

Université Sorbonne Paris Nord

École doctorale Erasme

Unité de recherche EXPERICE

Thèse de doctorat

Internet et espaces d'apprentissage
Ethnographie des activités électives de jeunes ruraux en
régime numérique

par

Noémie ROQUES

En vue de l'obtention du grade de docteur de l'Université Sorbonne Paris Nord

Soutenue le 8 octobre 2024 devant le jury d'examen constitué de :

Anne BARRERE

Professeure à l'Université Paris Cité

Julie DELALANDE

Professeure à l'Université Caen Normandie

Olivier MARTIN

Professeur à l'Université Paris Cité

Laurent TESSIER

Professeur à l'Institut Catholique de Paris

Directeur ·ice·s

Gilles BROUGERE

Professeur émérite de l'Université Sorbonne Paris Nord

Vinciane ZABBAN

Maîtresse de conférences à l'Université Sorbonne Paris Nord

Internet et espaces d'apprentissage

Une ethnographie des activités électives de jeunes
ruraux en régime numérique

Cette thèse a été préparée au sein de l'unité de recherche :

EXPERICE

Université Sorbonne Paris Nord

UFR LLSHS (D216)

99 avenue J.-B Clément

93 430 Villetaneuse, France



Elle a bénéficié du soutien financier :

De l'école doctorale ERASME, à l'occasion d'un contrat doctoral



Du LabEx ICCA, à l'occasion d'un contrat de prolongement de thèse



Je les remercie pour leur confiance et leur soutien.

Résumé

Lorsqu'il est question des jeunes ruraux, l'usage intensif des dispositifs numériques est souvent évoqué, au même titre que l'insuffisance des réseaux de transports en commun, comme la raison explicative d'un « repli sur soi » de ces populations. Paradoxalement, internet est aussi plébiscité comme un moyen d'accès aux diverses ressources et à la communication, et donc, comme solution techniciste à la réduction des inégalités d'accès à la formation et aux loisirs. À partir de l'ethnographie d'un village, cette recherche vise à comprendre quelle place revêt internet dans l'apprentissage des activités de loisirs des 6-18 ans. L'absence de transports en commun sur le territoire ainsi que le peu d'équipement en cyclomoteurs des adolescents enquêtés restreint fortement les rencontres en face-à-face, faisant des espaces en ligne les seuls véritables lieux d'entre-soi juvéniles. Dans un tel environnement et à l'heure de conquérir une autonomie à la fois encouragée et encadrée par les parents, comment les jeunes se saisissent de ces ressources numériques pour découvrir, apprendre, et perfectionner un loisir ?

Par l'observation des situations d'apprentissage en ligne et hors ligne, des expériences quotidiennes solitaires et collectives de ces enfants, et du travail d'encadrement des parents et des institutions de loisirs, cette recherche explore les usages de la vidéo dans les pratiques de loisirs et en distingue diverses modalités : « solitaire », « palliatif », « complémentaire », ou encore « expert ». La coexistence de ces usages permet de montrer une hybridation des modalités d'apprentissages qui se prolongent dans la création de contenu en ligne. L'usage des smartphones permet également à ces jeunes de se placer en intermédiaires de l'organisation des déplacements quotidiens, tout en se ménageant des espaces propices au développement d'une expérience juvénile non-encadrée.

Cette thèse conduit à nuancer le rôle d'internet comme vecteur d'autonomie dans la sphère des loisirs, et interroge la pertinence du paradigme techniciste. L'approche ethnographique renseigne finement des modalités d'apprentissage qui ne sont pas facilement saisissables, contribuant ainsi à la sociologie des loisirs, du numérique et aux sciences de l'éducation.

Mots-clefs : apprentissages situés, autonomie, ethnographie, expertise, internet, jeunesse, loisirs, milieu rural, mobilité, numérique, régulations parentales, techniques

Abstract

When discussing rural youth, intensive use of digital devices and inadequate public transportation networks are often cited as reasons for their social “withdrawal”. Paradoxically, the internet is also praised as a means of accessing various resources and communication, thus serving as a technical solution to reducing inequalities in education and leisure access. This research, based on the ethnography of a village, seeks to understand the role of the internet in the learning process of leisure activities for 6–18 year-olds. The lack of public transportation on this territory and the limited access to mopeds among the adolescents surveyed significantly restricts face-to-face interactions, making online spaces the primary venues for youth socialization. In this context, as young people strive for an autonomy that is both encouraged and supervised by parents, how do they utilize digital resources to discover, learn, and master a hobby?

By observing both online and offline learning situations, the daily solitary and collective experiences of these children, and the supervisory roles of parents and leisure institutions, this research explores the use of video in leisure activities, identifying various modes: "solitary," "palliative," "complementary," and "expert." These overlapping uses highlight a hybridization of learning methods that extend into online content creation. Additionally, the use of smartphone enables these young people to organize their daily mobilities while creating spaces for unmonitored youth experiences.

This thesis aims to provide a nuanced view of the internet's role as a facilitator of autonomy in leisure activities, questioning the relevance of the technicist paradigm. The ethnographic approach offers detailed insights into learning methods that are not easily captured, contributing to leisure sociology, digital sociology, and education studies.

Keywords: autonomy, digital technology, ethnography, expertise, internet, leisure, mobility, parental regulations, rural environment, situated learning, techniques, youth

Remerciements

A ma famille et à mes ami.e.s d'enfance, qui ne croyaient pas à ma promesse de faire une thèse sur le village de M.*

N'i a pas besonh de soscar¹, cette thèse n'aurait pas vu le jour sans le soutien indéfectible des membres de ma famille. Leur support matériel est peut-être moins important que leur support affectif et moral durant ces années de recherche, de recherche de quoi, certain.e.s ne le savent toujours pas, mais ils et elles ont été présent.e.s. Merci maman, papa, Henri², Elisa, Charlotte même si elle vient de naître, maminou, papinou, Tatie, Jacquot, Bibi. Merci de m'avoir trimballé par monts et par vaux et de m'avoir rappelé que j'étais « orphelin[e] volontaire » (Mathieu, 2018) de ce territoire.

Je remercie sincèrement mon directeur de thèse, Gilles Brougère, qui m'a aidé à me positionner théoriquement et à rendre mon expression écrite toujours plus claire. Un immense merci à ma co-directrice, Vinciane Zabban, pour sa direction attentive, pour ses excellents conseils, ses relectures sévères mais justes, sa disponibilité et son humour. Leurs deux champs de compétence et expertises se sont harmonieusement complétés et ont permis un « guidage » aussi bienveillant qu'exigeant.

Un grand merci aux membres du jury qui ont accepté la lourde tâche de lire et d'évaluer ce manuscrit ; Anne Barrère, Julie Delalande, Olivier Martin, Laurent Tessier.

Merci aux chercheurs et chercheuses qui ont pris le temps de m'enseigner les coulisses de la pratiques, les ficelles du métier (et autres désignations pour parler de ce qu'on n'apprend pas dans la formation SHS) ou qui ont participé de près ou de loin à la résolution de certains problèmes méthodologiques ou théoriques : Samuel Coavoux, Nathalie Roucous, Jean-Samuel Beuscart, Valérie Beaudouin, Leslie Belton-Chevallier, Dominique Pasquier, Manuel Boutet, Pascale Garnier. Merci aux membres de mon comité de suivi Laurent Tessier, Vincent Berry, Clair-Antoine Veyrier, pour leurs remarques éclairantes et leur gentillesse alors que cette thèse se construisait.

Avec toute la mesure dont je suis capable, je signale aux lecteur.ices potentiel.les que je n'aurais pas réussi à achever le recueil de données, ni la rédaction, ni quoi que ce soit, sans la précieuse amitié de mes collègues doctorant.e.s : Baptiste Besse-Patin, Carmen Sanchez-Caro, Victoria Chantseva, Samuel Vansyngel, Romain Vincent, Quentin Gervasoni, Antoine

¹ Occitan : « inutile de réfléchir / trop penser la chose »

² Sauf pour les moqueries sur le fait que je devrais trouver un « vrai » travail.

Larribreau, Michael Freudenthal, Simon Le Roux. Mille mercis également aux adopté.es du laboratoire : Tristan Dominguez, Laurianne Trably, Aliénor Petiot, Olivia Guiragossian, Joséphine Desfougères, Vincent Hugoo, Sacha Peluchon, RédijPhoque. Merci chers vous (et ceux.celles que j'oublie involontairement) pour ces discussions (plus ou moins) enrichissantes, pour les résidences d'écriture (plus ou moins) studieuses, pour vos mêmes (plus ou moins) drôles, pour avoir relu avec un enthousiasme débordant l'intégralité de mes chapitres, transitions et autres joyeusetés. Cette thèse vous doit énormément (si elle passe à la postérité comme étant la pire thèse de doctorat de France ce sera votre faute, sachez-le).

De même, mes remerciements vont aux jeunes-vieux chercheurs qui ont créé le Réseau Jeunes Chercheurs du LabexIcca, et qui ont su le faire vivre malgré la crise sanitaire : Emmanuelle Guittet, Quentin Gilliotte, Quentin Mazel, Anne Bessette, Simon Renoir et les autres. Votre engagement auprès des « bébé doctorants » a été immensément bénéfique, la preuve, aucun n'a tout lâché pour aller élever des chèvres dans le Larzac.

Je remercie les petits et grands du village de M* qui m'ont ouvert les portes de leur quotidien, de leur domicile, et de leur smartphone. Merci à Aurélien pour toutes ces années de soutien et pour avoir, sans jamais broncher, accepté de me véhiculer sur le terrain.

Enfin, un immense merci à Jessica Lombard, pour ses perpétuels encouragements, pour avoir toléré mon rythme de travail nocturne, pour nos discussions passionnantes et pour avoir accepté que la sociologie n'était pas uniquement une discipline de philosophes ratés fans de potins.

Sommaire

<u>RÉSUMÉ</u>	<u>7</u>
<u>ABSTRACT</u>	<u>8</u>
<u>REMERCIEMENTS</u>	<u>9</u>
<u>SOMMAIRE</u>	<u>11</u>
<u>INTRODUCTION GÉNÉRALE</u>	<u>13</u>
<u>PARTIE 1 : L'INTERNET DES LOISIRS : VERS UNE INDIVIDUALISATION DES APPRENTISSAGES ?</u>	<u>41</u>
Chapitre 1. De l'intention monographique à l'approche ethnographique.....	43
Chapitre 2. Les vidéos comme substituts dans les contextes de loisir ?.....	77
Chapitre 3. De l'initiation à l'expertise : les vidéos, voies d'entrée et de perfectionnement ?	117
Chapitre 4. Se construire comme expert·es grâce aux ressources d'internet.....	149
Conclusion partie 1 : L'internet des loisirs : vers une individualisation des apprentissages ?	171
<u>PARTIE 2. APPRENDRE ENSEMBLE ?</u>	<u>175</u>
Chapitre 5. Des transmissions de techniques entre pairs et au sein de la fratrie	177
Chapitre 6. Sociabilité, culture et réseaux socio-numériques	197
Chapitre 7 : Les productions majuscules et les productions minuscules	231
Conclusion partie 2 : Apprendre ensemble ?.....	273
<u>PARTIE 3 : ENCADREMENT DE L'EXPÉRIENCE ET EXPÉRIENCE DE L'ENCADREMENT</u>	<u>279</u>
Chapitre 8. La guerre du temps d'écran : cadrage parental et ruse enfantine.....	281
Chapitre 9. Du cyclomoteur au smartphone : redéfinition des modalités de l'autonomie.....	315
Chapitre 10. Le bus scolaire : entre mode de déplacement et espace « à soi ».....	357
Conclusion partie 3 : Encadrement de l'expérience et expérience de l'encadrement	373
<u>CONCLUSION GÉNÉRALE : INTERNET PROPOSE, LES JEUNES DISPOSENT.</u>	<u>377</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>391</u>
<u>TABLE DES FIGURES</u>	<u>409</u>
<u>TABLE DES TABLEAUX</u>	<u>409</u>
<u>ANNEXES</u>	<u>411</u>
<u>TABLE DES MATIÈRES</u>	<u>427</u>

Introduction générale

« Je sais que je les laisse trop sur la tablette » me confie Sophie (29 ans) en posant sur le comptoir de la cuisine les verres pour l'apéritif qui se déroule à son domicile. Je suis chez elle, un endroit que je connais bien puisque j'ai aidé Sophie et son compagnon (Antho, 36 ans) à y emménager lorsqu'elle était enceinte de son deuxième enfant, il y a trois ans. Elle vit le long d'une route nationale, entre deux villages, mais à quinze minutes en voiture de la « grande » ville la plus proche, T*¹, un critère qui a été décisif lors de l'achat de la maison, comme la présence d'un jardin à l'arrière. Sophie et moi étions toutes deux scolarisées au collège de M* où nous ne nous fréquentions pas avant de nous retrouver dans la même classe de seconde, à F*. Sophie alterne entre des contrats à durée déterminée dans la grande distribution et des périodes de chômage. Elle compte régulièrement sur sa mère qui vit à quelques kilomètres pour garder sa fille Anya de presque 8 ans et son fils Kenzo de 2 ans et demi lorsqu'elle est au travail. Le compagnon de Sophie est peu présent, d'une part car des mésententes rongent le couple depuis plusieurs années et d'autre part à cause de son emploi de routier. Lorsqu'il n'est pas sur la route « il se repose » dans leur chambre. A regret, Sophie admet qu'elle « laisse » un peu trop la tablette à ses enfants pour les tenir occupés et pour qu'ils ne soient pas trop agités ou bruyants, de peur de déranger leur père. Et puis, ajoute-t-elle, « y a pas grand-chose à faire », d'autant plus que la clôture du jardin a été creusée à plusieurs endroits par leurs deux chiens (« *j'en ai marre de demander à Antho de les reboucher, moi jpeux pas déplacer des parpaings ou de la terre* »). Les ouvertures dans la clôture poussent Sophie à craindre pour la sécurité de ses enfants, et elle tient à être présente quand ils sont dans le jardin. Anya voulait faire de l'équitation, mais le club le plus proche était trop loin de leur domicile. La solution a été de solliciter Angélique, une autre de nos copines de lycée, qui a deux chevaux dans un pré que son voisin lui prête gracieusement. Sophie et Angélique peinent cependant à se trouver des créneaux communs pour permettre à Anya de monter les chevaux. La petite fille fait de la danse moderne à V*, amenée par sa grand-mère les mercredis après-midi. Anya me précise qu'elle n'a pas le droit d'amener la tablette à la danse, ni même en dehors de la maison, pour ne pas l'abîmer et puis, ajoute-t-elle, « *c'est aussi celle de Kenzo* ». Les deux enfants regardent ensemble divers programmes, notamment *Pat Patrouille*, un dessin-animé que Kenzo aime beaucoup et qu'Anya accepte de regarder avec lui bien qu'elle considère que c'est pour « les bébés ». Anya préfère regarder *Le cheval c'est trop génial*, un programme de la chaîne Gulli dont elle trouve des épisodes sur YouTube. Ils ne se disputent pas la tablette d'après Sophie, « *enfin pas encore* ». Elle envisage d'en acheter une nouvelle quand Kenzo sera un peu plus grand, pour éviter toute altercation. Tout au long de cette conversation, en même temps que nous préparons les légumes et les chips pour l'apéritif, elle me demande ce que j'en pense, moi qui « *fait une étude sur les dangers des écrans sur les gamins* ». Je n'ai pas trouvé grand-chose à lui répondre à ce moment-là, si ce n'est un gêné « *c'est compliqué* ».

Carnet de terrain, fin août 2018.

En répondant « c'est compliqué » à Sophie, j'exprimais mon embarras d'être sollicitée en tant que supposée experte sur les effets des écrans et je faisais accidentellement référence au titre de l'ouvrage de Danah Boyd (2016) sur les sociabilités en ligne des adolescents.

¹ Tous les noms des localités ont été anonymisés, ainsi que les prénoms des enquêtés et professions des parents.

L'interrogation de Sophie témoigne du fait que les loisirs numériques juvéniles sont l'objet de nombreuses paniques morales. « Trop d'écran peut créer des troubles du langage chez les jeunes enfants¹ » titre *Ouest France* en 2020, « Les écrans, un vrai danger pour les jeunes enfants² » annonce gravement TF1 en 2021, entretenant ainsi un climat anxigène et mobilisant un discours culpabilisant à l'égard des parents « trop permissifs ». Les adultes-parents comme Sophie ont alors tôt fait d'intégrer l'équation selon laquelle : « jeunes + écrans = danger(s) ».

A ces paniques morales répondent des prescriptions à destination des parents, leur renvoyant la responsabilité d'un hygiénisme numérique (Balleys, 2021) ; ils sont supposés familiariser leurs enfants aux outils numériques, à leurs propres pratiques d'adultes connectés, en leur apprenant à se servir de dispositifs numériques désormais incontournables. Il est attendu de surcroît qu'ils régulent l'usage des écrans de sorte à s'approcher d'un temps « idéal ». Celui-ci ne devrait pas nuire au développement des enfants, tout en leur proposant en apparence un divertissement pratique et facilement contrôlable, puisqu'il suffit de confisquer le dispositif pour mettre fin à l'activité. Il existe des disparités importantes entre milieux sociaux concernant ce rapport aux écrans, comme par exemple le fait que les enfants des foyers les moins diplômés présentent un temps d'usage plus important que leurs homologues ayant des parents plus diplômés (Bernard et al., 2023), ou la plus grande propension des classes moyennes et supérieures à contrôler strictement les temps d'usage (Fontar et al., 2021). Ainsi, le contexte familial de Sophie la conduit à privilégier l'utilisation de la tablette pour permettre un divertissement sans trop de chahut à ses enfants lorsqu'elle ne peut pas les surveiller dans le jardin, une conduite qu'elle assume non sans culpabilité face aux injections à une parentalité privilégiant la déconnexion des enfants. Mais que font concrètement les enfants sur internet qui nécessiterait une telle surveillance ? Que regardent-ils ? Avec qui échangent-ils ? Comment utilisent-ils les dispositifs numériques, et dans quel but ?

Certains usages des écrans échappent néanmoins à cette méfiance générale, ceux qui concernent les apprentissages scolaires. Au cours de cette décennie, nous avons pu notamment voir se développer l'usage du jeu vidéo à l'école, dans une perspective éducative ou en tout cas qui en porte la volonté (Vincent, 2021), ou une consommation importante par les jeunes des contenus de vulgarisation scientifique diffusés sur internet (Lecture Jeunesse,

¹ <https://www.ouest-france.fr/bretagne/rennes-35000/video-trop-d-ecran-peut-creer-des-troubles-du-langage-chez-les-enfants-6688454>

² <https://www.tf1info.fr/societe/education-risque-des-ecrans-television-tablette-portable-quels-sont-les-dangers-chez-les-jeunes-enfants-2198580.html>

2019; Perronnet, 2018). Il semble donc admis que les outils interactifs et supports audiovisuels peuvent contribuer au processus d'apprentissage, au même titre qu'un document, surtout s'ils sont regardés ; produits et accompagnés d'une intention d'apprendre ou de faire apprendre.

Si des contenus de vulgarisation scientifique sont plébiscités par une partie du corps enseignant et par les parents, pourquoi n'est-ce pas le cas pour les vidéos de divertissement, qui mettent en scène un loisir pratiqué par l'enfant ? Pourquoi Anya n'apprendrait pas *quelque chose* en regardant *Le cheval c'est trop génial* ? Cette émission met en scène de très jeunes cavaliers préparant des spectacles ou des promenades, et donne à voir diverses situations rencontrées lors de la pratique de l'équitation à laquelle la petite fille se livre de temps en temps.

Les loisirs n'ont en effet été que très peu étudiés sous l'angle de l'interaction entre la pratique et les contenus médiatiques consultés en ligne : ceux qui existent sont cependant d'un grand apport. Citons par exemple les travaux de Vinciane Zabban sur les tricoteuses (2015; 2016), qui offrent une analyse pertinente du recours aux espaces communautaires de tricot en ligne et à ses différentes ressources et qui induisent des changements de la dimension matérielle et technique de la pratique du tricot. Elle prolonge ses travaux avec Emmanuelle Guittet (Guittet et Zabban, 2023; 2022) sur l'aspect technique du tricot et la centralité du plaisir d'apprendre dans cette pratique, toujours en lien avec les formes d'apprentissage et d'expression en ligne. Emmanuelle Guittet a d'ailleurs travaillé sur la prescription littéraire (2020) et observe à partir d'une administration de questionnaire que la prescription en ligne est minoritaire dans son panel de répondants. Elle constate cependant que les lecteurs concernés par ces prescriptions peuvent les consommer comme un divertissement *per se*.

Les deux chercheuses approchent ces sujets en prenant en considérant les dimensions techniques du loisir abordé, une approche qu'Olivier Martin et Éric Dagiral partagent lorsqu'ils parlent de « fait social technicisé » dans *Les liens sociaux numériques* (2021). Ils justifient l'emploi de ce terme :

De manière paradoxale la prise en considération des aspects techniques des faits sociaux sera aboutie, achevée, lorsqu'on pourra oublier l'adjectif « technicisé » et qu'on pourra simplement parler de faits sociaux en étant certain que les dimensions techniques ne sont pas oubliées. Pour l'instant, la présence de ce terme nous semble constituer une incitation et un rappel utile. (Martin et Dagiral, 2021, p. 21) :

Dans la présente étude, la réflexion sur la technicité sera également accompagnée d'une prise en compte des effets du territoire sur les loisirs et leur apprentissage. Le cas de Sophie nous montre en effet que les enfants sur le territoire enquêté (M* et ses alentours) sont entièrement dépendants des adultes pour se déplacer, conditionnant la pratique de leurs

loisirs aux disponibilités de leurs parents ou d'autres adultes pouvant les y véhiculer. Cette spécificité rend-elle l'usage d'internet central dans l'apprentissage des loisirs ?

La dépendance des enfants aux adultes, que ce soit en termes de mobilité ou de manière générale pour assurer leur subsistance, crée de fait un point de tension lorsqu'il est question de l'autonomie juvénile. Elle se situe en effet à l'intersection de la dépendance (aux parents, aux institutions) et de l'indépendance (volonté des enfants et injonction sociale). Prenant comme point de départ pour sa réflexion la Convention Internationale des Droits de l'Enfant¹ et les discussions l'entourant, Gilles Brougère (1999) note que celle-ci ne rompt pas entièrement avec la dépendance des enfants envers les adultes, mais soutient l'idée que l'enfant n'est pas « porteur de ses propres intérêts » comme un adulte, et qu'il doit être protégé en vertu de l'adulte qu'il deviendra. L'enfant reste un être en potentiel (Brougère, 1999, p. 10), « *défini par une dépendance forte, légitimée par le point de vue des parents censés prendre en compte exclusivement le bien de l'enfant. L'autonomie apparaît comme seconde par rapport à la tutelle* » (p. 8). La position de l'enfant est donc ambiguë, puisqu'elle se caractérise par une forte dépendance aux adultes et par une injonction à l'autonomie qui prime sur l'indépendance des enfants. Le philosophe François Galichet (2014) propose une déclinaison de l'autonomie en trois registres : s'approprier des règles, mobiliser ses propres ressources, donner du sens à ses pratiques. S'approprier des règles renvoie à la capacité d'agir selon des règles données à l'avance, sans aide ni contrôle d'un encadrant. Mobiliser ses propres ressources signifie, pour le philosophe, être en mesure de trouver soi-même des solutions à des problèmes ou à réagir à des situations inattendues avec originalité et créativité. Donner du sens à ses pratiques implique une auto-analyse de ses pratiques et de ses actions, en étant capable d'en mesurer les conséquences. On retrouve dans les actions éducatives une tendance à développer ces trois aspects chez les enfants, avec l'idée que l'autonomie est une « compétence » (Lahire, 2001) qu'ils doivent acquérir, qu'accompagne la mise à disposition de ressources préparées en amont par les encadrants, des « dispositifs de savoirs objectivés » (p. 157) et avec un effort entrepris pour les rendre en partie maître de leur emploi du temps (p. 157).

L'autonomie juvénile ne peut ainsi être envisagée de manière absolue sans risquer de tomber dans une impasse ; elle doit être pensée dans le contexte des différents cadres culturels et sociaux dans lesquelles elle s'inscrit (Octobre, 2019). L'approche comparative des modèles éducatifs choisie par Elsa Ramos (2011) entre plusieurs pays permet d'entrevoir toute la complexité de cette question, dès lors que les registres précédemment mentionnés ne revêtent pas la même signification en fonction du contexte national. La sphère au sein de

¹ <https://www.unicef.fr/convention-droits-enfants/>

laquelle peut se développer l'autonomie est également à prendre en considération ; si l'école attire une attention non-négligeable lorsqu'il est question de la construction de l'autonomie juvénile, les pratiques de loisirs non-encadrées, ou la partie de la pratique encadrée se déroulant en dehors des temps d'entraînement, sont moins étudiées sous cet angle. Le recours aux espaces en ligne semble pourtant permettre le développement des trois registres de François Galichet (s'approprier des règles, mobiliser ses propres ressources, donner du sens à ses pratiques).

Ce travail propose donc d'étudier les pratiques numériques des enfants et des adolescents en rapport avec leurs loisirs. La consultation et la production de vidéos de loisirs prend place durant le temps libre des enfants et des adolescents, un temps qui échappe par définition à l'encadrement scolaire. Peut-être même se dégage-t-il de l'encadrement familial, par l'individualisation des pratiques induites par la navigation en ligne sur des dispositifs numériques personnels. Interroger la place qu'occupent le numérique et ses dispositifs comme ressources dans l'apprentissage et la pratique des loisirs des 6-18 ans conduit à sortir de la vision d'un apprentissage des loisirs qui serait circonscrit aux situations d'apprentissage formalisées par des institutions (école, famille, club de loisirs). Cette perspective invite également à considérer le contexte géographique de cette enquête dans la mesure où le milieu rural concerné se caractérise par une totale dépendance des enfants aux parents en ce qui concerne les déplacements. L'un des seuls espaces où un entre-soi juvénile peut exister semble donc être internet. Dès lors, l'apprentissage des loisirs en s'appuyant sur les ressources en ligne et les dispositifs numériques permet-il de construire une autre forme d'autonomie juvénile ? Comment s'articule cet apprentissage avec les autres modalités d'apprentissage du loisir, notamment celles ayant cours dans les groupes affinitaires que fréquentent les jeunes ? Et plus largement, quel rôle jouent les dispositifs numériques dans les mobilités des jeunes sur ce territoire ?

Avant de traiter ces questions et de présenter le plan de ce manuscrit, il est nécessaire d'offrir un cadrage sur trois éléments transversaux à l'analyse déroulée dans la thèse. D'abord sur la notion d'espace : en tant que territoire géographique imposant différentes contraintes aux individus y vivant, et comme espaces numériques fréquentés par les enquêtés qui sont régulièrement interconnectés. La navigation entre ces différents espaces permet d'observer peut-être moins des trajectoires d'apprentissage, que des modalités d'apprentissage qui échappent en partie aux pratiques de loisirs lorsqu'elles sont encadrées. Les usages de ces espaces, en ligne et hors ligne, invitent ensuite à éclaircir le positionnement de mon étude par

rapport aux sciences de l'éducation, dans la mesure où l'intrication du numérique et des pratiques de loisirs juvéniles n'a pas fait l'objet d'un nombre considérable d'études dans ce champ disciplinaire. Ce sera l'objet de la deuxième partie de cette introduction. J'y défendrai une approche par l'apprentissage situé, et je préciserai les concepts relevant de ce courant que j'utiliserai tout au de ce travail. La troisième et dernière partie de l'introduction poursuivra la réflexion amorcée sur l'autonomie juvénile, en la développant d'abord par une rapide approche socio-historique, puis sous l'angle des activités électives des jeunes (Barrère, 2011) et du numérique.

