sont les disciplines que tu préfères ?</i> Normalement c'est le sport et la musique mais là c'est le français parce que j'aime bien la prof, je comprends bien avec elle voilà.</p> <p><i>Est-ce que des professeurs vous accompagnent sur internet en classe ?</i> Oui, le prof de maths, il nous fait des cours de soutien et il nous amène sur le site pour faire des exercices. Et en technologie on travaille surtout sur les ordinateurs mais pas sur les sites.</p> <p><i>Est-ce que tu aimerais qu'il y ait plus de professeurs qui vous fassent travailler sur internet ?</i> Ben oui, je sais pas mais pourquoi pas.</p> <p><i>Qu'est-ce que ça veut dire apprendre pour toi ?</i> Et ben connaître des choses, étudier je sais pas et on me dit les choses et je les ai retenues.</p> <p><i>Est-ce qu'internet peut t'aider à apprendre ?</i> Ben oui si on va sur les sites, ça aide mais il faut me montrer parce que moi internet, c'est plutôt aller sur mon blog, les copines avec MSN voilà quoi.</p> <p><i>Comment tu as appris à utiliser internet ?</i> Ben déjà l'ordinateur, déjà un peu en techno, faire les trucs basiques quoi, ouvrir un fichier, copier, coller etc... puis un peu mon frère parce que quand je regarde les gens faire, déjà je mémorise puis j'ai vite appris aussi à me débrouiller toute seule ; ça va tout seul, ça va vite.</p> <p><i>Est-ce qu'il y a plusieurs professeurs qui vous conseillent de travailler sur internet à la maison ?</i> Non c'est surtout le prof de maths.</p> <p><i>Est-ce que tu as une limite de temps à la maison sur internet ?</i> Ben parfois, en fait ma mère, elle est pas souvent à la maison parce qu'elle doit souvent aller chez ma mamie.</p> <p><i>Est-ce que tu voudrais rajouter quelque chose par rapport à Internet, à ta scolarité ?</i> Ben pour moi Internet, c'est surtout pour me détendre, voilà.</p> <p><i>Merci de ta participation .</i></p>	<p>Importance de la relation à l'enseignant.</p> <p>Pratiques d'Internet en classe – cours de soutien en Maths</p> <p>Pas de réel positionnement envers l'utilisation d'Internet au collège.</p> <p>Rapport à l'apprendre</p> <p>Pas d'initiative personnelle pour les pratiques culturelles d'Internet « il faut me montrer »</p> <p>Incitation du professeur de Maths relative aux pratiques d'Internet à la maison par l'adolescent</p> <p>Limite de temps sur Internet liée à la présence de la mère</p> <p>Primauté des pratiques ludiques sur Internet</p>

Récit phénoménologique de l'entretien n°2

Je suis en cinquième, j'ai un frère de dix-sept ans, j'ai une demi-sœur de vingt ans et je vis avec ma mère. Ce qui me motive pour aller au collège, ce sont **mes amis** mais je suis obligée d'y aller. Je sais que je pourrai être une bonne élève, j'ai eu les encouragements des professeurs mais **je n'aime pas étudier** ; à la maison, j'ai l'ordinateur, les amies et j'ai pas envie de bosser. A la maison, sur Internet, je vais sur mes blogs, Facebook et les jeux en ligne. **Maman me conseille d'utiliser Internet** pour le travail scolaire mais **je ne trouve pas** les sites. Celui que le professeur de Maths nous a conseillé **ne marche pas**. J'ai cherché avec maman pour aller sur le site du collège mais **j'ai abandonné** parce que je ne devais pas avoir la bonne entrée. Je parle avec maman de mes blogs, du collège, de tout et **si elle ne me pousse pas, ce n'est pas moi qui vais me mettre à faire mes devoirs toute seule**. Quand j'ai des devoirs à faire, j'y passe environ une heure. Quand **ma mère n'est pas là**, je peux **rester sans arrêt sur Internet le week-end**. Mais le soir, je n'ai pas beaucoup de temps parce que j'ai des cours de gym. Aussi le **samedi matin, je m'avance** pour mes devoirs sinon, si je n'ai pas réussi, je fais mes **devoirs le matin en étude** au collège. Les soirs de collège, ma mère vient me chercher chez ma mamie après les cours de gym, je mange et je vais me coucher. Ca se passe quand même bien au collège pour moi par rapport aux autres qui ont des difficultés. Les cours de Maths sont difficiles mais je prends des cours particuliers. Je préférais le sport et la musique comme disciplines mais cette année, **j'aime le français** parce que **j'aime bien le professeur**. On a des cours de soutien en Maths et le professeur nous fait faire des exercices sur les sites. Je ne sais pas vraiment si j'aimerais travailler davantage sur les sites au collège mais pourquoi pas. Apprendre, c'est étudier, je sais pas et retenir ce qu'on me dit. Internet peut aider à apprendre mais **il faut qu'on me montre** parce que pour moi Internet, c'est surtout mon blog, les copines avec MSN. J'ai appris à utiliser l'ordinateur en cours de techno pour les trucs basiques : ouvrir un fichier, copier, coller... mais surtout en regardant mon frère parce que je mémorise. J'ai aussi vite appris à me débrouiller toute seule, ça va vite. Parfois ma mère me dit de limiter mon temps sur Internet mais elle n'est pas souvent là, elle doit souvent aller chez ma mamie. Pour conclure, pour moi **Internet, c'est surtout pour me détendre**.

3.1.2. Entretien n°5

Retranscription et réduction éidétique de l'entretien n°5

- Adolescent de 13 ans
- Scolarisé en 5^{ème}
- Moyenne générale 1^{er} trimestre : 14 – 3^{ème} trimestre : 12.
- Vit avec ses parents – deux frères de 30 et 24 ans qui ne vivent pas au domicile familial.

Entretien n°5	
Retranscription	réduction éidétique
<p>Je m'appelle Hugo, j'ai deux grand-frères, le plus grand il a trente ans et le second, il a vingt-quatre ans. Euh...donc ils vivent plus ici. Mes parents sont pas séparés, ils sont ensemble. Ma mère est âgée de cinquante ans et mon père de quarante-cinq ans ; mon père est aide-soignant en chirurgie et ma mère elle est sophrologue ; elle aide les gens à se repérer et moi je suis né le neuf mars mille neuf cent quatre-vingt seize ; j'ai quatorze euh treize ans mais je me vois toujours dans les quatorze et je vais rentrer en quatrième.</p> <p><i>Au niveau du collège, est-ce que tu réussis bien ?</i></p> <p>Ben le premier trimestre, j'y étais à fond ; le second trimestre, ben je me suis lâché parce qu'avec tous les ponts et tout ; il y avait beaucoup de choses qui faisaient qu'on avait pas tout le temps cours et donc on avait beaucoup moins d'évaluations et donc là, je me suis laissé tomber, j'ai chuté et le troisième trimestre, c'était à peu près pareil. Apparemment, j'apprenais pas bien mes leçons et pourtant je me donnais à fond pour essayer de réussir.</p> <p><i>Tu as l'impression que tu te donnais à fond et tu me dis que tu n'apprenais pas bien tes leçons ?</i></p> <p>Non, c'est l'appréciation que m'ont donnée mes professeurs et je suis pas d'accord parce que moi j'apprenais mes leçons.</p> <p><i>En moyenne tu te situais comment ?</i></p> <p>Ben j'ai commencé à quatorze de moyenne générale et j'ai chuté à douze. Bon, c'est que les contrôles n'étaient pas faciles, ça devenait de plus en plus dur ce qui me faisait apprendre de plus en plus. Mais c'est vrai aussi que je me lâchais plus pour l'ordinateur parce qu'après mes devoirs et après avoir appris mes leçons, je pensais les connaître bien parce que je me les récitaient dans la tête mais j'allais sur l'ordinateur parce que je</p>	<p>Investissement plus important dans le travail scolaire le premier trimestre</p> <p>Pas d'accord sur l'appréciation des professeurs</p> <p>Difficulté d'évaluer la façon d'apprendre</p>

Entretien n°5	
Retranscription	réduction éidétique
<p>pensais être au point et donc après je me rendais compte que c'était pas tout à fait ça, voilà.</p> <p><i>Est-ce que tes parents t'aident pour tes devoirs ?</i> Le premier trimestre, c'est ma mère qui m'aidait et après, elle a vu que je pouvais le faire seul donc elle m'a laissé. Sur le deuxième et troisième trimestre, j'ai fait seul mais elle a vu que je me suis beaucoup lâché. Mais quand je comprends pas je demande à ma mère de l'aide.</p> <p><i>Tu lui demandes souvent de t'aider ?</i> Ben oui au niveau de l'étude parce que moi j'arrive à re-réciter dans ma tête mais devant une personne j'ai un peu plus de mal donc je m'entraîne avec ma mère. Au niveau des devoirs, ben ça dépend si j'ai bien compris ce qu'a dit le professeur où là je vais les faire tranquillement, facilement. Et si j'ai du mal à comprendre, ben je demande à mes parents.</p> <p><i>Et ça te satisfait, tu arrives à mieux comprendre ?</i> Oui, souvent ils y arrivent et là, ça va. Par exemple, en mathématiques, c'est souvent la matière dans laquelle ils m'aident. Par exemple pour la leçon sur les cylindres, là je l'ai assez bien compris donc je vais faire les devoirs tout seul mais si c'est par exemple autre chose comme les angles consécutifs, à force je l'ai compris mais j'ai eu souvent besoin de leur aide.</p> <p><i>C'est surtout en mathématiques que tu demandes de l'aide ?</i> Oui euh en Français ça va tout seul mais j'ai quand même chuté après le premier trimestre.</p> <p><i>Est-ce que tu aimes aller au collège ?</i> Euh j'aime bien dormir de mon temps ; ce que j'aime bien au collège enfin oui, j'aime y aller parce que je trouve que ça fait passer le temps et c'est pas mal d'étudier aussi. Mais des fois, il y a des cours où je me dis ah... c'est énervant et tout, enfin, je me sens fatigué à chaque fois quand j'ai ce cours.</p> <p><i>Quelle discipline ?</i> Ben euh, des fois n'importe. Mais en général, le cours où je me lasse le plus, c'est surtout la physique parce qu'en fait j'étais dans la classe la plus terrible du collège, j'avais tous les plus pénibles donc ben j'arrivais pas à comprendre. C'est surtout en sciences physique, parce que le professeur, c'est toujours « va dehors », ça passait pas par la case du carnet scolaire. Lui, il mettait dehors directement.</p> <p><i>Et tu as déjà été mis à la porte ?</i> Non moi jamais mais c'est les autres et ça, ça faisait perdre du</p>	<p>Participation de la mère aux devoirs le premier trimestre puis une plus grande autonomie</p> <p>Demande occasionnelle d'aide aux devoirs aux parents</p> <p>Satisfait de l'accompagnement parental nécessaire pour les Maths</p> <p>Plaisir d'aller au collège ambivalent en fonction des cours</p> <p>Difficulté de compréhension en physique dû au mauvais comportement des autres élèves en classe</p>

Entretien n°5	
Retranscription	réduction éidétique
<p>temps parce qu'ils s'amusaient à re-ouvrir la porte, à parler, à refermer donc on n'avancait pas dans le cours et je trouvais que le temps passait lentement. Moi, j'aime bien comprendre et que le temps passe vite.</p> <p><i>Comment tu te sens en tant qu'élève, plutôt dans un chemin de réussite ou pas ?</i></p> <p>Ben, je sais que j'ai beaucoup de capacités mais au niveau du dernier trimestre pas en réussite scolaire quand même. Je sais que si j'aurai bossé comme il le fallait, j'aurai pu.</p> <p><i>Alors qu'est-ce qui t'a empêché de bosser comme il le fallait ?</i></p> <p>Ben, je sais pas trop mais on peut dire que c'est l'ordinateur quand même. Parce que je joue à des jeux en lignes et si je sais pas quoi faire, je recherche des cartes yu-gi-oh ; c'est mon jeu préféré, c'est ma passion.</p> <p><i>Combien de temps tu y passes sur les jeux en période scolaire ?</i></p> <p>Ben, c'est après les devoirs et les leçons donc ça dépend si j'y mets du temps ou pas. Je joue une heure, une heure et demie le soir.</p> <p><i>Tu joues beaucoup le week-end ?</i></p> <p>Euh le vendredi soir, surtout et après le reste, le dimanche je le consacre à mes devoirs et leçons, révisions et le samedi ben, j'ai souvent des matchs de basket.</p> <p><i>Combien de temps tu passes à ton travail scolaire le dimanche ?</i></p> <p>Le dimanche matin pratiquement toute la matinée parce que l'après-midi, on va souvent voir de la famille.</p> <p><i>Comment tu t'organises ?</i></p> <p>Le dimanche matin, je fais tout le travail de la semaine ; le mercredi je fais celui du jeudi et du vendredi et si je peux m'avancer un peu plus parce que j'ai le temps et bien je le fais.</p> <p><i>Tu en parles avec tes parents de ton organisation ?</i></p> <p>Oui souvent ils me demandent ce que j'ai à faire, où j'en suis et on parle souvent du collègue.</p> <p><i>Est-ce que tu trouves les devoirs et leçons utiles ?</i></p> <p>Ben des fois, ça m'énerve surtout les leçons mais après je me rends compte que c'est utile pour mémoriser, pour comprendre.</p> <p><i>Qu'est-ce que ça veut dire pour toi apprendre ?</i></p> <p>Ben c'est avoir plus de connaissances.</p> <p><i>Est-ce que tu trouves que l'Ecole, c'est important ?</i></p>	<p>Prise de conscience d'un manque d'effort</p> <p>Passion des jeux sur l'ordinateur</p> <p>Temps passé aux jeux en période scolaire</p> <p>Organisation le week-end</p> <p>Planification des devoirs</p> <p>Communication sur les devoirs avec les parents et sur le vécu scolaire</p> <p>Utilité des devoirs pour comprendre et mémoriser</p> <p>Importance de l'école pour le</p>

Entretien n°5	
Retranscription	réduction éidétique
<p>Ben oui, c'est sûr même si on dit que « on est dans l'âge bête », enfin dans la crise d'adolescence et qu'on s'ennuie souvent ; on dit souvent « j'ai la flemme » ça, je sais que j'y suis dedans donc c'est vrai que pour le moment, c'est lassant mais je sais que plus tard, il faudra que je travaille pour avoir un métier alors voilà.</p> <p><i>Est-ce que tu sais déjà ce que tu voudrais faire ?</i></p> <p>Oui, je voudrais être dessinateur de mangas.</p>	métier mais lassitude
<p><i>Est-ce que ça se passe bien avec les professeurs ?</i></p> <p>Oui, j'ai souvent de bonnes appréciations et je sais que quand j'ai quelque chose à dire, je leur dis. Quand je comprends pas, quand je sais la réponse moi, je participe.</p>	Communication avec les professeurs et participation en classe
<p><i>Et avec tes copains ?</i></p> <p>Ca c'est sûr, c'est important ; j'ai pratiquement les trois quarts de ma classe comme copains. Je sais qu'avec eux quand on a du temps libre, on parle, on fait du ping-pong, ça fait passer le temps en fait c'est ce que je préfère au collège.</p>	Importance des amis
<p><i>Est-ce qu'au collège, des professeurs vous ont accompagnés sur internet ?</i></p> <p>Le professeur de mathématiques et le professeur de technologie mais là c'est plus pas vraiment sur Internet. Mais les maths, c'est pour s'entraîner sur un site sur des exercices.</p>	Réalisation des exercices de maths sur site
<p><i>Comment ça se passe ?</i></p> <p>On est par deux et on a une session chacun et donc on fait à tour de rôle. En technologie, on fait aussi des exercices sur un site mais c'est pas pareil on est deux groupes dans la classe ; le premier groupe travaille sur l'ordinateur, un pour chacun et le deuxième groupe fait un autre travail que le professeur donne et on inverse.</p>	Modalité d'accompagnement du professeur de maths
<p><i>Est-ce que tu trouves que le professeur vous accompagne sur internet ?</i></p> <p>Il nous dit « faites ces exercices » et puis il fait le tour et quand on a besoin de lui, il vient.</p>	
<p><i>Tu peux peut-être un peu comparer apprendre sur internet et apprendre sans internet, qu'est-ce que tu peux m'en dire .</i></p> <p>Ben moi j'aime bien naviguer sur Internet, ça c'est sûr mais je trouve que j'apprends mieux par l'écrit parce que d'écrire, déjà je mémorise en tête ; d'entendre le professeur parler, ça me le mémorise en tête aussi et de l'apprendre chez moi, je l'ai encore plus mémorisé.</p>	On apprend mieux en écrivant et en écoutant le professeur
<p><i>Apprendre c'est difficile à définir, tu as appris beaucoup de choses depuis que tu es petit et pas seulement à l'école</i></p> <p>Oui apprendre c'est un grand mot et sur Internet, ça dépend où je suis, si je regarde mes cartes yu-gi-oh, je vais apprendre sur le jeu mais si je joue à mes jeux en ligne, je vais plus re-</p>	Apprentissage du jeu sur Internet

Entretien n°5	
Retranscription	réduction éidétique
trouver mes copains, ma cousine.	
<i>A quels jeux tu joues en ligne ?</i> Ça s'appelle Dophus et ben, je joue euh, on est des millions à y jouer à ce jeu ; c'est un jeu de combat, c'est un truc de survie un peu parce que on dit que quand on a plus de points de vie, on est réanimé mais à un autre endroit différent ; donc il faut tout le temps bien jouer, revenir pour pouvoir rester à l'endroit où on est, parce que si on a mis longtemps à aller à un endroit et ben on peut faire une chute, voilà.	Contraintes liées au jeu
<i>Est-ce que tu es obligé de rester sur ce jeu un certain temps pour progresser ?</i> Ben, ça dépend au minimum une heure, une heure et demie et quand on me rappelle pas à l'ordre et ben j'y reste dans les deux heures et demie.	Temps passé au jeu
<i>On me rappelle pas à l'ordre, tu dis mais qui te rappelle à l'ordre ?</i> Ben moi quand je suis devant l'ordinateur, je vois pas le temps passer, je le regarde pas le temps donc c'est ma mère qui vient me voir et elle me dit « tu as trop joué, arrête » et là je m'arrête.	Limite de la mère relativement au temps passé sur le jeu
<i>Est-ce que tes parents te donnent une limite de temps sur internet ?</i> Ben, ça dépend ce que je fais, si je joue en ligne, oui mais sinon, si c'est pour les devoirs, là je n'ai pas de limite de temps.	
<i>Tu vas aussi sur internet pour tes devoirs ?</i> Quand on a des devoirs sur Internet oui j'y vais.	Incitation des professeurs pour utiliser Internet à la maison
<i>C'est le professeur qui vous demande d'aller sur internet ?</i> Oui et je le fais.	
<i>Est-ce que tu vas sur internet pour tes devoirs de toi-même aussi ?</i> Quand je veux faire une recherche approfondie, j'y vais tout seul.	Initiative personnelle envers un usage culturel d'Internet
<i>Et tu le fais souvent, peux-tu me donner un exemple ?</i> Souvent, c'est pas le mot mais j'y vais oui. Une fois, on avait une rédaction sur les chevaliers de la table ronde, ben je suis allé une première fois sur Internet pour les devoirs et j'ai remarqué que ce que j'avais trouvé, c'était pas suffisant alors j'y suis re-allé et j'ai cherché plus approfondi et j'y suis allé tout seul.	
<i>Comment tu t'y prends ?</i> Je tape plusieurs fois la même chose dans le moteur de recherche et je vais voir différents sites. Mon père, il dit qu'on prend tout pour argent comptant sur Internet comme ce qu'on	Importance du discours du père par rapport à l'usage d'Internet

Entretien n°5	
Retranscription	réduction éidétique
<p>voit à la télé ; d'ailleurs, mes parents, ils n'ont pas voulu de télévision à la maison. Par exemple, wikipédia, une fois je suis tombé sur un site sur les pompiers qui parlait de ça, je suis déjà tombé sur leur histoire, je suis tombé sur plusieurs sites et je prends tout ce qui est intéressant dedans, je le lis, je prends ce qui est intéressant comme par exemple, on avait les personnages ; il y avait Arthur, Lancelot enfin il y avait plein de personnages comme ça, je prenais tout ce qui est intéressant, tous ces petits détails qui allaient bien.</p> <p><i>Tu rédiges ou tu imprimes ?</i> Non j'aime pas imprimer, je trouve que c'est trop facile, moi, j'aime pas, je préfère prendre deux feuilles : une où je mets les mots qui sont intéressants et l'autre où je rédige.</p> <p><i>Tu aimes faire les devoirs avec internet ?</i> Oui parce que voguer sur l'ordinateur, j'aime bien.</p> <p><i>Donc si on revient au collège, tu me disais qu'un ou deux professeurs vont avec vous sur internet, c'est tout ?</i> Oui et après le CDI mais il y a des priorités ; donc ceux qui apprennent à faire les diaporamas, c'est les sixièmes donc quand eux ils ont leur temps ben nous on n'a pas le droit d'y aller mais après sinon c'est le premier qui arrive qui veulent aller sur l'ordinateur qui peuvent y aller donc moi j'essaie pas souvent d'arriver le premier mais quand je sais que je veux faire quelque chose comme par exemple m'avancer sur cap B2I ou je vais souvent sur Google Sketch up.</p> <p><i>C'est quoi google sketch-up ?</i> C'est pour créer des maisons, tu peux créer ce que tu veux, tu peux créer une ville. Moi je sais j'avais fait une grande maison et un skate parc à côté, enfin voilà quoi. Et des fois, il y a des concours, moi ça m'amuse.</p> <p><i>Donc tu peux jouer sur l'ordinateur au collège ?</i> Oui, sinon quand j'y vais pas en général je prends un livre, en général, je prends des mangas et je lis et je m'inspire aussi des dessins.</p> <p><i>Là on est toujours au collège et est-ce que tu aimerais que d'autres professeurs dans d'autres disciplines utilisent aussi internet avec vous en cours ?</i> Ben, ça dépend en quoi parce que par exemple en physique-chimie ça va pas parce que lui il utilise surtout le matériel qu'il va nous prêter et c'est sûr qu'il nous mettra pas sur l'ordinateur ; en musique je pense pas mais lui il prend aussi son ordinateur portable et il nous projette sur le rétro-projecteur et il nous dit « voilà, vous pouvez aller voir sur ce site si voulez voir » mais c'est pour ceux qui sont intéressés.</p>	<p>Modalité d'utilisation d'Internet pour le scolaire</p> <p>Internet au collège Organisation</p> <p>Pratiques individuelles d'Internet au CDI</p> <p>Désir des Pratiques d'Internet au collège en fonction des disciplines mais aussi en fonction de l'intérêt personnel</p>