I. Une approche spatiale des loisirs de jeunes ruraux : des espaces multiples et enchevêtrés

Deux types d'espaces composent le cadre de cette étude : l'espace géographique (le territoire rural), et l'espace numérique (internet). Différents parcours d'apprentissage, qui ne sont nécessairement ni linéaires ni continus ni même cohérents avec la pratique, y prennent place. La navigation entre ces différents espaces, la possibilité de les fréquenter et de s'y investir, les manières d'y « faire lieu » ou au contraire de ne les considérer que comme des étapes dans l'apprentissage, sont autant d'occasions de s'intéresser à l'autonomisation des pratiques de loisirs et par extension la construction de l'autonomie des jeunes en milieu rural. L'enquête s'est déroulée dans un village, M*¹, situé dans le sud-ouest de la France et prend en compte ses alentours dans un périmètre d'environ 30 kilomètres. L'autonomie juvénile apparaît centrale dans cette étude puisqu'il n'existe aucun transport en commun sur le territoire enquêté, et que les modes de déplacements autonomes accessibles aux mineurs (propulsion humaine, petit cylindré, etc.) ne sont pas utilisés. Peu de travaux en sciences humaines et sociales ont étudié l'interaction entre ce type de contrainte territoriale et les loisirs juvéniles. Ce manque peut s'expliquer par le fait que les travaux en géographie ont décrit le rural jusqu'aux années 80 par le vide et la désertification (Bétéille, 1981, 1994). Cette tendance trouve sa source dans la définition du rural par la faiblesse de la densité de sa population, en opposition aux villes, et par les mutations du monde rural face à la crise agricole alors que la crise économique freine la modernisation agricole et fragilise les acteurs ruraux (Cornu, 2014). Mélanie Gambino (2008) remarque que cette approche du rural a conduit à une certaine homogénéisation des représentations des espaces ruraux français

¹ Les caractéristiques socio-démographiques du village sont développées au chapitre 1 (II.1)

(Bodiguel, 1986). La géographie rurale a notamment vu l'introduction en son champs du terme « rural profond » (Soumagne, 1995), poursuivant cette tendance à définir le rural par le manque, le vide et les problèmes liés à la crise agricole de ces espaces. Le rural est alors défini en transition et en transformation, soit vers l'urbanisation, soit vers un déclin plus prononcé. Les travaux en géographie rurale ont cependant connu une évolution importante cette dernière dizaine d'années, comme le souligne Cécile Juin-Rialland : « *Son objet change : il consiste à expliquer comment les mises en valeur des milieux et la structuration des relations sociales façonnent l'espace rural.* » (2009, paragr. 30). En un mot, s'est développée une approche davantage locale privilégiant les monographies (Gambino, 2008, p.47), et s'attachant au caractère pluriel des espaces ruraux et de ses inégalités (Bouron et Georges, 2015), continuité dans laquelle j'inscris cette recherche.

Les loisirs des jeunes ruraux ont de fait été peu étudiés par ce champ disciplinaire, leurs homologues urbains attirant d'avantage l'attention des chercheurs, notamment car la vitalité des politiques publiques justifie l'exploration des parcours des jeunes au sein de la ville pour se livrer à leurs loisirs. Olivier David (2014) s'est cependant prêté à l'exercice et a examiné les offres de formation, d'emploi et de loisirs de deux campagnes bien distinctes, une « campagne de la ville » et une « campagne agricole et industrielle » en région rennaise. Ces deux termes proviennent de la typologie des campagnes françaises proposée par la Délégation interministérielle à l'Aménagement du Territoire et à l'Attractivité Régionale (Hilal, 2012). Les « campagnes de la ville » bénéficient de certaines caractéristiques urbaines :

[Elles] affichent plutôt un visage dynamique et sont portées par l'essor de l'aire urbaine rennaise. Elles correspondent majoritairement aux couronnes des pôles urbains de la nomenclature INSEE, autrement dit les communes périurbaines du département. Elles se caractérisent par des taux d'accroissement démographique élevés et la part des jeunes n'y est pas négligeable. Elles bénéficient d'une croissance résidentielle assez forte sous l'effet de l'installation continue de nouveaux ménages. (David, 2014, p. 9).

Quant aux « campagnes agricoles et industrielles » elles se caractérisent par un faible dynamisme, une population vieillissante, un renouvellement par immigration nationale faible. Olivier David démontre ainsi que les campagnes agricoles et industrielles, c'est-à-dire les campagnes les plus rurales, accusent un retard certain en termes de politique jeunesse :

Le niveau de développement des services et équipements et de réponse politique aux besoins des jeunes y est souvent très faible. Les arguments financiers mais également démographiques sont souvent cités pour expliquer l'absence de politique locale. (2014, p. 43).

Il ajoute également que les élus locaux ont des représentations négatives de la jeunesse, dont ils ne comprennent pas les demandes ou bien considèrent qu'elles sont impossibles à

satisfaire. La crainte des dégradations, du désœuvrement des jeunes, des violences et des conduites addictives est partagée par les différents élus qu'il interroge. La construction de politiques publiques à destination des jeunes est considérée comme difficile, voire très difficile à mettre en place. On comprend alors que la faible offre sur le territoire d'activités extra-scolaires encadrées et surtout des moyens pour y accéder (transports, heures d'ouverture, tarifs, communication, etc.) impactent fortement la pratique des loisirs des jeunes, qu'elle soit encadrée ou non encadrée. En effet, l'absence de transports en commun et de politiques jeunesse, en aménageant par exemple le territoire pour permettre à des jeunes de se réunir en dehors de chez eux, réduit les possibilités de pratiquer des activités en groupe en dehors du domicile et sans la surveillance d'un adulte (sortie au cinéma, centres commerciaux, skate-park, etc.). Cela est d'autant plus vrai lorsque les distances entre les domiciles des groupes de pairs sont grandes, ou par rapport à n'importe quel potentiel lieu de loisir et que la mobilité autonome est peu développée. L'espace est une contrainte avec laquelle il faut composer, ou utiliser à son avantage par exemple pour négocier l'accès à un smartphone comme nous aurons l'occasion de le voir au cours de ce travail.

Le terrain sur lequel se situe mon enquête appartient à la catégorie de « campagnes agricoles et industrielles ». Il est par ailleurs le chef-lieu du canton et bénéficie par conséquent d'une meilleure offre de loisirs (école de musique, sports, etc.) que d'autres localités rurales. On y constate cependant une franche indifférence de la part des pouvoirs publics concernant la jeunesse non précarisée, comme en atteste l'absence de réflexion autour d'aides à la mobilité autonome des populations mineures : leurs déplacements sur le territoire sont entièrement considérés comme relevant de la responsabilité des parents et non du département. Ce peu d'intérêt pour la mobilité et la mise en place de lieux de rencontre connus – et en ce sens plus facilement acceptables pour les parents – empêche les jeunes de « faire lieu », pour reprendre les mots de Sophie Gravereau et Caroline Varlet dans l'ouvrage *Sociologie de l'espace* :

Le territoire correspond aux processus par lesquels les individus vont « faire lieu » dans la société, en dotant de sens les espaces qu'ils investissent [...] Ces réflexions sur l'espace convergent en sociologie vers ce déplacement du regard qui implique la nécessité de penser l'espace pour pouvoir saisir le monde. Il s'agit là d'une réévaluation des enjeux spatiaux, qui considère désormais l'espace comme une des clés de compréhension des transformations des formes d'organisation des sociétés. » (2020, p. 12).

Elles appuient cette réflexion sur les travaux de Marc Augé (1992) qui distingue notamment les termes d'espace et de lieu : l'espace est matériel, occupé et emprunté alors que le lieu « peut se définir comme identitaire, relationnel et historique » (1992, p. 100).

Force est de constater que la multiplication des espaces s'est encore accrue avec le numérique, non seulement par la mise en direct du monde, où les événements mondiaux sont diffusés, commentés, partagés parfois en même temps qu'ils sont en train de se dérouler, mais également par l'abondance d'espaces sur internet que l'individu peut fréquenter. L'utilisation massive du smartphone pour se connecter à internet donne à voir cette abondance par les icônes des applications qui émaillent les écrans. Pour prendre l'exemple du smartphone d'une enquêtée (17 ans, parents conseillers agricoles), on peut notamment relever les icônes suivantes, plus ou moins rangées par dossier : Google Maps, JournalIt, Instagram, Twitter, YouTube, TikTok, WhatsApp, Signal, Messenger, Pokémon Go¹, Plato, Uno !, Zoom, Snapchat, Threads, BeReal, Teams, Telegram, Etsy, Vinted, Leboncoin, Shein, Temu, QR Code Reader, et la liste n'est pas exhaustive. La multiplicité des applications donne à voir la pluralité des espaces tout en rendant compte des frontières que dessinent leurs usages : c'est le cas des applications de géolocalisation (Google Maps et Pokémon Go) ou de shopping en ligne (Vinted, Shein, etc.). Mais elles peuvent aussi masquer la porosité réelle des applications. En effet, les réseaux socio-numériques échappent à cette délimitation, dans la mesure où, comme nous le verrons, les enfants et adolescents utilisent conjointement plusieurs réseaux socio-numériques. Envoyer un Tweet via WhatsApp ou un TikTok via Snapchat² donne moins à voir la circulation d'un contenu ou la trajectoire d'un internaute, qu'une interconnexion entre les usages. C'est en partie à cause de cet enchevêtrement et de ce chevauchement des différentes fonctionnalités des applications que Nicolas Nova (2020) propose de qualifier le smartphone d'« objet total partiel »³ (p. 336), ou d'« objet protéiforme » (p. 328) :

Le matériau d'enquête présenté ici nous montre que le smartphone est un instrument polymorphe, qui fusionne différentes facettes et figures, aussi individuelles que collectives, indépendantes en surface mais pourtant liées les unes aux autres. (2020, p. 330).

Cependant, tous les jeunes enquêtés rencontrés au cours de mon étude ne possèdent pas de smartphone, par refus parental, désintérêt, ou du fait de leur âge. Ceux-là ont tous néanmoins accès à une tablette, un objet qui partage un certain nombre de caractéristiques

¹ L'application du jeu *Pokémon Go* possède une géolocalisation très précise qui est, de manière surprenante compte tenu de son statut de jeu vidéo, utilisée par certains enquêtés pour se repérer et se déplacer. Les chercheurs Vincent Berry et Samuel Vansyngel ont d'ailleurs exploré les usages de Pokémon Go pour agrémenter les pratiques de promenade (2021).

² Lors de l'enquête, les applications de messagerie instantanées permettent la lecture des contenus TikTok aux usagers ne possédant pas de compte TikTok. Ce n'est plus le cas pour la majorité d'entre elles au moment de la rédaction.

³ Le « partiel » fait référence au fait qu'il pose le smartphone en « objet total » comme une hypothèse compte tenu de certaines non-utilisation du dispositif par ces enquêtés.

avec le smartphone, notamment sa dimension protéiforme. Aborder les loisirs comme un fait social technicisé invite à les décomposer en plusieurs activités, dont certaines d'entre elles peuvent se dérouler en ligne.

A l'instar d'autres travaux portant sur les loisirs (Berry et al., 2021; Zabban, 2015b) je considérerai donc qu'une pratique est composée de plusieurs activités. Pour les loisirs, notamment sportifs, une activité illustrative est celle de l'échauffement avant la pratique du sport, qui trouve place parmi d'autres activités : match amical pour les sports collectifs, entraînement au dribble, entraînement cardio, spectatorat de compétitions, rencontre après match, etc. Ces différentes activités sont rangées sous l'appellation « pratique d'un sport ». Certaines d'entre elles peuvent se ressembler, comme l'échauffement dont une partie peut être similaire d'un sport à l'autre tout en ayant des mouvements spécifiques pour préparer une partie du corps, muscle ou articulation à l'entraînement. Dans les pratiques encadrées, différentes activités sont obligatoires : s'échauffer avant l'entraînement, faire l'entraînement en respectant les règles de l'institution, se changer et passer du temps ensemble en attendant de rentrer chez soi. Être spectateur de compétition n'est pas une nécessité, cependant les échanges entre pratiquants ou les exemples pris par les entraîneurs invitent à participer à ces spectacles. La décomposition du fait social « pratique » en de multiples activités qui la composent permet de considérer la consommation de vidéos en lien avec cette pratique (spectacles, tutoriels, vlogs, etc.) comme une de ces activités, diversement appréhendée par l'internaute. De plus, les pratiquants d'un loisir ne pratiquent pas tous le même loisir, ou plutôt ils s'adonnent à un loisir qui porte le même nom mais dont les pratiques sont différentes (Garnier, 2006) ; il y a notamment un écart important entre les niveaux de pratique (par exemple entre un mini-poussin et un cadet en rugby à XV).

Les loisirs eux-mêmes prennent place dans des espaces multiples, ceux de la pratique évidemment, ceux de l'entraînement, mais également les espaces numériques où l'individu peut chercher des informations, flâner en regardant les exploits – ou les échecs – d'autres pratiquants, échanger autour de son loisir, archiver des contenus pour les exploiter – ou pour les oublier rapidement –, poster des photos de sa dernière acquisition ou de sa dernière production de loisir, etc. Ces différents espaces, qu'ils soient accessibles physiquement ou numériquement, sont perméables, intriqués, comme l'ont bien montré de nombreuses études portant sur les mises en scène de soi sur internet. Cédric Fluckiger (2006) s'est par exemple intéressé à la mise en scène des amitiés juvéniles sur les skyblogs, ces pages personnelles hébergées par les serveurs de la radio *Skyrock*, qui ont connu un très grand succès dans les années 2000. Il montre que le skyblog fonctionne « comme une sorte de carte de visite à

destination des amis » (2006, paragr. 42), où les passions, goûts, style vestimentaire, sont clairement affichés. Céline Metton-Gayon (2009) quant à elle souligne les jeux identitaires et les apprentissages sociaux se déroulant sur MSN, une messagerie instantanée très utilisée par les jeunes à partir de la fin des années 90. Elle montre dans sa monographie comment internet, en plus d'être une vitrine de soi à travers les messageries de discussion, permet également de se construire un « monde privé » par rapport aux pairs (2009, p.115), en cultivant secrètement des goûts parfois éloignés de ceux de leurs groupes de pairs. Irène Bastard (2018) explore très finement les interactions via Facebook d'adolescents et d'adolescentes de classe populaire. Son étude se penche notamment sur les processus de rencontre sur Facebook, parfois motivés par l'exploration d'une passion. Ces trois auteurs montrent ainsi de manière claire l'intrication des sociabilités et des expressions de soi en ligne et hors ligne, où les passions sont mises en avant autant que son groupe d'amis en tout cas concernant les blogs et MSN, et où au contraire elles sont parfois dissimulées. L'enquête sur Facebook par Irène Bastard montre en revanche un faible nombre de ce qu'elle nomme les adolescents « explorateurs », ceux qui osent sortir de leurs réseaux de sociabilités pour explorer leurs passions singulières, à la vue et aux sus de tous. La publicisation d'un loisir qui n'est pas le même que celui de ses pairs peut menacer sa place dans l'écosystème du collège ou du lycée. Il est alors parfois plus rassurant de pouvoir se reposer sur un entre-soi de passionnés, comme les différents espaces que les joueurs d'un jeu vidéo particulier peuvent fréquenter. Ces derniers sont tout aussi intéressants à analyser, dans la mesure où les espaces de la pratique de loisir et des espaces de sociabilités et d'apprentissages sont en ligne, et ne souffrent ainsi pas de la distinction en ligne et hors ligne. Ce n'est pas pour autant que les espaces de sociabilités restent exclusivement en ligne lorsqu'il est question du loisir vidéoludique.

Par exemple, Vincent Berry dans *l'Expérience virtuelle* (2012) étudie les apprentissages du jeu vidéo au sein de plusieurs guildes de jeux vidéo à univers persistant et observe des rencontres « IRL » c'est-à-dire *In Real Life*¹ pour reprendre le terme autochtone, de joueurs de ces guildes. Il montre la place des espaces en ligne, qui ne sont pas le jeu (forums, pages personnelles), dans le maintien des sociabilités et dans les processus d'apprentissage. Vinciane Zabban dans ses travaux sur les jeux vidéo à univers persistants (2009), distingue plusieurs types d'espaces en ligne en lien avec le jeu : les forums dits « officiels » car régulés en partie par des employés de l'éditeur du jeu observé, les forums « locaux » qui sont ceux par exemples des guildes et des forums « alternatifs » (2009, p. 99) qui sont organisés, régulés

¹ Dans la vraie vie.

et alimentés par des joueurs en marge des forums officiels (fin d'abonnements, bannissement de l'espace officiel, etc.). Avec ces deux contributions nous pouvons ainsi constater qu'au sein-même de pratiques que l'on pourrait penser relativement cloisonnées et homogènes, une multitude d'espaces de rencontre existent et interagissent. Notons que le numérique n'induit pas systématiquement d'intenses échanges en ligne avant une rencontre en présentiel. Anne-Sylvie Pharabod (2016) montre dans son étude du site *On Va Sortir* que l'organisation de sorties autour d'une activité ou d'une passion spécifique (pétanque, cinéma) ne s'accompagne pas nécessairement d'une communication intensive et d'une expression de soi sur le site internet permettant cette organisation. Au contraire, ses observations de cette modalité de rencontre font état d'une instrumentalisation du site, les marques de liens sociaux passant presque exclusivement par de la prise de renseignements (qui va à quel évènement) et de l'ajout de contacts. Ici, l'espace internet est un lieu de mise en contact, contact qui se verra développé, actualisé ou rompu par la rencontre en face à face.

Les différents travaux cités ici permettent d'aborder le passage d'un lieu à un autre, et rendent davantage compréhensibles aussi bien la continuité des relations en ligne et hors ligne que la coexistence dans les usages de plusieurs espaces. Cette multiplicité, non pas uniquement en tant qu'espaces distincts mais également en termes de fonctionnement, régulations, thématiques, coûts d'entrée rend délicat la définition des espaces du loisir. Ainsi James Paul Gee propose de parler d'« espaces affinitaires » (*affinity space*) (2006), pour décrire les espaces internet autour de loisirs, où les pratiquants échangent diverses ressources, le loisir devenant *per se* une ressource ouvrant à d'autres types de développement de loisirs (par exemple, un grand intérêt pour le jeu vidéo *Les Sims* peut conduire à créer des fictions écrites et illustrées par des captures d'écran du jeu). James Paul Gee définit ainsi l'espace affinitaire :

Un espace affinitaire est un lieu ou un ensemble de lieux où les gens s'associent à d'autres sur la base d'activités, d'intérêts, et d'objectifs communs, et non pas sur la base d'une race, culture de classe, ethnicité ou genre communs. [ma traduction]¹ (2006, p. 67).

Avec Elizabeth Hayes, il applique par la suite ce concept à la pratique du jeu *Les Sims* (et *Second Life* dans une moindre mesure) par des femmes et des jeunes filles (Gee et Hayes, 2010) en montrant l'étendue des compétences qu'elles développent pour se livrer à ce jeu en fréquentant divers espaces internet. Le type d'activités qu'ils observent peut être conçu comme du « méta-jeu » ou du « hors-jeu », une idée que Vinciane Zabban (2009) développe dans ses travaux sur les jeux vidéo à univers persistants.

¹ « An affinity space is a place or set of places where people affiliate with others based primarily on shared activities, interests, and goals, not shared race, class culture, ethnicity or gender. »

Ces activités et ces espaces sont par ailleurs traversés par des logiques d'homophilie sociale (de genre, ethnoraciale et de classe). Les travaux sur les espaces communautaires en ligne ont par le passé montré l'influence de ces variables sur l'engagement – et la manière de s'engager – dans des espaces en ligne. Par exemple, Sanja Kapidzic et Susan Herring (2011) démontrent que les technologies de communication n'effacent pas les identités de genre et leurs expressions, voire même qu'au contraire ils tendent à les rendre plus saillantes, notamment sur les réseaux socio-numériques, les mondes virtuels ou autres types d'espaces où une « représentation graphique » sous la forme d'avatar est présente (2011, p. 58). Quant à la caractéristique ethnoraciale, ou en tout cas l'ethnicité, en étudiant les forums marocains en langue française proposés par le principal fournisseur d'accès internet au Maroc, Hassan Atifi (2003) montre que les internautes marocains ne respectent pas scrupuleusement la netiquette¹ de l'espace en ligne, netiquette que l'auteur remarque être construite selon les modèles communicationnels anglo-saxons. Dans les messages échangés sur ce forum, plusieurs langues se côtoient contrairement à l'invitation de parler français ou anglais : l'arabe marocain, le français, l'anglais et l'espagnol sont également utilisés, parfois au sein du même message. Les formules de politesse et les rituels d'échange, que la netiquette veut brefs, sont ici longs et imprégnés des manières d'entrer en communication et d'en sortir qui ont cours au Maroc. Les travaux sur les inégalités numériques, conséquences des inégalités sociales, conditionnent de fait l'accès aux espaces en ligne (Granjon, 2009), notamment dans la recherche d'informations et la participation à des forums : Christine Seux remarque que les individus de classes populaires consultent très peu les forums médicaux lorsqu'il est question de recherche d'information autour de la santé, contrairement à ceux de classes intermédiaires et supérieures qui ont une propension plus grande à fréquenter ce type d'espace et à y participer pleinement (2018, p. 40).

Comme on peut le constater, il est difficile de souscrire à l'idée que les associations entre personnes au sein des espaces affinitaires puissent s'extraire totalement des caractéristiques socio-démographiques. L'accès à ces espaces et le maintien en leur sein, les liens sociaux qui y sont créés, l'appétence pour tel type d'occupations ou d'activités, sont autant d'éléments directement influencés par les caractéristiques socio-démographiques. Le concept d'espace affinitaire permet cependant qualifier la pluralité des espaces pouvant être fréquentés – ou mobilisés – dans l'exploration ou la pratique d'un loisir.

¹ La netiquette, contraction de « net » et d'« étiquette », désigne les normes de politesse ayant cours dans les espaces en ligne.

Dans cette recherche, aborder les pratiques de loisir par la question de l'espace permet d'en saisir toute la complexité. Les spécificités des différents espaces enquêtés, qu'ils soient en ligne ou hors-ligne, structurent le déroulement des activités composant les pratiques de loisirs. Ces espaces sont intriqués, et y étudier la navigation des jeunes ruraux cherchant à découvrir, explorer ou perfectionner leur loisir renseigne plus largement les modalités d'apprentissage des loisirs, qui ne prennent pas nécessairement place au sein d'une institution.

II. De l'apprentissage informel à la participation guidée

La définition de l'expression « apprentissage informel » varie en fonction des auteurs qui l'utilisent. Comme l'ont remarqué Gilles Brougère et Hélène Bézille (2007), cette notion originellement forgée pour distinguer les apprentissages au sein de l'institution scolaire des apprentissages dans la vie quotidienne, est actuellement utilisé dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation *faute de mieux* : elle ne permet pas en effet de rendre compte clairement de la diversité des situations d'apprentissage et est source de confusion entre les différents types d'apprentissages. Sont-ils intentionnels, fortuits, implicites, tacites ? Comment les circonscrire ? Peuvent-ils être uniquement définis à l'aune de leurs modalités comme l'observation, l'imitation, et le guidage ? Et comment définir quelque chose d'aussi variés, comme le sont les apprentissages par le jeu ? Gilles Brougère (2002; 2005) relève ainsi que dès que les vertus éducatives du jeu ont été mises en avant, le jeu est devenu une ressource éducative mobilisée par des formations et par l'institution scolaire. Gilles Brougère et Hélène Bézille concluent d'ailleurs au sujet de l'apprentissage informel :

Parler d'apprentissage informel est tout au plus une facilité de langage pour évoquer des apprentissages dans des situations qui n'ont pas été mises en forme du point de vue éducatif ou qui le sont de façon faible, peu ou non institutionnalisée selon la place où l'on met notre curseur. (2007, p. 122)

Ainsi, au cours de ce travail je privilégierai un autre terme. A l'instar de Gilles Brougère (2016), pour désigner les apprentissages se déroulant à travers la consommation et la production de vidéos autour des loisirs, je préférerai parler d'apprentissage en situation informelle non pas pour qualifier l'intentionnalité ou non de l'apprentissage ou de l'enseignement (pensons par exemple aux tutoriels consommés par les enquêtés) mais de sorte à mettre l'accent sur son contexte, celui d'un apprentissage dont la base est la vidéo sur internet et qui concerne les « activités électives » (Barrère, 2011) des enfants et des adolescents. Plus occasionnellement, le terme d'apprentissage situé sera préféré, en référence aux travaux de Jean Lave et d'Etienne Wenger, qui offrent un concept et une approche de

l'apprentissage permettant de sortir de l'opposition entre formel et informel. Ils postulent qu'apprendre une activité passe par sa pratique et par son observation, ce qu'ils désignent par la notion de « participation périphérique légitime » (1991) dans *Situated Learning*. L'apprentissage y est appréhendé comme un processus interactif et un mode de participation à une communauté de pratique (1991). La participation périphérique légitime comme mode d'engagement permet ainsi au nouveau-venu d'assimiler le fonctionnement de l'activité et d'intégrer progressivement sa communauté de pratique.

Etienne Wenger définit la communauté de pratique par trois caractéristiques : un engagement mutuel dense, une entreprise commune et un répertoire partagé (Wenger, 1998, p. 73). L'engagement mutuel dense désigne le fait que les individus s'engagent dans des actions dont ils négocient le sens. L'ensemble de ces actions et l'engagement qui les soutient, compose la pratique (p. 74). L'entreprise commune se définit principalement par la négociation. Il s'agit d'un processus collectif de négociation fondé sur l'engagement mutuel des divers membres de la communauté, et qui n'appartient qu'à eux-seuls en dépit de « *toutes les forces et influences qui sont au-delà de leur contrôle* » [ma traduction, 1998, p. 77]. Cette négociation entretient de fait une interdépendance entre les membres, ainsi qu'une responsabilité partagée. En un mot, la négociation est une modalité sociale nécessaire pour que les membres soient capables de travailler entre eux, de mener à bien le projet, l'entreprise, la pratique. C'est en cela qu'Etienne Wenger considère que la communauté de pratique est créatrice de sa propre pratique, puisque la négociation permanente en redéfinit constamment les termes. Quant au répertoire partagé, il est composé d'éléments hétérogènes qui ne portent pas intrinsèquement la qualité d'items dans un répertoire partagé, mais le deviennent car ils sont construits collectivement par les membres de la communauté. Ces éléments sont ainsi réifiés par la pratique. De plus, ils sont « ambigus » (p. 83), dans le sens où leur réification n'impose pas une cessation de leur interprétation. Ils peuvent ainsi être remobilisés pour créer de nouvelles significations. C'est bien en tant que processus, que l'apprentissage permet à la communauté de pratique de se renouveler, en accueillant de nouveaux membres qui – par le truchement de l'apprentissage – intégreront la communauté.

Par ailleurs, les groupes de pratique constitués autour d'une activité de loisir, ou les groupes de pairs dans les institutions scolaires, peuvent-ils réellement être qualifiés de communauté de pratique ? Les temps de l'enfance et de l'adolescence se caractérisent par un processus d'émancipation du cercle familial comme seul référent culturel et moral, le jeune intégrant progressivement différents cercles sociaux composés des pairs. Ces différentes reconfigurations – ou affirmations – des cadres d'existence et de pratique, nécessitent de

prendre en considération l'importance que revêt pour cette population les différentes activités de loisir, qu'elles soient encadrées ou non-encadrées. Elles sont en effet des moments privilégiés, en dehors de l'école et du domicile, de développer des liens entre pairs, et parfois de renégocier des positions hiérarchiques.

Cependant la constitution d'un groupe autour d'une entreprise commune n'est pas si répandue dans les contextes d'existence des jeunes, en tout cas pas en dehors de l'institution scolaire. Pensons par exemple à des cas de formation de groupes au lycée, arbitrairement constitué par l'enseignant, pour l'élaboration et la présentation d'un exposé. L'entreprise commune se dégage clairement ici (faire l'exposé), ainsi que dans le meilleur des cas l'engagement mutuel des membres et un répertoire partagé se construit au cours des échanges et sessions de travail. Dans ce cadre, le concept de communauté de pratique peut éventuellement être exploité pour saisir les dynamiques du travail en groupe. On peut opérer certains rapprochements avec les groupes se formant lors des colonies de vacances (Clech, 2020; Morand, 2020). En dehors de ces cas, difficile de trouver une entreprise commune autre que celle des sociabilités juvéniles, sauf à considérer des communautés de pratique très éphémères : les « entreprises » considérées comme des activités de loisir par exemple, ont en effet tendance à se superposer ou à être encadrées à des groupes déjà constitués. Par capillarité, la pratique peut alors toucher l'ensemble des membres du groupe, ou ne s'y intégrer que partiellement. Le critère de renouvellement de la communauté par l'apprentissage progressif de la pratique pose un autre problème pour l'application de ce concept aux groupes amicaux, au regard de la non-nécessité fréquente, quand il ne s'agit pas du refus pur et simple, d'intégrer de nouveaux membres. L'appartenance à un groupe de pairs passe souvent par l'exigence d'exclusivité vis-à-vis de ses membres (Coquard, 2019), qui ne doivent pas en côtoyer d'autres de manière aussi intensive, mais également par la protection de l'entre-soi. Sans entreprise commune qu'un tiers pourrait rejoindre, l'intégration d'un nouveau membre dans les groupes de pairs est souvent le fait d'une restructuration du paysage social local : changement de classe, nouvelles amitiés, déménagement, disputes qui scindent le groupe, etc. Ce n'est pas tant l'instabilité du groupe qui empêche le concept de communauté de pratique d'être ici opérant – puisque son renouvellement et sa réinvention constante en sont une caractéristique – mais bien l'absence d'entreprise commune.

Peut-être serait-il possible d'utiliser le terme de communauté de pratique pour désigner les groupes d'enfants et d'adolescents partageant une pratique de loisir encadrée. Les pratiquants d'un sport par exemple, se réunissant de manière hebdomadaire ou bi-hebdomadaire, partagent une entreprise commune, celle de pratiquer leur sport et d'être

répartis en équipe pour participer, ou non, à des compétitions. Ils se côtoient, négocient : occupation du bus lors des déplacements, place dans les vestiaires, ordre de passage lors des exercices, parfois même auprès de l'entraîneur pour leurs occupations lors des temps de pause, et ont de fait un engagement mutuel (plus ou moins dense, pourrait-on dire). On observe facilement dans ces contextes un répertoire partagé, des « histoires de guerre » pour reprendre le terme de Julian Orr (1996), des références sportives communes, des médias communs, une culture numérique commune¹. Les nouveaux venus apprennent autant la pratique du sport que cet ensemble de normes, codes et relations sociales et participent en retour à leur renouvellement. Selon donc la définition que Wenger donne aux communautés de pratique, les pratiquants d'une activité sportive – sous réserve qu'ils pratiquent dans des espace-temps proches – sont membres d'une communauté de pratique. Cependant, ce postulat ne rend pas compte de ce qui se déroule à l'intérieur même de cette communauté de pratique. Elle est en effet composée de différents groupes, les groupes de copains ou de copines, qui ne sont pas forcément similaires aux groupes d'amis construits à l'école. Ces groupes de pairs, bien qu'ils soient membres de la communauté de pratique, celle de leur loisir, doivent être considérés dans toute leur autonomie. L'entreprise commune de ces groupes de pairs n'est pas forcément la pratique, d'autant plus dans le cas où certains enfants vivent la pratique du loisir comme une obligation, imposée par les parents, ou encore d'autres qui ne s'y rendent que pour être avec leurs amis. Si l'entreprise commune est uniquement sociale, ce que les théories de Lave et Wenger ne semblent pas soutenir, il devient alors difficile de penser ce type de dynamiques sous l'angle de la communauté de pratique. La notion de « communauté de pratique » sera alors appliquées aux groupes qui correspondent à cette définition notamment à deux groupes de collégiens étudiés au chapitre 2.

Une autre modalité d'apprentissage, plus couramment rencontrée durant cette enquête, est la participation guidée (Rogoff et al., 1993). Elle partage plusieurs caractéristiques avec la participation périphérique légitime, notamment le fait d'apprendre par l'observation, en participant à l'activité, en s'ajustant aux interactions :

La participation guidée offre une perspective qui nous aide à nous concentrer sur les diverses façons dont les enfants apprennent en participant aux valeurs et aux pratiques de leurs communautés culturelles et en étant guidés par elles. Il ne s'agit pas d'une méthode particulière de support de l'apprentissage. [...] Le terme "guidé" dans le concept de participation guidée est donc entendu au sens large, pour inclure mais aussi pour aller au-delà des interactions qui sont destinées à des fins d'instruction. Outre les interactions pédagogiques, la participation guidée se

¹ Cédric Fluckiger définit la culture numérique juvénile par : « l'ensemble de valeurs, connaissances, pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, pratiques de consommation culturelle, médiatique, de communication et d'expression de soi » (Fluckiger, 2008, p. 2)

concentre sur les arrangements côte à côte ou distants dans lesquels les enfants participent aux valeurs, aux compétences et aux pratiques de leur communauté sans instruction intentionnelle ni même nécessairement être ensemble au même moment. Elle comprend diverses formes de participation à des activités culturellement guidées grâce à l'utilisation d'outils particuliers et à l'implication dans des institutions culturelles. 1 [ma traduction] (Rogoff, 2003, p. 283-284).

La participation guidée a de multiples formes, elle peut autant passer par des explications que par des moqueries bienveillantes ou non, par de la violence ou par un soin attentif à l'enfant. Comme le synthétise Gilles Brougère :

Le guidage peut être explicite ou tacite et renvoie à une activité conjointe et partagée avec un expert ou au moins une personne plus compétente dans le domaine visé par la pratique. Ce guidage peut être verbal ou s'étayer sur l'observation et l'imitation. Il s'appuie sur des communications plus ou moins tacites, mais aussi l'engagement de celui qui apprend dans l'activité. C'est en participant que l'on apprend, et c'est la participation qui est guidée sans que l'apprentissage soit une activité séparée, isolée, mais au contraire totalement intégrée à la participation et donc souvent invisible. (Brougère, 2014, p.7)

Cet ancrage de l'apprentissage dans la vie quotidienne, comme un « *processus social relationnel, décentré, en aucun cas simple et univoque* » (Brougère, 2008, p. 57), le dégage de simples considérations mécanistes (transfert, etc.) et permet de saisir la diversité des structures et des espaces dans lesquelles il prend place. Un de ces espaces est internet, poussant à considérer l'apprentissage des loisirs comme un fait social technicisé : les vidéos pour apprendre, notamment les loisirs, sont largement utilisées comme ressource dans l'apprentissage et certaines sont produites par ceux-là mêmes qui les consomment. L'invisibilisation de l'apprentissage par la participation semble s'atténuer lorsque l'on considère les vidéos comme des traces, des marqueurs indiquant un engagement dans ce processus. Par exemple, envoyer à sa sœur une vidéo tutoriel pour lui expliquer comment ajouter de la dentelle à un vêtement (chapitre 5, II. p. 191) s'inscrit dans un guidage de l'apprentissage. Ici le guidage n'est pas uniquement le tutorat de la vidéo, mais également le fait de sélectionner une ressource pour la pratiquante en difficulté, ce qui participe peut-être à la normalisation d'un apprentissage dont une partie se déroule en solitaire avec des vidéos comme support.

Ce travail s'inscrit donc dans les théories de l'apprentissage situé, et mobilise, entre autres, les concepts de groupe affinitaire développé par Gee (2006) et de participation guidée (Rogoff, 2003). Ces deux concepts sont les plus à même de rendre compte des fonctionnements des groupes de pairs rencontrés lorsqu'il sera question des loisirs et de leurs apprentissages, notamment lorsqu'ils se déploient dans les espaces en ligne.

¹ « Guided participation provides a perspective to help us focus on the varied ways that Learning through Guided Participation children learn as they participate in and are guided by the values and practices of their cultural communities. It is not a particular method of support for learning. [...] The term "guided" in the concept guided participation is thus meant broadly, to include but go beyond interactions that are intended as instructional. In addition to instructional interactions, guided participation focuses on the side-by-side or distal arrangements in which children participate in the values, skills, and practices of their communities without intentional instruction or even necessarily being together at the same time. It includes varying forms of participation in culturally guided activities through the use of particular tools and involvement with cultural institutions. »

III. Leurs propres lois : modalités et temporalités contemporaines de l'autonomie juvénile

Poser la question de l'autonomisation de l'enfant et de l'adolescent implique de se pencher sur les besoins et enjeux spécifiques à chaque tranche d'âge. Comme le note Martine Ségalen (2010) dans son historiographie portant sur la constitution de la petite enfance comme sujet de préoccupation nationale au cours des siècles, le XIX^e voit apparaître avec l'essor de la puériculture de « *nouvelles césures temporelles* » (2010, p. 58), jalonnant le développement de l'enfant. De grandes étapes rituelles viennent marquer son évolution et le passage de l'enfant d'un âge social à un autre, étapes et rites connaissant des variations importantes au cours des siècles suivants. Cette évolution devient « *scientifiquement fondée* » pour reprendre les termes de Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot :

Ce qui n'était qu'une période indifférenciée de maturation devient un cursus scientifiquement défini : il y a un âge pour la marche et un âge du langage, un âge du dessin, etc. Ceci introduit une rupture profonde dans le rapport à l'enfance. La pratique traditionnelle des performances enfantines s'accomplissait dans un contexte où la norme tenait sa seule force de sa généralité, alors que s'impose maintenant une norme légitime, "scientifiquement" fondée. (Chamboredon et Prévot, 1973, p. 313).

On peut retrouver cette idée dans l'étude de Pascale Garnier sur les bébés nageurs (1995). En adoptant une approche pragmatique, la sociologue a étudié les conflits entourant la nage de très jeunes enfants dans les années 60 : cette « affaire » confronte les constructions sociales de l'enfance avec les mises à l'épreuve des capacités de l'enfant. Elle montre notamment comment la prise en considération des capacités réelles des enfants a structuré les pratiques sportives qui leur sont réservées, malgré les inquiétudes entourant le bien-être et le développement de l'enfant. L'accompagnement du développement de l'enfant s'appuie en effet sur une vaste liste de recommandations pédagogiques et scientifiques, et continue d'être de nos jours un véritable objet de discussion dans la presse et sur les réseaux socio-numériques et un enjeu majeur pour les parents. L'enfant reste, comme le souligne Martine Segalen à la fois un projet et un sujet, un « petit individu autonome » :

L'enfant est désormais pensé comme un petit individu autonome. Il n'est plus un être sur lequel imprimer les traditions familiales et auquel imposer l'autorité du père, mais un adulte en devenir dont les parents ont pour rôle de faire advenir ses qualités profondes. Surveiller son évolution, sa croissance, ses acquisitions, les stimuler aussi, telle est la fonction nouvelle des éducateurs de l'enfant, essentiellement la mère. (Segalen, 2010, p. 45)

C'est dans cette perspective qu'on peut comprendre l'émoi des parents face à l'usage par leurs plus ou moins jeunes enfants de dispositifs numériques qui permettent des types de pratiques

difficilement contrôlables, car peu visibles immédiatement. Cette inquiétude sur un développement infantin que l'on ne peut pas entièrement encadrer, voire pire, dont on ignore le déroulé, est un indicateur fort de cette sensation de dépossession du rôle d'encadrement parental dans le développement de l'enfant¹. Pourtant, les espaces où peut se construire une autonomie juvénile au-delà du regard des parents ont largement existé par le passé.

En travaillant la question des rapports entre temporalité et autonomie, le sociologue Jocelyn Lachance (2011) observe en effet trois étapes dans l'histoire récente du rapport à l'espace des jeunes et qui engagent profondément leur autonomisation : la première dans la première moitié du vingtième siècle est caractérisée par un contrôle important des lieux de rencontre entre adolescents par les parents. La rencontre, notamment amoureuse, ne peut se faire sans leur accord et leur encadrement. La deuxième étape commence dans les années 60, avec le développement d'une société de consommation qui intègre la jeunesse (cinéma, boîtes de nuit, cafés, etc.) et l'accès progressif à l'automobile pour des catégories de jeunes qui en étaient exclues jusque-là. La rencontre peut alors sortir de l'encadrement physique parental, ou de leur délégation de la surveillance à d'autres adultes. Le contrôle des parents s'établit alors moins sur l'espace fréquenté que sur le temps dont bénéficie l'adolescent. La troisième étape, note Jocelyn Lachance, se développe à la même époque : les espaces où se retrouvent les jeunes peuvent ne pas être des lieux de consommation mais des endroits abandonnés ou désaffectés. Cependant, il observe en s'appuyant sur Zygmunt Bauman (2007) une « *multiplication, depuis quelques décennies, des espaces interdictionnels, c'est-à-dire des espaces rendus hostiles aux flâneurs.* » (2011, p. 25). Les lieux qui pouvaient être occupés par les jeunes deviennent difficilement fréquentables sans encourir évictions ou réprimandes. Jocelyn Lachance se demande donc quels lieux existent pour la rencontre entre jeunes. Il semblerait que la réponse soit à trouver dans les espaces personnels et domestiques, la chambre et par extension les espaces numériques : « *Le cyberspace répond à ce besoin social de circonscrire dans l'espace et dans le temps la rencontre, les rassemblements entre jeunes et les expérimentations qui les caractérisent* » (Lachance, 2011, p. 27)

L'autonomie est au cœur des interrogations sur le numérique, sur les espaces en ligne que fréquentent les jeunes et de leur rapport au temps qui imprègne leurs rencontres. Tout comme l'espace, les jeunes vivent dans un temps contraint, ce que mettent en valeur les travaux de Joël Zaffran (2010) ou encore de Gilles Pronovost (2006). Des disparités fortes

¹ Je mets de côté ici les suspicions de retard social et mental chez les petits enfants engendré par un usage trop fréquent, intensif et précoce des écrans étayés par la recherche en sciences cognitives, neurosciences et en psychiatrie.

sont alors mises en lumière entre jeunes, en fonction de leur capacité à s'extraire de ce temps contraint pour se ménager un temps qui leur appartient. Cependant les trois approches du temps et de l'espace chez Lachance laissent à la marge la spécificité des loisirs, qui ne sont pas uniquement tournés autour des sociabilités : les communications médiées et les réseaux socio-numériques ont attiré l'attention d'un grand nombre de chercheurs et de chercheuses sans pour autant intégrer leurs usages dans les pratiques de loisirs, encadrées ou non. Ainsi comme le note Gilles Pronovost, en s'appuyant notamment sur les travaux de Dominique Pasquier et de Josianne Joüet (1999) et ceux de Sylvie Octobre (2014) : « *L'autonomisation des pratiques culturelles en amateur croît avec l'avancée en âge et devient de moins en moins dépendante des parents* » (2006, p. 137). Ce constat largement validé par les enquêtes statistiques (Octobre, 2004) n'est néanmoins pas systématiquement mis en relation avec le numérique et ses dispositifs, qui pourtant semblent permettre une autonomisation des pratiques en amateur toujours plus précoce, ce que défend par exemple Anne Barrère :

Dans la famille, le numérique radicalise la soustraction possible au contrôle parental [...] Il donne aussi une nouvelle expansion et densité à la culture de la chambre où les adolescents disposent souvent de l'ensemble de ces supports (radio, télévision, ordinateur, console), soustraits au regard adulte. A cet égard, la précocité de ces usages entraînerait même une période de préadolescence (Singly, 2006; Glévarec, 2007), caractérisée par le tout début de cette autonomie. (Barrère, 2011, p. 30)

Une réflexion sur la construction d'une autonomie juvénile ne doit pas par ailleurs faire l'impasse sur ses aspects socialement situés. De nombreuses recherches approchent les pratiques éducatives favorisant (ou non) la prise d'autonomie des enfants et des adolescents sous le prisme des catégories socio-professionnelles des parents, du genre des enfants, ainsi que de leurs conditions matérielles d'existence (Boltanski, 1984; Geay, 2017; Lahire, 2001). Le travail de Clément Rivière (2021) sur l'encadrement des mobilités enfantines dans deux milieux sociaux différents montre justement cette différenciation à l'œuvre, notamment concernant l'anticipation – ou non – de l'autonomie de l'enfant et son inscription dans l'espace social local. Il propose une typologie en trois styles d'encadrement parental. « L'encadrement protecteur » est associé aux familles de classes populaires possédant peu de capitaux économiques et culturels : la prise d'autonomie de l'enfant y est peu anticipée. Si Clément Rivière le nomme « protecteur », c'est parce que l'objectif premier de cet encadrement est de protéger l'enfant en circonscrivant ses déplacements autonomes dans l'espace local, proche du domicile. « L'encadrement préparateur » concerne plutôt des familles issues des classes moyennes et supérieures à fort capital économique, pour qui la mobilité sociale importe. Les pratiques éducatives y sont orientées autour de la préparation

de la mobilité autonome dans la ville, avec des fréquentations d'établissements scolaires en dehors du quartier. « L'encadrement stratégique » caractérise l'encadrement parental des familles des classes moyennes et supérieures à fort capital culturel et tient à la fois de l'encadrement protecteur et de l'encadrement préparateur. Ces parents manifestent à la fois une préoccupation marquée pour la planification à long terme de l'autonomie de leurs enfants et une forte appréciation de leur environnement local, où ils cultivent une grande partie de leur capital social. L'autonomie des enfants et des adolescents se construit donc dans un cadre créé, organisé et tenu par les adultes. Le choix de leurs amitiés (Delalande, 2001) est également orienté par les structures de loisirs dans lesquelles leurs parents les inscrivent, les écoles qu'ils fréquentent et la mobilité autonome que les enfants possèdent. Ainsi, le terme de « pair » qui sera régulièrement mobilisé au cours de ce travail ne renvoie pas uniquement à une classe d'âge ou de génération, mais plutôt aux partages d'expérience (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2018). Pour ces deux chercheurs, c'est en effet l'expérience partagée qui définit le cercle des pairs. En citant des travaux menés sur les préventions à l'adresse des jeunes populations en matière de santé, ils remarquent que « *ce qui rapproche les individus est alors davantage leur pratique commune d'une sous-culture qui implique des codes et des savoirs spécifiques, auxquels s'ajoutent l'âge, le milieu social, le territoire d'appartenance, etc.* » (2018, p. 52)

Un autre type d'autonomie, ou plutôt d'individualisation, est mis en avant par Anne Barrère. Alors même que les smartphones sont peu répandus à l'époque de son enquête, elle observe déjà et décrit en 2011 avec une finesse remarquable les processus d'autonomisation des activités au sein-même des groupes juvéniles permis par les dispositifs numériques ainsi que leur intrication :

[Le numérique] a réorganisé l'ensemble des activités dans une logique d'aimantation, en les mettant en réseau, et en les inscrivant dans une logique de flux permanent, ce qui leur octroie une dimension englobante [...] La culture numérique accentue aussi les espaces de créativité ou de recherche proprement individuels [...] La frontière entre les usages passifs et actifs, entre réception et production, s'estompe. C'est de l'intérieur, si l'on ose dire, que la sociabilité juvénile se voit concurrencée par des pratiques qui, tout en la nourrissant et l'alimentant, n'en sont pas moins structurellement susceptibles d'échapper à leur emprise. (2011, p. 31-32)

La présente étude s'inscrit dans le sillage de ces travaux, en développant un pan de l'autonomisation juvénile peu étudié dans le contexte des usages numériques : les apprentissages des loisirs, dans un contexte social et spatial spécifique qui est celui du milieu rural. Elle pose la question suivante : les usages des contenus comme des espaces en ligne permettent-ils aux jeunes ruraux une autonomisation des processus d'apprentissage de loisirs ? Et par conséquent, supportent-ils leur affiliation à des groupes de pairs ?

L'autonomie est donc considérée dans cette étude comme un processus au cours duquel le jeune va progressivement individualiser ses pratiques, sans pour autant les concevoir complètement déconnectées des différentes instances de socialisation dans lesquelles il est engagé : école, famille, groupe de pairs. Je montrerai comment le numérique participe de cette autonomisation, en donnant accès à la fois à des modèles, des ressources, des expérimentations, pour développer ses loisirs, les explorer, seul ou à plusieurs. Plutôt que de se concentrer sur une forme spécifique d'espace numérique ou de loisirs, la méthodologie appliquée ici favorise une entrée par toute la palette de pratiques considérées comme étant effectuées sur le temps-libre des jeunes. Décentrer le regard des objets spécifiques pour englober toute la sphère d'existence des enfants et des adolescents permet de mettre en rapport de façon originale des dynamiques propres à ces âges et aux loisirs concernés. L'approche holistique proposée dans cette thèse comprend également les conditions matérielles d'accès aux dispositifs numériques, et l'apprentissage de la navigation dans les espaces autant en ligne qu'hors ligne.

IV. Organisation du manuscrit

Comment internet participe de l'autonomisation des enfants par rapport aux instances de socialisation que sont la famille, les pairs, les institutions de loisirs encadrés ? Cette thèse propose une plongée dans les loisirs juvéniles en zone rurale pour montrer que non seulement l'usage des outils numériques contribue à la conquête de leur autonomie, mais que ceux-ci sont également des ressources pour l'apprentissage de leurs loisirs et de pratiques plus ordinaires et mobilisables au sein des groupes de pairs.

La réflexion s'articule autour de trois axes problématiques complémentaires. La première partie comprenant quatre chapitres, interroge l'individualisation des apprentissages des pratiques de loisir par l'usage des vidéos en ligne. La deuxième partie cherche à savoir si les vidéos de loisirs sont une ressource dans l'apprentissage des loisirs partagés avec les pairs et quelles places elles occupent dans les sociabilités juvéniles, à travers trois chapitres. La troisième partie comporte trois chapitres ; elle questionne d'une part les encadrements parentaux de l'expérience juvénile en ligne à l'aune des normes éducatives contemporaines, et d'autre part le rôle des dispositifs numériques dans l'apprentissage des mobilités quotidiennes.

La première partie intitulée : « L'internet des loisirs : vers une individualisation des apprentissage » est d'abord consacrée à la présentation du territoire enquêté et du protocole

d'enquête, une ethnographie originale se déroulant dans une commune d'un territoire rural français, et à propos de laquelle il est nécessaire d'éclairer le(s) positionnement(s) de la chercheuse face au terrain (Chapitre 1). Le chapitre suivant propose l'analyse des cas peu fréquents où les vidéos autour des loisirs diffusées en ligne sont parfois utilisées comme des palliatifs lorsque les situations ne se prêtent pas à d'autres formes d'apprentissages (Chapitre.2). Il s'agit ensuite d'explorer des usages de la vidéo plus récurrents et ancrés dans le quotidien des jeunes enquêtés et montre que les vidéos sont, pour l'apprentissage des loisirs, des ressources qui configurent et préfigurent la pratique du jeune (Chapitre 3). Un autre usage des vidéos est ensuite investigué ; celui participant à la construction d'une expertise virtuelle, c'est-à-dire ne s'appuyant pas sur un savoir-faire construit par l'expérience de la pratique, autour d'un loisir. Je montrerai que ce type d'expertise permet tout de même d'assurer au jeune la possédant une position hiérarchique importante au sein du groupe de pairs (Chapitre 4). Cette partie expose la manière dont se dessinent les contours d'une certaine autonomisation de l'apprentissage des loisirs par rapport à la famille mais également aux groupes de pratique, affinitaires, ou de pairs grâce aux vidéos diffusées en ligne.

La deuxième partie, « Apprendre ensemble ? », vient compléter et préciser ce premier résultat en montrant l'articulation entre les vidéos et les sociabilités entre pairs et familiales – en ce qu'elles se fondent sur des usages des objets médiatiques sur internet – et les apprentissages nécessaires à ce type de pratique. Elle analyse ainsi l'hybridation des modalités d'apprentissage en utilisant différents exemples, comme celui du « slime », mêlant à la fois recours aux vidéos en ligne et transmissions orales des pairs. Elle propose également une analyse des pratiques de bricolage pour illustrer le caractère parfois davantage inspirant que guidant des vidéos consommées (Chapitre 5). La suite de la partie étudie la place des contenus des vidéos circulant dans les groupes de pairs au sein des cultures juvéniles, en approchant la construction des sous-cultures de groupe par la sélectivité dont les jeunes font preuve lorsqu'ils envoient des vidéos à leurs interlocuteurs (Chapitre 6). En décrivant les contenus médiatiques (vidéos et photographies) produits par les jeunes enquêtés autour de leurs loisirs, cette partie souligne le processus d'incorporation des différentes normes corporelles, esthétiques, artistiques, d'expression, etc. qui ont cours dans leurs instances de socialisation (familiale, amicale, sportive, mais également numérique) (Chapitre 7). Cette partie traite conjointement l'analyse de la vidéo comme une ressource parmi d'autres pour l'apprentissage des loisirs, et celle de l'apprentissage de la manipulation de ces mêmes vidéos, qui doivent être sélectionnées, consommées, produites, envoyées, etc.

La troisième partie, « Encadrement de l'expérience et expérience de l'encadrement », s'intéresse aux conditions d'accès aux vidéos en ligne, et par conséquent aux dispositifs numériques, par les enfants. Elle dévoile une double dynamique d'encadrement parental de l'expérience juvénile et d'expérience de l'encadrement par les enfants. Je montrerai la façon dont les parents opèrent des régulations de temps d'écran de leurs enfants, et s'efforcent avec plus ou moins de succès d'encadrer cette expérience en ligne (Chapitre 8). L'acquisition du premier téléphone portable par les enfants et enjeu important dans les foyers enquêtés et met en jeu différentes considérations : la volonté des parents de pouvoir poursuivre un contrôle sur les activités en ligne de leurs enfants et les usages possibles du téléphone portable dans l'organisation quotidienne familiale, notamment dans la gestion des mobilités (Chapitre 9). Le dernier chapitre approfondit l'analyse du statut d'intermédiaire occupé par les enfants grâce au téléphone portable, à travers l'analyse des trajets en bus scolaire (Chapitre 10). Cette partie montre que l'expérience de l'encadrement par les enfants passe notamment par l'adoption progressive d'une position d'intermédiaire entre les différents adultes assurant la mobilité de l'enfant, et que le téléphone portable renforce cette position dans les mobilités du quotidien.

Partie 1

L'internet des loisirs : vers une individualisation des apprentissages ?

Partie 1 :

L'internet des loisirs : vers une individualisation des apprentissages ?

Cette première partie décrit et analyse la manière dont, sur mon terrain, les vidéos internet utilisées comme ressource dans l'apprentissage, de la découverte à l'expertise, marquent une individualisation de l'apprentissage des loisirs. Plus largement, cette partie interroge l'autonomisation du processus d'apprentissage vis-à-vis des instances classiques de socialisation et de formation que sont les clubs de sports et les groupes de pairs. Comment les jeunes ruraux de mon enquête utilisent-ils les vidéos dans le cadre de l'apprentissage de leurs loisirs ? Dans quels cadres les vidéos internet sont-elles privilégiées par rapport aux transmissions entre pairs, familiales, et dans le cadre d'entraînement sportif ?

Pour ce faire, les usages de la vidéo sont investigués comme support d'apprentissage en solitaire, parfois contraint, parfois souhaité voire recherché par ces jeunes. La distinction entre les différents dispositifs numériques utilisés pour consulter les vidéos n'est que très peu mobilisée dans cette partie, afin de se concentrer sur le média vidéo en tant que tel, qu'il soit consulté sur tablette, smartphone, ou ordinateur. Cette dimension solitaire de l'apprentissage par la consultation de vidéos n'est pas en soi une preuve d'autonomisation, puisque l'autonomie, comme compétence à acquérir par les enfants et comme marqueur de maturité à considérer dans des contextes spécifiques (Amsellem-Mainguy, 2021; Brougère, 1999; Zaffran, 2014), met en œuvre des compétences inégalement réparties (Fluckiger, 2006; Lahire et Bertrand, 2019) et reste *in fine* toujours relative.

Le premier chapitre présente la méthodologie de l'enquête et les spécificités du territoire rural enquêté, ce qui permet de montrer pourquoi l'exploration et l'observation des usages des vidéos par les jeunes populations y est particulière, notamment en comparaison avec les milieux urbains. Le deuxième chapitre décrit quant à lui les usages que je qualifie de palliatifs des vidéos, des usages peu rencontrés au cours de l'enquête, mais qui ont significativement augmenté lors du premier confinement de 2020. Nous verrons dans quels cas les vidéos sont utilisées en lieu et place des autres ressources d'apprentissage ou des autres ressources permettant la pratique du loisir, comme les conseils des pairs ou la participation guidée (Rogoff et al., 1993) au sein d'une association sportive. Le troisième chapitre se penche sur les usages des vidéos internet comme ressources dans le loisir, et montre comment elles peuvent autant préfigurer la pratique que la configurer lorsque le jeune y est déjà engagé. Le quatrième chapitre pointe le fait que la mobilisation des connaissances acquises par la consultation de vidéos, peut permettre de se ménager une position spécifique

au sein du groupe de pratiquants. Ce chapitre amorce l'idée que la consommation de vidéos va souvent de pair avec la production de vidéos dans le cas des jeunes enquêtés.

In fine, cette partie montre que l'individualisation n'est pas synonyme d'autonomisation : si les espaces internet permettent d'explorer un loisir en solitaire, les cadres familiaux et amicaux circonscrivent les modalités d'apprentissage dudit loisir. Les vidéos sont une ressource pour l'apprentissage parmi d'autres et ne sont pas systématiquement privilégiées.

CHAPITRE 1. DE L'INTENTION MONOGRAPHIQUE À L'APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE

I. Un terrain de « proximité » : rapport au terrain et à l'enquête

Le *Guide de l'enquête de terrain* de Stéphane Beaud et Florence Weber (1997) spécifie la difficulté de travailler les objets proches, ou les terrains familiers du chercheur ou de la chercheuse. La familiarité s'accompagne de prénotions que le chercheur doit interroger tout au long de son enquête, et cela commence par une position réflexive et une explicitation de son rapport au terrain, rapport qui changera lors de sa fréquentation. Avant de développer cette réflexion, il me semble important de préciser les raisons – autre que scientifiques – qui m'ont poussée à choisir comme terrain le territoire rural duquel je suis issue pour étudier les apprentissages des loisirs en ligne des jeunes gens.

La première raison provient tout d'abord de la volonté d'aborder cette question de recherche par la méthode ethnographique, qui suppose que des conditions matérielles d'enquête soient réunies pour assurer logement et déplacement. La solidarité familiale m'a permis de résider dans les différents domiciles familiaux (principalement parents, grands-parents et oncle / tante) durant mes séjours sur le terrain – à l'exception du temps long où j'ai loué un logement individuel –, et d'être véhiculée dans la mesure où je n'ai pas le permis de conduire. J'ai également pu bénéficier de leurs mises en contact avec différents acteurs importants du village que je ne connaissais pas personnellement, notamment des acteurs politiques locaux. La deuxième raison justifiant le choix de ce terrain était la facilité d'accès aux institutions scolaires (école élémentaire, collège et lycée). Le directeur de l'école primaire a été mon enseignant durant mon année de CM1, et les enseignants du collège, toujours en poste au moment de l'enquête, m'ont pratiquement tous eu comme élève, et pour certains ont enseigné à des membres plus âgés de ma famille. Quant au lycée, la maire du village, amie de ma mère et mère d'une de mes amies, en est la professeure documentaliste. Je pouvais donc bénéficier d'un accès rapide à ces trois établissements, sans devoir passer par des demandes au rectorat, souvent longues et débouchant parfois sur des réponses négatives. Ces deux ordres de raison, facilitateurs pour mon terrain m'ont donc rapidement convaincue d'enquêter en terrain connu.