Entretien n°5	
Retranscription	réduction éidétique
<p>Moi, c'est pas trop ce qui m'inspire la musique et donc j'y vais pas souvent.</p> <p><i>Est-ce qu'il y a d'autres professeurs qui vous encouragent à aller sur des sites à la maison ?</i></p> <p>A aller voir des sites, ben le professeur de mathématiques, technologie mais là il faut les télécharger les sites et si on l'utilise pas trop, c'est pas extra de les télécharger à la maison et puis donc rarement la musique qui nous conseille des sites.</p> <p><i>Et toi est-ce que tu aimerais qu'il y ait plus de professeurs qui vous conseillent tel ou tel site à la maison ?</i></p> <p>Arts plastiques non, en Français non parce que je trouve qu'elle apprend assez bien, elle enseigne assez bien et en Histoire-Géo, elle l'écrit sur l'ordinateur et puis elle nous le projette en classe.</p> <p><i>Oui, mais ce ne sont pas des ressources d'internet directement ?</i></p> <p>Non mais en Histoire, mon père m'a trouvé un CD pas mal et donc des fois j'aime bien aller voir. Par exemple, si on apprend la guerre de cent ans et ben je vais aller voir sur le CD pour voir si j'apprends plus approfondiment ce qui s'est passé dans la guerre de cent ans.</p> <p><i>Tu vas sur l'ordinateur pour le scolaire soit avec le conseil des professeurs ou de tes parents et de toi-même ?</i></p> <p>C'est sûr en priorité de moi-même, l'ordinateur c'est les jeux. J'ai MSN mais je passe pas beaucoup de temps, je vais voir si j'ai reçu des messages voilà.</p> <p><i>Qu'est-ce que c'est internet pour toi, comment tu le définirais ?</i></p> <p>Ben approfondir déjà l'apprentissage, ça c'est vrai et après moi je sais que sur les jeux en ligne, ce que je m'efforce surtout moi c'est d'écrire correctement donc ça m'aide à l'orthographe ben après voilà c'est surtout mon plaisir.</p> <p><i>Mais la plupart des joueurs en ligne n'écrivent pas correctement ?</i></p> <p>Oui mais pour moi c'est important de bien écrire.</p> <p><i>Est-ce que tu en parles avec tes parents d'internet ?</i></p> <p>Oui pas souvent, souvent mais des fois j'ai trouvé un truc intéressant et je le leur dis.</p> <p><i>Comment as-tu appris à utiliser internet ?</i></p> <p>Avec mon père qui avait appris avec un copain à lui puis il m'a appris à m'en servir et après avec les copains beaucoup aussi mais surtout par mon père.</p>	<p>Participation du père à la scolarité</p> <p>Internet = spontanément les jeux mais élargissement grâce aux parents et professeurs</p> <p>Importance de l'orthographe</p> <p>Communication sur Internet occasionnelle avec les parents</p> <p>Apprentissage d'Internet avec le père</p> <p>Aide sa mère à pratiquer</p>

Entretien n°5	
Re transcription	réduction éidétique
<p><i>Donc tu n'apprends pas des choses à ton père ou à ta mère ?</i> Si aussi parce que ma mère par exemple, elle travaille sur un projet, elle écrit des lettres et elle me demande souvent des choses par exemple, « pourquoi là il me dit qu'il y a une faute » et là je lui dis « il faut faire ça, ça pour le correcteur ».</p> <p><i>Donc tu aides surtout ta maman ?</i> Ben mon père aussi parce qu'il est souvent sur l'équipe, il va voir surtout les scores qu'il y a eu en rugby, je l'aide à trouver et lui il m'aide pour aller voir les sites de basket parce que c'est mon sport.</p> <p><i>Sinon tu ne parles pas toujours de tout ce que tu fais sur Internet avec eux ?</i> Il y a le contrôle parental aussi donc ils savent que je peux pas aller n'importe où.</p> <p><i>Est-ce que tu imagines le monde sans Internet ?</i> Des fois, je me dis que c'est bien mais des fois non parce que communiquer c'est bien mais les jeux en ligne, je m'en rends compte que c'est pas bien mais je vais quand même y jouer.</p> <p><i>Pourquoi tu me dis que ce n'est pas bien ?</i> Parce qu'après on y reste trop de temps, c'est la première chose qu'on pense et donc on réfléchit plus, on fait tout bêtement et donc je me dis qu'un monde sans internet on ne deviendrait pas no life.</p> <p><i>Est-ce que tu aimes lire ?</i> Faut que j'accroche le livre mais quand j'ai un livre, si je l'accroche de suite, les dix premières pages, je vais le lire tout entier et je vais prendre le livre plutôt que l'ordinateur.</p> <p><i>Je te remercie de ta participation.</i></p>	<p>Internet</p> <p>Réciprocité d'aide avec le père</p> <p>Contrôle parental</p> <p>Esprit critique par rapport à Internet</p> <p>Importance de la lecture</p>

Récit phénoménologique de l'entretien n°5

Je m'appelle Hugo, j'ai deux grands frères qui ne vivent plus à la maison. Mon père est aide soignant ; ma mère sophrologue et ils ne sont pas séparés. J'ai 13 ans et je vais rentrer en 4^{ème}. Le premier trimestre, j'étais à fond dans ma scolarité et puis j'ai chuté le 2^{ème} et le 3^{ème} trimestre pourtant je me donnais à fond pour essayer de réussir. **Les professeurs disaient que je n'apprenais pas bien mes leçons mais je ne suis pas d'accord.** J'ai commencé à 14 de moyenne générale et j'ai chuté à 12. Les contrôles n'étaient pas faciles, il fallait que j'apprenne de plus en plus et **je me «lâchais» plus pour l'ordinateur.** En fait, je pensais bien connaître mes leçons mais c'était pas tout à fait ça. Le premier trimestre, **ma mère m'aidait pour mes devoirs puis elle m'a laissé parce que j'y arrivais seul ;** je lui demandais de l'aide quand je ne comprenais pas. Pour les leçons, je les **récite à ma mère** et pour les devoirs à faire, je **demande à mes parents** si je ne comprends pas. Ils arrivent à bien m'aider surtout en mathématiques. En Français, j'ai pas besoin d'aide mais j'ai quand même chuté après le premier trimestre. J'aime bien aller au collège parce que ça fait passer le temps et puis, **c'est pas mal d'étudier non plus.** Mais j'aime beaucoup dormir et parfois je suis fatigué. Le cours le plus lassant, c'est la science physique parce que dans ma classe, il y a tous les élèves les plus pénibles et ce professeur met directement les élèves à la porte. Certains ouvrent à nouveau la porte et on perd du temps, on ne peut pas avancer en cours et **moi j'aime bien comprendre et que le temps passe vite.** J'ai des capacités mais je n'ai pas travaillé comme il le fallait alors au niveau du dernier trimestre, je n'ai pas bien réussi. Je sais qu'avec **l'ordinateur, je n'ai pas travaillé, je joue en ligne.** C'est une passion et après mes devoirs, le soir je joue 1 heure, 1 heure et demie. Je joue beaucoup le vendredi soir. Le dimanche, je le consacre à mes devoirs, leçons et révisions, enfin le dimanche matin parce que l'après-midi, on va voir la famille. **Le dimanche matin, je fais tout le travail de la semaine et le mercredi, celui du jeudi et du vendredi et je m'avance un peu plus si je peux.** Mes parents me demandent souvent où j'en suis. Apprendre les **leçons**, ça m'énerve mais **c'est utile pour comprendre.** On dit qu'on est dans « l'âge bête » à l'adolescence et on a la « flemme » mais c'est pour plus tard, **pour avoir un métier.** Je voudrais être dessinateur de mangas. Avec mes professeurs, cela se passe bien, je participe. Les **copains** sont **importants** et j'ai les trois quarts de ma classe comme copains. On fait du ping-pong en récréation et c'est ce que je préfère au collège. Avec le professeur de Maths, on s'entraîne sur un site sur des exercices, il fait le tour et il vient quand on a besoin de lui. Même si j'aime naviguer sur Internet, je trouve que j'apprends mieux en écrivant et en écoutant le professeur parce que je mémorise et puis je mémorise chez moi aussi. Apprendre, c'est un grand mot et sur Internet, j'apprends sur le jeu mais je retrouve mes copains et ma cousine. Je joue à Dophus, on est des millions à y jouer et il faut bien jouer tout le temps sinon on peut faire une chute. **Ma mère me rappelle à l'ordre quand je**

joue trop longtemps ; je peux y rester deux heures et demie, je ne vois pas le temps passer. Quand je fais mes **devoirs sur Internet, je n'ai pas de limite de temps mais si je suis sur le jeu, oui**. Quand le professeur nous demande d'aller sur Internet, je le fais mais aussi **de moi-même** quand je veux faire **une recherche approfondie**. Mais **mon père dit qu'on prend tout pour argent comptant sur Internet** comme à la télévision ; d'ailleurs on n'a pas de télé. On avait une rédaction à faire sur les chevaliers de la table ronde et j'ai fait plusieurs recherches. Quand je tombe sur un site, je vais aussi en voir d'autres ; **je prends deux feuilles, une sur laquelle je marque les mots intéressants et l'autre où je rédige**. J'aime bien voguer sur l'ordinateur et au collège, j'y vais parfois au CDI mais il y a des priorités. Quand je veux vraiment y aller, j'arrive dans les premiers et je vais sur un site créer des maisons ou bien je m'avance sur Cap B2 I sinon je prends des livres, des mangas. En cours de physique-chimie, on ne va pas sur des sites puisque le professeur nous fait manipuler le matériel. Le professeur de musique prend son ordinateur portable et nous montre avec le rétroprojecteur le site sur lequel on peut aller à la maison en tout cas pour ceux qui sont intéressés et moi je ne suis pas vraiment inspiré par la musique. Les professeurs de maths et de technologie nous font télécharger des sites mais c'est pas extra de télécharger à la maison si on ne s'en sert pas. En Arts plastiques et en Français, les professeurs n'utilisent pas Internet mais c'est bien expliqué. **En Histoire-géo**, le professeur projette son cours écrit sur l'ordinateur et **mon père m'a trouvé un CD intéressant** et je vais approfondir sur ce qu'on apprend en cours. Mais de moi-même, l'ordinateur, même si on peut approfondir l'apprentissage, c'est pour jouer et pour moi, **c'est important de faire attention à l'orthographe** sur les jeux en ligne. J'ai surtout appris à me servir d'Internet avec mon père et aussi avec les copains. J'apprends des choses à ma mère parfois sur Internet, à mon père aussi sur le site de l'équipe et il m'aide aussi pour aller voir les sites de basket. Puis, ils savent que je ne peux pas aller n'importe où avec le **contrôle parental**. Je me dis qu'Internet c'est bien pour communiquer mais que pour les jeux, on y passe parfois trop de temps. Si un livre m'intéresse, **je vais vraiment le lire plutôt que d'aller sur l'ordinateur**.

Après ce premier examen phénoménologique des données, nous abordons les discours des adolescents en nous efforçant d'en construire le sens c'est-à-dire que notre intention est de dépasser la stricte synthèse du contenu et de traduire à l'aide de **catégories conceptualisantes** la compréhension à laquelle nous en arrivons.

3.2. Construction des catégories conceptualisantes

Notre position épistémologique va consister désormais à rendre manifeste, à amplifier les traits signifiants des discours. Selon Paillé & Mucchielli (p 260), la catégorie « *se présente ainsi comme une signification à propos de significations* ». La catégorie permet, en effet, une condensation discursive importante des résultats de l'analyse.

3.2.1. Développement du système catégoriel au regard de l'expérience singulière

Nous proposons de catégoriser le discours de chacun des 9 adolescents selon les pratiques et processus concernés : les pratiques d'Internet, les représentations de l'engagement de l'Adulte (parents et enseignants) vis-à-vis d'Internet et la mobilisation scolaire.

La différence entre variable et catégorie est importante : une variable représente le signe d'une influence ; une catégorie explicite l'influence d'un signe. La variable est discrète et nominative ; la catégorie est riche et dénotative

Entretien n°1	
Pratiques de socialisation avec Internet	
<p>Au collège Je peux enfin aller sur mon blog et Skyrock en salle informatique surveillée.</p> <p>À la maison A la maison, sur Internet, j'écoute de la musique et je fais un blog sur ma star préférée</p>	<p style="text-align: center;">PROCESSUS DE SOCIALISATION</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Réduction de la fracture entre réalité scolaire et réalité à la maison.</p>
Pratiques culturelles avec Internet	
<p>J'utilise Internet pour la traduction d'un mot français en anglais et parfois suite à la demande du professeur de Français pour des définitions que je dois écrire. Je vais sur Wikipédia pour les définitions.</p> <p>Pour les exposés en Français et en SVT que l'on fait à deux ou trois, nous devons rédiger à partir de ce que nous trouvons sur Internet. Le professeur d'anglais nous a conseillé un site et j'y vais si je rencontre des difficultés.</p> <p>Quand je fais une recherche sur Internet et que je trouve, je mets tout de suite en marque-page mais je ne cherche pas d'autres informations pour comparer.</p>	<p style="text-align: center;">PRISE DE CONSCIENCE SUR L'ACQUISITION DE « BONNES » PRATIQUES</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Evitement d'effort Pas d'initiative personnelle</p> <p style="text-align: center;">Pas de prise de conscience sur le travail d'appropriation du contenu trouvé sur Internet</p> <p style="text-align: center;">Pas d'esprit critique</p>
Représentation de l'engagement des enseignants	
<p>J'ai fait une recherche sur Internet en cours de SVT pour un travail bien défini mais c'est pas utile parce qu'on ne revient pas sur ce qu'on fait.</p> <p>J'utilise Internet suite à la demande du professeur de Français pour des définitions Le professeur d'anglais nous a conseillé un site.</p>	<p style="text-align: center;">DEMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT PERCUE</p> <hr/> <p style="text-align: center;">En classe Sans suite, manque de cohérence</p> <p style="text-align: center;">A la maison Pas d'initiative personnelle</p>

Entretien n°1	
Représentation de l'engagement des parents	
<p>Mes parents ne m'imposent pas de limite de temps sur Internet mais si j'exagérais, je pense qu'ils le feraient.</p> <p>Mon père me conseille d'utiliser Internet pour mes devoirs sinon je n'y pense pas.</p> <p>Pour les devoirs, je demande de l'aide à mon père</p> <p>Je leur dis ce que je fais sur Internet (blog star et musique) et ils me font confiance.</p>	<p style="text-align: center;">PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Limite de temps & Internet</p> <p style="text-align: center;">Scolarité & Internet</p> <p style="text-align: center;">Participation parentale aux devoirs</p> <p style="text-align: center;">Processus de subjectivation Volonté d'approbation avec la famille</p>
Mobilisation scolaire (Typologie cf. 2.3.2)	
Stratégies de réalisation des devoirs	
<p>Ca nous aide à trouver un travail ; apprendre à lire, quelque chose comme ça, euh je sais pas du tout comment dire.</p> <p>Je fais mes devoirs après les blogs qui me demandent parfois 25 mn pour des exercices difficiles ou bien une heure et demie pour tout faire.</p> <p>Ce serait bien d'utiliser Internet en classe pour nous avancer sur nos devoirs je n'aime pas le travail scolaire qui nécessite un investissement long comme la lecture d'un roman.</p> <p>Je n'ai pas trouvé de l'aide sur Internet en Maths.</p> <p>Je m'organise parfois pour faire mes devoirs en avance mais cela dépend si j'en ai beaucoup ou pas.</p> <p>Les devoirs sont utiles surtout les maths pour moi parce que je veux faire vétérinaire.</p> <p>En anglais, je travaille parfois plus que ce qui est demandé parce que j'aime.</p>	<p style="text-align: center;">MOBILISATION SCOLAIRE SIGNIFIANTE ACTIVE</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Durée des devoirs</p> <p style="text-align: center;">Evitement d'effort Désintéressement / Immédiateté</p> <p style="text-align: center;">Planification des devoirs</p> <p style="text-align: center;">Sentiments autour des devoirs</p>

Entretien n°2	
Pratiques de socialisation avec Internet	
<p>A la maison, sur Internet, je vais sur mes blogs, Facebook et les jeux en ligne. Pour moi Internet, c'est surtout mon blog, les copines avec MSN.</p> <p>Pour moi Internet, c'est surtout pour me détendre.</p>	<p>PROCESSUS DE SOCIALISATION</p>
Pratiques culturelles avec Internet	
<p>Internet peut aider à apprendre mais il faut qu'on me montre.</p> <p>J'ai cherché avec maman pour aller sur le site du collègue mais j'ai abandonné parce que je ne devais pas avoir la bonne entrée.</p>	<p>PRISE DE CONSCIENCE SUR L'ACQUISITION DE « BONNES » PRATIQUES</p> <p>Vide dans la ZPD</p> <p>Désintéressement Immédiateté (nécessité de résultats immédiats)</p>
Représentation de l'engagement des enseignants	
<p>On a des cours de soutien en Maths et le professeur nous fait faire des exercices sur les sites.</p> <p>Le site que le professeur de Maths nous a conseillé ne marche pas.</p>	<p>DEMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT PERCUE</p> <p>En classe</p> <p>A la maison</p>

Entretien n°2	
Représentation de l'engagement des parents	
<p>Quand ma mère n'est pas là, je peux rester sans arrêt sur Internet le week-end. Parfois ma mère me dit de limiter mon temps sur Internet mais elle n'est pas souvent là.</p> <p>Maman me conseille d'utiliser Internet pour le travail scolaire mais je ne trouve pas les sites.</p> <p>Je parle avec maman de mes blogs, du collège, de tout, de toute façon si je suis toute seule, c'est pas moi qui vais faire mes devoirs enfin si je les fais toute seule mais si c'est pas elle qui me booste, ben je vais pas m'y mettre quoi.</p>	<p style="text-align: center;">PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES</p> <p style="text-align: center;">Limite de temps & Internet Manque d'autodiscipline temporelle</p> <p style="text-align: center;">Scolarité & Internet Sentiment d'inefficacité personnelle / nécessité de résultats immédiats.</p> <p style="text-align: center;">Communication Manque d'autonomie</p>
Mobilisation scolaire (Typologie cf. 2.3.2)	
Stratégies de réalisation des devoirs	
<p>Ça me booste parce que j'ai des amis au collège mais bon je suis obligée d'y aller. Apprendre, c'est connaître des choses, étudier, je sais pas et on me dit les choses et je les ai retenues.</p> <p>Quand j'ai des devoirs à faire, j'y passe environ une heure.</p> <p>Le samedi matin, je m'avance pour mes devoirs sinon, si je n'ai pas réussi, je fais mes devoirs le matin en étude au collège.</p> <p>Je n'aime pas étudier.</p>	<p style="text-align: center;">MOBILISATION SCOLAIRE SIGNIFIANTE PASSIVE</p> <p style="text-align: center;">Obligation</p> <p style="text-align: center;">Durée des devoirs</p> <p style="text-align: center;">Planification des devoirs</p> <p style="text-align: center;">Sentiments autour des devoirs</p>

Entretien n°3	
Représentation de l'engagement des parents	
<p>Parfois, je cherche sur Internet avec ma mère quand je ne sais pas faire des exercices.</p> <p>Ma mère ne connaît pas vraiment ce que je fais sur Internet sauf quand elle me le demande. Je ne vois pas souvent mon père et je ne lui dis rien.</p> <p>Ma mère vient aux réunions des professeurs mais c'est ma sœur qui m'aide pour étudier.</p>	<p style="text-align: center;">PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES</p> <p style="text-align: center;">Scolarité & Internet</p> <p style="text-align: center;">Communication</p>
Mobilisation scolaire (Typologie cf. 2.3.2)	
Stratégies de réalisation des devoirs	
<p>L'école est importante pour pouvoir après faire un beau métier, apprendre pour passer à la classe supérieure, savoir des choses pour plus tard</p> <p>Je passe une demi-heure à mes devoirs le soir quand ce sont des exercices à faire, plus pour les contrôles.</p> <p>Je préfère faire mes devoirs au collège en étude ou bien à la récréation, c'est plus facile. J'étudie vraiment au collège alors que je n'y arrive pas à la maison où j'ai Internet et la télévision. Je ne passe pas beaucoup de temps sur Internet pour mes devoirs la semaine sauf quand j'ai des choses que je ne comprends pas. Je pense que j'avais de bons résultats parce que je restais au collège jusqu'à 19 heures en étude pour faire mes devoirs l'an dernier.</p> <p>Les devoirs sont utiles parce que le professeur explique à nouveau si on n'a pas compris et on devient autonome. Ce qui est difficile pour moi, c'est que je me dis que je suis capable et que j'aurai pu plus étudié pour les contrôles et même si les professeurs me disent de relire mes leçons tous les soirs, je n'arrive pas à m'y mettre</p>	<p style="text-align: center;">MOBILISATION SCOLAIRE SIGNIFIANTE ACTIVE</p> <p style="text-align: center;">Durée des devoirs</p> <p style="text-align: center;">Planification des devoirs</p> <p style="text-align: center;">Sentiments autour des devoirs Sentiment d'inefficacité personnelle Evitement de la contrainte</p>

Entretien n°4	
Pratiques de socialisation avec Internet	
<p>Je passe au moins 1 heure par soir sur Internet : je vais sur mon blog, je mets des photos de moi mais jamais mon nom de famille. Je vais sur des jeux en ligne, Youtube, Skyrock et parfois je ne peux pas aller sur le blog d'une copine à cause du contrôle parental</p>	<p>PROCESSUS DE SOCIALISATION</p>
Pratiques culturelles avec Internet	
<p>Je vais sur Internet pour faire des biographies, je vais voir plusieurs sites pour comparer mais parfois c'est difficile et compliqué. J'utilise aussi Internet pour les exposés. Puis j'imprime, je recopie, je choisis ce qui est important. Je travaille seule ou parfois à deux. Pour la lecture d'un roman, j'essaie de lire 20 pages par jour et je vais voir sur Internet et je mélange tout ça avec mes idées pour le compte-rendu.</p> <p>A la maison, on peut aller sur le site du collègue parce que les professeurs nous mettent des choses. Je n'y vais pas souvent mais c'est utile si on a été absent.</p>	<p>PRISE DE CONSCIENCE SUR L'ACQUISITION DE « BONNES » PRATIQUES</p> <p>Effort de compréhension Vide dans la ZPD</p> <p>Internet = lien école maison Responsabilisation de l'élève</p>
Représentation de l'engagement des enseignants	
<p>On peut y travailler (sur le site de SVT) en classe mais on est par deux parce qu'il n'y a pas assez d'ordinateurs. L'an dernier, en Histoire-géo, on allait sur un site en classe. En plus, l'an dernier, on faisait des Maths sur l'ordinateur et je réussissais mieux. On est guidé sur l'ordinateur avec les parenthèses et les cases à remplir, on comprend les calculs qu'il faut faire. En Maths, je n'ai pas confiance en moi et c'est vraiment plus facile avec l'ordinateur.</p> <p>Cette année, en Histoire- géo, le professeur travaille avec le rétroprojecteur, on voit beaucoup de choses et on fait des débats ensuite, par exemple sur la pollution.</p> <p>Devoirs avec Internet, quelquefois quand le</p>	<p>DEMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT PERCUE</p> <p>En classe</p>