Enfin, soulignons que la construction de mon objet a conduit cette ethnographie à être multisituée. George E. Marcus (1995) présente l'ethnographie multisituée comme une

méthodologie nécessaire à l'heure de la mondialisation, qui consiste à retracer le parcours des individus. A son invitation, j'ai « suivi les gens » (« follow people » p. 106), et cela pas uniquement lors des différentes étapes de leur trajectoire, mais dans leurs activités aussi bien hors-ligne qu'en ligne, une démarche cohérente avec le développement actuel d'internet et de ses usages dans la vie quotidienne des individus, comme j'ai pu le présenter en introduction. L'intrication actuelle des activités hors-ligne et des activités en ligne impose une approche multisituée, rendant caduque pour l'objet étudié la distinction entre ethnographie hors-ligne et ethnographie en ligne. Le récent ouvrage collectif de Mélanie Millette, Florence Millerand, David Myles, et Guillaume Latzko-Toth (2020) apporte des propositions méthodologiques intéressantes concernant la recherche qualitative en ligne. En reconnaissant l'intrication des activités hors-ligne et en ligne, les différents auteurs de cet ouvrage proposent, à partir d'enquêtes empiriques, des méthodologies mixtes pour enquêter le « contexte numérique » (p. 17). Ce terme est construit par Millet et al. comme une tentative de dépasser la frontière entre en ligne et hors-ligne au sein même des méthodologies d'enquête :

L'expression « contexte numérique » renvoie à des contextes d'activité dans lesquels les médias et les technologies numériques occupent une place centrale et constituent une infrastructure essentielle pour les phénomènes, pratiques et interactions sociales sur lesquels porte la recherche. Il existe de moins en moins de contextes d'activité qui échappent à cette définition, tant « l'imbrication » d'Internet dans le tissu de la vie quotidienne se fait sentir dans toutes les sphères des sociétés contemporaine. (2020, p. 17)

Le chapitre de Christine Hine (p. 88) offre une tentative de classification des méthodologies propres à ce type d'enquête en contexte numérique (en ligne, multimodale, multisite, combinée, en réseau, connective). On pourrait ainsi catégoriser le protocole de recherche que je m'apprête à présenter comme combiné puisqu'il est multimodal et connectif :

Multimodale : l'ethnographe analyse tous les modes de communication utilisés par le groupe qui fait l'objet de ses recherches (communication en face à face, documents, téléphone, médias sociaux, autres espaces en ligne, etc.). [...] Connective : l'ethnographe se déplace entre différents modes de communication et différents lieux (en ligne ou hors-ligne). On oriente ses choix en fonction de préoccupations théoriques axées sur les rapports contingents qui émergent à mesure que les sujets s'approprient les activités en ligne et leur prêtent une signification dans un contexte hors-ligne et vice versa. (2020, p. 88)

Avant de débiter l'enquête, je n'ai pas circonscrit d'espaces en ligne pour l'observation, préférant partir des pratiques de loisirs effectuées par les enquêtés rencontrés. C'est en suivant leurs discussions entre pairs, en les voyant interagir à l'occasion de leurs loisirs et en les interrogeant sur leurs consommations de vidéos que les espaces en ligne ont été appréhendés. C'est pourquoi certains espaces numériques n'apparaissent jamais dans cette recherche, alors qu'ils donnent accès à des ressources vidéo (par exemple, les blogs ou la

plateforme Twitter ne sont pas des espaces internet rencontrés dans la recherche). En partant des usages actuels des enquêtés, j'ai reconstruit ou vu se construire en partie leur pratique en ligne et hors-ligne. Pour saisir les dynamiques ayant cours dans ces différents espaces, j'ai dû négocier des accès multiples que je m'attacherai à présenter dans ce chapitre.

1.1. La « chercheuse du coin » ?

Ma famille a joué un rôle central dans le déroulement de l'enquête. Il convient d'en présenter les différents acteurs, ainsi que leur ancrage territorial, ancrage dont j'ai pu dans une certaine mesure bénéficier mais dont nous verrons les limites à la fin de cette section. Ma famille est majoritairement issue du département, du côté maternel depuis une génération seulement : arrière-grand-père italien, immigré en France et marié à une française, son fils (mon grand-père) est né en France et a une trajectoire géographique n'excédant pas les 20 kilomètres. Ce dernier a épousé ma grand-mère, dont la mère était alsacienne et vivait à partir des années 1940 dans un village voisin de M*. Comme la majorité de mes enquêtés, j'ai effectué ma scolarité à M* (maternelle, élémentaire, collège) et une année de seconde au lycée général le plus proche, à F*, situé à 25 km. Le reste de ma scolarité secondaire s'est déroulé dans la ville préfecture du département, située à 50 km du village. Je résidais chez ma famille paternelle la semaine afin de me rendre au lycée.

Mon père, T*, est originaire de F*, où son père était directeur salarié d'une grande entreprise de métallurgie. Sa mère était assistante sociale, puis mère au foyer à partir de la naissance de son premier enfant. Mon père a suivi des études de géologie dans un département voisin, avant de renoncer à entamer une thèse afin de prendre un emploi (formateur en Maison Familiale Rurale) lorsque ma mère est tombée enceinte. Le choix de mes parents d'acheter un bien immobilier dans le même village que les parents de ma mère a été dicté par des motifs économiques (prix des biens abordables pour un couple de jeunes actifs) et organisationnels (proximité des parents pour s'occuper des enfants, ma mère ayant repris pris rapidement un double emploi après l'accouchement) et un désir de poursuivre cet ancrage local. Mon père s'est investi de manière progressive dans la vie sportive et associative locale à mesure que mon frère et moi grandissions, pour faire face à l'absence de renouvellement des entraîneurs et encadrants du sport que nous pratiquions tous deux. Il a ainsi pris à sa charge pendant une dizaine d'années l'entraînement des deux équipes de rugby dans lesquels nous évoluions, pour arrêter enfin lorsque nous avons cessé la pratique à M*. Entraîner les équipes de rugby poussins, puis cadet et junior, lui a ainsi permis de tisser des liens locaux étroits avec les parents des pratiquants, mais surtout avec les figures locales

investies dans ce sport. En parallèle, il a rejoint l'équipe de foot senior de M*, étendant encore un peu plus son réseau local. La sortie de ces différentes activités s'est accompagnée d'un ralentissement important de sa vie sociale, qu'il a contrebalancé en créant une association de vol libre dans un département voisin. Son investissement sportif lui assure cependant encore aujourd'hui un certain capital social local.

Ma mère, C*, est sage-femme de profession, professeure de yoga, adjointe au maire ainsi que conseillère départementale depuis deux mandats. Son métier de sage-femme à V*, ville moyenne à 30 km de son lieu de résidence, lui permet de connaître une bonne partie des femmes du village, selon la formule que j'ai si souvent entendue : « c'est ta maman qui m'a accouchée [qui m'a fait accoucher] ». En effet, la petite taille de l'effectif de soignantes du service obstétrique de l'hôpital de V* (le seul dans un rayon de 40 km) rend l'identification de ses membres facile. A cette profession fortement valorisée sur le territoire, C* ajoute deux fonctions d'élues : adjointe au maire et conseillère départementale. Ses fonctions d'élue ont favorisé à bien des égards mon admission à certaines réunions locales (les « Cafés partenaires » qui sont une réunion des acteurs du médico-social pour discuter des politiques locales, des créations de lieux d'animation culturelle, conseils municipaux, etc.) mais également dans les institutions scolaires et associatives. En charge des questions de précarité, elle fréquente un grand nombre d'acteurs œuvrant dans l'associatif ou la caritatif, me permettant une mise en contact rapide via un échange de SMS, ou en me donnant directement le numéro de portable des acteurs que je souhaite contacter. Ses collègues élus sont également des figures locales connues et intégrées et sont autant de ressources pour accéder aux institutions scolaires. Par exemple, l'élue aux questions des transports scolaires est un enseignant du collège, parent d'un ami proche de mon frère, j'ai donc obtenu sans difficulté l'autorisation de mener une observation participante sur l'une des lignes de bus scolaire desservant l'école élémentaire et le collège de M*. De plus, la maire du village est la documentaliste du lycée dans lequel j'ai recruté des enquêtés de 15 à 18 ans, et une amie de longue date de ma famille. Je suis entrée par son intermédiaire dans l'établissement, et y ai rencontré le directeur et le sous-directeur des deux lycées (général et technologique), pour les prévenir de ma présence dans l'établissement. Il n'a pas été question de solliciter une quelconque autorisation du rectorat.

Cette position de « fille de » m'a été rappelée à plusieurs reprises durant l'enquête. Par exemple, un des animateurs du centre de loisirs me dira lorsque je lui demanderai la permission d'assister à une des activités qu'il organise avec des adolescents : « *En même temps t'es la fille de Madame la Conseillère Départementale, on se voit mal te dire non* », sur un ton taquin. Un

autre acteur a laissé transparaître son sentiment de ne pas pouvoir refuser ma présence sur le terrain : le conducteur du bus scolaire, après avoir réfléchi quelques instants sur mon nom de famille, s'exclame : « *T'es la fille de ma patronne en fait !* ». Mon patronyme est très répandu dans la région et ma mère a gardé son nom de jeune fille en plus de son nom d'épouse. Me situer dans ce microcosme local auprès des interlocuteurs et interlocutrices passe généralement par l'énonciation de ma parentèle; mon frère, très connu dans le village pour son engagement dans l'équipe de rugby et sa réputation de « bon camarade, bon gars », mon père pour avoir été entraîneur, mon grand-père pour avoir été pendant 60 ans le garagiste du village, ma grand-mère la catéchèse pendant 20 ans, un de mes oncles pour être jardinier et côtoyer les touristes ayant une résidence secondaire et enfin ma mère en tant que figure politique et sage-femme. Cette filiation pourrait laisser supposer une activation d'un certain capital d'autochtonie durant l'enquête, ce qui n'a pas été entièrement le cas comme je vais le démontrer.

1.2. Celle qui part, revient et repart

Le concept de capital d'autochtonie a été forgé par Jean Noël Retière, qui le définit comme un « *capital social à base territoriale dont la valeur devient obsolète au-delà des frontières du marché franc que constitue l'espace local* » (Retière, 2003, p. 131-132). Nicolas Renahy (2005) reprend ce concept en étudiant les rapports de pouvoir et les sociabilités des classes populaires masculines en milieu rural. Il théorise les différentes ressources que les hommes de classe populaire peuvent mobiliser, ressources provenant d'un ancrage local important et souvent hérité. Benoît Coquard l'utilise tout au long de son enquête sur les jeunes adultes dans une région du Grand Est français (2019), en montrant notamment que ce capital d'autochtonie est l'apanage des franges de la population les mieux intégrées aux sociabilités locales et qu'il est surtout mobilisé par les hommes de classe populaire intégrés. D'après lui, les femmes bénéficient peu du capital d'autochtonie, leur intégration reposant en grande partie sur les relations amicales de leur partenaire amoureux et de leur famille paternelle. Ce n'est pas qu'elles en sont absolument dépourvues, comme le montre l'enquête de Sophie Orange et Fanny Renard (2022) portant sur les femmes de classes populaires en milieu rural, mais plutôt que ce capital d'autochtonie ne suffit pas pour leur assurer une entrée par « *la petite porte [d'entrée] de la fonction publique* » (p. 110). Ce sont d'ailleurs les femmes issues des classes moyennes et supérieures qui quittent le plus les territoires ruraux, devenant au contraire de ceux qui restent et qui peuvent utiliser en partie bénéficier de ce capital (Orange et Renard, 2022), celles qui partent. En quittant le territoire, les femmes rencontrées par Benoît Coquard

(2019) témoignent d'une perte progressive d'insertion locale, qui commence par la déliquescence des liens amicaux pour se terminer par l'absence totale d'existence dans la sphère sociale. Cette absence, si ce n'est dans les conversations que ma mère tenait de temps en temps à mon sujet auprès des habitants, me semble être une marque d'émigration accomplie. Bien que mon patronyme restât rapidement identifiable comme étant un « nom de chez nous » par les différents acteurs¹, j'étais une presque inconnue pour la majorité des familles enquêtées, exception faite d'une famille ayant explicitement fait savoir qu'elle refuserait tout entretien à cause de l'implication d'un de ses membres dans une dissension politique avec ma mère. Habiter le terrain pendant plusieurs mois, malgré les conditions de pandémie, a néanmoins permis une clarification de mon statut : « fille Roques et étudiante ». Contrairement à d'autres chercheurs enquêtant sur leur territoire natal (Coquard, 2019; Renahy, 2010), je n'ai pas eu à faire face à une certaine condescendance concernant mon retour « sans statut », ou à travailler à amoindrir la distance, non pas géographique mais sociologique comme Florence Weber (1989).

Mon enquête explicite sur les enfants et mes régulières visites dans les écoles et lieux de loisirs ont rapidement permis de m'octroyer une position corollaire aux institutions scolaires, voire à des questions de santé publique. Mes recherches étaient ainsi souvent présentées comme un « travail sur les jeunes et le numérique ».

1.3. Mobilité contrainte : la proximité enfant / chercheuse dans les modes de déplacement

La rédaction d'une thèse invite à une certaine pudeur concernant les conditions matérielles dans laquelle l'enquête a été menée, d'autant plus lorsqu'elles dépendent de la vie personnelle de l'auteure. Je dois cependant en dévoiler une partie afin de rendre intelligibles les conditions d'enquête sur ce territoire, qui impliquent la possession d'un véhicule pour relier les différents lieux de vie, de loisirs, de travail et de gestion du quotidien (courses, administration, etc.). Mon enfance et début d'adolescence sur ce territoire ne m'ont pas permis de pouvoir accéder à un scooter – refus catégorique de mes parents lorsque j'ai eu 14 ans – puis ma vie lycéenne dans une grande ville ne m'a pas fait entrevoir la nécessité de passer le permis de conduire, anticipant également la suite de mes études post-bac nécessairement situées en ville. Mes études supérieures se sont en effet déroulées dans des villes possédant un réseau de transport en commun suffisant pour me permettre d'étudier et

¹ Le patronyme « Roques » et ses différentes graphies (« Roc » « Roche » « Roque ») est extrêmement répandu dans la région.

de me divertir, je suis donc entrée en thèse sans permis de conduire. Sur le terrain j'ai pu bénéficier des solidarités familiales et amicales pour assurer mes déplacements, notamment au domicile des enquêtés ou sur les lieux de loisir non-accessibles à pied. Deux mois avant la fin de la récolte de données, des événements personnels m'ont contrainte à habiter ce territoire sans pouvoir m'y déplacer de manière autonome. J'ai à cette occasion pu constater par exemple la faible densité de propositions de covoiturage, la difficulté et dangerosité d'y circuler en vélo, ou encore la faible piétonisation des espaces publics, ainsi que la difficulté d'accéder aux grandes surfaces (Casino, pharmacie, etc.). Par nécessité, et ne souhaitant pas être davantage un fardeau pour ma famille, j'ai tenté l'auto-stop comme solution pour me déplacer, ce qui a fonctionné lorsque je me rendais dans les bourgs des villages. Le reste de mes trajets devait s'effectuer à pied. Ne pas être véhiculée m'a ainsi permis d'expérimenter en partie la non viabilité du mode de déplacement en auto-stop sur ce territoire ; en plus du stigmate que l'auto-stop dans un milieu restreint ne manque pas de faire peser sur l'individu y recourant de manière régulière, il est très couteux en temps et nécessite une importante organisation.

Mon expérience rejoint ainsi celle des enquêtées de Yaëlle Amsellem-Mainguy, qui écrit dans *Les filles du coin* :

La question de la mobilité est cruciale en milieu rural, tant les réseaux de transport en commun y sont lacunaires. Pour les jeunes, notamment, qui doivent sans cesse trouver des manières de les contourner, les freins au déplacement sont un problème quotidien. Si les parents des jeunes femmes rencontrées sont souvent sollicités pour « faire le taxi », « dépanner », ou « parce que c'est normal », parce qu'ils ont pour la plupart d'entre eux le permis de conduire et une voiture (au moins une par famille) pour aller travailler et faire les courses, ces dernières doivent souvent se caler sur eux pour leurs déplacements. Être déposée sur le chemin du travail (donc tributaire des horaires de travail des parents), partir plus tôt que prévu d'une soirée parce que son père ou sa mère « embauchent » aux aurores le lendemain sont des exemples cités au cours de l'enquête. Le scooter, la moto, la voiture sont ainsi au cœur des discussions sur la mobilité, rappelant à quel point les loisirs et les centres d'intérêt sont éloignés en milieu rural. (2019, p. 75).

J'ai pu expérimenter de nouveau la vie d'une jeune fille en milieu rural, avec de nouvelles contraintes liées à la mobilité : si durant mon enfance et ma pré-adolescence les occasions de sortie avec des amis ou au domicile de copines étaient limitées et soumises à mes bons comportements à la maison, à l'âge adulte j'étais soumise aux disponibilités de mes proches en leur faisant peser le poids de mes propres choix de vie et d'études. Cependant, l'adaptabilité et la « débrouille » mise en mot par les enquêtées de Yaëlle Amsellem-Mainguy sont restées des constantes tout au long de l'enquête.

1.4. Des lieux de vie et d'enquête dispersés

Le protocole de recherche a été initialement pensé sous l'angle de la tradition ethnographique, avec l'intention de réaliser une monographie. L'analyse des usages juvéniles numérique dans leurs loisirs, encadrés et non encadrés, représentait un défi d'importance ; il était nécessaire à la fois d'accéder à leurs usages, via des dispositifs nomades comme le smartphone et fixes comme l'ordinateur du foyer, et à observer l'insertion de ces derniers dans un quotidien organisé autour de l'école et des loisirs, notamment des loisirs extra-scolaires encadrés comme les activités artistiques et sportives. La monographie semblait alors l'approche la plus complète pour saisir l'articulation entre ces deux dimensions ; l'observation des lieux de loisirs, leur vie en ligne et l'usage quotidien des technologies numériques d'information et de communication permettait ainsi de contextualiser les entretiens semi-directifs et les entretiens informels menés durant l'enquête. Cette première intention s'est cependant heurtée à deux écueils : la pandémie de Covid-19 et l'immersion dans le quotidien des jeunes gens en milieu rural.

Mon protocole de recherche initial prévoyait de prendre contact avec des foyers d'enfants scolarisés en école élémentaire, collège et lycée lors de la première année de thèse, puis en 2020 de m'installer durant neuf mois (février - octobre) dans le village lors de ma deuxième année de thèse. Ce calendrier de recherche tenait compte de mes obligations en tant que doctorante contractuelle avec mission d'enseignement. De la mi-décembre 2019 à janvier 2020, j'ai donc cherché un logement dans le cœur du village et accompli les différentes démarches relatives à l'installation, tout en explorant la question des trajets en bus scolaire. J'ai pris la décision de fixer à la mi-mars la date de mon installation sur le terrain, étant donné le ralentissement considérable des activités du village induit par la pandémie de Covid-19. Ce ralentissement a cependant atteint son paroxysme avec le premier confinement, annoncé la veille de mon départ. J'ai décidé de le passer dans mon logement habituel, à Paris, celui du village ne possédant pas encore de connexion internet. Les répercussions de ce confinement ont été massives sur ma récolte de données car elles ont mis fin à toute possibilité d'accéder aux lieux de loisirs encadrés jusqu'à début septembre 2020. En effet, malgré la levée du confinement et mon installation sur le terrain début mai 2020, les associations sportives et les différentes activités artistiques n'ont pas repris, pour ensuite opérer leur pause annuelle durant la période estivale. De plus, en l'absence de réouverture des frontières et avec la peur de la contamination du Covid-19, la fréquentation du village par les touristes anglais et hollandais a chuté drastiquement. Les restaurants et les animations estivales (marchés gourmands, expositions d'artisanat, fêtes médiévales, fête de la Saint-Jean, fête de la musique,

bodégas, etc.) ne se sont pas tenues, ou avec de lourdes contraintes (notamment les jauges de public). Le cœur du village, en été très fréquenté, n'accueillait qu'une population locale adulte (et souvent retraitée) le jeudi matin, jour du marché. Quant aux activités de loisirs (clubs et associations sportives, rencontres sportives, etc.), elles sont restées à l'arrêt. Ce ralentissement de l'activité du village a participé à la disparition des quelques groupes de jeunes gens qui avaient l'habitude de fréquenter la place du village et la route l'entourant, appelée « tour de ville » (voir annexe 3), sans qu'ils ne réapparaissent l'année suivante. D'ailleurs, les quelques activités ouvertes au public (expositions des œuvres des artistes en résidence, projection en plein air d'un film d'art et d'essai avec jauge de public, marché des artisans, etc.), ne semblaient pas orientées vers les jeunes populations, ce que mes observations ont pu confirmer puisqu'ils en étaient absents. La seule activité rassemblant des populations jeunes qui m'était accessible à cette époque était la piscine municipale et l'espace boisé la jouxtant, où j'ai pu mener des observations participantes et non-participantes (en fonction des jeunes en présence).

Notons également que la fréquentation de lieux publics, ou semi-publics, par les jeunes populations locales n'est pas extrêmement forte sur ce territoire, d'après les entretiens menés avec les différents jeunes gens enquêtés, mais également par mon travail de repérage tout au long de la première et deuxième année de thèse. Les études sur les territoires ruraux ne manquent jamais de mentionner l'importance capitale de la mobilité (Amsellem-Mainguy, 2021; Coquard, 2019; Renahy, 2010), à la fois pour les loisirs, les rencontres entre pairs et l'emploi. Certaines campagnes sont en effet dénuées de réseau de transport en commun, de gares TER ou de dispositifs de mobilité partagée (covoiturage, prêt d'automobiles ou de motocyclettes, etc.). Les distances entre les différents lieux de vie (école, foyer, domicile des amis, lieux d'activités, lieux de sortie, etc.) sont conséquentes pour la plupart des habitants de ces zones rurales. Il leur est alors nécessaire de posséder le permis de conduire et un véhicule. Comme je le développerai dans la partie 3, les outils numériques pour les jeunes populations sont alors une manière de concilier les contraintes d'emploi du temps, d'absence de lieux de sociabilités sans la présence d'adultes (Boyd, 2016), mais également les difficultés d'accès à une mobilité autonome. J'ai en effet pu constater que l'immense majorité des mineurs sur ce terrain ne possède pas le BSR (Brevet de Sécurité Routière conditionnant le droit de conduire un véhicule de 50 cm³) et un scooter, restreignant d'autant plus la possibilité de se réunir entre jeunes de manière autonome et rendant difficile leur observation.

Dans ces conditions, il m'est difficile de défendre une méthodologie de type monographique, comme celle d'Yvonne Verdier qu'elle restitue dans un ouvrage intitulé *Façon*

de dire, façon de faire (1979) portant sur le travail domestique des femmes dans une commune rurale. Fondée sur les « causeries » (p. 12) entre femmes au sein des habitations, l'enquête s'est déroulée pendant 7 ans à Minot et a exigé un entretien important des relations entre les enquêtrices¹ et les enquêtées. L'ethnographie de ce village et la monographie du fait social des paroles, techniques et transmissions de savoirs entre femmes est peu commentée en termes de protocole de recherche par Verdier, qui non sans délicatesse écrit : « *Nous en [du village] faisons l'ethnographie ; nous entrons dans les maisons.* » (p. 11). L'accès aux maisons, aux intérieurs et aux intimités a été ainsi un premier frein pour la tenue de la monographie que j'envisageais. Premièrement, le quotidien des jeunes gens se déroulait quasi-exclusivement en milieu clôt et en ligne, rendant délicate mon intégration puisqu'il s'agissait de mineurs, partageant leur lieu de vie avec d'autres individus (parents et fratrie). Et comment tisser des liens d'amitiés et de proximité avec des enfants, ou des pré-adolescents, tels que ceux qu'ont pu entretenir les ethnographes avec les femmes de Minot ? Le confinement de 2020 ayant coïncidé avec mon séjour long sur le terrain a complexifié encore davantage l'accès aux intérieurs et à la participation régulière aux activités que je souhaitais analyser. En m'éloignant de l'idéal monographique et en renonçant à proposer une étude exhaustive du phénomène, j'ai pu mener des observations sur les traces de vie et la mise en scène du quotidien durant cette pandémie par les comptes socio-numériques des enquêtés volontaires, et de leurs différents groupes de pairs (cf. sous-section « observation en ligne »). Ainsi en procédant par l'accumulation de matériaux en ligne, en me rendant sur place lors de loisirs, ou m'y faisant accompagner par les jeunes, j'ai tenté de saisir les manières d'apprendre avec internet.

Deuxièmement, contrairement à ce que j'avais anticipé lors de la construction du protocole de recherche, la délimitation des frontières du terrain ne fonctionne pas par unité géographique type « village ». L'éclatement des divers lieux de vie (écoles, logements, lieux de loisirs, etc.) et leur mise en réseau par le numérique me semble rendre impossible la monographie, tant les activités des enquêtés rencontrés sont diverses, aussi bien thématiquement que géographiquement. Si dans la monographie citée de Verdier les activités sont nombreuses, elle choisit de les présenter en trois triptyques (trois fonctions, trois techniques, trois âges de la vie) et peut s'appuyer sur les dynamiques de transmissions qui lient les différentes enquêtées. Je n'ai pas pu procéder de la même manière, à cause de la dispersion des réseaux d'interconnaissance dans mon échantillon d'enquêtés ; en effet,

¹ Le recueil de données mobilisées dans *Façons de dire, façons de faire* a été mené à l'occasion d'une enquête collective sur le village de Minot dans le Châtillonnais par Yvonne Verdier, Tina Jolas, Marie-Claude Pingaud et Françoise Zonabend.

étudier une tranche d'âge aussi vaste que les 6-18 ans implique de travailler sur des réseaux bien différents. Par exemple, les lycéens de mon corpus ne connaissent pas les familles des enfants scolarisés en école élémentaire, d'autant plus lorsqu'ils proviennent d'un village distinct du leur. De même, l'organisation des loisirs collectifs par tranche d'âge (gymnastique, football, rugby) ou des loisirs artistiques par cours privé (musique, dessin) ne favorise pas l'interconnaissance intergénérationnelle des jeunes. Il me semblait cependant important d'analyser les usages aux différents âges de la jeunesse pour saisir les différents processus d'autonomisation, et pouvoir comparer les usages de la vidéo en fonction des âges. A partir des réflexions de Sylvie Octobre (2019), concernant les risques « de structuration de la division en classes d'âge » (paragr. 24) lors des enquêtes sur les consommations et pratiques de loisirs des jeunes, il m'a paru plus judicieux de ne pas présupposer en amont de la recherche que l'autonomisation de l'apprentissage serait plus prégnante, ou *a minima* plus visible, chez une classe d'âge en particulier. Il a été cependant possible d'analyser de manière dynamique les réseaux de sociabilités des jeunes, dans la mesure où au sein d'une cohorte dont les âges ne varient pas au-delà de deux ou trois ans, l'interconnaissance est forte.

II. Comment enquêter sur les usages numériques des enfants en milieu rural ?

Plutôt que de partir de pratiques spécifiques (danse, football, jeu vidéo, etc.) ou encore du lieu où se déroule ces pratiques (associations, clubs, etc.), j'ai souhaité entrer par les pratiques effectives de jeunes partageant un même espace de vie (un village et ses alentours). Ainsi, mes observations couvrent une grande diversité de lieux et de pratiques, puisque ce sont celles vers lesquelles les enquêtés m'envoient. De plus, la pluralité des pratiques permet d'explorer de manière comparative l'usage du numérique selon les activités en fonction de leur degré d'encadrement, de leur caractère intergénérationnel, de leur nature ou encore de leur poids dans les sociabilités. Le lien entre ces diverses activités est ici le territoire et sa spécificité : l'absence de transports en commun et d'autonomie dans les mobilités juvéniles ainsi qu'une diminution progressive des lieux de rencontre entre jeunes, un processus observé par Amsellem-Mainguy (2021, p. 142). Ces spécificités que l'on rencontre aussi dans d'autres territoires ruraux contraignent les sociabilités juvéniles à exister en marge des institutions scolaire ou des activités de loisirs collectifs encadrées. J'ai tenté de saisir ces interstices : sorties d'école, début et fin d'entraînement sportif, bus scolaire, vacances d'été et lieux où on « traîne ».