Entretien n°4	
<p>professeur nous demande une biographie par exemple en Histoire-géo et surtout en SVT. Sur le site du collège, il y a un site spécial pour SVT où le professeur nous met des exercices, des schémas.</p> <p>Le professeur principal nous a donné un site sur l'orientation mais moi ça me stresse parce que je ne sais pas du tout ce que je voudrais faire.</p> <p>Le professeur de Français nous donne des définitions à chercher sur Internet mais je ne le fais pas parce qu'une copine me les donne.</p>	<p>A la maison</p>
Représentation de l'engagement des parents	
<p>Je n'ai pas maintenant de limite de temps imposée par mes parents sur Internet ; au début quand j'utilisais MSN je pouvais y rester pas plus d'une heure mais aujourd'hui, c'est comme je veux mais je ne dois pas exagérer sinon mes parents me demandent d'arrêter.</p> <p>Ma mère m'a dit « on va regarder sur Internet comme ça on aura plus d'informations ».</p> <p>Quelquefois sinon je fais presque toute seule mais l'anglais, ma mère m'aide pour les contrôles surtout, elle m'aide pour réviser. Mon père ne m'aide pas et je préfère pas parce qu'il n'est pas pédagogue.</p> <p>Je dis à mes parents ce que je fais sur Internet mais de toute façon, il y a le contrôle parental.</p> <p>Parfois, mon père regarde mes conversations sur MSN et ça m'énerve parce que c'est ma vie privée.</p> <p>J'échange sur Internet aussi avec ma mère mais il y a des choses qu'elle ne sait pas faire. Mon père est ingénieur en informatique mais ma mère et ma grand-mère n'ont pas trop de facilité sur Internet.</p>	<p style="text-align: center;">PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES</p> <hr style="border-top: 1px dotted #000;"/> <p style="text-align: center;">Limite de temps & Internet</p> <p style="text-align: center;">Scolarité & Internet</p> <p style="text-align: center;">Participation parentale aux devoirs</p> <p style="text-align: center;">Communication</p> <p style="text-align: center;">Processus de subjectivation</p> <p style="text-align: center;">« Socialisation à l'envers »</p>

Entretien n°5	
Pratiques de socialisation avec Internet	
<p>Je joue en ligne. C'est une passion et après mes devoirs, le soir je joue 1 heure, 1 heure et demie. Je joue beaucoup le vendredi soir. Je joue à Dophus, on est des millions à y jouer et il faut bien jouer tout le temps sinon on peut faire une chute.... Je peux y rester deux heures et demie, je ne vois pas le temps passer.</p> <p>Mais de moi-même, l'ordinateur, même si on peut approfondir l'apprentissage, c'est pour jouer et pour moi, c'est important de faire attention à l'orthographe sur les jeux en ligne</p>	<p style="text-align: center;">PROCESSUS DE SOCIALISATION</p> <p style="text-align: center;">Distance par rapport au groupe de pairs</p>
Pratiques culturelles avec Internet	
<p>Quand le professeur nous demande d'aller sur Internet, je le fais mais aussi de moi-même quand je veux faire une recherche approfondie. On avait une rédaction à faire sur les chevaliers de la table ronde et j'ai fait plusieurs recherches. Quand je tombe sur un site, je vais aussi en voir d'autres ; Je prends deux feuilles, une sur laquelle je marque les mots intéressants et l'autre où je rédige.</p>	<p style="text-align: center;">PRISE DE CONSCIENCE SUR L'ACQUISITION DE « BONNES » PRATIQUES</p> <p style="text-align: center;">Initiative personnelle envers l'usage culturel</p> <p style="text-align: center;">Effort de compréhension</p>
Représentation de l'engagement des enseignants	
<p>Avec le professeur de Maths, on s'entraîne sur un site sur des exercices, il fait le tour et il vient quand on a besoin de lui. Le professeur de musique prend son ordinateur portable et nous montre avec le rétroprojecteur le site sur lequel on peut aller à la maison en tout cas pour ceux qui sont intéressés et moi je ne suis pas vraiment inspiré par la musique.</p> <p>Quand le professeur nous demande d'aller sur Internet, je le fais. Les professeurs de maths et de technologie nous font télécharger des sites mais c'est pas extra de télécharger à la maison si on ne s'en sert pas.</p>	<p style="text-align: center;">DEMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT PERCUE</p> <p style="text-align: center;">En classe</p> <p style="text-align: center;">A la maison Sans suite, manque de cohérence</p>

Entretien n°5	
Représentation de l'engagement des parents	
<p>Ma mère me rappelle à l'ordre quand je joue trop longtemps ; quand je fais mes devoirs sur Internet, je n'ai pas de limite de temps mais si je suis sur le jeu, oui.</p> <p>Le premier trimestre, ma mère m'aidait pour mes devoirs puis elle m'a laissé parce que j'y arrivais seul ; je lui demandais de l'aide quand je ne comprenais pas. Pour les leçons, je les récite à ma mère et pour les devoirs à faire, je demande à mes parents si je ne comprends pas. Ils arrivent à bien m'aider surtout en mathématiques.</p> <p>Mon père m'a trouvé un CD intéressant en Histoire et je vais approfondir sur ce qu'on apprend en cours.</p> <p>Mes parents me demandent souvent où j'en suis au niveau des devoirs. Mais mon père dit qu'on prend tout pour argent comptant sur Internet comme à la télévision</p> <p>J'apprends des choses à ma mère parfois sur Internet, à mon père aussi sur le site de l'équipe et il m'aide aussi pour aller voir les sites de basket. Puis, ils savent que je ne peux pas aller n'importe où avec le contrôle parental.</p>	<p>PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES</p> <p>Limite de temps & Internet</p> <p>Participation parentale aux devoirs</p> <p>Communication</p> <p>« Socialisation à l'envers »</p>

Entretien n°6	
Pratiques de socialisation avec Internet	
<p>A la maison, je vais sur MSN, Youtube pour les musiques et les images des gens que je suis fan.</p> <p>J'y reste maximum deux heures tous les soirs.</p> <p>Le week-end, je passe beaucoup de temps sur MSN...</p>	<p>PROCESSUS DE SOCIALISATION</p>
Pratiques culturelles avec Internet	
<p>Pour les recherches à faire, on a des questions et on doit se débrouiller. Cela me prend des heures pour trouver, enfin c'est une expression.</p> <p>Internet, c'est utile surtout pour le travail des exposés. On trouve beaucoup de choses sur Internet par exemple pour l'exposé sur l'eau en Physique qu'on prépare à trois. On se met d'accord sur le document qu'on veut garder et on tape à l'ordinateur, on synthétise, on met des images. On compare sur plusieurs sites parce qu'ils disent pas toujours la même chose ; on se met d'accord et chacun va taper une partie. C'est mieux de travailler à plusieurs parce qu'on échange et il y a moins de risques que ce soit faux.</p>	<p>PRISE DE CONSCIENCE SUR L'ACQUISITION DE « BONNES » PRATIQUES</p> <p>Vide dans la ZPD</p> <p>Sentiment d'inefficacité personnelle / immédiateté</p>
Représentation de l'engagement des enseignants	
<p>Mes professeurs se débrouillent bien mais il y en a peu qui essaient avec les nouvelles technologies.</p> <p>Quand les professeurs de Maths et d'Histoire nous donnent des recherches à faire, je les fais. D'autres professeurs comme en Français ou en Anglais nous conseillent d'aller sur Internet mais on n'est pas obligé ; c'est juste un conseil. J'aimerais bien qu'ils expliquent comment aller sur cette source, qu'ils nous aident parce que quand on leur dit qu'on ne comprend pas, ils répètent leur explication et ça ne sert à rien ; avec Internet, on peut trouver d'autres explications alors c'est mieux.</p>	<p>DEMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT PERCUE</p> <p>En classe</p> <p>A la maison</p> <p>Vide dans la ZPD</p>

Entretien n°6	
Représentation de l'engagement des parents	
<p>Ensuite, si je reste longtemps sur Internet, mes parents vont m'appeler pour mettre la table ou autre chose ; en fait c'est parce que j'y suis trop longtemps.</p> <p>A la maison, mes parents ne veulent pas que je crée un blog ni que j'aie sur Facebook ; ils ont peur des virus et aussi pour plus tard qu'on découvre des choses sur moi quand je me ferai embauchée.</p> <p>A la maison, mes parents me disent d'aller chercher sur Internet pour les cours et parfois ma mère vient m'aider à chercher.</p> <p>Je demande une ou deux fois par semaine à ma mère de m'aider pour les Maths parce que je ne comprends pas ; elle explique mieux que mon père.</p> <p>Avec mes parents, je parle de ce qu'il s'est passé dans la journée ... je leur demande leur avis pour savoir si c'est bien ou pas pour mes recherches sur Internet.</p> <p>Je ne parle pas de ce que je fais sur Internet parce que mes conversations sur MSN, cela ne les regarde</p>	<p style="text-align: center;">PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES</p> <p style="text-align: center;">Limite de temps & Internet</p> <p style="text-align: center;">Scolarité & Internet</p> <p style="text-align: center;">Participation parentale aux devoirs</p> <p style="text-align: center;">Communication</p> <p style="text-align: center;">Processus de subjectivation Volonté d'autonomie avec la famille</p>
Mobilisation scolaire (Typologie cf. 2.3.2)	
Stratégies de réalisation des devoirs	
<p>Aller au collège pour avoir une bonne situation quand je serai plus grande et pour les amies aussi.</p> <p>Pour moi, les devoirs sont utiles pour réussir les contrôles. Je passe d'abord plus d'une heure le soir de collège à mes devoirs. J'aime les exposés parce qu'on apprend davantage de choses.</p> <p>Je pense que ce que je trouve sur Internet est vrai car sinon cela n'y serait pas et si je trouve ce que je veux, ça me suffit voilà</p>	<p style="text-align: center;">MOBILISATION SCOLAIRE SIGNIFIANTE ACTIVE</p> <p style="text-align: center;">Sentiments autour des devoirs</p> <p style="text-align: center;">Evitement d'effort Pas d'esprit critique</p>

Entretien n°8	
Mobilisation scolaire (Typologie cf. 2.3.2)	
Stratégies de réalisation des devoirs	
<p>C'est décisif pour notre avenir, pour le métier qu'on va faire plus tard. J'y vais avec plaisir pour les copains et puis ça dépend des cours. La géographie c'est quelque chose que j'aime apprendre. Apprendre pour avoir une culture générale pour que ça serve pour toute la vie</p> <p>Ca m'a toujours plu la géographie d'ailleurs et j'ai seize facilement en géographie ; c'est apprendre le monde, les différents pays, ce qu'il y a dans le monde et c'est quelque chose que j'aime apprendre.</p> <p>Mes parents m'obligent à faire les devoirs parce que de moi-même , j'en vois pas trop l'utilité. J'ai l'impression que je pense à autre chose quand je fais les devoirs. Je pense pas à ce que je fais là, en fait je suis ailleurs. Mais en classe, j'essaie d'écouter un maximum parce que justement je travaille pas à la maison.</p> <p>Pour moi, le travail scolaire, c'est pas une priorité.</p>	<p style="text-align: center;">MOBILISATION SCOLAIRE SIGNIFIANTE PASSIVE</p> <p style="text-align: center;">Sentiments autour des devoirs</p> <p style="text-align: center;">Manque d'autonomie</p>

Entretien n°9	
Pratiques de socialisation avec Internet	
<p>Le week-end pour les jeux en ligne. Le week-end, je le passe sur le logiciel d'architecture que j'ai téléchargé, le site du titanic et world of warcraft voilà. J'y passe quatre ou cinq heures</p>	<p>PROCESSUS DE SOCIALISATION</p>
Pratiques culturelles avec Internet	
<p>On a fait une biographie sur Louis XIV. Je tape biographie de Louis XIV et donc j'obtiens sa biographie, je prends uniquement ce que je veux dans sa biographie. Après, je peux l'imprimer ou la recopier au stylo. Pour cette biographie, J'ai recopié et j'ai simplifié les phrases parce qu'elles sont trop compliquées et je l'illustre de photographies voilà.</p> <p>A la maison, je fais des recherches pour répondre à des questions mais c'est à nous de trouver. J'essaie plusieurs sites pour voir les différences. On m'a dit qu'il faut faire attention à la fin du site point org, point fr, tout ça que ça signifiait quelque chose, certains qui ont point net, je crois que c'est les plus pratiqués. Je ne sais plus comment je le sais.</p> <p>Dans cette vidéo, ils disent que la vérité ne sort pas toujours de la bouche d'Internet et maintenant je fais plus attention quand je fais des recherches et je passe une demi-heure parfois une heure le soir d'école sur internet mais les recherches c'est rapide avec internet. Mais souvent je recopie parce que les profs n'aiment pas qu'on imprime.</p>	<p>PRISE DE CONSCIENCE SUR L'ACQUISITION DE « BONNES » PRATIQUES</p> <p>Vide dans la ZPD</p> <p>Pas de prise de conscience sur le travail d'appropriation du contenu trouvé sur Internet</p>
Représentation de l'engagement des enseignants	
<p>En classe, en cours de SVT, on a été seulement une fois sur un site. On a comparé les squelettes pour trouver les points communs sur un site que le professeur a choisi. Mais on l'a fait qu'une seule fois.</p>	<p>DEMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT PERCUE</p> <p>En classe</p>

Entretien n°9	
Représentation de l'engagement des parents	
<p>Mon père voit ce que je fais sur Internet quand il passe devant l'ordinateur mais de toute façon, la semaine, je ne peux faire que des recherches. Quand MSN s'ouvre, je mets « occupé » le soir pour pouvoir faire mes recherches. Si j'y reste plus, mes parents me suppriment une journée du week-end parce que ce n'est pas bon pour ma santé.</p> <p>Moi, depuis que je ne peux faire que des recherches la semaine, depuis le redoublement de ma quatrième, j'ai pas vu trop de différence sur mes notes mais mes parents pensent que ça a de l'influence.</p> <p>Je ne parle pas beaucoup d'Internet avec mes parents parce qu'ils n'aiment pas trop l'ordinateur.</p> <p>Maman ne fait pas beaucoup de progrès parce qu'elle n'y va pas beaucoup. Elle me demande souvent de l'aider pour les messages qu'elle envoie. Je n'aide pas mon père mais je suis quand même meilleur que lui. Et moi je pourrai aider mes enfants alors que maintenant c'est moi qui aide mes parents.</p>	<p style="text-align: center;">PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES</p> <p style="text-align: center;">Limite de temps & Internet</p> <p style="text-align: center;">Scolarité & Internet</p> <p style="text-align: center;">« Socialisation à l'envers » « Adolescent précepteur »</p>
Mobilisation scolaire (Typologie cf. 2.3.2)	
Stratégies de réalisation des devoirs	
<p>Moi, j'utilise Internet seulement pour les devoirs la semaine.</p> <p>Ma moyenne n'a pas beaucoup changé mais je peux consacrer plus de temps aux devoirs.</p>	<p style="text-align: center;">MOBILISATION SCOLAIRE SIGNIFIANTE PASSIVE</p>

3.2.2. Développement du système catégoriel au regard de l'expérience partagée

Cette catégorisation des discours a pour objectif de rendre possible une certaine généralisation dans l'analyse tout en respectant la singularité de chaque adolescent. Nous sommes donc partis des données de chaque discours en généralisant ce qui se passe pour obtenir nos catégories tout en nous préoccupant du contexte. Nous allons désormais nous situer à une certaine distance de l'adolescent singulier pour mettre en perspective son expérience singulière en lien avec une certaine expérience partagée.

Tableau 14 - Analyse catégorielle

CATEGORIES & Propriétés	1	2	3	4	5	6	7	8	9
PROCESSUS DE SOCIALISATION									
Pratiques ludiques	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pratiques de communication « Multi-tâches »	X	X	X	X	X	X	X	X	
Manque d'autodiscipline temporelle		X					X		
Distanciation par rapport aux pairs					X				
PRISE DE CONSCIENCE SUR L'ACQUISITION DE « BONNES » PRATIQUES									
<i>Propriétés positives :</i> Effort de compréhension			X	X	X				
Prise de conscience sur le travail d'appropriation du contenu trouvé sur Internet					X				
Internet lien Ecole/Maison – Responsabilisation				X					
Initiative personnelle envers l'usage culturel					X				
<i>Propriétés négatives :</i> Evitement d'effort	X	X							
Pas de prise de conscience sur travail d'appropriation du contenu trouvé sur Internet	X		X				X		
Pas d'esprit critique	X	X						X	
Désintéressement – Sentiment d'inefficacité personnelle – Nécessité de résultats immédiats	X	X				X	X		
Pas d'initiative personnelle	X	X	X	X		X	X	X	X
DEMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE PERCU PAR L'ADOLESCENT									
En classe : Sans suite – manque de cohérence	X		X		X				
A la maison : « Vide » dans la Zone Proximale de Développement	X	X	X	X		X			X
DEMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT PARENTAL PERCU PAR L'ADOLESCENT									
Limite de temps passé sur Internet					X				X
Installation du Contrôle parental sur Internet				X	X				
Incitation parentale à effectuer des recherches scolaires sur Internet	X	X	X	X	X	X		X	
Pratique parentale avec l'adolescent pour les recherches scolaires			X	X		X			
Participation parentale aux devoirs	X			X	X	X		X	
Communication parentale vis-à-vis d'Internet	X	X	X	X	X			X	
Communication parentale sur la scolarité	X	X	X	X	X	X		X	X
Processus de subjectivation - volonté d'autonomie avec la famille				X		X			
Volonté d'approbation avec la famille	X								
Sentiment d'abandon								X	
« Socialisation à l'envers » Adolescent précepteur				X	X			X	X

Ce tableau d'analyse incluant les catégories et leurs propriétés au regard de l'expérience de chaque adolescent que nous avons proposé nous a permis de trouver des points communs et de comparer ce qui est similaire et ce qui est différent parmi les adolescents.

Nous allons ensuite faire un travail de mise en relation des catégories et d'attribution à chaque adolescent pour vérifier dans quelle mesure nos résultats corroborent notre hypothèse de travail. Mettre en relation, c'est ainsi, selon le cas, postuler, isoler ou approfondir un lien. *« Ce lien est parfois un élément propre du discours de l'acteur ; à d'autres moments, il origine d'un essai de sens du chercheur, ou encore il est suggéré par un référent théorique d'emprunt. Il n'est pas rare que ces trois niveaux se rejoignent... »* Pailhé & Mucchielli (op. cit. p. 276).

3.3 Mise en perspective des résultats avec le modèle initial

Chacun de nos adolescents s'adonne à des pratiques ludiques sur Internet et ceci confirme (cf. 1.2) qu'Internet est avant tout considéré par les jeunes comme un instrument de divertissement et de communication (à l'exception de Jordan en ce qui concerne la communication).

Les adolescents **3**, **4** et **5** se distinguent de notre groupe par leur effort de compréhension face aux informations trouvées sur Internet.

L'adolescent 5 se distingue également de ce petit groupe en faisant preuve d'une part, d'initiative personnelle envers l'usage culturel d'Internet et d'un effort sur le travail d'appropriation du contenu : *« Non j'aime pas imprimer, je trouve que c'est trop facile, moi, j'aime pas, je préfère prendre deux feuilles : une où je mets les mots qui sont intéressants et l'autre où je rédige »* et d'autre part, dans un processus de différenciation au sein de son groupe de pairs : *« Internet c'est Ben approfondir déjà l'apprentissage, ça c'est vrai et après moi je sais que sur les jeux en ligne, ce que je m'efforce surtout moi c'est d'écrire correctement donc ça m'aide à l'orthographe ben après voilà c'est surtout mon plaisir... Oui mais pour moi c'est important de bien écrire ».*

Pour cet adolescent, l'affirmation de soi se réalise également par l'affirmation de sa différence au sein du groupe des joueurs en ligne (jouer ensemble mais ne pas adopter le même code langage mi-oral mi-écrit et choisir d'avoir une orthographe correcte). On assiste à une dynamique de stabilisation de **sens** accordé à l'École par une **construction conjointe du sens dans le processus intersubjectif de la relation à l'Adulte**, c'est-à-dire à son père et à sa mère. On note une cohérence dans le discours et les pratiques éducatives parentales et cela permet à cet adolescent de se différencier au sein même de son groupe d'appartenance, ce même groupe lui permettant de s'émanciper de la tutelle parentale. La dimension de verticalité dans la communication entre cet adolescent et ses parents n'est pas occultée par la dimension d'horizontalité de la communication avec ses pairs même si les pratiques numériques permettent aux pairs de s'insinuer de plus en plus à l'intérieur de la cellule familiale. Les représentations qu'il a élaborées de l'engagement de ses parents vis-à-vis d'Internet lui permettent d'investir les pratiques culturelles d'Internet : *« mon père, il dit qu'on prend tout pour argent comptant sur Internet comme ce qu'on voit à la télé ... si je joue en ligne, oui mais sinon, si c'est pour les devoirs, là je n'ai pas de limite de temps... »*

Nous retrouvons cette **symbolique de la verticalité** dans les discours des adolescentes **3** et **4** non plus seulement envers la place des parents mais également envers la place des enseignants.

Non seulement les représentations de **l'adolescente 4** de l'engagement de ses parents vis-à-vis d'Internet (contrôle, limite de la part du père et accompagnement de la mère pour des recherches scolaires) mais également les représentations qu'elle a élaborées de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet lui permettent d'accéder à de « bonnes » pratiques culturelles (comparaison des sites et effort de rédaction) : *« Ben je sais pas trop comment expliquer mais c'est bien (de travailler au collège) sur Internet parce qu'on voit plus de choses mais à l'écrit c'est important aussi. Mais sur Internet c'est peut-être mieux, le professeur peut nous montrer plus de choses, on voit plus d'images et on se rend compte de la gravité des choses surtout en histoire que si elle nous faisait un cours normal, on verrait pas trop comment c'est, comment... Ça aide à prendre conscience... Puis souvent, on fait des débats sur la pollution par exemple »*. Le débat permet à la classe d'être un espace interlocutif de l'émergence de l'élève comme sujet et comme per-

sonne. Au cours des interactions langagières se jouent conjointement la co-construction des savoirs animée par la symbolique de la verticalité que revêt l'Enseignant. En outre, le site du collège symbolisant le lien Ecole / Maison lui permet d'être dans un processus de responsabilisation dans son métier d'élève.

En ce qui concerne **l'adolescente 3**, ce sont également **les enseignants** qui revêtent cette dimension symbolique de la verticalité dont contrairement à l'adolescente 4 elle ne bénéficie pas auprès de ses parents. Il n'y a aucune communication entre l'adolescente 3 et son père qu'elle voit peu. **L'expérience scolaire vécue l'année précédente lui a permis d'accéder à de « bonnes » pratiques culturelles d'Internet** (comparer les sources d'informations) qu'elle n'a pas pu poursuivre puisque cette année scolaire, elle ne bénéficie plus d'un accompagnement scolaire à l'usage culturel d'Internet d'une part et que, d'autre part, l'accompagnement de sa mère est occasionnel : « *J'allais aussi sur les sites culturels parce qu'on nous expliquait et je savais faire* ». Elle formule explicitement son manque d'autonomie envers un usage culturel d'Internet qui est occulté par sa performance dans l'exécution de tâches simultanées dans la sphère ludique et relationnelle d'Internet. En outre sa difficulté à faire ses devoirs à la maison en raison de trop de sollicitations : « *à la maison, j'ai d'autres occupations : Internet, la télévision donc j'y arrive pas. A la maison je me mets la télé, la musique donc mes contrôles, j'arrive pas à regarder la télé et à étudier alors qu'au collège j'étudie vraiment* » est effectivement à mettre en lien avec l'expérience qu'elle a vécue l'année précédente où elle restait en étude jusqu'à 19 h afin de faire ses devoirs et où la dimension de « verticalité » de par le cadre imposé était visible. On peut supposer que le manque d'investissement personnel dans son travail scolaire qui se traduirait par des résultats moins satisfaisants pourrait la conduire d'une mobilisation scolaire signifiante active vers une mobilisation scolaire signifiante passive dans un premier temps et que l'effet positif de l'interaction entre ses pratiques d'Internet et les représentations qu'elle avait pu élaborer l'année précédente de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet s'amoinerait.

A l'exception de ces deux adolescentes pour qui les représentations de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet ont un effet positif sur leurs pratiques d'Internet favorisant la mobilisation scolaire, les adolescents expriment de manière explicite le peu d'accompagnement en classe dont ils bénéficient et le manque de suivi ou d'explications

comme l'illustrent par exemple les propos de **l'adolescente 6** : « *Ben avec les nouvelles technologies, il y en a un peu qui essaient ... Ben justement, il expliquerait comment aller sur cette source et si l'élève, il trouve pas et ben, il aiderait ... Ils nous disent vous avez ça et ça à faire, ils nous donnent des questions et on se débrouille... Des fois, il me faut chercher trois heures, enfin, c'est une expression mais des fois ça prend du temps pour trouver ce que je veux* ». **Cette adolescente n'a pas réussi à élaborer des représentations de l'engagement de l'Adulte (père, mère et enseignant) vis-à-vis d'Internet.** Sa mère s'implique dans la participation aux devoirs et occasionnellement envers une recherche sur Internet. Son père n'est pas présent dans son discours. Elle s'adonne principalement aux pratiques ludiques et communicationnelles sur Internet et témoigne d'une crédibilité spontanée envers les informations qu'elle trouve sur Internet suite à la demande d'un enseignant.

L'adolescente 2 souligne également la place vide dans la Zone Proximale de Développement en nous référant à Vygotski : « *Ben oui Internet peut aider à apprendre si on va sur les sites, ça aide mais il faut me montrer* ». **Ses représentations, aussi bien de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet que de l'engagement de sa mère, ne lui permettent pas d'investir des pratiques culturelles favorisant la mobilisation scolaire.**

Il en est de même pour **l'adolescente 1** dont **les représentations de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet ne lui permettent pas de trouver du sens à des pratiques culturelles d'Internet et les représentations de l'engagement de son père vis-à-vis d'Internet se situent au niveau du discours (conseil) et non d'un réel accompagnement.** On remarque que sa mère n'est pas présente dans son discours.

L'adolescent 8 est également incité par sa mère à utiliser Internet pour ses recherches scolaires : « *elle me dit des fois d'aller sur Internet si j'ai pas compris ma leçon et que peut-être je comprendrai mieux, alors j'y vais mais si elle me le dit pas, j'y pense pas forcément* ». L'année précédente, les parents de cet adolescent n'étaient pas divorcés et lui imposaient une limite de temps sur Internet : « *Il y avait cette limite parce que je ne voulais pas travailler donc ils ont mis cette limite pour que je puisse plus travailler* ». Depuis le divorce, il se sent seul dans sa scola-

rité « *Maintenant mes parents, ça les a découragé aussi d'être tout le temps derrière moi et que je fasse rien de moi-même et ils m'ont dit « plus tard, nous on sera pas là pour t'aider ; donc il faudra bien que tu te débrouilles tout seul ».* Sauf que s'ils me poussent pas à travailler, je m'y mets pas tout seul. ». Cet adolescent semble présenter la symptomatologie de l'abandonnique : angoisse « *Mais je sais pas ce qui m'angoisse, j'en parle avec ma mère mais je sais pas* » ; agressivité « *au début de l'année, c'était un peu électrique (avec les enseignants) on va dire donc maintenant, j'ai réussi à me calmer* » ; sentiment de non-valeur « *je me sens plutôt en difficulté quand même un peu partout* ». Ces symptômes se rattacheront à une insécurité affective fondamentale qui entrave sa mobilisation scolaire. Nous pouvons nous demander si ces multiples activités ludiques sur Internet ne lui permettent pas de mettre à distance ses angoisses de manière illusoire « *j'y passe beaucoup de temps, environ une heure et demi par soir et le week-end, on va dire, tout le temps. En fait, dès que j'allume l'ordinateur, je me connecte à MSN, je reste connecté et je peux faire plein d'autres choses à côté sur Internet* ». En effet, l'afflux d'informations sur Internet qui submergent la mémoire de travail et les passages d'une tâche à l'autre conduisent à une surcharge cognitive (Compiègne, 2011, p. 91) et la faculté de concentration en est altérée : « *Non, je travaille pas à l'avance et justement, j'arrive pas du tout à me concentrer. En fait, je suis un peu ... je pense à autre chose, en fait, je sais pas, j'ai l'impression que je pense à autre chose quand je fais les devoirs. Je pense pas à ce que je fais là, en fait je suis ailleurs* ».

L'adolescent 8 n'a élaboré ni des représentations d'un engagement éducatif parental effectif vis-à-vis d'Internet ni des représentations d'un engagement scolaire et ses pratiques d'Internet semblent avoir un effet négatif sur sa mobilisation scolaire.

L'adolescent 9 accepte la limite imposée par ses parents à savoir utiliser Internet pour les recherches scolaires en semaine et jouer en ligne le week-end. Son discours laisse entrevoir sa perception de l'apprentissage comme une obligation normée. Il ne témoigne pas d'une volonté d'autonomisation avec les parents et ses pratiques d'Internet correspondent au cadre posé par les parents : « *la semaine j'utilise Internet seulement pour les devoirs et le week-end pour les jeux en ligne... Oui, je respecte cette limite parce qu'ils pensent que ça influence mes notes mais j'ai pas vu trop de différence quand je jouais aussi la semaine et quand je peux pas la semaine* ». Cette limite parentale a été posée suite au redoublement de la classe de 4^{ème}. Il n'a

pas de communication avec ses parents vis-à-vis d'Internet dans la relation d'aide aux devoirs.

L'interaction entre les pratiques d'Internet de cet adolescent et ses représentations de l'engagement de ses parents vis-à-vis d'Internet ainsi que de l'engagement des enseignants n'a pas d'effet particulier sur sa mobilisation scolaire.

Enfin, l'adolescente 7 dont les pratiques d'Internet intensives et ludiques ont un effet négatif sur sa mobilisation scolaire nous amène à nous rapprocher de la conception de la place de l'adulte définie par Jeammet (2008, p. 300) « *Les adultes doivent avoir des exigences qui apportent les limites dont les adolescents ont besoin et qui les rassurent* ». Cette adolescente exprime ses difficultés : « *Oui en fait je diminue mes moments pour réviser depuis que je suis longtemps sur Internet... Oui ça m'aiderait. Ça serait plus facile si ma mère me donnait une limite de temps sur Internet mais je ne lui en parle pas* ». Son discours fait effectivement écho à l'analyse de Jeammet qui souligne que les contraintes externes sont toujours ressenties moins péniblement que les contraintes internes car « *elles sont liées aux besoins et aux désirs qui représentent la véritable passivité, la plus dangereuse pour l'intégrité et le sentiment d'identité, car l'adolescent ne peut se révolter totalement contre elles puisqu'il en est le complice et qu'elles font partie de lui* ». En outre, Lacan (2004, p.364) stipule que « *toute formation humaine a pour essence de réfréner la jouissance* » faisant écho à l'analyse de Bion (cf. 3.1.1) selon laquelle la tolérance à la frustration est un processus de la formation de la capacité de penser.

2.4. Synthèse des résultats des analyses phénoménologique et à l'aide des catégories conceptualisantes

En synthèse de cette mise en perspective, il est intéressant de souligner que le modèle initial :

- se trouve confirmé intégralement par l'analyse du discours 4,
- partiellement par celle du discours 5 où les représentations de l'engagement des parents prédominent,

- partiellement également pour le discours **3** où ce sont les représentations de l'engagement des enseignants qui influent.

Ces trois adolescents investissent la sphère culturelle d'Internet.

L'interaction entre les pratiques d'Internet de l'adolescent **9** et ses représentations de l'engagement de ses parents vis-à-vis d'Internet ainsi que de l'engagement des enseignants n'a pas d'effet sur sa mobilisation scolaire.

En ce qui concerne les autres adolescents que nous pouvons regrouper eu égard à notre hypothèse, nous soulignons que l'interaction entre leurs pratiques d'Internet à la maison et les représentations tant de l'engagement des parents vis-à-vis d'Internet que de l'engagement des enseignants a un effet négatif sur leur mobilisation scolaire.

Nous avons analysé précédemment les aspects contextuels qui différencient chacun d'entre eux et à la recherche de ce qui les regroupe ensemble, nous remarquons :

- d'une part, que l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet est perçu faible et sans suite,
- et d'autre part, que les représentations de l'engagement des parents vis-à-vis d'Internet ne peuvent s'élaborer que sur l'un des parents : le père pour l'adolescente **1**, la mère pour les adolescents **6**, **2** et **8**; l'adolescente **7** s'en distinguant par l'absence de pratiques éducatives de sa mère.

Dans et à travers les mises en relation, les comparaisons et les généralisations, l'esprit humain est à la recherche de « formes communes » (ça se ressemble sous tel rapport), ou de découverte des différences (ça se différencie par tels aspects). Cette recherche de forme est consubstantielle à la recherche d'un sens, car la « forme » trouvée est automatiquement porteuse d'un **sens**. La recherche du sens des éléments composant le phénomène et du sens du phénomène tout entier est donc l'aboutissement de la recherche qualitative. (Pailhé, Mucchielli, 2003, p. 281).

Nous venons de constater que certains adolescents ont élaboré des représentations que sur l'un des parents (père ou mère) ; ceci nous amène à emprunter à la linguistique (Jakobson, 1974) le terme de « *binarisme* » pour nous référer au couple parental. Jakobson et al. postulent un ensemble universel de traits distinctifs dans lequel chaque langue vient puiser un sous-ensemble pour constituer son système phonologique ; ils entendent par « trait distinctif » le choix entre les deux polarités d'une opposition : ainsi le choix entre « compact/diffus – voisé/non voisé - ... » sont des traits distinctifs. En nommant le couple parental « le binarisme parental », nous soulignons notre adhésion à l'analyse du champ de l'articulation entre le lien social et la subjectivité réalisée par Lebrun (2011) mettant en exergue que les fonctions de la mère et du père restent différenciées et asymétriques, même si aujourd'hui, le mot de parentalité laisse souvent entendre le contraire.

Nous souhaitons apporter un éclairage nouveau à l'analyse de nos entretiens en utilisant une technique d'analyse des données textuelles informatisée (logiciel ALCESTE version 4.7 ; Reinert, 2003).

3.3. Analyse du discours à partir du logiciel ALCESTE

Le corpus, composé des neuf récits (cf. Vol. 2, annexe 5, p. 111-123) représentant **7668 mots**, a été préparé de manière à introduire les variables illustratives relatives à des données biographiques : l'âge, le sexe et la classe de l'adolescent. A l'issue d'une Classification Hiérarchique Descendante (CHD), le logiciel a réparti 62,70 % des Unités de Contexte Élémentaire (UCE) en quatre classes. Ces quatre classes montrent l'influence d'Internet sur la socialisation et la scolarité de l'adolescent.

- la première classe renvoie à l'usage d'Internet comme outil de socialisation horizontale au sein de la famille,
- la deuxième met en avant les discours sur l'implication parentale dans la scolarité de l'adolescent,
- la troisième concerne la réflexivité de l'adolescent par rapport à la réussite scolaire laissant entrevoir un type de rapport à l'apprendre,

- enfin, la dernière classe est liée aux représentations élaborées par l'adolescent de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet.

Comme le montre le schéma suivant, la CHD opérée par le logiciel permet de mettre en avant les liens et différences entre les classes repérées mais aussi de montrer le poids des UCE représentatives de chaque classe.

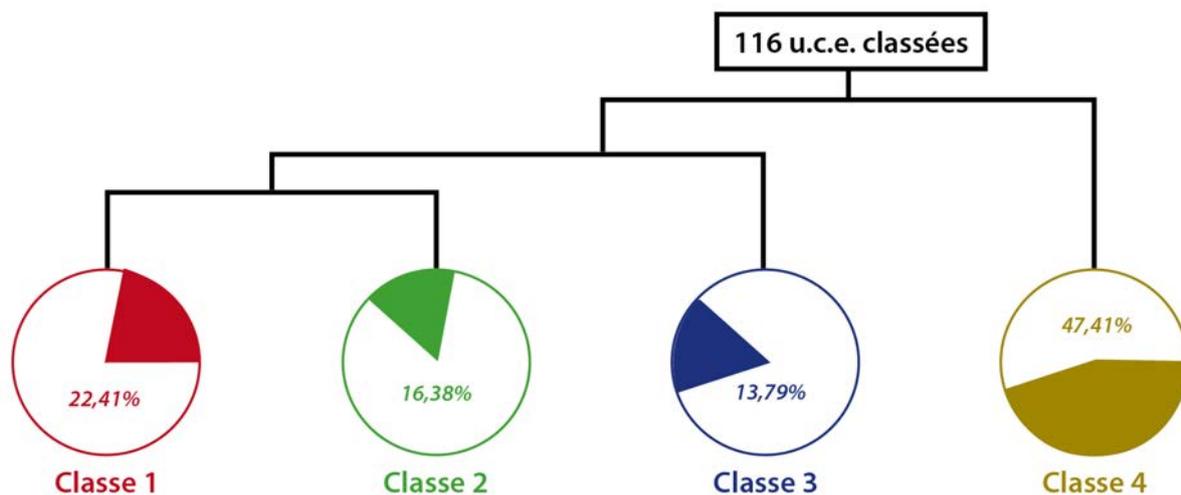


Figure 14 - Dendrogramme de la Classification Hiérarchique Descendante

Une première partition a permis tout d'abord d'opposer la classe 4 au reste du corpus. Une seconde partition a permis ensuite de dissocier la classe 3 des classes 1 et 2. Enfin, une troisième partition a permis de dissocier la classe 1 de la classe 2. Nous pouvons d'ores et déjà, imaginer cette classification en nous référant à la notion d'espace et d'habitation de l'espace. En effet, la classe 4 concerne le collège, habité par les enseignants ; la classe 3 est relative à l'intériorité de l'adolescent, la classe 2 se réfère à la maison, habitée par les parents et la classe 1 bien qu'elle occupe l'espace de la maison ouvre sur une dimension horizontale à l'extérieur par l'usage d'Internet pour créer du lien avec les pairs. Nous aboutissons donc à quatre classes terminales, laissant présumer des contenus distincts concernant le discours des adolescents que nous allons analyser.

On observe avec la CHD (classification hiérarchique descendante) que la **classe 4** « Représentations de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet » est la

première à être dissociée. La classe 4 représente 47,41 % du discours classé avec comme vocabulaire spécifique *professeur* et *site*. Cette classe représente le vécu au collège des adolescents, l'espace-temps collège et précisément leurs représentations de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet : comment les professeurs investissent-ils Internet dans leurs pratiques et quels en sont les effets sur les pratiques d'Internet des adolescents à la maison ?

S'opposent à la **classe 4** le regroupement englobant les **classes 1 « Internet : socialisation horizontale au sein de la famille »** (22,41 % des UCE), 2 « **Implication parentale dans la scolarité** » (16,38 % des UCE) et 3 « **Réflexivité de l'adolescent sur la réussite scolaire** » (13,79% des UCE). Cette classification laisse apparaître une dissociation spatio-temporelle avec un espace-temps au collège (**classe 4**) et un espace-temps à la maison (**classes 1 et 2**) qui tend à se réduire du fait des pratiques culturelles à la maison comme nous venons de le souligner précédemment.

La seconde et la troisième partition permettent de dissocier les classes 1, 2 et 3. Les classes 1 « **Internet : socialisation horizontale au sein de la famille** » et 2 « **Implication parentale dans la scolarité** » rassemblent des discours centrés sur la vie quotidienne à la maison ; la classe 1 renvoie à l'autonomie relationnelle des adolescents qui se construisent un autre chez soi au sein de leur famille par un usage essentiellement horizontal, communicationnel et ludique d'Internet ; la classe 2 met en avant le besoin ressenti par l'adolescent d'aide parentale aux devoirs tandis que la classe 3 « **Réflexivité de l'adolescent sur la réussite scolaire** » renvoie à une posture réflexive des adolescents en rapport avec leurs résultats scolaires.

Pour la clarté de notre propos, nous présentons l'analyse sémantique des énoncés retenus dans chaque classe.

3.3.1. Classe 1 : Internet : socialisation horizontale au sein de la famille

La classe 1 (22,41 % des UCE classées) caractérise le discours de tous les adolescents et regroupe essentiellement des discours centrés sur l'usage ludique et communicationnel d'Internet.

Les vocables significatifs de cette classe ordonnés selon la valeur du Khi² (cf. Vol. 2, annexe 6, p. 127) montrent qu'Internet s'impose de plus en plus dans le quotidien des adolescents : « *ligne+* (8), *heure+* (15), *soir+* (8), *jeu+* (8), *week-end+* (5), *passé* (9), *temps* (10), *jou+er* (10), *devoir+* (13), *blog+* (3) ». ¹²

Les particularités de l'adolescence telles que la distanciation avec la famille, la recherche d'autonomie et dans le même temps d'appartenance à un groupe, semblent particulièrement bien s'accorder avec les applications relationnelles d'Internet « *Quand je rentre du collège, je vais sur internet au lieu de faire mes devoirs, je joue, je vais sur mes blogs. J'y passe plus d'une heure en attendant que ma série télévisée commence.* » (UCE 44 ; Khi² : 18 ; p <.05). Outil de relation avec le groupe de pairs, les adolescents valident socialement sur Internet une identité en construction, les pairs approuvant profil, pratiques affichés par des commentaires au sein des blogs. La réalité des devoirs est présente dans leurs discours même s'il semble difficile de se soustraire aux sollicitations extérieures que représentent les séries télévisées et les jeux en réseau « *Les soirs de collège, je suis sur internet jusqu'à 11 heures et je regarde en-même-temps la télé. puis j'ai toujours la musique même pour mes devoirs et quand je suis dans mon lit, je regarde la télé.* » « *Je sais qu'avec l'ordinateur, je n'ai pas travaillé, je joue en ligne. C'est une passion et après mes devoirs, le soir je joue 1 heure, 1 heure et demie.* » (UCE 99; Khi² : 19 ; p <.05). Le discours révèle également un manque d'autodiscipline temporelle dans les pratiques numériques « *A la maison, je vais sur MSN, Youtube pour les musiques et les images des gens que je suis fan. J'y reste maximum deux heures tous les soirs. Le week-end, je passe beaucoup de temps sur MSN; on se dit*

¹² () Nombre d'occurrences

*ce qu'on trouve, ce qu'on a fait pour les **devoirs** et surtout pour le travail des **exposés**. » (UCE 104; Khi² : 13 ; p <.05).*

On perçoit la symbolique de la verticalité de par la présence implicite des parents soit par la mise en place du contrôle parental sur Internet « *Je vais sur des **jeux en ligne**, youtube, skyrock et parfois je ne peux pas aller sur le **blog** d'une copine à-cause du **contrôle parental**. Le **week-end**, je **passe** beaucoup de **temps** sur **internet** mais parfois mon père a des choses à faire et je ne peux pas, mon frère a son ordinateur, ma mère aussi et moi j'utilise celui de mon père et parfois celui de ma mère.* » (UCE 69 ; Khi² : 11 ; p <.05) ; soit par la prise de conscience de l'adolescent envers son usage intensif d'Internet « *J'ai surtout **appris** à me **servir d'internet** avec mon père et aussi avec les **copains**. ; je me dis qu'**internet** c'est bien pour communiquer mais que pour les **jeux**, on y **passe** parfois trop de **temps**. » (UCE 102 ; Khi² : 4 ; p <.05) ou bien par l'interdiction de jouer en ligne les soirs de collège « *Moi j'ai du **temps** le **soir** et je peux pas **jouer en ligne** ; je m'ennuie, je dessine, parfois je lis des bandes dessinées ou des romans mais je lisais quand-même. » (UCE 184 ; Khi² : 25 ; p <.05).**

3.3.2. Classe 2 : Implication parentale dans la scolarité de l'adolescent

La classe 2 (16,38 % des UCE classées) caractérise le discours des adolescents 3, 4, 6, 7 et 9 met en évidence la participation parentale au suivi scolaire.

Les vocables significatifs de cette classe ordonnés selon la valeur du Khi² (cf. Vol. 2, annexe 6, p. 129) décrivent l'aide parentale perçue par l'adolescent : « *mère+ (15), aide+(15), pere+ (10), note+ (4), demand+er (9), parl+er (6), semaine+ (4) »¹³*

Le soutien et l'aide sur le quotidien scolaire de l'adolescent semblent plus marqués chez les mères même si, à l'adolescence, cet accompagnement évolue de manière à permettre à l'adolescent une part de plus en plus active et autonome dans son apprentissage « *Le **premier***

¹³ () Nombre d'occurrences

trimestre, ma **mère** m'**aidait** pour mes devoirs puis elle m'a laissé parce-que j'y **arrivais** seul; je lui **demandais** de l'**aide** quand je ne **comprendais** pas.» (UCE 94 ; Khi^2 : 17 p <.05). Le père, moins situé sur le pôle du soutien affectif quotidien, est également sollicité et participe à la scolarité de cet adolescent « pour les leçons, je les récite à ma **mère** et pour les devoirs à **faire**, je **demande** à mes **parents** si je ne **comprends** pas, ils **arrivent** à bien m'**aider** surtout en mathématiques. (UCE 95 ; Khi^2 : 13 p <.05). Ce type de relations parents – adolescents se caractérise par l'asymétrie des compétences implicitement reconnue par l'adolescent. L'usage d'Internet semble occulter cette reconnaissance en octroyant à l'adolescent un statut d'adolescent précepteur « ma mère, elle me **demande** souvent de l'**aider** pour les messages qu'elle envoie. Je **n'aide** pas mon **père** mais je suis quand-même meilleur que lui, mon **père** voit ce-que je **fais** sur internet quand il passe devant l'ordinateur mais de-toute- façon, la **semaine**, je ne peux **faire** que des **recherches**. » (UCE 177 ; Khi^2 : 15 p <.05). Toutefois, la possibilité de ne faire que des recherches sur Internet pendant la semaine illustre la limite parentale restituant l'asymétrie de la relation. Les propos soulignent également l'importance que les parents peuvent apporter par la communication qu'ils entretiennent avec leur adolescent concernant l'école et leur vécu quotidien incluant l'usage d'Internet « J'échange sur internet aussi avec ma **mère** mais il-y-a des choses qu'elle ne sait pas **faire**, ... je **parle** aussi beaucoup de mes **notes** avec mes **parents** ; ils essaient de m'**aider**. J'ai quelqu'un qui **vient** m'**aider** en maths à la maison parce-que c'est difficile pour moi. (UCE 75 ; Khi^2 : 13 p <.05). « Parfois, je cherche sur internet avec ma **mère** quand je ne sais pas **faire** des exercices, je **demande** de l'**aide** à ma **mère** mais surtout à ma **sœur** parce-que ma **mère** est moins disponible. » (UCE 49 ; Khi^2 : 8 p <.05). La participation parentale au suivi scolaire inclut également la dimension des interactions entre les parents et les adolescents sur le quotidien scolaire « Avec mes **parents**, je **parle** de ce qu'il s'est passé dans la **journée** mais je ne **parle** pas de ce-que je **fais** sur internet parce-que mes conversations sur MSN, cela ne les regarde pas. » (UCE 115 ; Khi^2 : 5 p <.05) ... « par-contre, je leur **demande** leur avis pour **savoir** si c'est bien ou pas pour mes **recherches**. Je **demande** une ou deux fois par **semaine** à ma **mère** de m'**aider** pour les maths parce-que je ne **comprends** pas ; elle explique mieux que mon **père**. » (UCE 116 ; Khi^2 : 31 p <.05). L'importance de la verticalité ou de la nécessité de l'asymétrie de la relation mère-fille est ici mise en avant à travers la perception d'un manque pour cette adolescente « Je me rends compte que je diminue mes moments pour réviser depuis que je suis longtemps sur internet. Ca m'**aiderait** si ma **mère** me régularisait sur internet mais je ne lui en **parle** pas. » (UCE 130 ; Khi^2 : 12 p <.05) « je ne **demande** pas d'**aide** à ma **mère** et des fois, je lui dis mes **notes**. » (UCE 131 ; Khi^2 : 18 p <.05).