II.1. Présentation du terrain

Le territoire enquêté se situe dans le sud-ouest de la France, dans et autour d'un village (M*) d'environ 2300 habitants. Comme explicité précédemment, le terrain ne recouvre pas exclusivement la commune de M*, mais s'étend également à ses alentours. Je désigne par « ses alentours », les villages et villes qui sont le plus souvent apparus dans le discours des enquêtés rencontrés, qu'ils y résident, y aient de la famille, ou s'y déplacent pour leurs loisirs. Les villages et villes des alentours sont représentés sur la carte ci-dessous. Par souci de clarté durant ce travail de thèse, j'associerai les lieux-dits, les minuscules villages, et les désignations idiomaticques ou patronymiques de lieux aux trois villages et aux deux villes les plus proches desdits endroits.

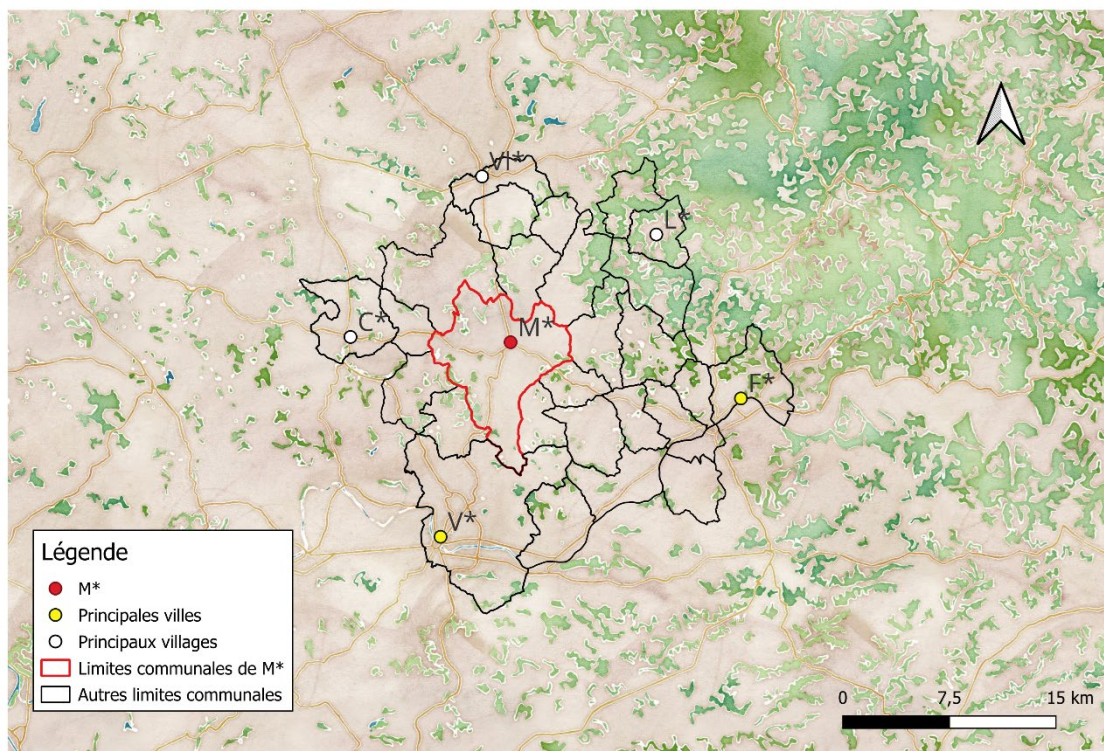


Figure 1 Carte anonymisée de M* et de ses alentours

M* a une densité moyenne de 37,2 habitants/km². Le département dans son ensemble a une densité moyenne de 61.7hab/km² et est l'un des plus pauvres de la Région (à cause d'un taux de chômage important dans les deux principaux bassins d'emploi du département et des bas revenus des retraités). M* connaît à la fois un solde naturel négatif (-1,2) (INSEE, 2020) et un solde migratoire positif, qui peut renvoyer à l'installation de retraités, ou à de jeunes actifs travaillant dans les villes alentours et accédant ainsi à la propriété. La population active se répartit majoritairement dans les classes socio-professionnelles suivantes : ouvriers (6,8%), employés (15,2%), professions intermédiaires (9,8%), artisans, commerçants et chefs d'entreprise (7,3%). On note que les agriculteurs composent 2,8% de la population active (moyenne nationale : 1,6%).

POP T5 - Population de 15 ans ou plus selon la catégorie socioprofessionnelle

	2009	%	2014	%	2020	%
Ensemble	2 008	100,0	2 020	100,0	1 988	100,0
Agriculteurs exploitants	68	3,4	49	2,4	55	2,8
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	132	6,6	114	5,6	146	7,3
Cadres et professions intellectuelles supérieures	108	5,4	125	6,2	75	3,8
Professions intermédiaires	180	9,0	240	11,9	196	9,8
Employés	288	14,3	250	12,4	301	15,2
Ouvriers	188	9,4	230	11,4	136	6,8
Retraités	828	41,2	838	41,5	809	40,7
Autres personnes sans activité professionnelle	216	10,8	174	8,6	271	13,6

Sources : Insee, RP2009, RP2014 et RP2020, exploitations complémentaires, géographie au 01/01/2023.

Figure 2 Population de 15 ans ou plus selon la catégorie socio-professionnelle du département dans lequel se situe M*

Le lieu de résidence n'est qu'à 50% le lieu de travail, la commune fait d'ailleurs partie de l'aire d'attraction de V* où un grand nombre d'actifs de la commune de M* se rendent quotidiennement pour travailler. L'utilisation massive de la voiture pour se rendre sur le lieu de travail témoigne de l'absence de transports en commun, si ce n'est le transport scolaire, réparti en trois circuits pour l'école élémentaire et le collège. Le village de M* est le chef-lieu du canton et vit majoritairement du tourisme (le village est répertorié sous le label « plus beaux villages de France »), notamment Nord Européen (anglais et hollandais). L'économie fondée sur un tourisme estival a débuté dans les années 70, avec la fermeture des grandes usines métallurgiques dans la ville de F* située à 20 kilomètres environ de M*, alors principales pourvoyeuses d'emploi sur ce territoire. La fermeture une décennie plus tôt du

réseau de gares départementales a accéléré la reconversion du territoire vers une économie de services. La commune est majoritairement composée de territoires agricoles (90,4% en 2018 dont 68,5% de terres arables). Le village compte trois établissements scolaires (maternelle, école élémentaire, collège) ainsi qu'une crèche. Le collège est situé depuis 2017 dans la zone industrielle en bas du village, tandis que l'école élémentaire, auparavant au pied du village, a été relocalisée au point le plus haut, jouxtant l'église et la place du village. Autour de cette place, des commerces (restaurants, vêtements, artisanats divers) ainsi que les lieux de décision (mairie, associations de loisirs) et de culture (une salle d'exposition). La municipalité a une orientation politique de gauche depuis 2015, suite à une longue lignée de majorité à droite (sans partis).

Le territoire se caractérise par une forte dispersion géographique des lieux de vie et de sortie. Le bourg de M*, où se trouve l'école maternelle, l'école primaire et le collège, ne concentre pas les lieux de résidence des enquêtés malgré la présence d'un lotissement à la sortie du village. Cette zone résidentielle est majoritairement occupée par des retraités et des actifs de plus de 50 ans, à l'exception de deux familles travaillant au collège et ayant des enfants scolarisés à M*. Ainsi, parmi les enquêtés rencontrés, aucun n'habite suffisamment proche de chez l'un de ses amis pour s'y rendre à pied. L'absence de transport en commun et le peu d'équipement des 14 - 18 ans en cyclomoteurs (voir chapitre 9) tendent à rendre les moments de rencontre entre adolescents rares. Bien que le village de M* soit considéré par l'INSEE comme un bassin de vie¹, 63% de ses habitants vivent à plus de 12 minutes par la route des équipements de la gamme intermédiaire² (Lévy et al., 2023). Les espaces de rencontre entre adolescents autour de M* sont étroitement liés à leurs modes de déplacements. Les espaces où durant mon ethnographie j'ai pu voir quelques fois des groupes de jeunes sont tous à proximité de lieux de pose ou de dépose des bus scolaires (desservant le lycée de F* ou le collège), ou à proximité des lieux de loisirs où ils sont amenés par leurs parents au moment des entraînements, ou à de rares reprises à côté des parkings, à l'image

¹ « Le bassin de vie constitue le plus petit territoire sur lequel les habitants ont accès aux équipements et services les plus courants » (Lévy et al., 2023). Il est construit à partir de la définition de pôle de services (« défini comme une commune disposant d'au moins 18 équipements sur les 35 de la gamme intermédiaire, avec au moins un équipement par domaine - commerces, santé, services aux particuliers ainsi que sports, loisirs et enseignement réunis - car moins nombreux ») (*ibid.*) à partir duquel est délimitée une zone d'influence, composée « des communes les plus proches » (*ibid.*)

² La gamme d'équipement intermédiaire se situe entre la gamme de proximité (ex : poste, épicerie-supérette, boulangerie, boucherie, école, médecin généraliste, pharmacie, etc.) et la gamme supérieure (ex : hypermarché, lycée, urgences, maternité, médecins spécialistes, cinéma, etc.). Elle est composée d'équipements comme une gendarmerie, banque, supermarché, collège, laboratoire d'analyses médicales, ambulance, etc.)

des lieux de rencontre privilégiés par les jeunes enquêtés de Mélanie Gambino dans le Périgord Vert (2008, p. 189) (figure 3).

La question de la temporalité et de la mobilité explique en partie le succès du Coin des Ados, un accueil de loisirs pour les 9-17 ans fonctionnant au moment de l'enquête les mercredi (14-19h), vendredi (17-21h) et samedi (9-17h). Situé au centre du village de VI*, il est majoritairement fréquenté par des 13-16 ans lorsqu'ils reviennent des activités de loisirs situées à VI* (notamment école de musique, arts martiaux et basketball). Le Coin des ados est l'endroit où ils attendent leurs parents pour être ramenés chez eux. L'espace est sous la surveillance d'un animateur, et arbore une décoration – réalisée par les jeunes – marquée par la culture populaire juvénile (jeux vidéo et mangas) (figure 4).

Notons également que bien que la population de M* soit vieillissante, le taux annuel de variation de la population est de 0,2 entre 2014 et 2020 avec un solde naturel de -1,2 et un solde apparent des entrées - sorties de 1,4. Ce solde positif des entrées et sorties traduit une certaine attractivité de M*, favorisé par le maintien du service public : crèche, maison de santé (médecine générale, cabinet infirmier, kinésithérapie), E.M.P.R.¹, centre communal d'action sociale. Un fort maillage associatif sportif et culturel caractérise également le territoire, et peut éventuellement expliquer ce solde apparent des entrées et sorties.

¹ Equipe Mixte Psycho Rééducative, à destination des enfants et des adolescents (pédiatrie, psychologues, orthophonie).



Figure 3: Un espace de rencontre adolescent à M* jouxtant un parking et l'ancienne école élémentaire



Figure 4 : Peintures murales du Coin des ados à VI*

II.2. Treize mois de présence discontinue sur le terrain

Les données mobilisées dans cette thèse proviennent d'une enquête ethnographique fondée sur des observations participantes et non participantes de la vie locale, notamment juvéniles, d'entretiens informels individuels et collectifs, d'entretiens semi-directifs individuels, et d'une veille quotidienne sur les réseaux socio-numériques sur lesquels les enquêtés sont inscrits, et pour la plupart d'entre eux, actifs. Cette sous-partie présente de manière détaillée ces différentes méthodes de recueil de données.

a. Organisation de la recherche

Ma présence sur le terrain était conditionnée par l'organisation de mon année universitaire. Ayant une charge d'enseignement, je m'étais organisée pour libérer le second semestre des deux premières années de thèse de toute charge d'enseignement afin de pouvoir me rendre sur le terrain d'enquête. Le tableau suivant présente les périodes de présence sur le terrain, avec les objectifs de recueil de données que je m'étais fixés, en fonction du temps disponible et des accès négociés auprès des différents acteurs. Il y figure également les observations effectuées et les différentes activités auxquelles j'ai pris part.

Tableau 1: Déroulement et organisation du travail ethnographique

Périodes	Objectifs	Enquête
Janvier 2019	Cartographie des lieux de rencontre encadrée et non-encadrée des enfants et des adolescents, lieux hors des institutions scolaires / familiales où l'enfant peut utiliser son smartphone Création d'un répertoire des objets culturels et des contenus médiatiques populaires auprès des jeunes pour faciliter les prises de contact et les entretiens	Observation non participante durant trois jours dans le centre d'accueil et de loisirs proche du village : temps « libres » (récréations, départ et arrivée, temps du midi et goûter). Entretiens informels avec les enfants présents autour de leurs consommations médiatiques et des appareils possédés à domicile. Observation participante durant trois semaines d'un rendez-vous hebdomadaire adolescents (collégiens) dans une succursale du centre d'accueil et de loisirs. Entretiens informels avec les adolescents présents autour de leurs loisirs et des applications mobiles les plus utilisées.
Mars - avril 2019	Prise de contact avec le directeur du collège Recrutement des enquêtés volontaire en école élémentaire Se rendre identifiable par les institutions et les parents d'élèves afin d'amoindrir la méfiance que la présence d'une adulte dans des activités enfantines peut susciter.	Présentation de l'enquête auprès des classes de l'école primaire, récupération des informations de contact, entretiens formels à domicile. Entretiens avec les parents pour avoir plus facilement accès à leurs enfants par la suite. Observation d'un cours de gymnastique (à F*) Participation à la vie artistique et culturelle du village, par une présence soutenue aux manifestations culturelles (expositions, chants amateurs, projection mensuelle cinématographique) et à la fréquentation des lieux de sociabilités (marché, sortie des écoles).
Mi-mai - juin 2019	Recrutement des enquêtés lycéens Recensement des réseaux socio-numériques utilisés par les lycéens.	Achèvement des entretiens avec les collégiens. Observation participante du skate-park de F* Présentation de l'enquête aux classes du lycée général et professionnel de la ville voisine (sectorisation scolaire), cours d'introduction à la sociologie à des 1ere

	Cartographie des lieux de réunions des lycéens autour du lycée	SES option « sciences po », recrutement des volontaires, entretiens formels à domicile et au CDI de l'établissement. Ajout puis veille des contenus produits sur les plateformes socio-numériques et messageries instantanées. Observation non-participante du stade : entraînement de rugby / matchs de rugby
Fin août - mi-septembre 2019	Réflexion sur les espaces en marge des institutions scolaires et familiales, des espaces permettant une certaine liberté d'utiliser le téléphone portable.	Observation non participante des grands lieux de rencontres estivales des enfants et des adolescents : la piscine municipale et le complexe sportif (terrain de foot et de rugby, skate-park désaffecté) attenant au lac. Mise en application d'une observation discrète. Observation non participante des parkings (adolescents véhiculés, en scooter) en variant les heures de présence. Mise en application d'une observation discrète.
Janvier 2020	Comprendre les usages du téléphone portable en collectif et en dehors du domicile, en l'absence de fréquentation de lieux de rencontre non-encadrés. Préparer la présence sur le terrain pendant 8 mois.	Observation participante d'une ligne de bus scolaire matin et soir pendant deux semaines Démarche pour préparer un temps long continu sur le terrain (location d'appartement). Observation participante cours de zumba (4 cours – séances hebdomadaires)
Mars – Mai 2020	Trouver une manière de continuer le recueil de données durant le confinement sans être sur place	2 entretiens de revisite, 3 entretiens avec des lycéens volontaires relancés début d'un archivage des contenus publiés par les adolescents enquêtés sur les plateformes
Mai – Septembre 2020	Mettre à profit le temps sur le terrain relativement long pour	Observation participante de la piscine municipale, durant un mois plusieurs fois par semaine en variant les

	observer les activités juvéniles estivales Comprendre l'usage du téléphone portable pour organiser les déplacements entre les enfants encore dépendants de leurs parents et ces derniers Mesurer les effets du confinement sur les pratiques de loisirs.	heures de présence. Entretiens informels avec les enfants la fréquentant. Fréquentation des commerces dans le centre du village autour de la place du village, fréquentation du marché hebdomadaire. Entretiens informels avec les habitants. Participation à des événements (pétanque, retour de chasse, préparation de la campagne municipale, etc.) Observation non participante du complexe sportif et du lac, peu d'activités suite à l'arrêt des activités sportives associatives. Observation non participante du centre du village, notamment la nuit suite à des rumeurs de dégradations adolescentes. Participation à la vie de village, réduite suite aux restrictions sanitaires et à la diminution drastique du tourisme anglais et hollandais.
Juillet – Août 2021	Compléter les observations lors des temps festifs estivaux	Observation participante des fêtes de village Observation participante des lieux de loisirs en plein air
Décembre-janvier 2022	Terminer le recueil de données en observant deux associations sportives (gymnastique et football)	Observation cours de gymnastique / football Entretien de revisite avec un enquêté (collégien) Entretien formel avec une collégienne Entretiens informels avec des pratiquantes de gymnastique et l'enseignante, entretiens informels avec des pratiquant de football

J'ai finalement observé trois types d'espaces : les lieux des activités encadrées (de loisirs), leurs interstices (avant et après le début de l'activité), et les espaces publics en temps ordinaire et lors des événements, festifs ou politiques. S'y ajoutent les entrées et sorties d'école.

b. Les différentes positions occupées sur le terrain

L'observation est un outil qui implique un positionnement particulier de la chercheuse sur le terrain : elle n'appartient pas au monde qu'elle observe, mais y participe, ne serait-ce que par sa présence. La perception qu'ont les acteurs de la personne « mal connue » qui navigue parmi eux a des effets directs sur les interactions qu'ils ont avec elle. Il existe un décalage parfois important entre la manière dont, en tant que chercheur, on se présente et « la place les autres [vous] attribuent » (Dodier et Baszanger, 1997, p. 44). La difficulté de se présenter soi-même en ethnographie réside dans le fait qu'il n'est pas possible de déambuler et de se présenter systématiquement à toutes les personnes engagées dans l'activité, ou l'observant. De même, la présentation de soi n'induit pas automatiquement l'occupation de la place ou du rôle (Beaud, Weber, 1998, p. 110) souhaité.

Je vais présenter les positions qui m'ont été attribuées sur ce terrain, à partir des différents espaces observés. A noter que ma présentation a toujours été la même : doctorante en sciences de l'éducation, travaillant sur les loisirs des jeunes. Il m'arrivait parfois d'expliquer le terme de « doctorante » en le simplifiant en « étudiante » lorsque certains enquêtés ne connaissaient pas le terme, ou d'en dire un peu plus sur ma recherche si on me le demandait. Auprès des enfants les plus jeunes, j'utilisais le terme de « chercheuse » ou d'« enquêtrice », anticipant l'incompréhension que « doctorante » ou « étudiante » pourrait susciter.

Sur les trois années de recueil de données et au sein de ces différents espaces, la manière dont les acteurs m'ont perçue a évolué. Concernant les activités encadrées de loisir, au commencement, j'ai été considérée comme une actrice institutionnelle malgré ma présentation formelle auprès des professionnels de ces activités. Mes différents interlocuteurs, dont les enfants enquêtés, m'ont par défaut attribué différents rôles : animatrice, inspectrice et stagiaire. J'ai été régulièrement sollicitée par les enfants pour régler un problème (attacher un lacet, récupérer un jouet, régler une dispute), mais également par les animateurs et animatrices dans certains cas (accompagner des ados pour créer une playlist, aider les enfants à ranger avant de prendre le bus pour aller en compétition sportive, etc.). En ce qui concerne les sorties d'école et les activités de loisir encadrées extérieures (foot, rugby, etc.), j'étais la plupart du temps en retrait de l'activité, devant l'école, ou sur le bord du terrain ou dans les tribunes. Ma position a donc rapidement dû être éclaircie auprès des autres parents ou adultes présents de sorte à amoindrir toute suspicion de pédophilie ou de trafic d'enfants que la présence d'un adulte, toute femme soit-elle, ne manque pas de susciter. Cet éclaircissement provenait toujours d'une question posée par un des adultes, qui s'enquerrait de ma filiation supposée à un des enfants engagés dans l'activité (« C'est lequel le vôtre ? » de la part de

parents peu habitués à fréquenter cet espace, ou encore « Vous êtes la sœur / cousine / babysittrice de tel enfant ? » pour les parents habitués). Dans les espaces publics, tels que la place du village ou les restaurants, la piscine, ou le village dans son ensemble, je n'ai pas opéré à une présentation formelle de mon statut et de mon activité, j'étais alors considérée comme une habitante, parfois « fille de ». Mon installation dans le village, sur une place et au rez-de-chaussée, m'a valu une identification extrêmement rapide. Certains habitants s'arrêtaient pour regarder par ma fenêtre, souvent ouverte, et discutaient avec moi, notamment les plus âgés. Dans la rue en dessous de la mienne vivaient les « cas soc' »¹, des jeunes entre 20 et 30 ans locataires de logements sociaux, qui sont accusés de dégradations et de nuisance sonore. Je me suis liée avec certains d'entre eux, la proximité d'âge aidant et le fait qu'ils passaient régulièrement à ma fenêtre pour m'emprunter du matériel pour fumer. Leur fréquentation occasionnelle m'a permis de constater que leur occupation de certains espaces publics correspondait à ceux qu'ils occupaient déjà étant plus jeunes et scolarisés dans le canton.

Enfin, ma position la plus délicate à saisir et la plus mouvante, a été celle que j'occupais dans les interstices des institutions (sortie d'école, fin d'activités, bus scolaire, etc.). Si j'ai dû me refamiliariser avec ces espaces, ce sont surtout les jeunes acteurs qui ont dû se familiariser à ma présence, parfois discrète, parfois sollicitée, parfois mal perçue et parfois participante. Lors de l'observation du bus scolaire, les employés municipaux que je voyais le matin au dépôt des bus m'ont d'abord considérée comme une stagiaire permis poids lourd avant que je ne les détrompe. Les enfants empruntant la ligne de bus observée ont quant à eux pensé que j'étais inspectrice départementale. Cette dernière position m'a été imposée sous forme de blague par le conducteur devant les questions des enfants (« C'est qui la dame ? Elle fait quoi ? »), puis instrumentalisée par lui-même à des fins de contrôle (port du gilet réfléchissant par les enfants et carte de transport scolaire en règle). Les plus âgés considéraient mes choix de place dans le bus avec indifférence sauf quand j'empiétais sur les places assises du fond du bus qu'ils s'étaient attribuées. Lors des sorties d'école, je passais relativement inaperçue au commencement, puis la récurrence de ma présence ainsi que mon carnet de notes sorti de temps en temps ont intrigué les enfants qui me voyaient comme une journaliste, puis lorsque les entretiens ont commencé et que la rumeur s'est répandue, m'ont identifiée comme « une personne étudiant les enfants ». La position la plus inconfortable a été celle endossée lorsque j'approchais des groupes durant les festivités, où les groupes de

¹ Cas sociaux ; désignation de ces jeunes par plusieurs habitants du village, lassés de la « nuisance » (verbatim) qu'ils causaient au voisinage (abolements de leurs chiens, réception d'amis, « squat » du petit parc en face de leur logement, etc.).

jeunes adolescents se livraient à des activités à la limite du licite, voire illégale (alcool, marijuana, dégradations ou blagues dans le village – sonner aux portes, pétard dans les déjections canines, etc.). Il m'était nécessaire d'approcher avec prudence en l'absence d'enquêtés présents dans les groupes.

c. À la rencontre des jeunes et des limites éthiques

Notons une différence importante lors des observations – participantes ou non – entre les populations les plus jeunes et les populations les plus âgées. Si je rencontrais facilement les enfants d'école élémentaire et de collège accompagnés de leurs parents au quotidien dans le village ou à l'occasion d'emplettes dans les villes à proximité, ce n'était pas le cas des lycéens. En effet, emmener ses enfants aux commissions est pour certains parents une nécessité, afin de ne pas les laisser seuls au domicile ; pour les enfants cette sortie constituait une occasion où ils pouvaient parfois obtenir objets, jouets, ou autres biens à collectionner (le supermarché de V* récompense la fidélité des clients en offrant des vignettes dont le cumul permet l'obtention de différentes peluches en forme de légumes). Je rencontrais donc surtout les lycéens en traînant dans la ville du lycée entre midi et deux, ou sur le parking des bus, ou encore lors des événements de village (Saint Jean et bodégas¹). Concernant les usages domestiques du numérique, je ne peux m'appuyer que sur du déclaratif (lors des entretiens formels ou informels conduits auprès des parents et des jeunes) et sur la publicisation d'activités sur les réseaux sociaux. Quelques observations ont cependant pu être menées dans les foyers à l'occasion de repas ou d'autres occasions sociales, mais elles restent peu nombreuses et leur caractère exceptionnel ne permet pas de rendre compte d'usages plus quotidiens.

Des lycéens et lycéennes enquêtées m'ont proposé d'assister aux quelques soirées qu'ils organisaient durant l'année (trois propositions en tout) à leur domicile ou chez un ami, j'ai cependant refusé. Une première soirée se tenait alors que je n'étais plus sur le terrain et les deux autres étaient organisées par un groupe de première SES. L'écart d'âge d'une quinzaine d'années entre nous et la faiblesse des liens amicaux que j'entretenais avec le reste du groupe m'a conduit à décliner la proposition, principalement pour des questions éthiques. Mon enquête se fondant sur la proximité entretenue, sur un temps relativement long, avec des mineurs, il est rapidement apparu nécessaire d'instaurer des limites quant au degré

¹ La fête de la Saint-Jean est une fête populaire se déroulant le jour du solstice de l'été : un grand feu est allumé dans le village. Les bodégas désignent sur ce territoire des fêtes publiques (organisées en été) inspirées de la tradition espagnole.

d'intimité de ces relations. L'asymétrie dans ces relations induites par la différence d'âge et de statut peut créer des situations où les enquêtés ne se sentent pas la possibilité de me refuser quelque chose (l'accès à un dispositif, à une de leurs conversations privées), ou des attentes de leur côté auxquelles je ne peux éthiquement pas répondre (fournir de l'alcool par exemple). Le cas des soirées entre jeunes mineurs sans les parents au domicile posait également la question de la responsabilité légale qui m'incombait en cas d'accidents, ce que je souhaitais éviter. Une autre limite posée et plus difficile à mettre en place a porté sur le partage d'informations. Fréquentant plusieurs groupes de jeunes d'une même tranche d'âge, et cette fréquentation étant connue, il est arrivé à plusieurs enquêtés de me demander des informations spécifiques sur d'autres jeunes (« Est-ce qu'elle a parlé de moi ? Est-ce qu'il est en couple avec telle personne ? Montre-moi son Instagram privé, etc. »). Alors que je leur demandais de répondre à mes questions sur leur vie et leurs amis, le fait que je taise des informations sur autrui les intéressant, était parfois difficilement compréhensible pour eux.

II.3. Entretiens informels

Il est difficile de comptabiliser avec précision le nombre d'entretiens informels, ainsi que de donner de manière exhaustive le descriptif de chaque individu rencontré. Il est cependant utile de chercher à quantifier cette récolte de données pour mieux rendre compte de la densité et des modalités de l'enquête. J'ai donc procédé à une estimation, fondée sur les notes de mon carnet de terrain, en excluant les interactions en ligne avec les jeunes gens. J'ai considéré comme entretien informel une discussion d'au moins cinq minutes avec un individu, ou un groupe d'individus, comportant des données en rapport avec l'étude.

Tableau 2 : Estimation du nombre d'entretiens informels : 256 au total

Statut	Nombre d'entretiens (estimation)
Élémentaire	60
Collège	80
Lycée	40
Acteurs scolaires	15
Acteurs politiques	25
Parents	45

Les entretiens informels ont eu lieu à diverses occasions tout au long de l'enquête. Ils sont détaillés en annexe (2) avec les enquêtés dont les caractéristiques sociales étaient connues (âge, professions des parents). Lors de la vie courante et événementielle : marché hebdomadaire (maintenu durant la pandémie), fêtes de village, expositions d'art, conseils municipaux, réunions amicales, sorties au restaurant, apéritifs amicaux, passage dans les classes, etc. Lors des observations : clubs sportifs, entraînements sportifs, lieux de loisirs (piscine, pétanque), centre de vacances, sorties d'établissement scolaire, bus scolaire, parkings, halles de villages, etc. Ces entretiens informels ont permis d'éclaircir la position des différents individus dans des cercles de relations, notamment les jeunes gens. Il m'importait moins de savoir qui était l'enfant de qui, que qui était ses copains. C'est généralement par l'intermédiaire d'un jeune avec qui je m'étais entretenue au préalable lors d'un entretien formel que je parvenais à discuter avec son groupe d'amis lors de rassemblements sportifs (un match de foot dominical par exemple), ou à la sortie de l'école. J'ai ainsi pu discuter à plusieurs reprises avec les mêmes groupes de pairs, en systématisant ma présence à certains endroits ou événements.