3.3.3. Classe 3 : Réflexivité de l'adolescent sur la réussite scolaire

La **classe 3** (13,79 % des UCE classées) caractérise le discours des adolescents 3, 4, 5, 7, 8 et 9 et renvoie à la **réflexivité de l'adolescent sur la réussite scolaire**, le discours témoigne essentiellement d'un travail réflexif sur soi en relation avec les performances scolaires.

Les vocables significatifs ordonnés selon la valeur du Khi2 (cf. Vol. 2, annexe 6, p. 131) de cette classe renvoient à la réussite scolaire : « *général* (5), *passer* (4), *école* (5), *nouvel* (4), *moyen* (6), *année* (4) »¹⁴

L'une des grandes caractéristiques de l'adolescence est la nécessaire modification de la distance aux parents. La dialectique –entre le besoin de l'adolescent de se sentir soutenu, encouragé et le besoin de se différencier et de s'affirmer dans son autonomie – constitue une des clés de la problématique adolescente. L'expression « *mes parents ils étaient toujours sur mon dos* » traduit la difficulté mutuelle de la distanciation « *En sixième et cinquième, je vivais mieux d'aller au collège et en quatrième et troisième moins bien; je me suis un peu découragé, en fait, de l'école. J'avais de meilleurs résultats aux alentours de treize, quatorze en moyenne. Et maintenant ça va moins bien. ; en fait en sixième, cinquième, mes parents ils étaient toujours sur mon dos et j'y passais plus-de temps à mes devoirs.* » (UCE 145 ; Khi² : 22 p <.05). Le temps consacré au travail scolaire à la maison est lié aux performances scolaires « *J'ai commencé à 14 de moyenne générale et j'ai chuté à 12, les contrôles n'étaient pas faciles, il fallait que j'apprenne de-plus-en-plus et je me lâchais plus pour l'ordinateur.* » (UCE 80 ; Khi² : 24 p <.05). La difficulté de s'imposer soi-même des contraintes est soulignée « *ce-qui est difficile pour moi, c'est que je me dis que je suis capable et que j'aurai pu plus étudié pour les contrôles et même si les professeurs me disent de relire mes leçons tous les soirs, je n'arrive pas à m'y mettre.* » (UCE 37 ; Khi² : 10 p <.05). Apprendre, c'est établir un rapport à soi-même et la réussite scolaire produit un effet de réassurance et de renforcement narcissique qui va être recherché au vu d'une baisse des résultats « *Je suis en troisième, je suis née le 14 juin 1994, euh j'ai perdu environ deux points du premier*

¹⁴ () Nombre d'occurrences

au deuxième *trimestre*. J'avais quatorze de *moyenne* au premier *trimestre* et puis un peu plus-de-douze au deuxième *trimestre* et là je remonte un peu mais je n'ai jamais redoublé.» (UCE 121 ; Khi² : 26 p <.05)

3.3.4. Classe 4 : Représentations de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet

La classe 4 (47,41 % des UCE classées) caractérise le discours des adolescents 2, 3, 4, 5, 7, 8 et 9 et pose la question de l'intégration pédagogique des nouvelles technologies dans l'enseignement.

Les vocables significatifs de cette classe ordonnés selon la valeur du Khi² (cf. Vol. 2, annexe 6, p. 133) se réfèrent au vécu au collège des adolescents « professeur+ (43), site+ (34), français+ (10), travail (17), histoire+ (7), fait (16), conseil (7), trouv+er (13)... ».¹⁵

Les améliorations apportées par les nouvelles technologies à l'enseignement sont évoquées «*En salle informatique, on a le CD maths en poche pour faire des exercices. L'an dernier, en histoire géo, on allait sur un site en classe et cette année, le professeur travaille avec le rétroprojecteur, on voit beaucoup de choses et on fait des débats ensuite, par-exemple sur la pollution*». (UCE 60 ; Khi² : 12 p <.05)

Les expériences passées d'un apprentissage collaboratif sont également rappelées «*L'an dernier, à la maison, j'allais aussi sur les sites culturels parce qu'on nous expliquait et je savais faire. En Français et en Histoire-géo, on travaillait aussi sur internet ; en SVT, on faisait des exposés en groupe. Moi, j'aimais aller sur les sites* » (UCE 41 ; Khi² : 10 p <.05). et le désir de l'adolescent de les poursuivre est exprimé «*On travaille sur les ordinateurs en technologie mais on ne va pas sur internet. Ça me plairait de travailler sur internet au collège. L'an dernier, j'étais au collège privé et le professeur de maths nous faisait travailler sur internet; je comprenais mieux.* » (UCE 40 ; Khi² : 4 p <.05).

¹⁵ () Nombre d'occurrences

Mais ce discours positif n'est pas prévalant, les démarches de suivis ou d'explications semblent manquer « *On peut aller sur internet au CDI mais on n'a pas beaucoup d'heures libres et moi je préfère être chez moi sur internet. Le professeur de maths nous a conseillé d'aller sur un site mais il ne nous en a pas reparlé et je l'ai fait une ou deux fois.* » (UCE 42 ; $\text{Khi}^2 : 6 \text{ p} < .05$).
 « *Les professeurs de maths et de technologie nous font télécharger des sites mais c'est pas extra de télécharger à la maison si on ne s'en sert pas ; en arts plastiques et en français, les professeurs n'utilisent pas internet mais c'est bien expliqué ; en histoire géo, le professeur projette son cours écrit sur l'ordinateur* ». (UCE 93 ; $\text{Khi}^2 : 3 \text{ p} < .05$).

Le sentiment de solitude est mis en avant dans le contexte de réalisation des devoirs à la maison « *Le professeur d'histoire nous dit d'aller sur un site sur l'Europe à la maison et il-y-a aussi des autobiographies à chercher en français. Des fois, le professeur nous donne le site, des fois on se débrouille mais on n'a pas le droit d'imprimer ce qu'on trouve, on doit rédiger.* » (UCE 133 ; $\text{Khi}^2 : 13 \text{ p} < .05$) tout comme l'impression de manquer de soutien « *Quand les professeurs de maths et d'histoire nous donnent des recherches à faire, je les fais ; on a des-questions et on doit se débrouiller, cela me prend des heures pour trouver, enfin c'est une expression.* » (UCE 108 ; $\text{Khi}^2 : 3 \text{ p} < .05$).

3.4. Synthèse de l'analyse lexicométrique

Afin de permettre une meilleure lisibilité des résultats obtenus à l'issue de l'analyse lexicométrique, nous proposons le tableau synthétique ci-après :

Tableau 15 – Synthèse de l'analyse lexicométrique

	Classe 1 <i>Internet : socialisation horizontale au sein de la famille</i>	Classe 2 Implication parentale dans la scolarité	Classe 3 Réflexivité de l'adolescent sur la réussite scolaire	Classe 4 Engagement des Enseignants vis-à-vis d'Internet
Formes représentatives	Internet, ligne, heure, jeu, soir, week-end, passe, joue, temps, devoirs, blog, MSN, parental.	Mère, ma, parents, aide, lui, elle, père, note, demander, parler, comprendre, recherche.	Générale, école, passer, nouvelle, apprendre, moyenne, dépendre, essayer, mieux, étudier, facile, difficile.	Professeur, site, nous, français, travail, histoire, conseil, maths, trouver, classe, devoirs, rédiger, imprimer.
Caractéristiques du discours	Contextualisé, se réfère essentiellement aux pratiques ludiques et communicationnelles chronophages d'Internet	Se réfère à l'engagement du père et/ou de la mère dans l'aide aux devoirs, à la communication parents/adolescents relative à l'usage d'Internet	Centré sur les difficultés d'autonomisation et d'investissement du travail scolaire à la maison, sur l'évaluation de soi en regard des moyennes obtenues	Descriptif relatif à la manière dont les professeurs investissent Internet dans leurs pratiques pédagogiques
Rôle perçu des parents	Implication parentale vis-à-vis d'Internet pour les adolescents 4 et 5 (uce 69 & 102)	Soutien parental globalement perçu positivement sauf adolescente 7 (uce 130)	Manque d'encadrement parental ressenti – adolescent 8 (uce 145)	
Rôle perçu des enseignants	Aucune référence aux effets des représentations de l'engagement éducatif des enseignants vis-à-vis d'Internet sur les pratiques à la maison			Rôle différencié, Rôle effectif sur une expérience scolaire de l'année précédente (adolescentes 3 et 4 uce 41 & 60-) Rôle perçu globalement faible (conseil et sans suite)

4. CONFRONTATION DES RESULTATS DE L'ANALYSE LEXICOMETRIQUE AVEC CEUX DES ANALYSES QUANTITATIVE, PHENOMENOLOGIQUE ET A L'AIDE DES CATEGORIES CONCEPTUALISANTES

En nous centrant sur la visibilité de la place du ou des parents dans le rapport à l'apprendre de l'adolescent, nous remarquons qu'elle est **explicite** dans la **classe 2 « Implication parentale dans la scolarité de l'adolescent »**. Les représentations de l'engagement des parents vis-à-vis d'Internet élaborées par l'adolescent incluent deux dimensions :

- une dimension relative à l'intérêt et au contrôle parental concernant l'usage d'Internet par l'adolescent,
- une deuxième dimension relative à une pratique parentale incluant l'usage d'Internet en lien avec la scolarité.

Sur ce point, nous rappelons que nous avons souligné lors de l'analyse **quantitative** (cf. 1.2.6) que les adolescents bénéficiant d'un engagement des parents prenant en compte la scolarité relativement à l'usage d'Internet obtiennent des moyennes de pratiques culturelles sur Internet plus élevées que ceux qui bénéficient d'un engagement des parents reposant uniquement sur l'intérêt et le contrôle. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que dès lors que les parents considèrent Internet comme un outil d'aide à la réussite scolaire, l'adolescent investit effectivement Internet pour ses devoirs.

En nous centrant sur la visibilité de la place de l'enseignant et en ce qui concerne **les représentations élaborées par l'adolescent de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet (classe 4)**, nous distinguons :

- d'une part, les représentations d'un engagement *flou* basé sur le conseil ou la demande adressé à l'élève par l'enseignant d'utiliser Internet à la maison pour son travail scolaire,

- d'autre part, les représentations d'un engagement *visible* bien que faible de par la pratique effective en classe.

Sur ce point, nous rappelons que nous avons souligné à l'issue **des analyses phénoménologique et à l'aide des catégories** (cf. 3.4) que :

- les représentations élaborées par **l'adolescente 4** de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet lui permettent d'accéder à des pratiques culturelles à la maison,
- en ce qui concerne **l'adolescente 3**, ce sont également les enseignants qui revêtent cette dimension symbolique de la **verticalité** car l'expérience scolaire vécue l'année précédente lui a permis d'accéder à des pratiques culturelles d'Internet.

Enfin, cette visibilité de la place du ou des parents est parfois implicite dans la **classe 1 (Internet : socialisation horizontale au sein de la famille)**. Elle prend la forme soit de la mise en place du contrôle parental sur Internet, soit d'une limite temporelle imposée à l'adolescent relativement à l'usage d'Internet ou bien encore elle aboutit à la prise de conscience de l'adolescent lui-même.

On constate alors dans la **classe 3** l'effet différencié des **représentations** élaborées par l'adolescent **de l'engagement éducatif de l'Adulte (parents, enseignants) vis-à-vis d'Internet** non plus seulement dans le **sens** trouvé à des pratiques culturelles d'Internet favorisant la mobilisation scolaire (comme nous avons conclu à l'issue de l'analyse phénoménologique des discours) mais aussi sur la **dimension identitaire** de l'adolescent spécifique au scolaire renvoyant au **sentiment d'évaluation de soi** suscité par les résultats obtenus et au positionnement de l'adolescent par rapport à la réussite scolaire.

Nous résumons : la **symbolique de verticalité** relative à la visibilité de la place de l'Adulte auprès de l'adolescent apparaît **explicitement** dans les **classes 2** (implication

parentale dans la scolarité de l'adolescent) et **4** (les enseignants et Internet – bien que faiblement pour celle-ci), elle est absente ou lorsqu'elle est présente, elle est **implicite** dans le discours de la **classe 1** (Internet : socialisation horizontale au sein de la famille) et en fonction de sa présence ou de son absence, elle a un effet sur le rapport à l'apprendre de l'adolescent (**classe 3**) à travers l'évaluation de soi scolaire.

Nous pouvons conclure en soulignant que l'interprétation des résultats à l'issue de l'analyse Alceste corrobore la validité des conclusions auxquelles nous sommes parvenus à l'issue des analyses précédentes mais en éclairant une nouvelle dimension.

Nous rappelons que les analyses phénoménologique et à l'aide des catégories conceptualisantes des discours des adolescents 3, 4 et 5 avaient confirmé que : **l'interaction entre les pratiques d'Internet par l'adolescent à la maison et ses représentations tant de l'engagement des parents que de l'engagement des enseignants vis-à-vis d'Internet a un effet différencié sur la mobilisation scolaire de celui-ci.**

Il est, à présent, intéressant de noter que ces **trois adolescents** apparaissent également à l'issue de l'analyse Alceste et que nous avons situé deux d'entre eux (**adolescents 4 et 5**) lors du développement du système catégoriel (cf. 3.2.1). dans la forme de mobilisation scolaire avec **sens**.

Ce constat issu de la mise en lien des analyses de discours nous amène à formuler un nouvel énoncé hypothétique :

La visibilité de la symbolique de la verticalité représentée par l'Adulte (parents et enseignants) favorise l'émergence de sens dans la mobilisation scolaire de l'adolescent qui se traduira par un engagement effectif de celui-ci envers le domaine scolaire incluant l'usage d'Internet permettant la rencontre entre la culture numérique et la culture scolaire.

La notion de **sens** est bien centrale dans cette Etude et nous amène à nous référer à nouveau à Jacques (1982) (cf. 2.3.2) : « *L'intention de sens est une production conjointe, distribuée sur l'espace intersubjectif* ». Le sens n'est pas communicable, l'énoncé produit initialement entre le père, la mère, l'enseignant et l'adolescent est simplement porteur d'un potentiel de sens et pour que ce SENS puisse émerger, il doit se fonder sur un mouvement constant de **différenciation** inscrit dans la relation elle-même. Ce mouvement constant de différenciation rend visible, à travers le contrôle parental, le dialogue père, mère et adolescent, la **symbolique verticale**.

Les termes de « différenciation / indifférenciation » nous renvoient à notre référent théorique psychanalytique. L'espace intersubjectif évoqué par Jacques que nous associons à la période « interpsychique » à laquelle se réfère Vygotski dans la « zone proximale de développement » fait également écho à notre univers référentiel théorique initial.

5. ÉTUDE DE CAS

Notre intention est d'investiguer scientifiquement les processus inconscients au sein de la famille tout en indiquant la voie d'un approfondissement clinique permettant d'éclairer la subtilité de la subjectivité adolescente. Concernant justement le rôle de cette subjectivité adolescente dans la dynamique qui lie l'influence parentale à la réussite scolaire, nous nous intéressons à la représentation de l'adolescent relative à l'engagement parental vis-à-vis d'Internet pour mettre à l'épreuve de la pratique clinique la pertinence du modèle.

Lucien est un adolescent de 14 ans, il a un frère de 27 mois plus jeune que lui. Ses parents sont mariés. Son père est informaticien, sa mère est assistante maternelle. Le premier rendez-vous a lieu en mars 2010. Lucien, accompagné de sa mère et de son petit frère, consulte pour des difficultés scolaires importantes. La demande formulée par la mère est d'apprendre à Lucien à gérer son temps sur l'ordinateur et les jeux en réseau. Elle a pu prendre conscience de la possibilité d'un accompagnement à l'issue du questionnaire complété par son fils au collège dans le cadre de notre étude.

Aucune difficulté n'a été soulignée par sa mère relativement à sa scolarité jusqu'à la fin de son CE 2. L'été 2006, la famille déménage en raison d'une mutation professionnelle du père. Lucien fait donc son entrée en CM 1 dans une nouvelle école et une nouvelle région. La mère situe sa démobilisation scolaire à ce moment-là. Lucien refusait de travailler en classe et il avait de très grandes difficultés à accepter de faire les devoirs avec sa mère. Dès le troisième mois du CM1, l'école a conseillé aux parents une consultation en CMPP qui a abouti à une prise en charge effective pour l'année scolaire en cours. Cette prise en charge, selon les propos de la mère, a fait l'objet d'un refus de la part de Lucien et il se sentait forcé d'y être présent. A la fin de cette année scolaire difficile, les parents ont décidé d'inscrire Lucien dans une école privée pour son CM2. La mère s'est sentie en confiance avec la nouvelle maîtresse et Lucien a également investi une relation affective avec

cette maîtresse. La situation du travail à effectuer en classe s'est améliorée mais par contre les devoirs à la maison sont restés une source de conflits entre sa mère et lui. Les résultats obtenus étaient irréguliers mais satisfaisants pour son passage en 6^{ème}. Lucien présentait des troubles du comportement pendant sa première année de collège et ses résultats lui ont toutefois permis un passage en 5^{ème} dans le même établissement. Lucien redouble sa cinquième dans un nouvel établissement où sont toujours présents les problèmes liés à son comportement. Les parents sont convoqués fréquemment relativement au comportement de Lucien en classe. Il reçoit des avertissements travail du collège et des punitions de ses parents. Le temps consacré à ses devoirs le soir d'école (1heure minimum imposée par les parents) est vécu par Lucien comme une punition supplémentaire. Ses punitions consistent à ne plus pouvoir jouer sur l'ordinateur ni la PSP jusqu'à une prochaine bonne note.

Le travail thérapeutique s'est effectué de fin Mars 2010 à fin Juin 2010 à raison d'une fois par semaine. Le temps a été un paramètre central dans nos premières rencontres pour laisser place à la réflexivité de Lucien qui a exprimé lui-même la demande d'un suivi à la rentrée scolaire 2010/2011 pour son année de 4^{ème}. Les séances hebdomadaires ont repris de septembre 2010 à fin novembre 2010 et se sont espacées à raison d'une séance tous les quinze jours à Juin 2011.

Afin de comprendre quels sont les facteurs qui ont amené Lucien vers une démobilité scolaire et une addiction aux jeux vidéo, nous avons travaillé **les représentations de l'engagement parental vis-à-vis d'Internet.**

Le « Moi » de Lucien est faible, pas encore réellement construit dans l'adolescence. Il subit la montée pulsionnelle du ça (tendance au mensonge pour satisfaire son plaisir de jouer). Alors que Lucien est puni par ses parents, il met en place des stratégies pour contourner la punition qui consiste à lui interdire l'usage de l'ordinateur jusqu'à l'obtention d'une prochaine bonne note. Il prétend partir faire du vélo le mercredi après-midi avec un camarade et se retrouve à jouer en réseau chez ce camarade : *« J'aide ce pot sur le jeu, j'aurais les boules qu'on me batte ; moi je tiens la réussite au niveau du jeu et je ne veux pas la lâcher parce que je suis une référence pour mes pots au collège »*. Il remarque que les maux de ventre apparaissent lorsqu'il déploie cette stratégie pour pouvoir jouer et paradoxalement la douleur disparaît

lorsqu'il est pris par le jeu : *« Comme je me préoccupe plus de mes douleurs sur l'ordinateur, ça passe »*. Lucien ne peut pas mentaliser sa culpabilité qui fait appel à un processus d'élaboration secondaire. Le déni est fort et ne peut pas s'effondrer. ; il en résulte que les affects passent par le corps. Valleur et Matysiak (2003) évoquent ainsi la dépendance anesthésique aux jeux vidéos d'action, c'est-à-dire leur potentiel à absorber totalement leur utilisateur et de lui faire oublier un temps ses souffrances (in Pirlot, 2009, p. 172).

En outre, il semble développer une anxiété d'anticipation *« J'ai peur qu'on me tombe dessus parce que je n'ai pas le droit de jouer »*. Cela se produit également lorsqu'il attend que ses parents dorment pour aller jouer sur l'ordinateur. Lucien explique sa difficulté à trouver le sommeil le dimanche soir *« Moi, je me sens pas bien, c'est tout le temps comme ça, il y a beaucoup de contrôles dans la semaine et j'ai trop peur de ne pas y arriver mais en étude, j'essaie d'apprendre les leçons à fond la caisse »*. Lucien n'arrive pas à s'impliquer dans son travail scolaire à la maison. En se référant aux deux années scolaires précédentes (6^{ème} et 5^{ème}), il précise : *« avant je faisais pas mes devoirs, je rentrais du collège et je jouais ; maintenant, il y a le contrôle parental sur mon ordi et je peux jouer 4 heures par jour le week-end et 3 heures le mercredi ; le soir ma mère, elle crie fort pour que mon père entende « t'as fait tes devoirs ? » et mon père me crie « descends avec tes devoirs que je regarde »*. La poussée pulsionnelle fait qu'il lui est difficile d'accepter les interdits du Surmoi d'autant plus que celui-ci n'est pas encore construit également. Le père ne semble pas jouer dans l'inconscient de Lucien le rôle de tiers séparateur même si la mère essaie de le placer en tant que tel. De ce fait, on peut proposer que puisque le tiers n'est pas bien établi dans son inconscient, Lucien remplit ce vide par l'addiction aux jeux vidéo. De surcroît, c'est à ce niveau-là qu'il va pouvoir rivaliser avec son père sur le thème du jeu : *« Mon père joue en réseau, on a le même jeu et si j'avais les mêmes créatures que mon père, moi je les aurai haut level »*. Il y a reviviscence du complexe d'Œdipe à l'adolescence et Lucien fait face à son ambivalence (ce père qu'il aime et qu'il déteste). Nous nous situons sur un narcissisme primaire car la libido est centrée sur son « Moi ». Lucien fonctionne en processus primaire, c'est-à-dire dans le principe de plaisir. Il entre dans l'élaboration d'un narcissisme secondaire que le père ne nourrit pas encore. Il a besoin que son père le reconnaisse pour qu'il puisse s'identifier à lui.