Les situations d'entretiens informels avec des mineurs attirent l'attention des adultes présents. Ainsi, ces discussions avec les plus jeunes suscitaient régulièrement l'intervention d'un adulte, bien souvent bienveillant étant donné que mon statut de chercheuse était connu. Ces parents, ou animateurs, entraîneurs et enseignants, en voulant bien faire, mettaient souvent rapidement fin à l'interaction, car leur présence dispersait les enfants. Leur tentative d'orienter les conversations pour « faire parler » les enfants, pour m'« aider », était systématiquement un frein important à la relation de complicité que je tentais de créer. Les interactions les plus longues dans ce cadre que j'ai pu mener se sont déroulées lors des fêtes de village, où pour la soirée les parents laissaient leurs enfants libres d'aller et venir à leur guise, ou bien lors de réunions amicales où les adultes présents étaient occupés à d'autres activités et considéraient ma présence comme un véritable atout : celui de tenir leurs enfants à la fois éloignés d'eux et sous surveillance.

II.4. Entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs ont été menés auprès des élèves scolarisés dans les trois établissements scolaires du secteur. Les enquêtés ont été recrutés après la présentation de l'enquête dans plusieurs classes de l'école élémentaire et du collège de M* ainsi qu'au lycée (général et professionnel) situé dans la ville de F* et relevant de la même sectorisation que le collège. L'entrée s'est effectuée via l'équipe pédagogique : ou bien par les directeurs

d'établissement, contactés par interconnaissance, ou bien par les enseignants que je connaissais, pour avoir été scolarisée dans les différents établissements. A l'issu de la présentation de l'enquête, adaptée en fonction du niveau des élèves, deux formulaires ont été distribués : l'un était une explication de l'enquête et du protocole à destination des familles, et l'autre un formulaire d'autorisation pour les entretiens avec les mineurs, indiquant un contact téléphonique. Les autorisations d'entretien ont été rendues dans les jours suivants à l'enseignant principal, qui me les a transmis afin que je prenne rendez-vous avec les enfants et les parents volontaires pour des entretiens. Ces derniers ont eu lieu au domicile des enquêtés pour les enquêtés d'école primaire (salon et chambre à coucher), et pour les lycéens et collégiens soit dans une salle annexe sur les plages d'études des élèves (salle du CDI ou salle de repos attenante à l'infirmerie), soit à leur domicile (chambre à coucher). Quatre entretiens se sont déroulés en visioconférence durant le confinement. Un seul entretien s'est déroulé dans un des locaux de la mairie du village, car il a eu lieu juste avant les cours de l'école élémentaire le matin. Les entretiens de revisite se sont déroulés via internet en visioconférence. Comme on peut le constater dans le tableau récapitulatif, les entretiens menés avec des enfants issus des classes moyennes (« petite » fonction publique comme les employés de mairie ou pour les collectivités, forces de l'ordre, métiers de l'artisanat) sont surreprésentés. La démarche de recrutement de volontaires pour les entretiens semi-directifs en passant par les enseignants m'autorisant l'accès à leur classe, la présentation formelle de l'intérêt de cette recherche ainsi que le contact effectué via autorisation photocopiée a sans doute encouragée cette surreprésentation. Une analyse plus fine de la composition de ce corpus permet de constater une certaine hétérogénéité des profils : de la petite classe moyenne (employés municipaux dans la manutention) à la classe moyenne supérieure (expert-comptable ou propriétaire ou gestionnaire agricole). Les entretiens informels m'ont permis dans un même temps d'explorer les usages des enfants de classes populaires (parents ouvriers, chômage longue durée, travaux saisonniers).

L'un des défis de cette méthodologie par entretien était de réussir à harmoniser les données recueillies, en proposant une grille d'entretien adaptable en fonction de l'âge des enquêtés. Une enquête exploratoire menée juste avant la thèse dans le cadre de mon master¹ m'a permis de me familiariser avec les items culturels (jeu vidéo, chanson populaire, émission de télé-réalité, objets de la cour de récréation) en vogue chez les différentes tranches d'âge, de sorte à pouvoir les mobiliser dans les entretiens. La grille d'entretien a été construite en

¹ Roques, N. (2018). *Jouer pour les autres ? Filmer et diffuser sur Internet sa pratique de jeu* [mémoire de recherche non publié], Université Sorbonne Paris Nord, Villetaneuse.

fonction des dispositifs possédés par l'enquêté et les consommations culturelles (voir annexe 1), la difficulté durant l'entretien semi-directif avec les plus jeunes était de comprendre de quels dispositifs ou de quels médias ils parlaient. En effet, les enfants de mon échantillon scolarisés à l'école primaire rencontraient des difficultés à distinguer le média (exemple : Netflix) du dispositif numérique (exemple : télévision ou console de salon). J'ai systématisé la demande auprès des enquêtés de me montrer leurs dispositifs numériques lorsque j'étais chez eux, ceux leur appartenant et ceux du foyer. Cependant, pour les plus jeunes les parents souhaitaient être à proximité lorsqu'ils voyaient leurs enfants prendre les appareils. Il m'a fallu le temps long sur le terrain et une clarification de ma position de chercheuse pour ne plus me heurter à cette défiance.

Les entretiens avec les parents répondent à deux nécessités : la première était de pouvoir comprendre leur configuration familiale, leur rapport personnel au numérique et plus important encore, leur positionnement quant à internet dans l'éducation de leurs enfants. Les projets éducatifs déclarés des parents abordaient systématiquement les règles concernant « les écrans ». Cette désignation générique d'écrans toujours mise au pluriel devait, comme pour les enfants les plus jeunes du panel, être interrogée davantage durant l'entretien, tous les écrans ne relevant pas de la même réglementation. La seconde nécessité, qui a émergé durant les premiers pas sur le terrain, était de me permettre en passant par les parents d'avoir accès à un entretien avec leurs enfants. En effet, certains parents en répondant à la demande d'entretien semblaient en réalité vouloir comprendre mon intérêt pour leurs enfants. Mener un entretien avec eux et leur expliciter de vive voix les enjeux du projet et de prouver par-là mon inoffensivité, a presque toujours débouché sur un entretien avec les enfants, proposé et encouragé par les parents eux-mêmes. Les entretiens semi-directifs avec les parents étaient dans l'immense majorité des cas avec la mère (11 entretiens sur 13).

Tableau 3 : Entretiens semi-directifs avec des enfants âgés de 6 à 18 ans (27)

Prénom	Age	Classe	Profession du père	Profession de la mère
Léa	7	CE1	Chômage (auparavant Investisseur dans la finance)	Mère au foyer (formation dans la vente)
Vincent (+1 revisite)	9	CM1	Professeur de maths	Professeur de français
Youssef	9	CM1	Électricien	Chômage (auparavant travail saisonnier)
Anna	10	CM1	Propriétaire camping	Propriétaire camping
Nora	9	CM1	Ingénieur	Gestionnaire dans le secondaire
Zoé	12	6 ^e	Mécanicien motoculture	Comptable
Léo	12	6 ^e	Employé menuisier	Chômage (auparavant serveuse)
Gabriel (+1 revisite)	11	6 ^e	Gardien de prison	Conseillère emploi
Arthur	12	6 ^e	Directeur entreprise agricole	Conseillère agricole
Félix	12	5 ^e	Maître d'internat	Infirmière
Lola	12	5 ^e	Assistant de vie scolaire	Secrétaire de direction
Estelle	13	4 ^e	Employé dans le service public (impôts)	Professeur de français
Andrew	13	4 ^e	Propriétaire camping	Propriétaire camping
Cindy	14	3 ^{ème}	Employé de mairie	Chômage (auparavant employée de mairie)
Mélisse	16	2 ^{de}	Gendarme	Aide-soignante
Louane	15	2 ^{de}	Expert-comptable	Mère au foyer (formation non connue)
Paul	15	2 ^{de}	Commerçant	Comptable
Albane	17	1 ^{re} L	Cuisinier école	Infirmière
Alice (+1 revisite)	17	1 ^{re} L	Chef d'exploitation	Agricultrice
Lionel	17	1 ^{re} S	Chef cuisinier EPHAD	Assistante de vie scolaire
Hugo	17	1 ^{re} S	Commerçant	Comptable

Juliette	16	1 ^{re} S	Vétérinaire	Vétérinaire
Marine (+1 revisite)	17	TES	Pompier	Employée distribution prospectus (CDI)
Daphné (+1 revisite)	17	TES	Conseiller agricole (chef d'entreprise)	Conseillère agricole (employée)
Oscar	18	TES	Ouvrier qualifié agroalimentaire (CDI)	Femme de ménage (CDI) et ouvrière agricole
Antoine	17	TES	Gardien de la paix	ATSEM (maternelle)
Vincent	19	TS	Employé parcs et jardins	Assistante Maternelle

Tableau 4: Entretiens semi-directifs avec des parents (13)

Prénom	Âge	Profession	Profession du conjoint	Enfants scolarisés en
Laurence	43	Propriétaire d'un camping	Propriétaire d'un camping	Fille élémentaire, garçon collège
Farah	38	Gestionnaire dans le secondaire	Ingénieur	Fille élémentaire, fille collège
Quitterie	46	Commerciale	Divorcée, inconnu	Fille élémentaire, fille collège
Muriel	38	Enseignante	Enseignant	Fille lycée, fille collège, garçon élémentaire
Franck	41	Agriculteur	Laborantine	Filles collège
Patricia	50	Infirmière libérale	Divorcée, plombier électricien	Fils collège
Stéphane (+1 revisite)	52	Commerçant	Comptable	Fils lycée fils collège
Béatrice	32	Agente dans l'administration	Policier	Fils maternelle, fils collège
Karine (+1 revisite)	41	Comptable	Garagiste	1 fille collège, 1 garçon élémentaire
Françoise	43	Conseillère agricole	Directeur d'une coopérative agricole	1 fils collège
Nathalie	58	CPE	Entrepreneur bâtiment	2 enfants en études supérieures

II.5. Corpus des contenus numériques des enfants et des adolescents

La consultation des productions des enquêtés sur les réseaux socio-numériques a débuté en 2019, puis a été systématisée et partiellement sauvegardée à partir du confinement de mars - mai 2020. Le « partiellement » renvoie ici aux différentes stratégies mises en place pour opérer des captures d'écran de logiciels de discussion instantanée de manière discrète (certains logiciels notifient l'interlocuteur que son contenu vient d'être archivé). Par exemple, la plupart des contenus sur Snapchat ont fait l'objet, plutôt que d'une capture, d'une description minutieuse sur le carnet de terrain. La consultation de ces productions ne répond pas à une volonté de quantifier les pratiques numériques des enfants et adolescents, elle vise en revanche à poursuivre les observations menées en coprésence physique.

Cette veille des contenus et des expressions de soi sur les réseaux englobe également le cercle d'amis des enquêtés, dont les manifestations (sous forme de commentaires) à leurs productions permettent de remonter jusqu'à leurs différentes pages personnelles. Le tableau suivant synthétise les comptes suivis selon les plateformes et les différents contenus qui y sont partagés. Les précisions entre parenthèse dans la section « nombre de comptes suivi » indique le nombre d'enquêtés entendus en entretien semi-directif qui possède un compte sur la plateforme concernée. Leur compte est inclus dans le total du nombre de comptes suivis. Précisons que pour la plateforme Instagram, plusieurs comptes peuvent appartenir à un même individu. Ne sont répertoriés dans ce tableau que les comptes Snapchat et Instagram dont les jeunes m'ont autorisé l'accès.

Tableau 5: Nombre et type de contenus en ligne observés

Plateforme	Nombre de comptes suivis	Description des contenus
Snapchat	27 (3 collégiens et 3 lycéens)	Sociabilités ordinaires, vente d'objets, demande de service divers (déplacement, prêt, renseignements), événements exceptionnels (vacances, spectacles, sorties).
Vinted	2 (1 lycéenne)	Photographie de vêtements, vente en ligne.
Instagram	45 (9 lycéens et lycéennes, 2 collégiens)	Sociabilités ordinaires, événements exceptionnels, enchaînements de gymnastique extraits d'entraînements de danse / foot / skateboard, papeterie, organisation (bullet journal), repas, photos à visée artistique, dessins.
TikTok	11 (1 collégienne, 3 collégiens)	Mouvements dans Fortnite, classement Fortnite, visite guidée des armes et apparences Fortnite, danse et chants entre amies.
YouTube	5 (2 collégiens, 1 lycéenne)	Rediffusion de <i>live</i> de Fortnite, commentées, sans dévoilement du visage, papeterie et organisation personnelle, vidéo « artistique »

Les comptes des plateformes socio-numériques TikTok et YouTube sont les moins présentes dans ce corpus, mis à part la plateforme de vente Vinted. La principale limite de cette observation en ligne est mon accès aux contenus privés. Autant TikTok et YouTube ne permettent pas de distribuer les contenus en fonction des audiences (tout est public), autant Snapchat et Instagram offrent des fonctionnalités de sélection des publics, via des listes pour Instagram (« amis proches ») ou via la sélection manuelle sur Snapchat. Bien que j'aie pu accéder à des comptes privés sur Instagram, je n'ai pas pu accéder aux contenus « amis proches » de l'intégralité des comptes. Cet accès est forcément accordé par le détenteur du compte. Ainsi, j'ai dû négocier les accès de manière individuelle et personnelle avec les détenteurs des comptes. Quant aux contenus observés sur Snapchat, à part pour les événements de type soirées auxquelles j'avais refusé de participer, ils sont de nature publique à partir du moment où le détenteur du compte a accepté la demande d'amitié sur la plateforme.

La méthodologie mixte de cette enquête, combinant l'observation en ligne et hors-ligne des pratiques de loisirs des jeunes, des entretiens semi-directifs et informels, est certes tributaire des particularités de l'objet étudié (l'apprentissage des loisirs par la vidéo sur

internet) mais également des conditions d'enquête. Le confinement de 2020 a eu pour effet de me pousser à systématiser le recueil des données en ligne, puisqu'elles étaient pratiquement les seules données d'enquête accessibles à ce moment-là. Certains entretiens de revisite ont dû être réalisés en visioconférence ou par téléphone, avec des précisions parfois demandées ensuite par message privé sur les réseaux socio-numériques. La sortie du confinement n'a pas coïncidé avec la reprise des activités de loisirs encadrées, accentuant l'importance dans l'enquête des tiers-lieux, des lieux où les jeunes pouvaient se retrouver (notamment la piscine municipale), ou des quelques événements locaux se tenant malgré les jauges limitées de participants. Au-delà de cet imprévu majeur, à mesure que le rapport au terrain se créait, de nouveaux lieux d'observations, de nouveaux groupes de jeunes, se sont dessinés, exigeant des réorientations méthodologiques et des choix à effectuer : j'ai ainsi progressivement renoncé à observer de manière récurrente tous les lieux de loisirs encadrés, en me concentrant sur les plus pratiqués. Entrer par les pratiques des jeunes gens et découvrir progressivement les espaces en ligne (et hors ligne) qu'ils fréquentent donne un effet mosaïque aux pratiques et usages analysés dans ce travail. Loin d'être exhaustive, cette mosaïque présente par petites touches des univers juvéniles complexes et interconnectés.

CHAPITRE 2. LES VIDÉOS COMME SUBSTITUTS DANS LES CONTEXTES DE LOISIR ?

Les études portant sur le monde professionnel (Georgy, 2017) ou sur les plateformes marchandes (Beuscart, 2007; Chaves Ferreira et al., 2018) montrent que les outils numériques et la recherche en ligne ont permis l'émergence de nouveaux modèles de consommation, de recrutement, d'échanges de biens, souvent en continuité avec les modèles précédents. De même concernant les pratiques sociales, les travaux en sociologie du numérique ont démontré l'entrelacement « *entre ce qui se passe à l'écart des dispositifs techniques et ce qui se passe à travers ces dispositifs : l'écologie des pratiques sociales hors ligne présente de fortes proximités à l'écologie de ces pratiques en ligne* » (Martin et Dagiral, 2021, p. 289). Les outils numériques participent à transformer certains aspects : des échanges et des formes de relation (Balleys et Coll, 2015) sans pour autant renverser les rapports de classe, de genre et de race (Bergström, 2021). Cependant, ils peuvent faire figure de véritable ouverture ; dans *L'Internet des familles modestes*, en référence à l'analyse de Pierre Bourdieu concernant l'appropriation de la photographie par des populations rurales dans *Un art moyen* (1965), Dominique Pasquier écrit :

La diffusion d'internet [...] s'est opérée en se coulant dans un certain nombre de fonctions sociales qui étaient déjà présentes mais que d'autres instruments remplissaient avant. [...] En même temps, on peut sans doute aller plus loin que ne le fait Bourdieu à propos de la photographie, et penser qu'internet ne fait pas que permettre d'effectuer plus vite ou mieux des actes qu'on a toujours pratiqués : il y a une part d'ouverture sur de nouvelles visions du monde. (Pasquier, 2018, p. 11)

C'est à partir de cette notion d'ouverture que le chapitre sera construit, en analysant les usages palliatifs de la vidéo par les jeunes enquêtés. Cette utilisation de la vidéo a été peu fréquente au cours de l'enquête, exception faite de la période du premier confinement de 2020. A cette occasion, elle est mobilisée autant pour le suivi de la scolarité que pour les loisirs, voire pour la pratique de nouveaux loisirs, non-envisagés avant le confinement. Nous verrons ensuite une autre forme de substitution opérée par les enquêtés jouant aux jeux vidéo grâce aux vidéos internet ; loin de remplacer entièrement une pratique de loisir ou une partie de ce loisir, elle vise au contraire à le rendre possible en utilisant les vidéos comme des béquilles ou comme un dispositif de jeu à part entière. Ensuite, ce chapitre se penchera sur la fonction palliative des vidéos du jeu vidéo *Fortnite*, pratiqué par deux groupes de collégiens durant l'enquête. Enfin, je proposerai d'analyser les activités sportives hors temps de confinement à l'aune de l'usage de la vidéo comme support d'entraînement, pour comprendre dans quels contextes elle est – ou n'est – pas utilisée.

I. Au temps du « manque » : internet et confinement

Une thèse dont la récolte de données s'est déroulée en partie durant la crise sanitaire provoquée par le Covid-19 ne peut qu'aborder, même succinctement, les effets du confinement sur le terrain. La plupart des enfants rencontrés dans le cadre d'un entretien semi-directif avant le confinement du 17 mars au 11 mai 2020 ont été entendus de nouveau lors d'un entretien de revisite après ou pendant le confinement, afin de recueillir les activités menées au sein du domicile durant cette période. L'intégralité des données présentées dans cette section sont fondées sur du déclaratif. Certaines ont été recueillies durant le confinement, d'autres *a posteriori* (environ trois semaines et demi après la fin du premier confinement), puisque l'observation n'était pas envisageable.

I.1. Les vidéos comme supports de cours

Dans un texte cherchant à décrire les pratiques culturelles des français lors du premier confinement de 2020, Anne Jonchery et Philippe Lombardo (2020) comparent les résultats de deux enquêtes : l'enquête *Conditions de vie et aspirations* (Croutte, 2020) et la sixième édition de l'enquête *Pratiques culturelles* (DEPS, 2018). La première consiste en une récolte de données par questionnaire auprès de 2 963 personnes âgées de 15 ans et plus, résidant en France métropolitaine. L'échantillon est représentatif de la population française (méthode des quotas). L'enquête a été menée durant le confinement, afin de mesurer notamment la fréquence des activités de loisirs en amateur durant cette période. La deuxième est celle de l'enquête *Pratiques culturelles* (DEPS, 2018), menée en 2018 auprès d'un échantillon de 9 200 personnes âgées de 15 ans et plus en France métropolitaine, sous les mêmes modalités que l'enquête *Conditions de vie et aspirations*. À partir de cette approche comparative, les chercheurs observent une hausse des pratiques scientifiques ou techniques durant le confinement, et l'expliquent par le fait qu'elles « *peu[ven]t être un support de sociabilité familiale, mais aussi participer d'une visée éducative, d'autant plus dans une période où l'instruction scolaire s'est déroulée au domicile* » (2020, p. 17). Concernant les consommations de ressources en ligne qui connaissent une hausse chez les catégories d'âge les plus jeunes de l'échantillon (15-39 ans), ils remarquent :

Une part des ressources numériques proposées par les institutions culturelles est conçue pour les enfants (spectacles, vidéos, jeux, activités artistiques, arts plastiques, etc.), et 14 % des personnes âgées de 15 ans et plus déclarent les avoir consultées. Les moins de 40 ans en sont les plus férus, les 15-24 ans tout autant que les 25-39 ans (respectivement 23 % d'entre eux). Les plus jeunes le feraient pour eux-mêmes, quand les adultes en âge d'être parents les consulteraient pour et avec leurs enfants. En effet, les familles monoparentales et les couples avec enfants affichent les plus forts taux d'utilisateurs (respectivement 18 % et 23 % d'entre eux). Durant le confinement, les parents d'enfants scolarisés ont été soumis à des injonctions éducatives et de continuité pédagogique, relayées

notamment par les médias, qui ont pu participer de leur intérêt pour les contenus culturels proposés en ligne aux enfants. (2020, p. 38)

Ils n'observent pas de disparités au niveau de la consultation de ces ressources entre les ouvriers et les cadres. Ce constat permet de mentionner brièvement un usage particulier des vidéos en ligne, celui de la consommation de vidéo à visée scolaire. En effet, l'usage des outils numériques pendant le confinement a été nécessaire pour assurer la continuité pédagogique au niveau du premier et du second cycle. Les enfants et adolescents ont dû s'adapter à des modes de fonctionnement différents, très hétérogènes car dépendants des méthodes adoptées par leurs enseignants. Comme le montrent Laurent Tessier et Virginie Trémion (2023) dans un article s'appuyant sur trente-deux entretiens semi-directifs avec des lycéens en Terminale au moment du confinement, les jeunes ont dû se plier à l'injonction au travail en autonomie. Les auteurs notent la nécessaire adaptabilité des lycéens à la fois aux différentes modalités de cours de leurs enseignants et à un « éthos de télétravailleur », avec l'incorporation des normes et attentes des enseignants. Ainsi, les vidéos autour des disciplines scolaires, dans une optique de complément ou d'approfondissement d'un cours, ont été mentionnées à plusieurs reprises durant les entretiens. Elles peuvent se présenter sous la forme d'un cours dispensé par un créateur de contenu endossant le rôle de l'enseignant, ou celle d'un exercice de vulgarisation. Ces vidéos visent à rendre intelligibles des contenus scolaires, quelle que soit la discipline. La plupart des matières sont présentes sur YouTube, sous différents formats, mais avec toujours le même objectif affiché : rendre plus accessible la connaissance. Ces vidéos portent la promesse d'un apprentissage sans douleur car divertissant ; promesse au demeurant suffisamment séduisante pour que les parents s'emparent de cette proposition pédagogique, sans pour autant que tous les enfants à qui ces vidéos de vulgarisation sont imposées ne partagent cet enthousiasme.

Leur usage par les parents s'inscrit dans un processus plus vaste de transformation des modalités de transmission des contenus scolaires notamment à travers l'usage de médias populaires comme supports d'apprentissage, tels que les musiques tendances auprès des collégiens pour les intéresser à la musique (Eloy, 2015), ou l'usage du jeu vidéo en classe (Augé, 2023; Vincent, 2021). La sphère de divertissement que peut être YouTube est elle-même investie afin de proposer des contenus servant l'apprentissage de savoirs scolaires. Parmi les jeunes enquêtés de M*, un peu plus d'un tiers des enfants scolarisés en élémentaire et au collège font état d'au moins une consommation au cours des trois derniers mois d'un contenu vidéo dit de vulgarisation. Parmi eux, les trois quarts disent avoir consommé la vidéo sur suggestion ou injonction d'un de leurs parents. Cette proportion augmente durant le confinement, où la quasi-totalité des enquêtés scolarisés en primaire et au collège disent avoir

regardé au moins une vidéo de vulgarisation ou une vidéo de cours pendant le confinement. Bien que certains enfants recherchent ces contenus afin d'approfondir un point de cours, de rattraper un retard, ou simplement par curiosité, d'autres y entretiennent un rapport plus ambivalent. C'est le cas lorsque ces dernières sont imposées par un parent, ce qui a été massivement le cas de manière régulière durant le premier et le second confinement de 2020¹. Par exemple, Lili, 11 ans, rencontrait certaines difficultés en mathématiques avant le premier confinement :

En sortant de l'entraînement de gymnastique, je discute avec Lili qui se plaint de son 11/20 au contrôle de maths et m'en parle car j'ai interrogé son enseignant dans la semaine. Elle explique son échec par « l'ennui » qu'elle éprouve durant les cours, et raconte que son père « l'oblige » à regarder des vidéos de la chaîne MicMaths. Je lui demande si elle trouve les vidéos plus intéressantes que le cours, et elle me dit qu'elle finit quand même par s'ennuyer et qu'elle voudrait faire autre chose après ses devoirs que regarder ce genre de vidéos : « mais j'ai pas le choix tant que j'ai pas les bonnes notes ».

Carnet de terrain, septembre 2020

Les vidéos de mathématiques de cette chaîne YouTube, très populaire, ont été d'abord présentées à Lili durant le premier confinement de 2020 face à ce que son père (artisan, rencontré lors d'un entretien en situation informelle) décrit comme un désengagement (« *elle avait lâché, clairement elle allait couler* ») face au format pédagogique adopté par son enseignant de mathématiques de sixième. Ce dernier proposait une classe inversée, les cours étaient ainsi appris à la maison hors connexion, et les exercices étaient réalisés en collectif durant les heures de visioconférence. Cet usage des vidéos de mathématiques s'est maintenu après le premier confinement, et reste conditionné à l'obtention d'une meilleure moyenne dans cette matière. Le père de Lili a d'ailleurs l'impression que « *ça marche pour la petite* » car elle a obtenu de meilleures notes en maths durant le confinement.

Parmi les enquêtés rencontrés, Lili est un cas relativement isolé quant au maintien post confinement d'une telle pratique des vidéos de vulgarisation et de transmissions des connaissances d'une discipline scolaire. Ce maintien tient probablement à la conviction du père quant à l'efficacité de ce support d'apprentissage, mais également à son nouvel investissement dans les résultats en mathématiques de sa fille. Relativement effacé dans la scolarité de sa fille jusqu'en sixième (sa compagne se chargeait jusqu'à alors d'assister aux réunions parents-professeurs et de l'aide aux devoirs), la prescription de vidéos durant le confinement a été pour lui une occasion d'investir cette sphère, sans se mettre lui-même en

¹ Le recours aux vidéos comme support d'apprentissage scolaire a fait l'objet d'une courte publication de vulgarisation (Roques, 2023).

difficulté. En effet, il me dira que « *Micmaths il explique mieux que moi* » (carnet de terrain, septembre 2020). Cette déclaration semble traduire une délégation pédagogique bienvenue face à un contenu qu'il ne se sent pas capable d'enseigner de manière optimale, bien qu'il le maîtrise.

Si les vidéos de vulgarisation provoquent l'engouement de la part des parents, elles ne reçoivent cependant pas systématiquement un bon accueil de la part des enfants, comme Félix dont la mère (infirmière) a commencé à lui imposer le visionnage de ce type de vidéos pendant le confinement :

Félix : La dernière vidéo que maman m'a fait regarder elle me plaisait pas, mais elle, elle lui plaisait bien, c'était un truc de cours d'histoire sur François 1^{er}. 'Fin c'était bien fait, mais c'est des cours quoi. [...] Maman elle me fait regarder aussi ça s'appelle « les tutos de vito » un truc comme ça, et c'est un mec qui fait de l'anglais et qui est un peu marrant et que t'apprends bien avec lui, et sinon après on recherche sur internet et on trouve des trucs, mais c'est pas forcément des gens qui montrent leur tête, c'est des animations et tout ça. Le truc de François 1^{er} c'était juste des animations, avec des dessins.

Enquêtrice : T'as pas aimé ?

Félix : Non c'était bien. 'Fin, c'est bien fait mais c'est chiant c'est l'école. Elle m'en montre souvent quand on fait les révisions (ton dépit)

Enquêtrice : T'as une tête un peu triste quand tu dis ça quand même.

Félix : (rires) Non mais, des fois c'est pas mal, des fois c'est mauvais.

Entretien avec Félix, 5^e, 12 ans

Lili et Félix relient de la même manière ces vidéos à la sphère scolaire : elles sont assimilées à un prolongement des activités en cours, ou des devoirs à réaliser, indépendamment de l'intérêt qu'ils peuvent éprouver pour la thématique de la vidéo. Notons qu'en dehors de la période du confinement, les enfants de mon échantillon concernés par la consommation de tels contenus y résistent sans entrer en opposition frontale avec leurs parents. Ils expriment leur ennui par des remarques, des expressions corporelles (s'avachir, souffler de manière ostentatoire, regarder ailleurs) ou par des tactiques pour repousser le moment de regarder la vidéo :

Après l'entretien avec Martine, mère d'Anna et d'Andrew, je suis invitée à rester dîner avec la famille à leur domicile. Le père est en train de faire le repas, Martine termine d'installer Anna sur le petit bureau dans le salon, où je me trouve encore. Elle tient à lui faire regarder une vidéo de *C'est pas Sorcier* sur les araignées car Anna a un exposé à faire en classe sur un type d'insecte. Anna râle car elle voulait « ranger ses perles » avant de manger, et qu'elle pourra regarder la vidéo le lendemain (dimanche). Martine lui dit que le lendemain matin elle est occupée sur la propriété et qu'elle ne pourra pas lui lancer la vidéo, ce à quoi l'enfant rétorque qu'elle peut tout à fait le faire seule. La tension semble monter, Martine – probablement parce que je suis là – lui explique calmement qu'elle souhaite être présente à côté d'elle pour l'accompagner durant la vidéo, si elle ne comprend pas quelque chose ou qu'une araignée lui fait peur. Anna souffle bruyamment mais abdique, non sans se jeter en arrière dans le fauteuil, bras croisés. Elle me lance un regard fâché alors que sa mère lance la vidéo et lui demande de bien tout écouter. Martine vient alors vers moi en s'excusant et en chuchotant « elle est pas

commode en ce moment ». Nous passerons la grosse vingtaine de minutes que dure la vidéo à discuter ensemble sans qu'Anna ne sollicite Martine, et inversement. *Carnet de terrain, mai 2019*

Les vidéos ne marquent pas toujours l'esprit des enfants. Les parents de Léa ont profité du confinement pour essayer de l'intéresser à des contenus scientifiques comme des expériences chimiques :

Léa : On faisait un peu l'école le matin de 9h à 12h, la maîtresse elle donnait des exercices et des fiches pour faire les exercices, et l'après-midi bah je jouais dans le jardin s'il faisait beau mais sinon j'étais beaucoup dedans et on faisait des jeux de société avec papa.

Enquêtrice : La maîtresse elle faisait pas de cours en visio ?

Léa : Une fois par semaine si mais ça marchait pas trop trop.

Enquêtrice : Pourquoi ça marchait pas trop trop ?

Léa : Avec les connexions internet et fallait que quelqu'un mette la visio [la présence d'un parent pour allumer le logiciel était nécessaire pour beaucoup d'enfants, ou pour régler les problèmes de connexion durant la classe].

Enquêtrice : Et elle vous envoyait pas des vidéos non plus ?

Léa : Non. (réfléchit) mais papa et maman des fois ils me mettaient des vidéos de science, d'expériences tout ça.

Enquêtrice : Et tu les refaisais ?

Léa : (rigole) Non ! C'était juste pour regarder.

Enquêtrice : Tu peux me parler d'une ?

Léa : (réfléchit en silence) Non, je sais plus trop.

Léa, CE1, 7 ans

Léa ne garde que très peu de souvenirs des vidéos proposées par ses parents, et a dans l'ensemble une vision du confinement très peu centrée sur l'école. Ses parents (père investisseur dans la finance, mère au foyer, tous deux à domicile durant le confinement) tenaient fermement à ce qu'elle travaille tous les matins « *pour garder le rythme* » (entretien informel avec la mère), et qu'elle ne passe pas toute la journée « *devant la télé* » (entretien informel avec la mère). Les vidéos d'expérience scientifique leur sont alors apparues comme un compromis acceptable, dans la mesure où ces derniers lui permettaient éventuellement de « *s'instruire* » et de « *s'intéresser à de nouvelles choses, pour le futur par exemple si jamais ça peut lui créer une vocation* » (entretien informel avec le père).

Les raisons de cette résistance aux contenus proposés par les parents peuvent se comprendre à travers la conception que ces enfants ont de leur temps libre : le seul temps qui leur appartienne pleinement. Ainsi, le travail scolaire auquel les vidéos de vulgarisation sont associées est vécu comme une atteinte à ce temps libre, un temps qui devrait être en principe épargné par les contraintes temporelles et matérielles de l'école. La protection de cet espace-temps qu'est le temps libre est d'une importance capitale, d'autant plus lorsqu'il apparaît rare pour les enfants interrogés. Pour les lycéens rencontrés, plus libres dans

l'organisation de leur journée, de leur temps et surtout de leur travail scolaire, les ressources scolaires sur internet ont été mobilisées sans la contrainte des parents :

Albane : Depuis le confinement je regarde beaucoup de cours en ligne. Je lance des vidéos de AnnaBac et ça m'aide beaucoup parce que je suis un peu une nouille [nulle] en science, donc ça m'aide un peu.

Enquêtrice : D'accord, c'est un site spécialisé dans les cours ?

Albane : Oui, il y a que des cours dessus, c'est par rapport à ta filière, il t'explique que ton cours par rapport au programme du bac et... Ça te fait des révisions et tout. Et il y a des méthodologies et tout et c'est vrai qu'il propose des méthodologies parfois. Enfin moi pour le Français en tout cas qui m'ont vachement aidé parce que notre prof Monsieur C* [enseignant de mathématiques] c'est un vieux prof, il nous fait des coups des... des méthodologies qui sont peu strictes, de y a longtemps et tout et moi j'avoue que parfois je retiens pas et j'arrive devant ma feuille, je suis là, comment on fait déjà, je suis en train d'écrire n'importe quoi. Bref, du coup, c'est vrai que les vidéos, ça m'a donné quelques petites astuces que je réutilise et ma moyenne a monté du coup. Du coup c'est pas faux, leur petite pub qui dit venez sur notre site, vous allez avoir des meilleures notes. C'est vrai, c'est vrai. [...] C'est sur YouTube, tu tapes Annabac et t'as plein de vidéos sur tous les cours que tu veux et tu vois un prof devant un tableau qui te réexplique comme ça, ça dure, je sais pas, entre 8 et 11 minutes après.

Enquêtrice : Le terme de vulgarisation scientifique ça te parle ?

Albane : Non c'est quoi la vulgarisation scientifique ?

Enquêtrice : C'est des gens qui expliquent avec des mots simples des trucs compliqués.

Albane : Mais c'est un peu ça AnnaBac, c'est avec les termes qu'on a appris en cours, mais qui te réexplique de façon à ce que tu comprennes mieux. Enfin, ils expliquent pour vraiment des élèves qui sont en difficulté, donc je me sens pas vraiment en difficulté. Mais c'est vrai que j'ai pas eu de moyenne très haute en sciences, j'ai à peine au-dessus de la moyenne, donc je perds pas de points au bac mais j'en gagne pas beaucoup. Du coup, le but c'était de bien comprendre le gros du gros, et après de me pencher dans mes feuilles et tout et de là réapprendre tous les détails enfin de bien comprendre. Et après, c'est vrai que ça, c'est un truc que je fais pas beaucoup de faire des annales de bac pour faire les exercices, ça c'est un truc que je fais pas beaucoup. Voilà y a une semaine de révisions normalement qui arrive donc normalement je devrais en faire un peu plus. Mais bon. En espérant que le bac se passe bien. C'est pas comme ça toute l'année non plus.

Albane, 17 ans, 1L

Albane (père cuisinier pour les collectivités, mère infirmière) a eu recours pour la première fois aux contenus de cours en ligne d'Annabac, une collection de livres éditée par Hatier, durant le premier confinement. La collection a une chaîne YouTube (AnnaBac) donnant accès à des vidéos de durée diverse. Les vidéos autour des notions du programme de chaque année durent en moyenne 6 minutes, celles des notions-clefs environ 3 minutes, celles portant sur les méthodologies (oral de français par exemple) sont plus longues (entre 15 et 20 minutes). Si je pense initialement qu'elle s'appuie sur le site internet AnnaBac (« *c'est un site spécialisé dans les cours ?* »), la suite de l'entretien révèle qu'elle regarde les vidéos depuis YouTube, en effectuant la recherche « Annabac » (« *C'est sur YouTube, tu tapes Annabac et t'as*

plein de vidéos sur tous les cours que tu veux »). Albane a de bons résultats, sauf en sciences où elle est « à peine au-dessus de la moyenne », elle travaille de manière régulière avec des phases de révision plus intense à l'approche des examens, sans pour autant s'engager dans des processus de révision par exercices (faire les annales du baccalauréat). Ses sorties se concentrent les week-end (notamment des soirées avec ses amis), elle passe son temps hors école chez elle car elle n'a plus d'activités sportives ou de loisirs en dehors du domicile depuis la fin du collège. Elle apprécie la littérature autant à l'école que comme loisir, ainsi que l'espagnol qu'elle pratique avec assiduité en regardant des séries en langue espagnole. Elle a prévu de candidater au cours de la Terminale à des universités en Espagne, pour y suivre une partie de sa scolarité.

Selon la typologie de Laurence Le Douarin et d'Hélène Delaunay-Téterel¹, Albane aurait un profil « casanier » :

Ce sont surtout les « casaniers », très amateurs de jeux vidéo, de séries télévisées, qui développent un intérêt intellectuel pour les disciplines qu'ils étudient. Les spécificités de leur régime temporel leur laissent la possibilité de s'accorder, au gré de leurs envies, de longues plages de travail et d'utiliser le net pour approfondir.
(2011, paragr. 31)

Ce profil utilise les plages horaires non occupées de leur semaine pour compléter leurs cours en naviguant sur internet, notamment sur des sites identifiés comme sérieux (AnnaBac), voire les compenser dans le cas précis du cours de mathématiques d'Albane. Entendue en entretien de revisite en octobre 2020, Albane déclare avoir maintenu cet usage de la vidéo pour ses révisions, notamment pour les cours de philosophie.

Le confinement a donc conduit les jeunes à avoir recours à des vidéos comme support de cours, parfois proposées (ou imposées) par leurs parents. Cet usage des vidéos disponibles sur internet est considéré bénéfique et n'a pas fait l'objet, selon les déclarations en entretien, d'une surveillance ou d'une restriction parentale.

La diminution du temps consacré à l'école a permis aux enquêtés rencontrés de renouer avec un temps aux contours plus flous, qu'il faut « occuper ». La majorité du temps des mineurs est en effet un temps contraint, par l'école, les devoirs, les activités encadrées (bien qu'elles soient souvent choisies). Le confinement a transformé, pendant plusieurs semaines, ce temps contraint en un temps d'auto-contrainte, où l'enfant ou l'adolescent devait davantage prendre en charge l'organisation de sa journée. Les activités de loisir

¹ Les autrices définissent quatre régimes temporels qui représentent des idéaux-types d'organisation du temps libre des collégiens : « la pluriactivité », « une année casanière », « l'optimisation », « une année de labeur » (2011, paragr. 16).

encadrées qui participaient à cette structuration, notamment hebdomadaire, ont-elles été remplacées par d'autres activités de loisir ? Ou bien se sont-elles retrouvées dans le quotidien des jeunes sous une autre forme ?

1.2. Loisirs et confinement

Lors du premier confinement de 2020, le repli de l'intégralité des activités scolaires, de loisirs, et professionnelles (pour les actifs pouvant télétravailler) à l'intérieur du domicile a entraîné une hausse de la plupart des pratiques de loisirs en amateur dans toutes les catégories sociales. Anne Jonchery et Philippe Lombardo mettent en exergue une hausse relativement importante de certaines pratiques chez les 15-24 ans durant le confinement ; en 2018, 57 % des répondants âgés de 15 à 24 ans a eu une pratique en amateur contre 71 % en 2020, la pratique de la musique ou du chant observe une hausse de 20 % à 35 %, tout comme la danse qui connaît une hausse de 19 points (10 % à 29 %). Les auteurs notent en revanche une diminution générale de la pratique physique et sportive (y compris la danse en amateur) pendant le confinement : « 42 % des hommes et 44 % des femmes n'ont pratiqué aucune activité physique pendant le confinement (contre respectivement 34 % et 38 % en 2018) » (Jonchery et al., 2020).

a. Pratiques sportives

Le confinement, la réduction du temps scolaire, et l'absence de temps entre pairs en présentiel ont permis l'émergence de nouvelles pratiques chez les enquêtés rencontrés et entendus à ce sujet sur mon terrain. Si l'intensité de la pratique sportive (durée et nombre des séances) des pratiquants d'un loisir sportif avant le confinement a effectivement drastiquement chuté, on observe tout de même des reprises d'activités sportives pour des lycéens qui avaient cessé toute activité sportive en entrant au lycée. Notons que tous les enquêtés entendus lors d'un entretien semi-directif avaient la possibilité de sortir en extérieur dans leur jardin, permettant lorsque le temps le permettait de pratiquer des activités de plein air, salissantes ou sportives en extérieur. Alice, 17 ans (père chef d'exploitation agricole, mère agricultrice), s'est par exemple remise au sport durant le confinement :

Enquêtrice : Tu m'as dit que tu fais du sport, mais vu que t'es confinée, comment tu peux faire du sport ?

Alice : En fait, j'ai regardé plein de vidéos de sport sur YouTube et cetera, et je me suis fait une espèce de programme. Je sais pas si c'est très bien mais moi ça va pour l'instant j'en fais tous les jours et c'est la première fois que je fais autant de sport de ma vie.

Enquêtrice : Il me semble que l'année dernière t'avais dit que tu faisais du sport et que t'avais arrêté ?

Alice : Oui, voilà, j'avais arrêté du coup moi ça me manquait de faire du sport, etc. Et du coup là je me suis dit, bon ben c'est l'occasion.

Enquêtrice : T'avais déjà une idée de ce que tu voulais muscler ?

Alice : Ben après ça, je fais quand même attention parce que je veux pas être très musclée, je veux juste me garder en forme on va dire, mais je sais pas, je sais pas comment expliquer, je fais beaucoup juste les abdos, les cuisses, je m'aide avec les vidéos YouTube pour me faire un programme. Après c'est bien parce qu'on a un grand terrain du coup pour courir c'est plus facile.

Enquêtrice : Sur YouTube est-ce que t'as regardé des vidéos de *Tibo InShape* [un créateur de contenu musculation] ?

Alice : Oui, j'en ai regardé une. Mais ça m'a pas trop, enfin moi ça m'a pas trop emballé. [...] en fait j'arrivais vraiment pas à trouver ce que j'aimais bien faire donc j'ai tenté euh de regarder sa chaîne, c'était bien, mais en faire tous les jours ça me tentait pas. Je regarde plutôt, je suis pas exactement sûre du nom d'une américaine. C'est juste des programmes (elle cherche sur son téléphone). Ah elle s'appelle Pamela Reis.

Enquêtrice : Maintenant, vu que ça fait quand même quelques semaines que tu fais ça, tu regardes encore les vidéos pour changer de programme où tu te tiens vraiment à un programme ?

Alice : Je change toutes les... enfin toutes les semaines, je change un peu, un petit peu mais je garde la même routine quand même. Juste histoire de pas trop m'ennuyer je change quelques trucs.

Entretien de revisite par téléphone avec Alice, 1ère L, 17 ans.

Alice a fait du basket en club pendant deux ans lorsqu'elle était au collège. Son passage au lycée l'a contrainte à arrêter l'activité pour des questions d'horaires incompatibles avec son emploi du temps scolaire. Elle ne regrette cependant pas ce choix, n'ayant jamais été très attirée par l'activité physique. Le confinement a été pour elle l'occasion de renouer avec la pratique sportive, en s'entraînant seule. Ce qu'elle désigne par programme est un enchaînement d'exercices physiques, de type et de durée variables, auxquelles elle prête une grande attention « *pour ne pas prendre trop de masse musculaire* », trop associée au corps masculin (« *je fais quand même attention parce que je veux pas être très musclée* »). Sans guidage, Alice procède par tâtonnement, par tentatives pour trouver ce qui lui plaît et ce qui lui convient dans une perspective quotidienne (« *mais en faire [les mêmes programmes] tous les jours ça me tentait pas* »). Au moment de l'entretien, plusieurs semaines après le début du confinement, la jeune fille ne se laisse déjà plus guider par les entraînements proposés par les vidéos YouTube, puisqu'elle s'est composée un programme en fonction de ses besoins et de ses goûts. La construction d'une routine sportive pour plusieurs enquêtés s'est en effet effectuée par l'élaboration de programmes « sur-mesure », c'est-à-dire en empruntant à différentes vidéos des éléments parfois disparates, comme Marine, 16 ans, qui a commencé le yoga durant le confinement. Son premier contact avec le yoga a eu lieu avec des vidéos courtes sur Instagram, qu'elle s'est appliquée à suivre. Elle a cependant rapidement considéré ce processus trop laborieux lors de la pratique (« *il faut tout le temps arrêter son exo pour mettre la vidéo d'après* »), pour ensuite s'appuyer sur des vidéos plus longues de yoga sur YouTube (« *yoga with Adrienne ou un truc comme ça, y a des vidéos de 20, 30 ou 40 minutes si on veut* »), qu'elle a suivies durant une semaine

« *le temps de voir ce que [elle] pouvait faire* ». Après ce temps d'acculturation à une nouvelle pratique, elle a fini par « piocher » des postures de yoga qu'elle trouvait agréables ou interrompait des enchaînements pour enlever ou ajouter une posture :

La salutation au soleil, y a le chien tête en bas et puis elle [la youtubeuse] sautait comme ça pour ramener les pieds vers les mains mais chaque fois je manquais de tomber donc ça je fais plus juste je marche ou sinon je redescends [le bassin] pour faire un autre enfant [la posture de l'enfant] [...] les trucs de jambes et de dos ça fait du bien mais je saute des fois, y a la posture en angle là j'aime pas du tout quand on doit mettre la tête sur le sol ça tire trop j'aime pas je fais jamais ça.

Entretien avec Marine, TES, 17 ans.

Que ce soit pour Alice ou pour Marine, la découverte d'un sport (musculature et yoga) s'est déroulée par « picorage », sans pour autant que la construction de leur programme quotidien ne soit fondée sur des recherches poussées autour du sport pratiqué. Par exemple Alice ne s'est pas renseignée sur les groupes de muscles devant être travaillés simultanément, ni n'a suivi de régime nutritionnel spécial pour accompagner sa prise de muscles. Marine, quant à elle ne s'est pas renseignée sur la gestion du souffle en yoga, pourtant au cœur de la pratique. La pratique sportive de ces deux adolescentes n'a pas excédé le cadre de la reproduction d'exercices vus en vidéos, qu'elles ont réarrangés selon leurs possibilités physiques et leurs préférences. D'autres enquêtés au contraire ont eu une approche à la fois physique et théorique de la pratique sportive choisie, c'est le cas de Sébastien, 17 ans, passionné de football américain et se préparant à pratiquer ce sport l'année suivante :

Sébastien : Je me suis remis à faire progressivement un peu de sport, mais après, puisque je sais que j'ai déjà un peu la carrure pour un poste, que je veux que j'aimerais faire [préparation physique pour faire du football américain dans les études supérieures]. Après, c'est plus du renforcement musculaire que de la préparation physique, ou des exercices spécifiques au poste que j'aimerais faire.

Enquêtrice : Comment t'as trouvé quoi renforcer ?

Sébastien : Mais je regardais enfin parce que moi je peux pas tout faire actuellement [il se remet d'une blessure au genou], le poste que je souhaite occuper on le nomme le poste de *cornerback*. Du coup ben j'ai regardé sur YouTube c'était quoi les préparations physiques, mais des joueurs NFL [National Football League]. Bon je vais pas aller jusque-là parce que c'est pas non plus les mêmes matos ou quoi qu'il y a en France, et puis comme j'avais pas accès à la salle [de sport] pendant le confinement j'ai pas pu. J'ai des barres et des poids quand même mais ça réduit les possibilités à la maison. Mais bon voilà après y a tout ce qui est tactique, les petits conseils des joueurs pour être un bon *cornerback*.

Entretien avec Sébastien, TES, 18 ans.

Sébastien se distingue d'Alice et Marine dans la mesure où le confinement coïncide avec sa préparation physique pour commencer un sport d'équipe qui le passionne depuis deux ans,

alors que les deux adolescentes ne semblaient pas nourrir le même enthousiasme pour leurs pratiques. Le territoire qu'habite Sébastien ne dispose pas de club ou d'association de football américain, son expérience de ce sport est donc purement virtuelle, dans la mesure où il n'a jamais pu le pratiquer et ne le connaît que par la consommation de vidéos. Sa passion pour ce sport s'accompagne d'une accumulation de connaissances (« *tout ce qui est tactique* »), même minimales (« *les petits conseils* »), supposée mieux le préparer à la pratique. Le fait d'inscrire la pratique sportive en solitaire à la maison dans un projet de loisir, voire de vie, plus vaste se retrouve également dans les cas où l'entraînement à domicile s'inscrit dans un projet professionnel, comme pour Antoine :

Quand j'étais plus petit, j'en faisais pas beaucoup [de sport], j'en ai fait en club, mais j'étais pas super sportif. J'ai commencé par de la gym ensuite du rugby. Ensuite du basket et après du tennis, je me suis arrêté là. J'ai jamais vraiment aimé quoi. [...] Puis, arrivé au lycée, je m'y suis mis vraiment mais tout seul. Chez moi, j'ai fait de la musculation, de la course, ce genre de chose. [...] c'est plus pour m'améliorer personnellement et parce que j'ai, je vais essayer de travailler en tant que réserviste dans l'armée, c'est travailler un certain nombre de jours dans l'année. [...] je vais faire ça comme travail à côté des études. [...] Et puis c'est toujours bien d'avoir un physique qui marche.

Entretien avec Antoine, TES, 17 ans.

Antoine a muri ce projet avant le confinement, mais a profité du temps libre laissé par la suspension des cours en présentiel pour s'adonner plus sérieusement à la préparation physique, sans pour autant consulter des forums autour des performances sportives, ou faire des lectures autour de la nutrition. Antoine a d'ailleurs durant le confinement intégré le sport, comme plusieurs autres enquêtés, à une organisation journalière bien rodée :

Je me lève assez tôt, je vais sur mon ordinateur pour voir les cours le matin. Après, soit je joue, soit je fais mes cours, je vais manger, en fin d'après-midi, je vais faire mon sport. Voilà. C'est à peu près pareil parce que bah fixe fixe quoi.

Entretien avec Antoine, TES, 17 ans.

L'organisation des journées « fixe fixe », c'est-à-dire sans changement majeur venant la perturber, rend ainsi compréhensible les différentes évolutions des programmes d'entraînement des enquêtés rencontrés : ajustés au fur-et-mesure des entraînements pour s'adapter aux goûts et capacités du pratiquant, mais aussi pour rompre la routine qu'ils instaurent au sein d'un quotidien déjà très routinisé :

Enquêtrice : Maintenant, vu que ça fait quand même quelques semaines que tu fais ça, tu regardes encore les vidéos pour changer de programme ?
 Alice : Je change toutes les, enfin toutes les semaines, je change un peu, un petit peu mais je garde la même routine quand même. Juste histoire de pas trop m'ennuyer je change quelques trucs.

Entretien avec Alice, 1ère L, 17 ans.

Enquêtrice : et pour le footing tu as regardé quelque chose ?

Lionel : Oui un peu au début pour savoir les trucs bêtes, les chaussures ou d'avoir des distances, des petits repères pour bien me lancer mais pas trop, en vrai on a vite fait le tour. Par contre j'utilise, c'est pas une vidéo, mais c'est une appli qui motive à courir en fait enfin quand ça marche [l'application dépend des réseaux GPS et 4G, fluctuants sur ce territoire]

Enquêtrice : Tu te souviens du nom ?

Lionel : C'était *Zombie's Run* (rit) comme ça ça a l'air bête mais en fait ça euh c'est sur la géolocalisation, tu as une histoire où t'es un survivant, d'une apocalypse avec des zombies, et tu dois courir pour gagner des choses pour survivre, et après tu peux construire avec ce que t'as gagné ton camp, des choses comme ça (rire gêné) ça m'a quand même bien motivé en vrai parce que c'est chiant de courir un peu.

Entretien avec Lionel, 1^{re} S, 17 ans.

Incorporer des mouvements différents, changer l'ordre des exercices, ou ludifier sa pratique avec une application sont autant de tactiques mises en place par certains enquêtés pour tromper l'ennui alors qu'ils pratiquent seuls. Ici, le maintien dans la pratique sportive, ou en tout cas sa pratique régulière, semble soumise à l'impératif du plaisir qui dans le cadre de l'activité sportive encadrée en club est un « *artifice pédagogique* » (Liotard, 1997, paragr. 53). A la sortie des deux confinements, les enquêtés entendus ont pour la très grande majorité cessé cette pratique sportive à domicile.

b. Pratiques de loisir non sportives

Durant le deuxième confinement (30 octobre au 15 décembre 2020), Alice a commencé à bricoler, d'abord sur demande de sa mère, puis pour améliorer l'apparence et la fonctionnalité de sa chambre :

Enquêtrice : C'est toi qui as décidé de t'y mettre ou c'est tes parents ? [Plus tôt dans l'entretien elle avait évoqué avoir repeint des volets]

Alice : On en parlait depuis longtemps qu'il fallait les peindre etc., et donc du coup j'ai dit bon, pourquoi pas le faire ? J'ai le temps, je vais libérer mes parents un peu.

Enquêtrice : T'avais déjà peint des volets ou des meubles ou des trucs comme ça ?

Alice : Non du tout (rires)

Enquêtrice : Tes parents, ils t'ont expliqué comment faire ?

Alice : Ben ils m'ont montré la peinture et non mais ça s'est arrêté là, c'est tout. Je me suis exercée sur un volet, j'ai vu que ça fonctionnait, donc voilà.

Enquêtrice : T'as pas eu à le nettoyer avant avec comment ça s'appelle là le machin qui gratte [une ponceuse] avant de peindre

Alice : Non, ça c'est ma mère qui l'avait déjà fait, c'était plutôt pas mal. [...]

Enquêtrice : Donc t'as dit tu fais des travaux manuels, toujours dans la maison ou pour toi ?

Alice : C'est surtout la maison mais après j'ai regardé des choses pour ma chambre etc. pour que ce soit plus, comment dire ? Qu'il soit plus facile de vivre au quotidien dans la maison, que je sois vraiment bien dans ma chambre.

Enquêtrice : Tu veux dire, tu as fabriqué des meubles par exemple ?

Alice : Non mais euh j'ai mis des photos, j'ai essayé de peindre des cases et des

cadres en fait. Je me suis un peu amusée avec ça vu qu'on avait de la peinture [des volets].

Enquêtrice : T'as regardé des vidéos pour t'aider ?

Alice : Non, non, non pas trop. J'ai regardé des inspirations de chambres sur *Pinterest* [une plateforme de photographies]. Mais sinon des vidéos, non, j'ai pas regardé.

Enquêtrice : Les inspirations *Pinterest*, celles avec du *masking tape* [un scotch décoratif] ?

Alice : Non, j'en ai utilisé à un moment, mais là non.

Enquêtrice : Et des, je ne sais pas, des guirlandes lumineuses ?

Alice : Oui, j'en ai mis et chez les filles que je regarde sur YouTube il y en a aussi plein qui ont des guirlandes lumineuses donc je trouve ça trop chou. Donc, j'en ai mis, j'en ai mis au-dessus de mon lit. (rit) Moi j'aime bien.

Enquêtrice : Est-ce que le résultat final, tu l'as montré à quelqu'un ? Enfin, à part tes parents ?

Alice : Oui, à mes amies.

Enquêtrice : Okay qui, elles aussi, ont redécoré leur chambre ou pas ?

Alice : Certaines oui. Oui, oui, vraiment, mais en fait, je crois, le confinement, ça a changé les maisons des gens que je connais, il y en a plein qui ont fait des travaux, qui ont changé leur chambre. C'est trop drôle ça. [...]

Enquêtrice : Ah oui, je me souviens comme là tu dis que tu cuisinai, mais du coup, avant le confinement il me semble que tu cuisinai déjà avec des livres de recette et tout.

Alice : Oui parce ce que je faisais des gâteaux, et surtout des desserts, mais pas vraiment les plats, j'avais pas vraiment le temps, je voyais pas trop le but vu que le midi c'était self et le soir je rentrais tard souvent, et je savais pas trop genre de quoi j'avais envie. Mais là, je suis vraiment des recettes, je fais des plats et tout, vraiment ça, ça a changé ma vie.

Entretien de revisite par téléphone avec Alice, 17 ans, 1^{re} L.

On peut ainsi voir dans les activités pratiquées par Alice à la fois une découverte de pratiques, le bricolage (peinture des objets de la maison ou de sa chambre), mais également une intensification et une diversification d'une pratique déjà connue, la cuisine. Elle utilise à la fois les livres de cuisine présents à son domicile, et les *replays* en ligne de recettes de cuisine diffusées à la télévision. La cuisine est citée également comme une activité menée durant le confinement, bien qu'elle ait déjà été pratiquée auparavant :

Mais en fait, je fais déjà de la cuisine et j'écris de temps en temps en temps normal donc ça me change pas grand-chose.

Entretien de revisite avec Daphné, 17 ans, TES

Pour Daphné (parents conseillers agricoles), l'une des nouvelles activités majeures de son confinement a été les jeux de plateaux en ligne avec ses amis. Son groupe proche se réunissait ainsi sur Snapchat pour des soirées virtuelles, ou pour jouer à des jeux de société via l'application Plato :

Enquêtrice : Tiens d'ailleurs, est-ce que par rapport à *Snap* avec d'autres potes est-ce que vous avez créé un groupe spécial pour le confinement ?

Daphné : Oui, on a fait un groupe soirée à distance. Et donc on se parle souvent en fait, on a créé plein de groupes pendant le confinement. Parce que du coup on a, on joue à des jeux ensemble genre sur Plato. Je sais pas si tu connais ?