Le Père est informaticien et joue en réseau. Nous posons l'hypothèse de travail qu'inconsciemment, Lucien craint de ne pas correspondre au fantasme de l'enfant idéal du père. Cela génère en lui une angoisse d'abandon et il va chercher à rejoindre son père à travers le jeu afin de pouvoir rivaliser avec lui. Ce passage vers le monde adulte que représente l'adolescence génère de la peur car il faut lâcher le monde de l'enfance, laisser la mère pour se tourner et s'identifier au père. Cela n'évoque pas seulement un rejet de l'autorité au collège *« j'aime pas qu'on me marche sur les pieds... j'ai l'impression qu'il faut toujours que je me défende... les profs me disent que ça sert à rien que je parle... Ils se mettent contre moi à plusieurs et ils ont même la principale avec eux ... alors moi, je fais tout gicler, je jette toutes mes affaires par terre et je sors de la classe (...) On voulait se faire speeder avec les potes et on est passé par-dessus le grillage pour sortir du collège »* mais également un sentiment d'injustice : *« j'ai tué un frelon en cours de Maths et j'ai eu un jour d'exclusion, j'ai pas compris. Le prof m'a dit que c'était à cause de mon comportement depuis le début de l'année. Je l'ai traité parce que c'est pas juste ! »*.

Dans le processus d'un masochisme moral et primaire, Lucien a besoin d'être puni en raison de son sentiment inconscient de culpabilité. Il ne pourra jamais être *« l'élève parfait »* comme son père l'était. Les bonnes notes obtenues ne le satisfont pas : *« j'ai des problèmes à l'école depuis toujours, on m'avait demandé si je voulais redoubler le CP, j'ai jamais aimé l'école, il faut toujours être soumis, ... Papa était l'élève parfait, il a fait de super études, il veut toujours que je ne parle que des cours... j'ai l'impression d'être dans un système menaçant... Ils me saoulaient les profs, moi, je vais à la pêche aux bonnes notes pour être tranquille... »*.

Lucien est en voie d'élaborer une position au-delà de l'oedipe. Les entretiens lui ont permis d'élaborer relativement à ses pratiques d'Internet ; il a pu se rendre compte que lorsqu'il changeait de créatures dans son jeu, il souhaitait, sans pouvoir le formuler dans un premier temps, que ces dernières plaisent à son père, par exemple. Il a également pu conscientiser qu'il n'était pas une victime du système scolaire mais que son comportement n'était pas adapté. Les moments les plus enrichissants pour lui ont été les rencontres ponctuelles avec les parents où un cadre différent a été décidé : les punitions des parents ne duraient plus jusqu'à l'obtention d'une bonne note mais avaient une durée décidée par les parents et bien spécifiée à Lucien. En outre, ces moments forts ont permis à Lucien de se rendre compte que son père était un bon élève mais pas un *« élève parfait »* qu'il ne

pourrait jamais égaler. De plus, son père a pu valoriser lorsque cela était approprié l'esprit critique de son fils.

Nous concluons en soulignant que Lucien cherche auprès de son père un modèle auquel s'affronter face à une possibilité d'identification. Plusieurs facteurs que nous venons de décrire ont contribué à une forme de démobilitation scolaire. Les pratiques intensives d'Internet ont été favorisées pour Lucien du fait que son père maîtrise très bien l'usage d'Internet et s'investit dans les jeux en réseau. Pour Lucien, il a développé progressivement ces pratiques au détriment de son travail scolaire. Les représentations de l'engagement de son père vis-à-vis d'Internet qu'il avait élaborées lui permettaient de rivaliser avec celui-ci contrairement aux représentations de son père en tant « qu'élève parfait ».

Cette première partie de notre étude nous permet de valider la pertinence de notre modèle relativement aux **représentations élaborées par Lucien de l'engagement de son père vis-à-vis d'Internet** qui interagissaient avec ses propres pratiques d'Internet en interaction également avec sa mobilisation scolaire.

Nous nous interrogeons, dans la deuxième partie de cette étude sur les représentations élaborées par Lucien à l'égard de sa mère.

Le suivi thérapeutique nous amène à indiquer un diagnostic d'angoisse de type névrotique. Il s'agit d'une angoisse diffuse où Lucien supporte mal la séparation et a peur d'être abandonné. Dans une névrose d'abandon, il n'y a pas nécessairement un abandon subi dans l'enfance mais le tableau clinique montre un besoin de sécurité et l'origine est préœdipienne. Lucien avait 27 mois quand son frère est né. La relation de sécurité et de confiance établie entre lui et sa mère qui s'en était entièrement occupé a été fragilisée par cette naissance. Il avait deux ans et huit mois lorsqu'il a découvert la vie en crèche qui symbolise la première séparation avec la mère. La mère souhaitait qu'il puisse s'habituer à d'autres enfants avant son entrée en petite section de maternelle et elle continuait de s'occuper de son petit frère à la maison, âgé de cinq mois.

Lucien a vécu le déménagement familial qui a donné l'opportunité à sa mère d'être nourrice lorsqu'il est entré en CM1 comme une nouvelle situation d'abandon qui faisait écho à son entrée en crèche. Même si Lucien admet la rivalité fraternelle, c'est compliqué pour lui avec les autres enfants dont sa mère s'occupe : « *J'en ai marre des petits que maman garde* » mais cela lui donne l'occasion de prendre l'ordinateur en rentrant du collège et d'aller jouer dans sa chambre « *Je sais qu'elle montera pas parce qu'elle a les petits à garder* ». Cela conforte également son sentiment abandonnique. L'ordinateur lui-même, machine toujours présente, à disposition, ronronnante, chaude, excitante et débordante de cordons ombilicaux, comme l'écrit M. Jouitteau (2008), n'est-il pas l'analogon pour ces « préados » et « ados » de la « bonne mère » ? (in Pirlot, 2009, p. 171).

En outre, Disarbois (2009, p. 43) souligne que l'addiction aux jeux virtuels vient empêcher le second processus de séparation-individuation que constitue l'adolescence « le sujet doit faire le deuil de ses *imago*s parentaux pour pouvoir investir un nouvel objet (extra familial, antinarcissique, non incestueux). Néanmoins, la précarité des assises narcissiques, du fait d'une problématique d'empiétement posée pendant l'enfance, va opposer l'axe narcissique et l'axe objectal et va rendre ce deuil impossible, deuil qui sera repoussé par l'addiction, gelant ainsi le processus adolescent ». En nous appuyant sur les travaux de McDougall (1982) sur le rôle des relations précoces mère-enfant dans la constitution d'un espace psychique propre à l'enfant, on peut concevoir l'addiction comme une tentative d'autoguérison. Ainsi la conduite addictive signe une défaillance de l'espace transitionnel. L'objet de l'addiction devient un « tenant lieu » de l'objet transitionnel (c'est-à-dire *en voie d'introjection*), un recours à un objet externe par défaut d'un objet interne, un objet que McDougall qualifie de transitoire car jamais introjecté. L'objet transitoire n'est plus porteur d'un désir mais bien d'un besoin (Disarbois, 2009, p. 45). Il s'agit bien d'un besoin pour Lucien qui le verbalise « *avant, en 6^{ème} et l'an dernier, j'arrivais chez moi le soir et je jouais, je faisais pas mes devoirs ; maintenant je peux jouer 3 heures le mercredi et 4 heures le week-end alors je me débrouille pour prendre l'ordinateur et jouer sans me montrer ; c'est plus qu'un jeu pour moi, j'en ai besoin* ».

Nous venons d'enrichir notre posture théorique initiale (cf.3.1) au cours de laquelle nous avons examiné le processus par lequel on passe de la relation d'objet à la relation à l'« objet savoir » puis au rapport au savoir. Pour Winnicott, dans le mouvement par lequel le bébé sépare l'objet maternel du Soi, le répudie en tant que « non-moi », se crée un « *espace potentiel* », domaine des phénomènes transitionnels. « *Là où se rencontrent confiance et fiabilité, il y a un espace potentiel qui peut devenir une aire infinie de séparation, espace que le bébé, l'enfant, l'adolescent et l'adulte peuvent remplir créativement en jouant d'abord, ce qui deviendra ultérieurement l'utilisation heureuse de l'héritage culturel* » (Mosconi, 1996, p. 79).

McDougall (in Disarbois, 2009, p. 45) rappelle que la constitution de l'aire transitionnelle est la condition nécessaire pour développer « la capacité d'être seul ». Lucien ne supporte pas de se retrouver seul et paradoxalement, seul derrière son écran « nounou », il ne sent pas seul puisque la pratique du jeu lui permet de communiquer avec d'autres joueurs. Le cadre d'espace de parole qui est proposé à Lucien lui permet de prendre conscience de son comportement apathique « *Je suis quand même No life normal, avant j'adorais courir mais maintenant j'aime rien ; en fait j'étais pas du tout populaire et le fait de courir, ça me rendait populaire, maintenant j'en ai plus besoin* » et aboulique « *Mes parents m'obligent à faire un sport cette année mais moi je veux pas, j'ai pas envie (...)* *A la maison, je reste dans ma chambre, mes parents ils me saoulent, ils vivent dans le passé ou dans le futur* ».

L'évolution du côté de Lucien, dans le cadre d'espace de parole, concerne sa propre réflexivité sur la relation intersubjective et intrapsychique qu'il a construite avec sa mère. Un travail d'élaboration a pu s'accomplir, particulièrement en le liant aux représentations élaborées par Lucien de l'engagement de sa mère. En mettant du sens à ses pratiques intensives d'Internet, il a pu mettre de la distance. Nous avons souligné que ces pratiques lui permettaient de rivaliser avec son père et parallèlement elles lui permettent de lutter contre l'angoisse ressentie en lien avec la discontinuité et l'ambivalence du comportement maternel. Lucien a pris conscience que l'agacement dû aux convocations répétées des enseignants et l'inquiétude de sa mère la conduisent périodiquement à l'obliger à passer une heure tous les soirs à faire ses devoirs sous son contrôle dans le salon (ce qui permet à sa mère de surveiller également les petits dont elle a la garde) et non plus dans sa chambre le

plaçant ainsi dans un statut d'enfant et dans un processus de victimisation à l'égard du système scolaire justifiant son agressivité à l'égard des enseignants. Il a pris conscience du rôle actif qu'il pouvait avoir dans ce qu'il pensait subir de la part des adultes (parents et enseignants). L'acceptation de la soumission que requiert le rapport à l'apprendre sans se sentir menacé dans son processus d'individuation a permis à Lucien d'investir progressivement le travail scolaire, les premiers résultats satisfaisants lui ont procuré un plaisir favorisant la poursuite de ses efforts. Le plaisir trouvé lui a permis de dépasser l'épreuve d'une scolarité imposée qu'il pensait subir de l'extérieur et de retrouver confiance dans ses capacités.

Ce travail de distanciation et d'évolution effectué, dans le cadre thérapeutique, sur les **représentations maternelles** atteste de la pertinence de notre modèle visible en une ré-appropriation du sens accordé à l'école et à l'apprendre par Lucien en prenant en compte les éléments familiaux, en surmontant l'épreuve de séparation symbolique avec sa mère, condition nécessaire à la constitution du soi de Lucien.

Dans le cadre de notre recherche, cette analyse inductive singulière nous fait percevoir comment interagit la relation entre les pratiques éducatives parentales en prenant en compte la différenciation de la fonction paternelle et de la fonction maternelle et la mobilisation scolaire de l'adolescent et fait écho à l'approche socioclinique du rapport au savoir (cf. 2.2): « *De son schéma psychofamilial inconscient, selon les aléas de son histoire oedipienne, le sujet tirera un rapport complexe et conflictuel au savoir, pétri d'imaginaire et de fantasmes, dépendant des identifications maternelles et paternelles, dont il tirera une pulsion de savoir comme énergie d'une quête indéfiniment relancée : le désir de savoir* » (Mosconi, 2000, p. 114).

CONCLUSION

Nous discutons, dans un premier temps, les principaux résultats en les articulant au modèle théorique auquel nous nous référons. Puis, nous exposons les principaux apports et limites de cette recherche. Enfin, nous mettrons en avant les perspectives de recherche qui découlent de notre étude.

1. LES LIENS AVEC LES REFERENTS THEORIQUES

L'objectif de la recherche était d'appréhender les relations existant entre les pratiques d'internet des adolescents, la mobilisation scolaire et les représentations de l'engagement éducatif de l'Adulte (parents et enseignants). Plus précisément, il s'agissait d'identifier l'impact des pratiques numériques des collégiens sur leur mobilisation scolaire en examinant les nuances de ce lien apportées par la variable modératrice des représentations de l'engagement de l'Adulte (parents et enseignants) vis-à-vis d'Internet. Cette recherche visait à éclairer les enjeux inscrits dans ces pratiques numériques ainsi que les conditions d'usage allant interagir dans la construction du **sens** accordé à leur scolarité par les élèves.

Les travaux et éléments théoriques présentés en première partie montrent comment l'appropriation des technologies de l'information et de la communication par les adolescents s'est réalisée à une vitesse stupéfiante, creusant l'écart non seulement avec la génération précédente mais également avec l'école (Endrizzi, 2012 ; Lardellier, 2006 ; Breuleux et al., 2005 ; Stahl, 2009 ; Chaptal, 2007,...). En effet, le numérique, à travers Internet et l'ensemble des outils de communication en « *temps réel* » dont il permet l'usage, a changé radicalement notre mode d'accès à l'information. N'importe quel élève peut accéder instantanément à une foule de données. Tout cela donne le sentiment que le savoir est accessible à tous et contribue à nourrir l'illusion de la démocratisation du Savoir et au-delà le mythe de l'égalité des chances au niveau scolaire. Toutefois, ces travaux nous révèlent que les recherches scolaires ne sont pas l'usage privilégié des adolescents qui se sont emparés des possibilités nouvelles qu'Internet met à la disposition de chacun, pour se retrouver entre eux, dans une quête effrénée de l'autre. En effet, les nouvelles technologies ne facilitent pas la maîtrise des exigences pulsionnelles propres à l'adolescence et ne favorisent pas

l'apprentissage d'une temporalité qui autorise un temps différé de la satisfaction pulsionnelle (Lauru, 2010).

Ces propos attestent de l'actualité de notre étude relative à la visibilité de la place de l'Adulte (parents et enseignants) dans le rapport à l'apprendre de l'adolescent.

Cette recherche se situe dans une démarche préventive avec pour objectif de mettre en valeur ce qui prédit la mobilisation scolaire des adolescents afin de cibler au mieux des interventions en faveur des parents, des enseignants et des adolescents. La notion de **mobilisation scolaire** renvoie au processus psychologique qui anime la trajectoire scolaire de l'adolescent, ponctuée d'expériences et de choix d'orientation, se situant bien en amont de l'échec ou de la réussite scolaire (Charlot, 1997). En lecture négative, nous concevons la démobilisation scolaire comme un processus psychologique qui désigne sur un continuum la perte de sens et de valeur accordée à l'école et aux savoirs. La conception de la mobilisation scolaire comme un processus psychologique permet en lecture positive d'entrevoir le rapport à la scolarité d'un point de vue dynamique, susceptible d'évoluer, constituant un axe de prévention non négligeable de l'échec scolaire. La mobilisation scolaire s'avère particulièrement importante dans la compréhension de la manière dont l'élève conçoit l'école, se pense comme apprenant et s'engage dans le travail scolaire (Bardou, 2011). La typologie de la mobilisation scolaire en approfondissant la notion de **sens** et en permettant de distinguer cinq profils de mobilisation scolaire nous autorise à qualifier plus précisément le vécu scolaire de l'adolescent et de nuancer son positionnement sur le rapport à l'école et sur le rapport à l'apprendre. L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes nous a permis de situer 4 adolescents dans un processus de *mobilisation significative passive* où le sens à la scolarité est essentiellement fondé sur l'aspect relationnel (pairs) et le rapport à l'apprendre est basé sur des mobiles externes ; 3 adolescents dans un processus de *mobilisation significative active* où les savoirs évalués par rapport à leur utilité leur permettent d'être mobilisés à la fois sur et à l'école et 2 adolescents dans un processus de *mobilisation avec sens* où le rapport à l'apprendre est axé sur le plaisir de savoir. L'analyse lexicométrique a confirmé ces résultats. La prise en compte de cette posture théorique induit si elle est transposée sur un plan pratique, une posture clinique et donc un axe de réflexion et d'intervention tant avec les adolescents, que

leurs parents mais aussi les enseignants que nous développerons dans les perspectives de cette recherche.

2. APPORTS DE LA RECHERCHE

Le recul de ces années de thèse nous permet d'analyser les implications et perspectives de notre étude, tant sur le plan de la recherche en psychologie que sur le plan de la pratique professionnelle.

2.1. AU NIVEAU THEORIQUE

Sur le plan de la recherche, notre étude a permis de nous centrer sur les processus qui différencient les adolescents entre eux, du point de vue du **sens** personnel, plus ou moins mobilisateur et efficace, qu'ils accordent à l'école et aux savoirs enseignés, tout en tenant compte de leurs pratiques numériques et de l'engagement éducatif de l'Adulte.

Notre revue de la littérature a fait apparaître une carence relative de travaux prenant en compte le **sens** accordé par les adolescents à leur scolarité et à l'apprentissage. En recourant à la notion de **sens**, nous contribuons à rendre visible la place de l'adulte dans le processus développemental et dans la constitution du rapport au savoir et du rapport à l'apprendre de l'adolescent.

Nos résultats permettent de confirmer la présence de différences entre adolescents ayant élaboré des représentations de l'engagement éducatif des parents vis-à-vis d'Internet en lien avec la scolarité et ceux ayant élaboré des représentations de l'engagement éducatif des parents relatives au contrôle et à l'intérêt porté à l'usage d'Internet sur le plan des pratiques culturelles. Nos résultats quantitatifs confirment l'idée selon laquelle l'engagement éducatif des parents vis-à-vis d'Internet perçu par

l'adolescent lui ouvre d'autres possibles dans ses pratiques lui permettant d'aller au-delà des pratiques d'Internet exclusivement ludiques et communicationnelles. Les adolescents ayant élaboré des représentations de l'engagement éducatif parental vis-à-vis d'Internet en lien avec la scolarité investissent la sphère culturelle d'Internet.

La validité de notre modèle initial se trouve intégralement confirmé par les résultats obtenus à l'issue des analyses de la situation de l'adolescente 4. En effet la cohérence observée dans les liens entre les représentations de l'engagement éducatif des parents et des enseignants vis-à-vis d'Internet témoigne que le **sens** se co-construit dans l'interaction des différents milieux. L'influence des pratiques d'Internet sur la mobilisation scolaire, loin d'être mécanique, dépend de la manière dont les sujets s'approprient et signifient de manière singulière leur situation et ce en interaction avec des « autrui » significatifs.

La cohérence du milieu familial et du milieu scolaire institue un « collectif » symbolisant la dimension de verticalité restaurant un minimum de « temporalité scolaire ». Meirieu (2012) l'exprime autrement en mettant en évidence l'importance d'une alliance entre les parents et les enseignants d'une part faisant écho à la collaboration école – famille préconisée par Lescarret et Safont- Mottay (2008), et en soulignant d'autre part, la nécessité pour l'École de s'instituer à l'égard des nouvelles technologies comme « *espace de décélération* ». En outre, Chaulet (2009, p. 59) souligne que « *les adolescents ne sont peut-être pas tous également armés pour définir de façon autonome les limites à des usages au fort potentiel attractif* » corroboré par nos résultats mettant en exergue que les pratiques d'Internet peuvent avoir un effet négatif sur la mobilisation scolaire de l'adolescent dès lors que celui-ci n'a pas élaboré des représentations de l'engagement éducatif de l'adulte (parents et/ou enseignants) vis-à-vis d'Internet (adolescente 8).

Par ailleurs, les résultats issus de l'analyse lexicométrique apportent des précisions quant à l'effet différencié des représentations élaborées par l'adolescent de l'engagement éducatif de l'adulte (parents et enseignants) vis-à-vis d'Internet sur la dimension identitaire de l'adolescent spécifique au scolaire renvoyant au sentiment d'évaluation de soi suscité par les résultats obtenus et au positionnement de l'adolescent par rapport à la réussite scolaire. Tout au long de l'adolescence, la conception évaluative de soi se trouve en partie construite par l'intériorisation des jugements positifs ou négatifs des autres significatifs (Wallon, 1959). Il semble pertinent de se référer aux travaux de notre équipe et en particulier à ceux de Bardou (2011) dont les résultats étayent le statut médiateur de l'estime de soi dans la relation entre l'engagement éducatif parental perçu et la mobilisation scolaire de l'adolescent.

2.2. AU NIVEAU METHODOLOGIQUE

L'intérêt de cette thèse est le choix de la « méthode » de la phénoménologie qui se distingue de toute démarche démonstrative ou vérificatrice séparée du contenu de l'expérience elle-même. La phénoménologie requiert ainsi une méthode nouvelle que nous apparentons à la démarche inductive (Perrin, 2005) dans la mesure où la structuration de notre réflexion s'est basée sur un positionnement actif du chercheur dans la problématisation de la thématique. Cette démarche nous amène à comprendre les processus qui relient des variables données (Maxwell, 1999), en s'attachant particulièrement à la signification des événements et des activités pour les personnes impliquées et l'influence du contexte sur ces variables. La méthode phénoménologique consiste en la réduction permise par *L'« epoché »*. Sous ce terme *d'epoché* qui signifie en grec « arrêt, interruption, suspension », Husserl (1907) entend signifier le mouvement initial de la réduction, premier mouvement qui s'inscrit dans le prolongement de l'attitude sans présupposition. Il s'agit en effet littéralement de *s'arrêter*, c'est-à-dire d'interrompre le flux des pensées quotidiennes qui sont autant d'opinions ou de convictions, et de s'interroger sur leur prétention à la vérité, de dépister en chacune d'elles un préjugé qui s'ignore. C'est bien cette posture de recherche qui nous a permis dès l'analyse quantitative d'arriver à des résultats qui sont à l'encontre des idées reçues.

En effet, nos résultats quantitatifs contredisent l'idée reçue selon laquelle la localisation de l'ordinateur dans la chambre de l'adolescent l'inciterait à utiliser Internet d'une manière significativement plus intensive. De même, nos résultats nous amènent à constater que le temps passé aux devoirs le week-end est corrélé avec l'intensité d'utilisation d'Internet le week-end contredisant l'idée préconçue qu'un usage intensif d'Internet par l'adolescent se fait au détriment de la réalisation de ses devoirs. Ce ne sont donc pas des pratiques intensives qui peuvent expliquer le processus de la démobilité scolaire. Il est bien entendu que nous ne nous référons pas ici aux adolescents dont l'usage intensif est lié à une addiction aux jeux vidéo qui comme le souligne Disarbois (2009, p.2) « *vient empêcher le second processus de séparation-individuation (P. Blos) que constitue l'adolescence* ».

Le résultat auquel nous aboutissons avec l'étude de cas corrobore cette constatation. Mais elle nous permet également d'aller au-delà en nous faisant percevoir comment interagit la relation entre les pratiques éducatives parentales en prenant en compte la différenciation de la fonction paternelle et de la fonction maternelle et la mobilisation scolaire de l'adolescent. De plus, elle valide la pertinence de notre modèle car l'adolescent, en se distanciant de ses représentations de l'engagement éducatif parental et en les re-signifiant, réussit à se remobiliser, à retrouver le désir d'apprendre et à déplacer son rapport narcissique à la performance, au sentiment d'être capable, d'être valable par le jeu sur la confiance retrouvée envers ses réalisations scolaires.

L'étude de cas atteste qu'en faisant un travail sur les représentations de l'engagement éducatif des parents, le changement de fonctionnement psychique s'opère confirmant que le processus de mobilisation scolaire est un processus psychologique dynamique, qui peut évoluer. Ce résultat a permis de donner tout son sens à ma démarche de thèse, ancrée dans le désir de lier la recherche à la pratique en Psychologie, nous amenant aux perspectives qu'elle dessine après en avoir souligné les limites.

3. LIMITES DE LA RECHERCHE

Notre enquête par questionnaire numérique au sein des collèves a été réalisée au cours de l'année scolaire 2008 / 2009. Nos résultats révèlent la faiblesse d'un enga-

gement scolaire vis-à-vis d'Internet à ce moment-là ; néanmoins, les représentations de l'engagement éducatif des enseignants vis-à-vis d'Internet permettent aux adolescentes 3 et 4 d'accéder à de « bonnes » pratiques culturelles sur Internet (comparaison de sites et effort de rédaction).

Nous avons conscience que notre étude éclaire un seul des nombreux facteurs à prendre en compte pour étudier la mobilisation scolaire des adolescents (rôle des pairs, de la fratrie, de la structure familiale,...). Il nous paraît particulièrement pertinent de développer cette recherche avec d'autres *Autrui* significatifs.

En outre, dans la coparentalité, les contributions du père et de la mère sont à la fois distinctes et complémentaires et notre étude sous-entend cette différence sans toutefois l'approfondir. De même, le milieu socioculturel d'appartenance du sujet n'est pas appréhendé dans notre recherche.

4. PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

4.1. SUR LE PLAN DE LA RECHERCHE

Il nous semble intéressant de poursuivre dans cette voie en prolongeant cette recherche, mais en tenant compte notamment d'autres **Autrui significatifs** (enseignants, pairs) dans l'étude de la mobilisation scolaire en lien avec les pratiques numériques des adolescents.

Il nous semble également intéressant d'envisager des travaux sur l'articulation de la subjectivité et des représentations, plus précisément comment la représentation intervient dans le processus de subjectivation à l'adolescence. Ce qui paraît intéressant de développer serait d'étudier de quelle manière un travail sur les représentations peut, tout à la fois, tirer parti de, et contribuer à, un travail sur la subjectivation, d'un double point de vue théorique

et pratique. L'aperçu en a été donné par l'étude de cas sur la liaison entre subjectivité et représentation sur la production de significations.

Depuis les vingt dernières années, une évolution et des changements dans la famille occidentale actuelle sont constatés, tant au niveau de sa place dans la société que dans sa structure et sa composition. La substitution de l'autorité parentale à la " puissance paternelle " a marqué un tournant dans la démocratisation des rapports culturels et des rapports sociaux d'identité, illustrant l'intention d'une institutionnalisation plus collective de l'autorité, mais aussi marquant le passage vers une société libérale. Les nouveaux rapports psychologiques que les enfants entretiennent avec leur père et leur mère mettent les deux rôles en interaction, les fonctions maternelles et paternelles ont évolué. Des travaux établissant cette distinction nous paraissent pertinents.

Le processus de « socialisation ascendante » souligné dans notre recherche n'a pas été nuancé. Certes, les enfants d'origine sociale modeste sont souvent qualifiés, par leurs parents, comme plus compétents. Mais les fractures sociales perdurent : si les enfants d'ouvriers qualifiés sont plus équipés en ordinateur personnel que les enfants de cadres, ils en font un usage moins fréquent et moins varié, faute de trouver à leur domicile des relais de solidarité informatique aptes à une transmission des savoirs et savoir-faire, rappelle Sylvie Octobre (2009). De plus, dans les milieux plus aisés et culturellement mieux dotés, les parents occupent encore la place de personne ressource en informatique. En effet, dans les catégories supérieures, ils ont souvent été familiarisés à l'ordinateur pendant leurs études ou par leur métier. Dans ce cadre, les parents préservent davantage leur place et offrent le change devant les savoir-faire déployés par leurs enfants. Des travaux prenant en compte le milieu socioculturel pour analyser les pratiques numériques adolescentes apporteront d'autres éléments de compréhension.

Enfin, les recherches associant des chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie sur le thème des pratiques numériques adolescentes ainsi que des travaux associant les apports des sciences des communications nous paraissent ouvrir des perspectives intéressantes.

4.2. SUR LE PLAN DES INTERVENTIONS PRATIQUES

Des actions de prévention de la démobilité scolaire peuvent être envisagées en incluant l'usage d'Internet.

L'outil Internet pourrait être maximisé dans le lien école / famille. Les sites des établissements scolaires, au delà de leurs fonctions de responsabilisation de l'élève et de diversification des supports de connaissance, offrent aux pères et aux mères la possibilité d'une continuité dans l'accompagnement. De ce fait, Internet où l'horizontalité des communications prédomine se mettrait au service d'une dimension de verticalité en ré-attribuant aux pères et aux mères leurs « places d'exception » auprès de l'adolescent et en leur permettant d'assurer leurs fonctions. Et ceci paraît intéressant à l'heure actuelle, car comme le souligne Hefez (2004, p. 97) depuis que la notion juridique d'autorité paternelle a disparu au profit de celle d'autorité parentale, c'est un couple aux rapports souvent complexes, qui exerce cette autorité. Le pouvoir doit donc être partagé et discuté entre les deux parents « binarisme parental » et cette perpétuelle négociation renforce la tension inhérente au couple. Chaque parent peut ainsi être tenté de susciter une relation affective exclusive avec l'adolescent mais il y aurait par la possibilité offerte par le site scolaire transparence et neutralité au niveau de la scolarité de l'adolescent permettant aussi bien au père qu'à la mère de s'en saisir pour accompagner l'adolescent.

Les réunions de rentrée au début d'année scolaire pourraient être maximisées par la présentation aux parents du site du collège ainsi que des sitographies recommandées par les enseignants en fonction des disciplines enseignées ainsi que des temps consacrés aux échanges école-familles pourraient être planifiés tout au long de l'année scolaire.

Pour ce qui est des **enseignants**, il apparaît souhaitable d'élaborer des formations centrées sur les processus psychologiques à l'oeuvre dans la scolarité. Le lien qui s'instaure entre l'enseignant et l'élève réactive d'autres liens, pour l'un comme pour l'autre, qui furent ceux des premières relations du sujet. La conscience que l'enseignant aura de la nature de ces liens et sa capacité à assumer son rôle contenant, auront une influence importante sur la mobilisation de l'adolescent (Ravinet-Janin, 1992). L'une des implications pratiques de cette

thèse serait également de sensibiliser le corps enseignant à l'utilisation d'internet dans leur pédagogie au quotidien afin d'utiliser un outil commun avec les élèves.

Pour ce qui est des **parents**, nous pensons important d'apporter un étayage **aux parents** visant à favoriser le développement de l'accompagnement parental. Dans ce sens, nous pouvons souligner l'intérêt des groupes de paroles, d'échanges et de réflexions visant à faciliter les échanges parents-adolescents, parents-enseignants autour de la scolarité des adolescents. Il s'avère ainsi important de privilégier la communication et les échanges entre les parents et les adolescents concernant leur rapport à l'école et aux savoirs, notamment à travers le pôle affectif du soutien éducatif et le pôle de communication avec les enseignants dans la participation au suivi scolaire.

Du côté des **adolescents**, il y aurait un intérêt à les sensibiliser à l'importance des échanges avec leurs parents concernant leur rapport à l'école, en questionnant plus tôt dans la scolarité leur mobilisation scolaire, conçue comme un processus en co-construction. Comme le souligne Meirieu (2000), de nouvelles formes d'emprise sont dominantes aujourd'hui non seulement véhiculées par la société de consommation mais également avec des formes nouvelles d'obligations envers les pairs amplifiées par les pratiques communicationnelles qui relève de la logique de l'immédiateté or, avec la capacité d'attendre naît la possibilité d'une relative liberté avec l'environnement.

En conclusion, les résultats de cette recherche mettent en avant la co-responsabilité de l'école et de la famille en aidant les adolescents à réaliser un travail réflexif indispensable à un usage maîtrisé des nouvelles technologies, non seulement les protégeant des risques inhérent à l'utilisation de cet outil au potentiel immense et en constante évolution, mais également en les confrontant à des « témoins d'avant » selon Huerre (2008) , en tant que transmetteurs de **sens**. En effet, nous avons contribué à montrer que, le processus d'appropriation et de signification de ces nouveaux environnements sociotechniques d'apprentissage et le développement de conduites qui y sont associées, passent nécessairement par les relations entretenues avec les adultes significatifs (parents et enseignants).

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Delval.
- Albero, B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs*, 5, pp. 11-69.
- Allen, J.P., Hauser, S.T., Bell, K.L. et O'Connor, T.G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, 65, pp.179-194.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), pp. 5-31.
- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Avenel, C. (2003). Les évolutions sociologiques de la famille. in CNAF – *Direction des statistiques, des études et de la recherche. Recherches et Prévisions*, n°72.
- Bachelard, G. (1996). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin (1^{ère} éd. 1938).
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bardou, E. et Mouisset-Lacan, N. (2008). Valeur accordée à l'école et mobilisation scolaire de collégiens : une analyse qualitative sur la base d'entretiens. Actes du Colloque « *les valeurs, une affaire de co-éducation* », p 23, Université Toulouse Le Mirail. 28 novembre.
- Bardou, E. (2011). *Représentation de l'engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire d'adolescents scolarisés de la sixième à la troisième*. Thèse de Doctorat sous la direction de Lescarret, O. et Oubrayrie-Roussel, N. Université de Toulouse le Mirail.
- Bardou, E. et Oubrayrie-Roussel, (2011) Mobilisation scolaire des collégiens et représentation de l'engagement parental : le poids des inégalités sociales. *Revue Orientation scolaire et professionnelle*. Numéro thématique.
- Bariaud, F. et Dumora, B. (2004). *Les adolescents dans la société d'aujourd'hui ; L'orientation scolaire et professionnelle*. 33. n°2, pp. 191-204.
- Baron, R.M. et Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research ; conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of personality and Social Psychology*, 51, pp. 1173-1182.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.

- Baubion-Broye, A., Malrieu, Ph., Tap, P. (1987). L'interstructuration du sujet et des institutions. *Bulletin de Psychologie*, XL, 379, pp. 435-447.
- Baudelot, Ch. et Establet, R. (1989). Le niveau monte. In Léger, A. *L'Année Sociologique*, n°42, 1992, pp. 456-459.
- Bautier, E. et Rochex, J.Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*. Paris : A. Colin.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris: Éditions Universitaires.
- Beillerot, J. ; Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. ; Blanchard-Laville, C. ; Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bélisle, C. et Linard, M. (1996). « Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? ». *Éducation Permanente*, n°127, pp. 19-47.
- Benasayag, M. (2006). Conférence autour du thème « *Malaise social et clinique de la psychose* ». Centre psychothérapique de Pignan (34) le 29 septembre 2006.
- Benasayag, M. et Del Rey, M. (2007). *Eloge du conflit*. Paris : La Découverte.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris : Gallimard.
- Beranger, P. et Pain, J. (1998) L'autorité et l'école : fin de système. *Ville Ecole, Intégration*. N° 112. Mars 1998. CNDP.
- Berbaum, J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris, ESF.
- Berbaum, J. (1993). Le développement de la capacité d'apprentissage. In Houssaye, J. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Berger, P.L. et Luckman, T. (1987). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Bergonnier-Dupuy, G., Esparbés-Pistre, S. (2000). Style éducatif parental et stress scolaire : leur influence sur le développement cognitif et les acquisitions scolaires de l'enfant. *Biennale de l'Education et de la formation*, Paris, 12-15 avril 2000.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les Éditions de Minuit.

- Bevort, E. et Bréda I. (2001). *Les jeunes et Internet : représentations, usages et appropriations*. Paris : CLEMI.
- Bevort, E et Bréda, I. (2006) *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias/synthèse* réalisée pour la France par le CLEMI. En ligne http://www.cleml.org/international/mediappro/Mediappro_b.pdf
- Bion, W.R. (1982). Transformations : Passage de l'apprentissage à la croissance. (2^e éd. 2002). *Bibliothèque de psychanalyse*.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bouderlique, M. (2002). *Comprendre le propre de l'homme. Le besoin religieux et la mécanique psychique*. Lyon : Chronique sociale.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire – l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C., (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Breton, P. (1987). *Une histoire de l'informatique*. Paris : La découverte.
- Breuleux et al. (1997). L'intégration des TIC en éducation : enjeux, défis et perspectives. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(3), pp. 329-330.
- Breuleux et al. (2005). CEFRIO. *Le renouvellement de l'organisation scolaire au secondaire : conditions d'implantation de l'école éloignée en réseau*. En ligne http://www.cefrio.qc.ca/projets/Documents/Revue_des_ecrits.pdf
- Bromberg, M. et Trognon, A. (2004). *Psychologie sociale et communication*. Paris : Dunod.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*. Paris : PUF
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel (traduit de Acts of meaning, Harvard University Press, 1990).
- Castells, M. (2002). *La galaxie Internet*. Paris : Fayard
- Chaptal, A. (2007). « Usages prescrits ou annoncés, usages observés. Réflexion sur les usages scolaires du numérique par les enseignants ». *Document numérique*, vol. 10, n° 3-4, pp. 81-106.

- Chaptal, A. (2009). « Rhapsodie sur la collaboration : Le travail collaboratif ». *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 65, pp. 88-90.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Economica.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Chartrain, J.-L. (2003). *Rôle du rapport au savoir dans l'évolution différenciée des conceptions scientifiques des élèves : un exemple à propos du volcanisme au cours moyen 2*. Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université René Descartes.
- Chaumon, F. (2004). *Lacan : la loi, le sujet, la jouissance*. Paris : Michalon.
- Chaulet, J. (2009). Les usages adolescents des TIC, entre autonomie et dépendance. In *Réseaux Internet et lien social*. N° 76. Toulouse : Erès.
- Chevallard, Y. (1992), Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n° 1, pp73-111.
- Chouinard, M.A.(2007). Les parents-rois s'installent à l'école : c'est le règne du « moi, mon enfant ». *Le devoir.com*. Février 2007.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Les presses de l'université de Montréal.
- Compiègne, I. (2007). *Internet, Histoire, enjeux et perspectives critiques*. Ellipses.
- Compiègne, I. (2011). *La société numérique en question(s)*. Auxerre : Sciences Humaines.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, New York : Longman.
- Cooper, H., Lindsay J. J., Nye, B. et Greathouse, S. (1998). Relationships between attitudes about homework, the amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, pp. 70-83.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. et Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 464-487.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25, pp. 27-30.

- Delhomme, P et Meyer, T. (2002). *La recherche en Psychologie Sociale*. Paris : Colin.
- Denys, R. (2006). *Donald Woods Winnicott*. Paris : PUF.
- Deslandes, R. et al (2000) Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne de sciences du comportement*, 32 : 4, pp. 208 -217
- Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du Comportement*, 32, pp.4-10.
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 2, pp. 1-21.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global. *Vie pédagogique*. 126, fev-mars 2003. pp. 27-29.
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue Française de Pédagogie (INRP)*, 151, pp. 61-74.
- Desmet, H. et Pourtois, J.P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : PUF.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques. Issy les Moulineaux : ESF.
- Disarbois B. (2009). « L'addiction au virtuel : une présence sans absence », *Psychotropes*, 2009. Vol. 15, p. 41-58.
- Doise, W. et Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Dollfus, O. (1997). *La mondialisation*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Dornbusch, S.-M., Ritter, P.-L., Leiderman, P.-H., Roberts, F.-D. et Fraleigh, M.-J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, pp.1244-1257.
- Dubet, F. (1994) *Sociologie de l'expérience...*, Coll. « La couleur des idées ». Paris: Seuil.

- Dubet, F., Martuccelli, D., (1997). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Duzebert, J-P. (2002). *Les techniques d'information et de communication en formation : une révolution stratégique*. Paris : Economica.
- Endrizzi, L. (2012). Jeunes 2.0 : les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 71, février. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA>
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievement, and behaviors of elementary school students*. Report 26. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Estrela, M.T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. Paris : ESF.
- Fenneteau, H. (2002). *Enquête : Entretien et Questionnaire*. Paris : Dunod.
- Fenouillet, F. (2005). Les nouvelles technologies motivent-elles ? In Collectif d'auteurs – *Cahiers pédagogiques*, N° 429-430 – Janvier /février 2005 – pp. 7-66
- Filloux, J.C. (1993). Emile Durkheim (1858-1917). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris : UNESCO. Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n°1-2.
- Freud, S. (1927). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Coll. Idées. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1971). *Le Moi et le ça* in *Essais de psychanalyse*. Paris : Gallimard.
- Fréquence Ecoles, éducation aux médias. (2010). *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers*. Enquête sociologique.
- Gagnebin, A. Guignard, N et Jaquet (1997). *Apprentissage et Enseignement des mathématiques : commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement*. C.R.D.P. Corome. <http://wwwedu.ge.ch/sem/documentation/documents/Bugnon.pdf>
- Galland, O. (1999). « Une génération sacrifiée? » *Hors série/ Sciences Humaines* n°26 sept/oct.1999.

- Gilly, M. Roux, J.P. et Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*. Aix en Provence & Nancy : Presses de l'Université de Provence.
- Giorgi, A., (1995). "Phenomenological Psychology". In Smith et al. *Rethinking Psychology*. Londres : Sage, pp. 24-42.
- Glaser, B, Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago : Aldine.
- Glasman, D. & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris : Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (HCÉé).
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Gonnet, J. (1999). *Education et médias*. Paris : PUF.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory, pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), pp. 32-50.
- Guimelli, C. (1994). Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformation des représentations sociales* (pp. 171-198). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Guir, R. (1996). Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies. *Education permanente*, 127, 1996-2. Parution n°127 - 1996-2 - Technologies et approches nouvelles en formation.
- Hamon, D. (2006). *L'appropriation d'Internet par les élèves de collège*. S/dir. Jacques Crinon Escol/ESSI, Université Paris 8.
- Hartup, W. W. (1982). On relationships and development. In W. W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hartup, W. W. (1983). The peer system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (4th ed., Vol. 4, pp. 103-196). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, pp. 120-126.
- Hefez, S. (2007). *Quand la famille s'emmêle*. Pluriel.
- Henderson, A., et Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hersent, J.F. (2003). *Les pratiques culturelles adolescentes, France début du troisième millénaire*. BBF n° 3, p. 12-21. En ligne : <http://bbf.enssib.fr/sdx/bbf/pdf/bbf-2003-3/02-hersent.pdf>.

Hersent, J.F. (2004). *La culture des adolescents : rupture et continuité*. IUFM, Académie de Rouen : 26 mars 2004, journée des professeurs documentalistes.

Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In Moscovici, S., *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 303-325). Paris: Larousse.

Hétroit, M. (2009). Un site Internet à l'école. Toulouse : revue EMPAN – n° 76 : *Réseaux Internet et lien social*, pp.117-119.

Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye . *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, pp. 13-24. Paris : ESF éditeur

Huberman, M. (1988). La pédagogie de maîtrise : idées-force, analyses, bilans. In L. Allal, B. Bloom, J. Cardinet, A. Grisay, M. Huberman, P. Perrenoud, L. Rieben. *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Huet-Gueye, M., et de Léonardis, M. (2007). Représentations de la société et pratiques éducatives en contexte de disparité culturelle : les choix de scolarisation de l'enfant chez des parents sénégalais. *Psychologie Française*, 52, pp. 183-197.

Huerre, P. (2008). *Rupture entre les générations : mythe ou réalité ?* Journée au Sénat Education et Devenir 21 janv 2008

Husserl (1907). *La crise de l'humanité européenne et la philosophie*. Edition numérique : Pierre Hidalgo La Gaya Scienza, © mars 2012

Jacques, F. (1987). De la signifiance. *Revue de Métaphysique et de morale*. Avril-juin 1987.

Jacques, F. (2000). *Ecrits anthropologiques. Philosophie de l'esprit et cognition*. Paris : L'Harmattan.

Jacquinet, G. (2001). Les Sciences de l'Education et de la Communication en dialogue à propos des médias et des technologies éducatives. *L'année sociologique*, vol 51,2 pp 391-410

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., et Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, pp. 733-762.

- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., et Tremblay, R. E. (2000). Predicting types of school dropouts : A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, pp.171-190.
- Jauréguberry, F.(2003). *Les branchés du portable. Sociologie des usages*. Paris : PUF
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : PUF.
- Jeammet, P. (2008). *Pour nos ados, soyons adultes*. Paris : Odile Jacob.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Joshua, S. et Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- Jouitteau, M. (2008). *La passion du jeu vidéo en ligne et les pistes psychosomatiques*. Mémoire de Master 1. Université Paris X.
- Karsenti, T. (2003). Les TIC : cheval de Troie de la réussite des garçons à l'école ? *Actes du colloque Chantier sur la réussite des garçons du ministère de l'Éducation du Québec*. Québec, 8 mars.
- Karsenti, T. (2001). Pédagogies et nouvelles technologies : former des enseignants pour le nouveau millénaire. *Actes du IX^e sommet de la Francophonie, Colloque Éthique et nouvelles Technologies, l'appropriation des savoirs en question*. Beyrouth, 24-28 septembre.
- Karsenti, T. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche ? *Vie pédagogique*, 127, avril – mai, pp. 27-31.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2011). Un ordinateur portable pour chaque élève : la plus efficace mesure pour contrer le décrochage scolaire ? *Vie pédagogique*, (158).
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., Larose, F. et Thibert, G. (2001). TIC : Impact sur la motivation et les attitudes des apprenants. In T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Les TIC... Au cœur des pédagogies universitaires*, pp. 209-244. Presses de l'Université du Québec.
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Kerdellant, C. et Gresillon, G. (2003). *Les enfants puce. Comment Internet et les jeux vidéo fabriquent les adultes de demain*. Paris : Denoël.

Kinnear, P et Gray,C. (2005). *SPSS facile appliqué à la Psychologie et aux Sciences Sociales*. Trad. Huet, N. De Boeck.

Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Points Seuil.

Lacan, J. (2001). « Allocution sur les psychoses de l'enfant », in *Autres Ecrits*. Paris : Points Seuil.

Lafond, A. (1998). Pour transformer les informations en connaissances. *Les cahiers pédagogiques* « A l'heure d'Internet ». Mars 1998, N° 362.

Lardellier, P. (2006). « Faut-il avoir peur de nos ados ? ». Emission diffusée sur Arte le 12 décembre 2006.

Lardellier, P. (2006). *Le pouce et la souris : enquête sur la culture numérique des adolescents*. Paris : Fayard.

Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.

Lebrun, J.P. (2005). Des incidences de la mutation du lien social sur l'éducation. In Rouzel, J. « *Travail social et Psychanalyse* ». Nîmes : Champ social.

Lebrun, J.P. (2007). *La Perversion ordinaire - Vivre ensemble sans autrui*. Paris : Denoël.

Lebrun, J.P. (2011). *Fonction maternelle Fonction paternelle*. Bruxelles : Fabert.

Le Camus, J. (2000) *Le vrai rôle du père*. Paris : Odile Jacob éd.

Lecompte, M.D. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego : Academic Press.

Le Douarin, L. (2004). « Hommes, femmes et micro-ordinateur : une idéologie des compétences ». *Réseaux*, 22(123), p. 149-174.

Le Douarin, L. (2007), *Le couple, l'ordinateur, la famille*. Paris : Payot et Rivages.

Legros, D.et Crinon, J.(2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

Lenhart, A. et al. (2010). *Teens and mobile phones*. Washington : Pew Internet. En ligne : <http://pewinternet.org/>

- De Léonardis, M., Féchant, H. et Prêteur, Y. (2005). Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale. *Revue française de Pédagogie*, 151, pp. 47-59.
- De Léonardis, M. (2004). Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire. *Pratiques Psychologiques*, 10.
- De Léonardis, M. ; Rouyer, V. ; Féchant-Pitavy, H. ; Zaouche-Gaudron, Ch. ; Prêteur, Y. (2003). L'enfant dans le lien social Perspectives de la psychologie du développement. *Actes du XX^{ème} Colloque du Groupe Francophone d'Etudes du Développement de l'Enfant Jeune (GRO.FR.E.D)*. Ramonville St-Agne : Erès.
- De Léonardis, M. et Lescarret, O. (1986). *Les représentations parentales chez l'enfant*. Thèse d'Etat, Université de Toulouse-le-Mirail, Toulouse.
- Léontiev, A.N. (1972). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.
- Lescarret, O. (2000). Désir d'apprendre et dynamique éducative familiale. *Psychologie et Education*, 43, pp. 103 – 118.
- Lescarret, O. (2004). Culture familiale et mobilisation scolaire de l'enfant. Quelles réussites demain ? In G. Jandot, (ed), *Autour de Nîmes et sa région*. Presses Universitaires, pp. 51-70.
- Lescarret, O., de Léonardis, M, Oubrayrie, N. et Safont, C. (1996). *Pratiques familiales, estime de soi et compétences cognitives : étude de la réussite scolaire chez des adolescents de milieux défavorisés*. Toulouse : Université de Toulouse 2 – Le Mirail.
- Lévy, J. (1996). *Le monde pour cité*. Paris : Hachette.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.
- Linard, M. (2004). Une technologie démocratique est-elle possible ?. *Savoirs*, 5, pp.73-85.
- Lurçat, L. (1976). *L'échec et le désintérêt scolaire*. Paris : éditions du Cerf.
- Malrieu, P. (1989). *Dynamiques sociales et changements personnels*. Ed. du CNRS.
- Malrieu, Ph. ; Baubion-Broye, A. et Hajar, V. (1991). Le rôle des œuvres dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent. In *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : P.U.F.
- Martin, D., Metzger., J.L. et Pierre, P. (2003). *Les métamorphoses du monde – Sociologie de la mondialisation*. Paris : Seuil.

Maxwell, J. A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse.

McDougall, J. (1982). *Théâtres du Je*. Paris, Gallimard.

Mead, M. (1971). *Le fossé des générations*. Paris : Denoël/Gonthier.

MEDIAPPRO. (2005). Observatoire des Usages d'Internet de Médiamétrie. Génération Internet: la place et l'usage du web chez les jeunes. En ligne : <http://www.benchmark.fr/cartalogue/publication/46/resume/index.html>

Meirieu, P. (2000). Le père et le maître : quelles missions pour reconstruire le lien entre les générations ? En ligne : www.meirieu.com/ARTICLES/NATHAN2000.pdf.

Meirieu, Ph. (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. Ouvrage collectif dir. Hameline. Paris : Plon.

Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-familles*. Paris : ESF.

Ministère de la Culture et des Communications du gouvernement du Québec. (1999/2000). *Portrait des jeunes du secondaire face au développement d'Internet*. Gouvernement du Québec.

En ligne http://www.clemi.org/international/jeunes_internet/ji_international.pdf

Molénat, X. (2011). Les enfants du numérique. *Sciences Humaines, Le monde des ados*. Mensuel N° 226 - Mai 2011. En ligne : www.scienceshumaines.com/les-enfants-du-numerique_fr_27083.html.

Molénat, X. (2006). Culture : une crise de la transmission. Entretien avec Dominique Pasquier. *Une société face à sa jeunesse. Les Grands Dossiers / Sciences Humaines* n° 4, sept/oct/nov 2006, pp. 42-43.

Montalbetti, M. (2009). *Ce que Lacan n'a pas dit (sur l'architecture) est aussi organisé comme ce qu'il a dit (sur le langage)*. Le laa (laboratoire analyse architecture). En ligne : <http://www.lalaa.be/>

Montandon, C. et Perrenoud, Ph. (1994.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Lang.

Montreuil, M. (1996). Espace psychique, aire de créativité : rôle des relations précoces mère enfant dans la constitution de soi. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation* - N° 17, pp.41-50.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.

Mouisset-Lacan, N. (2007). *Les pratiques des adolescents en matière d'Internet*. Mémoire de Master Recherche sous la direction de Lescarret, O. et Safont-Mottay, C. Université de Toulouse le Mirail.

Nasio, J.D. (1994). *Cinq leçons sur la théorie de Jacques Lacan*. Paris : Rivages.

OCETICE et REGULTICE. En ligne <http://www.inrp.fr/recherche/Eductice>

Octobre, S. (2009). « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? ». *Culture prospective*, Janvier 2009.

Octobre, S.; Détrez C. ; Mercklé, P. et Berthomier, N. (2010). L'enfance des loisirs. trajectoires communes et parcours individuels de la fin du primaire aux années lycée. Paris : *La Documentation française*, coll. « Questions de culture ». En ligne: <http://pierremerckle.fr/2011/01/lenfance-des-loisirs>

Oubrayrie-Roussel, N., Safont-Mottay, C., Lescarret, O. et Larroze-Marracq, H. (2007, février). *Prévention du mal-être des enfants et des adolescents de l'Ecole Elémentaire au Collège. Dissonance des croyances et attitudes des partenaires éducatifs : quels effets sur le sens du travail et les capacités d'autorégulation de l'élève ?* Rapport d'activité intermédiaire n°1, Fondation Wyeth pour la Santé de l'Enfant et de l'Adolescent.

Ourliac, J. (1998). Le paradoxe de la pyramide renversée. *Les cahiers pédagogiques*, « A l'heure d'Internet » N° 362, p. 33.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en Sciences Humaines et Sociales*. Paris : Armand Colin.

Pain, J. ; Grandin-degois, M. P. ; Legoff, C. (1998). *Banlieue – les défis d'un collège citoyen*. Paris : ESF, coll. Pédagogies.

Pasquier, D. (2008). “Les jeunes et les médias”. *Rupture entre les générations : mythe ou réalité ?* Journée au Sénat Education et Devenir 21 janvier 2008.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF

Perriault, J. (2002). *Education et nouvelles technologies : théorie et pratiques*. Paris : Nathan

Perrin, N. (2005). La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche ? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 2, pp. 125-137.

Philibert, C. et Wiel, G. (1995). *Accompagner l'adolescence : du projet de l'élève au projet de vie*. Lyon : Chronique Sociale.

- Piaget, J. (1962). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris : CDU.
- Piaget, J. (1999). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF (9^{ème} éd.).
- Pirès, A.P., (1997). Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In Poupart, J. et al. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. pp. 113-172. Boucherville : G. Morin.
- Pirlot, G. (2009). *Psychanalyse des addictions*. Paris : Colin.
- Pithon et al. (2008). *Construire une communauté éducative*. Coll. Perspectives en Education et Formation. De Boeck Université.
- Pourtois, J.P. (1979). *Comment les mères enseignent à leurs enfants de 5-6 ans*. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : PUF.
- Prensky, M., (2004). *Digital Game-Based Learning*, McGraw-Hill Pub. Co., 2004 Computers in Entertainment (CIE) - Theoretical and Practical Computer Applications in Entertainment. Volume 1 Issue 1, October 2003. PDF
- Prêteur, Y., Constans, S. et Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques Psychologiques*, 10, 2, pp. 119-132.
- Prêteur, Y., Féchant-Pitavy, H. et Constans, S. (2006). La démobilité scolaire au collège. In Pourtois, J.P. & Desmet, H. (Eds.). *La bientraitance en situation difficile*, Paris, L'Harmattan, pp. 131-159.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- Ravinet-Janin, D. In Johannot, Y. (1992). Illettrisme et psychanalyse. *BBF*, 1992, n°3, pp. 95-97. <http://bbf.enssib.fr>
- Redecker, C., Ala-Mutka, K.M., Bacigalupo, A., Ferrari and Y. Punie (2009). *Learning 2.0: The Impact of Web2.0 Innovations on Education and Training in Europe. Final Report*. JRC Scientific and Technical Report, EUR 24103. En ligne : <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=2899>
- Reinert, M. (1999). Quelques interrogations à propos de l'"objet" d'une analyse de discours de type statistique et de la réponse "Alceste". *Langage et Société*. 90, pp.57-70.
- Reinert, M. (2001). - " Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours ; Application aux 'Rêveries du promeneur solitaire' ", *La Revue française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, V (49), pp. 32-36.

- Richet-Mastain, L. (2007). Bilan démographique 2006 : un excédent naturel. *INSEE première*, 1118, pp. 1-4.
- Rigaut, P. (2001). *Au-delà du virtuel*. Paris : L'harmattan.
- Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Rochex, J.Y. (2002). Communication au symposium *De la famille aux savoirs : dynamiques éducatives dans les sociétés complexes actuelles. Enjeux conceptuels interdisciplinaires*, 31 oct., 1er et 2 nov. 2002, Timimoun, Algérie.
- Russell, T. (1999). *The No Significant Difference Phenomenon*. North Carolina : NCSU Office of Instructional Telecommunications
- Safont-Mottay, C. (2006). Communication : « *Coopération Ecole – Famille* » En ligne : www.ressources-territoires.com/html/publications/doc/SAFONT-MOTTAY.pdf
- Safont-Mottay, C. et Lescarret, O. (2008). Education familiale et mobilisation scolaire des adolescents en milieu défavorisé. In G. Pithon, C. Philip-Asdhi et S. J. Larivée (Eds.) *Construire une « communauté éducative » (un partenariat famille-école-association)*. De Boeck, pp. 91-110.
- Safont-Mottay, C., Oubrayrie-Roussel, N., Rousseau, M. et Deslandes, R. (2008). *Parents and homework at the secondary level in France and in Quebec (Canada)*. Paper presented at the 14th International Roundtable on School, Family, and Community Partnerships, New York, N.Y.
- Salanskis, J.M. (2007). *Territoires du Sens. Essais d'ethanalyse*. Coll. Matière étrangère. Vrin.
- Santiago Delefosse, M. et Rouan G. (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Sfez, L et Coutlee, G. (avec la participation de Musso, P). (1993) *Technologies et symboliques de la communication*. Colloque de Cerisy. Presses Universitaires de Grenoble
- Stahl, G. (2009). « Yes we can! ». *Computer-Supported Collaborative Learning*, vol. 4, n° 1. En ligne : <http://www.springerlink.com/content/e114161g83u6x112/>
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. et Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, pp.1266-1281.

Steinberg (1989). In Potvin, P. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*.

Tap, P. (1980) *Identité individuelle et personnalisation (T.1) Identité collective et changement social (T2)*. Toulouse : Privat.

Tap, P. (1986). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse : Privat.

Tap, P. (1988). *La société Pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris : Dunod.

Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : PUF.

Tap, P. et Oubrayrie-Roussel, N. (1993). *Projets et réalisation de soi à l'adolescence*, in collectif Projets d'avenir et adolescence. Paris : ADAPT.

Tap, P. et Vinay, A. (1999). « Dynamique des relations familiales et développement personnel à l'adolescent ». In Pourtois, J.P. et Desmet, H. *Le parent éducateur*. Paris : PUF, pp. 87-157.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF, 1998

Tardif, J. (2005). *Une condition incontournable aux promesses des NTIC en apprentissage : une pédagogie rigoureuse*. OCCE Office Central de la Coopération à l'École. En ligne : <http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/tardif/pedagogie.htm>

Terrail, J.P. (1992). Parents, filles et garçons face à l'enjeu scolaire. *Education et formation*, n°30.

Tisseron, S. (2007). Les générations de l'audiovisuel. Violence audiovisuelle : Comment les jeunes la gèrent-ils ? Paris : *Panorama Art et Jeunesse*. INJEP n° 87.

Tisseron, S. (2008). *Virtuel, mon amour. Penser, aimer, souffrir à l'ère des nouvelles technologies*. Paris : Albin Michel.

Turkle, Sh. (1986). *Les enfants de l'ordinateur*. Paris : Denoël.

Ungerleider, C. (2002). Information and communication technologies in elementary and secondary education : A state of the art review. In *Actes du Colloque 2002 du Programme pancanadien de recherche en éducation (PPRE) : La technologie de l'information et l'apprentissage*.

Valleur, M. et Matysiak, J.C. (2003). *Les nouvelles formes d'addiction*. Paris : Flammarion.

- Van Voorhis, F. L. (2001). Interactive science homework: An experiment in home and school connections. *Bulletin*, 85 (627), pp. 1-10.
- Vygotski, L.S. (1933/1999). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. In Brossard, M et Clot, Y. *Avec Vygotski*. Paris : La dispute (2^{ème} éd. Augmentée). Chap. XI. p.233.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Trad. Sève, F. suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Piaget, J. 3^{ème} éd. Paris : La dispute.
- Vygotski, L.S.(1933/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In Schneuwly, B., Bronckart, J.P. (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, pp. 95-117.
- Wallon, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité*. Paris : PUF.
- Wallon, H. (1954). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant, réédité dans *Enfance* (1959), n°3-4, pp. 309-329.
- Wallon, H. (1956b). Les étapes de la personnalité chez l'enfant. *Enfance*, n° spécial Henri Wallon, rééd. 1985.
- Wallon, H. (1959). Le rôle de l'autre dans la conscience du Moi. *Enfance*, 3-4, pp. 279-286.
- Wallon, H. (1964). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Wolton, D. (2000). *Internet et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*. Paris : Flammarion
- Yin, R.K. (1984). *Case Study Research ; Design and Methods*. London : Sage.
- Youniss, J. et Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mother, father and friends*. Chicago : University of Chicago Press.

INDEX

A		C	
Abric, J.-C.	89	Castells, M.	145
Albero, B.	18	Chaptal, A.	46, 301
Allen, J.-P.	115	Charlot, B. 26, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 66, 73, 74, 82, 162, 302	
Anadon, M.	182	Chartrain, J.-L.	67, 69, 70
Arendt, H.	111, 140	Chaulet, J.	43, 304
Avenel, C.	35	Chouinard, M.-A.	129
B		Claes, M.	145, 146
Bachelard, G.	101	Cloutier, R.	78, 79, 84, 128
Bardin, L.	193	Compiègne, I.	117, 131, 273
Bardou, E.	68, 80, 84, 88, 226, 302, 305	Constans, S.	61
Bariaud, F.	35	Cooper, H.	83, 84, 85, 88, 217
Baron, R.-M.	172, 173	Corno, L.	82, 84
Bateson, G.	181	Crinon, J.	128
Baudelot, Ch.	71, 74	D	
Bautier, E.	55, 67, 73	Delefosse, M.S.	177
Beillerot, J.	55, 59, 73, 74, 162, 164	Deslandes, R.	24, 78, 79, 83, 84, 88, 128, 163
Bélisle, C.	22	Desmet, H.	71
Benasayag, M.	112, 132, 145	Develay, M.	54, 56, 57, 58, 62, 63, 77, 82
Berger, P.-L.	181	Disarbois, B.	295, 296, 306
Bergonnier-Dupuy, G.	71	Doise, W.	89, 107, 156, 158
Bernstein, B.	55, 71, 72, 74, 226	Dollfus, O.	182
Bertrand, R.	78	Dubet, F.	36, 72, 74, 136
Besson, L.	83	Dumora, B.	35
Bion, W.R.	26, 91, 92, 93, 94, 100, 102, 121, 164, 175, 274	Dupin, J.-J.	107, 126, 156, 157, 158
Blanchard-Laville, C.	55, 73	Duzebert, J.-P.	18
Bouderlique, M.	123	E	
Bourdieu, P.	55, 71, 74, 136, 151, 226	Endrizzi, L.	38, 301
Breton, P.	117	Epstein, J.-L.	84, 85
Breuleux.	46, 301	Erikson, E.-H.	148
Bromberg, M.	117, 153	Establet, R.	71, 74
Bruner, J.	31, 32, 33, 90, 111	Estrela, M.-T.	134

F

Féchant, H..... 61, 163
 Fenouillet, F. 130, 131, 166, 221
 Freud, S. 62, 96, 121

G

Gagnebin, A..... 124
 Galland, O..... 202
 Gilly, M..... 109, 157, 158
 Giorgi, A..... 182
 Glaser, B. 175, 182
 Glasman, D..... 82, 83, 84, 85, 218
 Goffman, E..... 182
 Gonnet, J..... 18
 Guignard, N..... 124
 Guillemette, F..... 182
 Guimelli, C. 89
 Guir, R. 54

H

Hamon, D. 54, 111
 Hartup, W.-W..... 113, 143, 144, 166
 Hefez, S. 309
 Henderson, A..... 24, 78
 Hersent, J.-F..... 54, 208
 Herzlich, C. 89
 Hétroit, M..... 53
 Houssaye, J..... 141, 142
 Huberman, M. 125
 Huet-Gueye, M..... 196
 Huerre, P. 310
 Husserl..... 305

J

Jacques, F..... 62, 66, 289
 Janosz, M. 229
 Jeamment, P. 113, 115, 274
 Jellab, A..... 72
 Jodelet, D..... 89
 Joshua, S..... 126, 156, 158

Jouitteau, M..... 120, 147, 295

K

Karsenti, T. 127, 128
 Kellerhals, J..... 71
 Kenny, D.-A..... 172, 173

L

Lacan, J..... 62, 63, 64, 65, 67, 74, 80, 121, 274
 Lafond, A..... 135
 Lardellier, P. 39, 42, 44, 135, 148, 156, 301
 Lautrey, J..... 71, 75
 Le Camus, J..... 226
 Le Douarin, L..... 110
 Lebrun, J.-P. 22, 80, 120, 122, 179, 276
 Lecompte, M.-D..... 186
 Legros, D..... 128
 Lenhart, A..... 38
 Léonardis De, M..... 70, 196
 Léontiev, A.-N. 33, 66
 Lescarret, O..... 24, 76, 81, 89, 98, 128, 163, 304
 Lévy, J..... 181
 Linard, M..... 18, 22, 32, 33
 Luckman, T. 181
 Lurçat, L. 71, 72

M

Malrieu, Ph..... 77, 167
 Mapp, K..... 24, 78
 Martuccelli, D..... 74
 Matysiak, J.-C..... 120, 292
 Maxwell, J.-A..... 175, 305
 McDougall, J..... 295, 296
 Mead, M..... 111, 167
 Meirieu, Ph..... 77, 129, 165, 304, 310
 Migeot-Alvarado, J. 85
 Molénat, X..... 54
 Montalbetti, M..... 62, 64
 Montandon, C..... 71, 73
 Mosconi, N. 26, 55, 59, 60, 67, 73, 96, 162, 164,
 296, 297

Moscovici, S. 89
 Mouisset-Lacan, N. 68
 Mucchielli, A. 193, 194, 195, 196, 197, 230, 246,
 269, 275

O

Octobre, S. 308
 Oubrayrie-Roussel, N. 68, 83, 84, 85, 88, 163,
 217
 Ourliac, J. 134

P

Paillé, P. 193, 194, 195, 196, 197, 230, 246, 269,
 275
 Pain, J. 23, 134
 Pasquier, D. 111
 Passeron, J.C. 55, 71, 74, 226
 Perrenoud, Ph. 56, 73, 74
 Perriault, J. 18
 Perrin, N. 305
 Philibert, C. 31
 Piaget, J. 90, 106, 113, 126, 127, 155
 Pirès, A.P. 186
 Pirlot, G. 36, 44, 120, 128, 133, 147, 167, 292,
 295
 Pourtois, J.P. 71
 Preissle, J. 186
 Prensky, M. 54
 Prêteur, Y. 61, 78, 79, 163

R

Ravinet-Janin 139, 309
 Redecker, C. 53
 Reinert, M. 196, 197, 276
 Richet-Mastain, L. 84, 185
 Rigaut, P. 42, 132, 150, 152, 167
 Rochex, J.-Y. 55, 66, 67, 73, 82
 Rousseau, M. 83
 Roux, J.-P. 158
 Russell, T. 130, 166

S

Safont-Mottay, C. 76, 81, 83, 84, 128, 163, 304
 Salanskis, J.-M. 62
 Santiago Delefosse, M. 178
 Schön, D. 181
 Smollar, J. 114, 146
 Stahl, G. 46, 301
 Strauss, A. L. 175, 182

T

Tap, P. 34, 35, 77, 115, 163
 Tardif, J. 129
 Terrail, J.P. 88
 Tisseron, S. 119, 147, 177
 Trognon, A. 117, 153
 Turkle, Sh. 119, 154

U

Ungerleider, C. 166

V

Valleur, M. 120, 292
 Van Hooris, F.L. 88
 Vinay, A. 163
 Vygotski, L.S. 24, 26, 92, 93, 102, 103, 104, 105,
 107, 109, 164, 175, 272, 289

W

Wallon, H. 24, 31, 35, 90, 112, 117, 305
 Wiel, G. 31
 Winnicott, D.W. 26, 60, 91, 93, 94, 95, 96, 100,
 102, 164, 175, 296
 Wolton, D. 117

Y

Yin, R.K. 197
 Youniss, J. 114, 146, 155