Enquêtrice : Oui ! Vous jouez à quoi par exemple ?

Daphné : Déjà *Uno* qui déchire des relations. (rires) Hier, on a genre joué à *Vacarme*, c'est un jeu où on met un défi, une question visée et un dossier sur quelqu'un après ça le met en aléatoire. Ou sinon, il y a des questions à modifier, par exemple « Qui est le plus égoïste » et tu dois choisir entre deux de tes copains (rires)

Enquêtrice : Le jeu du drama par excellence ça !

Daphné : Ouais et après le Loup Garou [*Les Loups Garous de Thiercelieux*] aussi. On a joué pas mal au début.

Enquêtrice : Et du coup, quand vous, quand vous jouez, vous êtes en en visio, en oral ou juste comme ça l'écrit ?

Daphné : En appel, surtout en appel.

Entretien de revisite avec Daphné, 17 ans, TES

Les applications de discussion en ligne comme Snapchat deviennent pour Daphné, et pour d'autres enquêtés, le lieu d'échange privilégié avec le groupe de pairs durant toute la durée du confinement. La virtualisation des jeux de société, associée à ces canaux de discussion, leur permettent ainsi de se rencontrer autour d'une activité, qu'ils ne pratiquaient pas auparavant. En effet, avec ses amis, le seul jeu de société auquel jouait Daphné avant le confinement était le « *président ou le trou du cul* » un jeu de cartes où les parties sont très courtes et facilement suspendues. Ils y jouaient uniquement au foyer du lycée, en attendant la reprise des cours ou leurs bus le soir. Les « groupes de soirée » sont également une nouveauté, et n'ont été observés parmi les enquêtés entendus que chez les lycéens (cette pratique n'a majoritairement pas perduré dans le temps). Tous les membres du groupe sont invités à se connecter en même temps sur le même canal de discussion, en vocal ou en en visioconférence, et discutent ou jouent à des jeux ensemble. Les jeux courts, collectifs, par équipe ou en coopération, gratuits et en ligne également, sont privilégiés. La connexion vocale ou visuelle avec les autres membres du groupe est toujours assumée dans le cas de Daphné par Snapchat, une application qu'elle et ses camarades maîtrisent bien puisqu'ils l'utilisaient déjà quotidiennement avant la période de confinement. Le maintien des sociabilités semble ainsi passer par des réseaux socio-numériques déjà maîtrisés par le groupe :

Antoine : Non, parce que moi, d'abord, je suis pas très bavard, je suis quand même assez sociable, donc ben avec les amis qui sont sur l'ordinateur je parle avec eux, on faisait quand même des choses. Même si je n'ai pas vu mes amis du lycée.

Enquêtrice : Vous aviez un Discord, un WhatsApp, un Insta ?

Antoine : Ouais sur Discord surtout.

Enquêtrice : OK. Il y en a qui ont dû se mettre à Discord exprès pendant le confinement ou non, ils ont tous, ils savaient tous l'utiliser ?

Antoine : Ah de mes amis du lycée ?

Enquêtrice : Ouais, du lycée.

Antoine : Ah non, c'était plutôt sur les réseaux sociaux avec eux, on discute.

Entretien de revisite avec Antoine, 17 ans, TES

Antoine par exemple fréquente deux groupes d'amis différents : les amis du lycée, et les amis en ligne avec qui il joue à *Overwatch*. Ses amis en ligne et lui-même partagent un serveur Discord, et l'utilisent pour avoir une connexion vocale lorsqu'ils sont en partie. Ce réseau continue donc d'être privilégié durant le confinement, tandis que les réseaux socio-numériques comme Instagram ou Snapchat sont privilégiés pour les amis du lycée.

La fiabilité de la connexion internet joue également un rôle dans les activités choisies, notamment les activités collectives. Laurent Tessier et Virgine Trémion (2023) soulignent qu'une partie de leurs enquêtés scolarisés durant le confinement ont dû composer avec une connexion internet instable, rendant difficile le suivi des cours en visioconférence. En effet, la bande-passante, c'est-à-dire le volume de données internet qui transite par la box internet, est souvent insuffisante dans les foyers où plusieurs enfants suivent les cours en même temps et où les parents télétravaillent. La connexion internet devient alors faible et l'internaute peut expérimenter des déconnexions impromptues ainsi qu'un fort ralentissement de débit. Les personnes rencontrées tout au long de l'enquête sont nombreuses à habiter dans des zones blanches, c'est-à-dire des zones où le réseau de téléphonie mobile (et donc de 4G) est absent, ou très mauvais. La seule manière de se connecter à internet est donc l'internet filaire, au sein du domicile. Soulignons également que même en zone couverte par le réseau téléphonique, beaucoup d'enquêtés habitent dans des bâtisses aux épais murs en pierre. Ces derniers ont tendance à affaiblir le signal wifi, empêchant une connexion stable dans certaines pièces de la maison¹. La puissance ou la mémoire des dispositifs utilisés pour le loisir peut également être un frein à leur pratique :

Enquêtrice : Okay, vu que là, tu me parlais de *Europa Universalis* sur PC, t'as d'autres jeux sur PC auxquels tu joues actuellement ?

Oscar : Alors j'ai plein de jeux Paradoxe [éditeur]. C'est beaucoup de jeux de grande stratégie. Voilà, c'est vraiment principalement à ça que je joue parce que mon PC c'est un notebook [un ordinateur principalement fait pour la prise de note, le traitement de texte et la recherche internet]. Donc là en carte graphique il est assez puissant, mais il est assez, il est assez réduit niveau mémoire donc je peux pas installer mille jeux donc là c'est *Europa Universalis* et *Age of Iron* pour le confinement. Mais ensuite, j'ai Shadow, *Shadow*, c'est je sais pas si tu connais, c'est du *cloud gaming*. Donc dessus j'ai beaucoup plus de jeux qui... qui sont gourmands. J'ai encore un *Battlefield* dessus, j'ai du *Total War*, beaucoup de stratégies, de jeu de guerre. Mais en ce moment c'est pas utilisable à cause d'internet toujours.

Enquêtrice : Ouais, parce que tu dis en ce moment, c'est-à-dire en ce moment, quand tu es bloqué chez toi et que y'a pas une bonne connexion ou...

Oscar : C'est ça parce que c'est des jeux, enfin, pour les jeux stratégiques, des jeux qui prennent très longtemps à faire une partie, ça peut durer plusieurs semaines. Et du coup, les jeux, les FPS, les gros jeux je les ai rachetés sur console pour pouvoir y jouer avec le Wifi branché en Ethernet [en branchant le câble Ethernet directement sur la console]. Et là, ça marche mieux.

¹ Plusieurs foyers tentent de résoudre ce problème en installant un répéteur, en d'autres termes un relai pour le wifi, qui améliore grandement la navigation internet dans les endroits du domicile éloignés de la box internet.

Enquêtrice : Est-ce que dans ta chambre ou dans l'endroit où tu passes le plus de temps, est ce que tu captes la 4G ?

Oscar : Oui, oui, oui, sauf le soir. Le soir, je la capte officiellement, mais c'est une horreur, j'ai même pas 1 méga de réception donc...

Enquêtrice : C'est quoi la différence avec le soir ? Genre pourquoi tu précises le soir ?

Oscar : Je sais pas pourquoi mais le soir j'ai pas de 4G, c'est horrible. Une vidéo YouTube même en 240P va prendre je sais pas combien de temps à charger, Netflix, la définition, elle change tout le temps, ça passe une définition ultra haute qui bug enfin un truc qu'on peut pas regarder. C'est une horreur, vraiment, c'est une horreur. Du coup, le soir je lis.

Enquêtrice : OK. Shadow t'en avais entendu parler comment ?

Oscar : Alors, c'était un article sur Internet qui promettait justement, j'avais un PC tout-en-un, un fixe à l'époque, un truc vraiment pour faire de la bureautique. Je ne pouvais jouer qu'à des jeux de stratégie comme tu vois actuellement là, mais avec des graphismes pas élevés, ça bugguait et quand j'ai entendu, quand j'ai lu du coup qu'on pouvait jouer à des jeux ultra biens même sur les PC un petit peu pourris je me suis dit « Bon on va voir si ça va marcher chez moi ». Alors ça a marché, j'avais assez d'internet et là depuis deux mois, ça ne marche plus et en plus je suis engagé pour l'année donc... Voilà, mais bon, après c'est la connexion internet, ça va revenir.

Enquêtrice : Tu payes combien par mois pour accéder à Shadow ?

Oscar : C'est 29€ je crois donc oui, c'est ça 29.

Enquêtrice : Est-ce que t'as d'autres potes qui jouent à des jeux de stratégie avec qui du coup tu peux discuter de ces jeux ou pas ?

Oscar : Alors j'avais un pote qui voulait absolument *Age of Heroes*, ça se passe à la 2^{de} Guerre mondiale, c'est un petit peu le même principe qu'*Europa Universalis*. Mais il avait un ordinateur tout pourri, il en a eu à nouveau mais ses parents voulaient pas lui acheter le jeu. C'était son anniversaire alors je lui ai offert la clé de CD [le jeu en version dématérialisée], donc il a pu jouer avec moi. Mais encore là, pour l'instant, internet c'est, c'est une horreur, donc on peut pas jouer en ligne ensemble. Mais il l'a et du coup on en discute.

Entretien avec Oscar, 18 ans, TES

Oscar rencontre trois problèmes différents pour la pratique des jeux vidéo : l'absence de puissance de son ordinateur fixe, le peu de mémoire de son ordinateur portable, et la faible connexion internet. Oscar trouve d'abord une solution pour pouvoir jouer à des jeux nécessitant une puissance supérieure à celle qu'il possédait sur l'ordinateur fixe avec Shadow. Il s'agit d'un service de *cloud computing*, dont le principe est simple : en échange d'un abonnement (au mois ou à l'année) l'entreprise permet à un individu possédant une connexion internet d'avoir accès à distance à un ordinateur beaucoup plus puissant. Il peut ainsi utiliser à distance les capacités de cet ordinateur depuis son propre dispositif. Cependant, la dégradation de la connexion internet au domicile d'Oscar – à cause du trop grand nombre de personnes l'utilisant dans le foyer durant le confinement – rend ce service inutilisable, il décide alors de racheter ses jeux de FPS sur console, console qu'il branche en connexion filaire. Pour les jeux de stratégie, depuis l'acquisition de son *notebook* [un petit ordinateur portable de bureautique] et la faiblesse de la connexion internet, il doit opérer des choix puisque son ordinateur portable a une mémoire limitée et ne peut stocker tous ses jeux.

Durant le confinement, il n'a pas pu jouer en ligne à des jeux de stratégie avec l'ami à qui il a pourtant offert le jeu, de nouveau à cause d'une connexion internet trop faible et instable.

II. Des usages vidéo palliatifs

Les vidéos autour des loisirs n'entrent pas en concurrence avec les loisirs ou avec des parties du loisir concerné, elles sont au contraire entrelacées à l'activité et mobilisées différemment en fonction des groupes, des temporalités ou des types de loisir, ce que je montrerai tout au long de cette recherche. Il est cependant nécessaire de développer les quelques cas où les vidéos ont été utilisées sur ce terrain pour combler un manque, une absence, ou dépasser une difficulté insurmontable sans leur mobilisation. Rares, ces occurrences n'en restent pas moins intéressantes en ce qu'elles révèlent des dynamiques que nous retrouverons dans les prochains chapitres, notamment concernant les transmissions de techniques et les partages culturels. Les trois cas développés dans cette section sont associés à des pratiques vidéoludiques : un usage de la vidéo comme palliatif du dispositif manquant (une console de jeu), un usage de la vidéo comme rattrapage culturel et un usage de la vidéo pour pallier les transmissions entre pairs. Ces trois cas m'amèneront à évaluer la fonction palliative des vidéos dans le cadre de loisirs sportifs, afin de voir si les dynamiques précédemment constatées se retrouvent dans des activités hors-ligne.

II.1. « *Just Dance* », mais sans console de jeu

Estelle (13 ans, quatrième, père employé aux impôts, mère enseignante en collège) et Vincent (9 ans, CM1, père enseignant au collège, mère enseignante au collège) sont demi-frère et demi-sœur. Estelle a une grande sœur de 17 ans prénommée Louise et qui est scolarisée dans un lycée voisin. Estelle fréquente le collège de M* et Vincent l'école élémentaire. Les deux enfants ont accès à leur domicile à un ordinateur, une tablette, une PlayStation utilisée uniquement pour regarder des films en DVD et une Nintendo Switch : ces équipements sont partagés par tous les membres du foyer, à l'exception de la Nintendo Switch que seuls les trois enfants du foyer (Louise, Estelle et Vincent) utilisent. Parmi eux, uniquement Louise possède un smartphone, et ne le prête pas volontiers à sa sœur et à son demi-frère bien qu'Estelle ait déjà eu l'occasion de jouer à un jeu mobile sur le téléphone de sa grande-sœur. La majorité des jeux vidéo qu'ils possèdent sur la Nintendo Switch sont des jeux Nintendo (*Super Mario Bros Deluxe*, *Mario Kart 8 Deluxe*, *Mario tennis 16*, *Mario Party*) et des jeux plutôt populaires au moment de l'enquête (*Splatoon 2*, *Fifa 19*). Les jeux Mario sont utilisés par les deux enfants, mais *Mario Tennis* est surtout joué par Vincent, tandis que *Splatoon*

2 l'est surtout par Estelle. L'ordinateur du foyer est principalement utilisé par le conjoint de leur mère (Yves), les enfants n'y ont recours que lors de devoirs qui nécessitent une recherche internet ou un exposé. Comme la plupart de leurs camarades, ils écoutent de la musique depuis la radio, mais une des spécificités de leurs usages numériques, est la possession d'un grand nombre de musique téléchargée, qu'ils stockent sur leur MP3 pour une diffusion itinérante avec les écouteurs, ou pour Vincent dans sa chambre grâce à sa « tour bluetooth ». Ce ne sont cependant pas eux qui téléchargent (« *de manière pas légale* » précise Estelle) les morceaux de musique qui les intéressent, mais Yves, lorsqu'ils lui demandent. Vincent précise que son père profite régulièrement de cette occasion pour mettre sur le mp3 de son fils des musiques « *que lui il aime mais moi non* », comme SuperTramp ou Michael Jackson qualifiés de « *trucs de vieux* » par Vincent. Leur temps de jeu est limité à une heure par jour en semaine, les obligeant à se partager la Nintendo Switch. Le week-end ils ont le droit de jouer sans limite horaire précise, sous la surveillance des parents qui les contraignent tout de même à alterner les activités avec et sans « écrans ».

Une de leur occupation incluant un écran est de danser devant des vidéos YouTube de *Just Dance*, un jeu vidéo sur console proposant une chorégraphie que le joueur doit reproduire. La justesse des mouvements du joueur est mesurée grâce aux capteurs présents dans les manettes (tenues en main par les joueurs) de la console de salon, leur permettant de marquer des points, et au jeu d'évaluer leur performance. Les deux enfants n'ont pas le jeu vidéo, et utilisent pour jouer une captation de certaines danses sur YouTube. Ils lancent la vidéo et dansent en reproduisant les pas de danse et les mouvements de la vidéo :

Estelle : Oui et des fois on fait des *Just Dance* sur YouTube
 Enquêtrice : OK, c'est quoi ça ?
 Vincent : Des gens qui dansent et nous, on doit... on doit refaire la même chose
 Estelle : sur le vrai jeu, il y a les manettes pour voir si c'est bon ou pas, parce que là on danse sans les manettes, tout ça.
 Enquêtrice : OK, et ça donne quoi ? (rires)
 Estelle : (mime) Voilà. (rires)
 Vincent : ça va, mais c'est dur de refaire la même chose
 Enquêtrice : Donc vous avez fait du *Just Dance* ensemble ?
 Estelle et Vincent : Oui
 Enquêtrice : D'accord, très bien, ça, c'était quand à peu près vous souvenez ?
 Vincent : Le week-end dernier
 Estelle : Il y a 2 semaines, ouais. Ouais y a 2 semaines
 Enquêtrice : [...] OK, l'idée venait de qui ?
 Estelle : Moi
 Enquêtrice : C'est ton idée. C'était la première fois que vous faisiez un truc comme ça ou pas ?
 Vincent : Non
 Estelle : Non on l'avait déjà fait
 Vincent : Après Louise, elle s'est joint à nous.
 Enquêtrice : Donc les trois. Vous avez-vous avez dansé ensemble ?
 Estelle : Sauf qu'elle est repartie après alors.
 Enquêtrice : [...] OK. Louise, elle de son côté, elle danse bien, elle danse pas

bien à votre avis ou c'est pas ?
 Vincent : Ça va
 Estelle : Je pense qu'elle danse comme tout le monde. Enfin, elle fait les gestes, mais pas à la perfection.
 Enquêtrice : D'accord, OK. Estelle, Vincent il fait bien la danse, fait les bons gestes ?
 Estelle : Pas trop
 Vincent : Mais ! Non ! (rires)
 Enquêtrice : Il manque d'entraînement ?
 Estelle : Il fait le geste trois ans après la personne qu'elle fait
 Vincent : Non, c'est pas vrai. Bah non plus elle le fait pas non plus.
 Enquêtrice : Et les musiques qui passent sur *Just Dance*, là que vous avez écoutées, vous connaissez les chansons pas du tout ?
 Estelle : Quelques-unes,
 Vincent : Ouais. Ouais, quelques-unes
 Enquêtrice : C'est des chansons qui sont nouvelles ou qui sont un peu vieilles ?
 Estelle : Y a un peu des deux.
 Vincent : Ouais
 Enquêtrice : Du coup, est-ce que votre mère s'est jointe à vous aussi pour danser... (les deux enfants font vivement non de la tête) pas du tout.
 Estelle et Vincent : (rires) Non
 Enquêtrice : Elle était aussi dans la maison et vous a vu ?
 Vincent : Je crois oui.
 Estelle : Oui
 Enquêtrice : OK, mais elle a pas été étonnée plus que ça parce que ...
 Vincent : on avait déjà fait quoi.
 Estelle : Oui c'est pas la première fois.
 Enquêtrice : Et la première fois que vous en avez fait, c'était il y a combien de temps ?
 Estelle : Il y a longtemps. (rires)
 Enquêtrice : Y a longtemps d'accord et c'était aussi via YouTube ?
 Estelle et Valentin : Oui.
 Estelle : Enfin la toute première fois, c'était sur une Wii normale
 Vincent : une Wii ?
 Estelle : Bah une console quoi.

Entretien avec Estelle, 13 ans, 4^{ème} et Vincent, 9 ans, CM1.

Vincent et Estelle se sont livrés à plusieurs sessions de danse sous cette modalité sur une période d'environ quatre ans, Estelle avait joué au jeu sur Wii chez une amie peu avant le premier essai de ce jeu avec la vidéo YouTube. Vincent quant à lui n'a jamais connu *Just Dance* sur Wii, et comme le montre l'extrait, ne sait même pas ce qu'est une Wii. L'activité inclut leur grande sœur, au moins à une reprise d'après leurs dires, mais cela ne semble pas être extrêmement régulier contrairement aux films du week-end, qu'ils regardent en famille, ou la pratique du jeu-vidéo ou de l'écoute de musique dans la chambre, individuelle cette fois. Le caractère relativement exceptionnel de cette pratique de danse est rendu possible par la possibilité de mettre YouTube sur l'écran de la télévision dans le salon, salon suffisamment grand pour permettre aux enfants de danser librement. L'idée provient d'Estelle, qui après avoir découvert le jeu, a eu envie d'y jouer. En l'absence de la console et du jeu, elle a trouvé une solution de remplacement avec les vidéos YouTube.

II.2. Un rattrapage culturel

En 2018, Dominique Pasquier conclut son enquête dans la France rurale par un ouvrage intitulé *L'Internet des familles modestes* (2018), dans lequel elle analyse les usages d'internet et notamment des recherches en ligne, des classes populaires non précaires. Une des fonctions de ces recherches internet est celle du rattrapage d'informations (médicale, scolaire) (2018, p. 39) : rattraper la définition d'un mot que l'on ignore, des symptômes d'une pathologie spécifique, « *rattraper les moments perdus quand on n'aimait pas l'école* » (2018, p. 43), etc. En 2005, Dominique Pasquier parlait déjà de « *rattrapage interactionnel* » (2005, p. 151) au sujet des adolescents qui chattaient entre eux sur des sites internet « *en dehors de leur contexte d'interaction routinier* » (2005, p. 151). On comprend ainsi que pour la sociologue, internet offre des outils permettant aussi bien de combler un manque de connaissance, que d'outrepasser des contraintes matérielles ou sociales – les adolescents étant par exemple pris entre leur identité à l'école et le temps en famille.

Ce phénomène de rattrapage peut également concerner les loisirs, notamment dans le cadre de pratiques ayant une fonction phatique, c'est-à-dire de maintien de la conversation, à l'image du bavardage. Au sein de deux groupes de collégiens joueurs de *Fortnite* (quatre joueurs en sixième et quatre joueurs en cinquième, voir ci-dessous), ce jeu vidéo occupe une place importante : il est un élément de discussion récurrent, au même titre que l'école et le sport. *Fortnite* est un jeu compétitif de type *Battle Royal*¹ où s'affrontent en ligne des joueurs. Il s'agit d'un jeu de tir, dont le but est d'être le dernier survivant parmi cent joueurs. La particularité de ce jeu tient notamment à l'insertion dans son gameplay de constructions avec divers matériaux récoltés lors de la partie, constructions qui permettent autant de se protéger des tirs adverses que de prendre un avantage stratégique. Au moment de l'enquête, le jeu connaît une forte popularité chez les collégiens, notamment grâce à sa présence sur plusieurs dispositifs (ordinateur, Playstation, tablette, etc.) mais également grâce à son salon de discussion vocale qui vient compléter les réseaux plus traditionnels de communication comme les applications de discussion sur le smartphone ou la tablette. La popularité de ce jeu vidéo s'accompagne d'une production massive de vidéos sur YouTube le mettant en scène, phénomène accentué par les premiers tournois e-sportif. Les vidéos *Fortnite* disponibles sur

¹ Il s'agit d'un type de jeu mélangeant tir et survie. Le gagnant est le dernier joueur vivant. Les jeux de ce genre accueillent par partie une centaine de joueurs, sur une carte qui se rétrécit progressivement afin d'obliger les joueurs à se combattre.

YouTube, et régulièrement mises en avant par la plateforme, sont de divers ordres : des tutoriels à destination des nouveaux joueurs (« noobs »), intitulés en tant que tels (« comment faire top 1 à *Fortnite* pour les noobs », « comment bien démarrer *Fortnite* », etc.), des vidéos de divertissement sans objectif de classement ou de score (« je découvre la nouvelle saison de *Fortnite* », « Je fail mais j'ai de la chance », etc.) ou encore des vidéos mettant en avant un exploit e-sportif (« 2^{de} place trio cash up », « Les plus beaux moves de Snayzy », etc.). Il existe une porosité importante entre ces trois types de contenu, puisqu'ils sont diffusés à la fois par des joueurs professionnels, par des YouTubeurs spécialisés dans les jeux vidéo, ou par des YouTubeurs non-spécialistes. Selon l'enquête « How Fortnite Changed The YouTube Game »¹, en 2018 le contenu « *Fortnite* » a généré sur YouTube plus de cinquante milliards de vues et continue en 2022 à attirer certains publics. Au sein de la population d'enquêtés, tous connaissaient le jeu, au moins de réputation, et un jeune sur deux avait déjà été exposé à un contenu de *Fortnite* (publicités, TikTok, vidéos YouTube, etc.) Même les non-joueurs de jeu vidéo de cette population étaient capables de m'indiquer au moins une des « danses » présentes dans le jeu. Les danses, tout comme les apparences de personnages ou d'armes, s'acquièrent dans le jeu via la boutique en ligne, ou en remplissant des objectifs dans le jeu. *Fortnite* sur ce terrain était donc un objet bien connu.

Le tableau ci-dessous présente les membres des deux groupes de collégiens enquêtés jouant à *Fortnite*.

Tableau 6 : Les deux groupes joueurs de Fortnite enquêtés

Prénom	Type et nombre d'entretien	Emploi des parents
Groupe des cinquièmes		
Léo	Formel (1) Informel (19)	Père menuisier (employé), mère au chômage
Gabriel	Formel (1) Informel (7)	Père gardien de prison, mère conseillère pôle emploi
Arthur	Formel (1) Informel (19)	Père directeur d'une entreprise agricole, mère conseillère agricole

¹ « Comment Fortnite a changé la donne de YouTube » ; Étude de Tubular Labs, octobre 2018 : www.tubularlabs.com/research-guides/fortnite-changed-youtube-game/

Diégo	Informel (19)	Mère au foyer, père artisan (ébéniste)
Groupe des sixièmes		
Andrew	Formel (1) Informel (15)	Père et mère propriétaires d'un camping
Félix	Formel (1) Informel (16)	Père maître d'internat, mère infirmière
Jean	Informel (10)	Père (non renseigné), mère caissière
Anaël	Informel (12)	Père conducteur routier, mère assistante sociale

Très populaire¹ au moment de l'enquête, *Fortnite* est un support d'interactions sociales, comme l'était *Hélène et les garçons* en son temps (Pasquier, 2014). Ne pas être capable de suivre les conversations de groupe autour de ce jeu vidéo peut ainsi freiner la participation aux sociabilités, ou en tout cas instaurer un sentiment de décalage avec le reste des membres du groupe. Pour comprendre l'importance que ce jeu vidéo a dans les deux groupes enquêtés, il est nécessaire de saisir comment est mobilisée, dans le jeu et hors du jeu, la mise en récit des parties.

Au cours des observations en ligne portant sur ces deux groupes, et lors des moments de sociabilités les réunissant à la sortie de l'école ou lors de leurs activités sportives, les « beaux mouvements » réalisés en jeu ou vus en vidéo, les nouveautés et les blagues et anecdotes de jeu circulent dans le groupe. En jeu, ces récits sont mobilisés avant, pendant et après la partie. Ils viennent occuper des moments de creux, c'est-à-dire d'attente ou d'exploration :

Le groupe de cinquième attend le lancement de la partie dans le lobby. Arthur s'occupe en donnant des coups de pioche sur un joueur dans le lobby, le joueur ne réagit pas car il est probablement absent. Léo se déplace derrière lui en riant et dit : « et là Pan ! t'es mort. » Arthur répond que ce n'est pas le cas, et ne semble pas comprendre pourquoi Léo dit ça. Léo dit : « si, tu te souviens le lama [un objet destructible présent dans le jeu qui donne des objets] que t'arrivais pas à casser et t'as eu la meuf derrière qui t'a niqué ». Arthur : rit, l'insulte et se défend.

Carnet de terrain, session de jeu avec le groupe de cinquième, juillet 2019.

¹ En 2020, l'éditeur du jeu annonçait 350 millions de joueurs inscrits. Il est difficile de savoir dans quelle mesure ces joueurs inscrits sont des joueurs actifs et réguliers.

Le récit, bref et elliptique, que Léo fait de ce souvenir de jeu s'apparente tout à fait à ce que Julian E. Orr appelle les *warstories*, récits de guerre (Orr, 1996)¹. En enquêtant auprès de techniciens spécialisés dans la maintenance de photocopieurs dans les années 1990, Orr montre que les récits mettant en scène des techniciens résolvant divers types de problèmes mécaniques ou informatiques occupent plusieurs fonctions. Les personnes n'appartenant pas au champ technique, les dirigeants ou l'ethnographe, voient ces discussions comme au mieux une manière de performer sa position au sein du groupe et au pire comme une manière de tuer le temps et de traîner sur le lieu de travail. Ces histoires remplissent cependant une autre fonction, celle de transmettre des informations, tout en célébrant la victoire du technicien. De la même manière, l'extrait d'observation ci-dessus remplit à la fois une fonction de bavardage, une fonction de mise en scène de sa familiarité et une fonction informative. Léo lie deux situations entre elles : son ami s'acharnant sur un objet et se faisant surprendre, et son ami accordant son attention à une cible immobile et inoffensive (un joueur absent dans le lobby). Dans les deux cas, il se met dans une position où il est facilement éliminable. La remarque de Léo peut être entendue comme un rappel de l'erreur, répétée, de son ami aux autres membres du groupe présents à ce moment-là.

La transmission d'informations par le récit peut, de manière surprenante, être également assumée par un membre du groupe qui a seulement une expérience rapportée, de seconde main, du jeu. La familiarité qu'il se forge avec le jeu par la consommation de vidéos ou l'écoute régulière des conversations de ses camarades lui permet de suivre l'actualité du jeu, d'en saisir une partie des enjeux et de fait de participer à cette forme de pratique qui passe par le discours. En effet, comme le note Orr, (1996, p. 143) parler de la pratique dans ce qu'elle a d'héroïque fait partie de la pratique. On comprend donc bien l'enjeu que la consommation de vidéos revêt alors pour les membres du groupe non joueur, ce qui est le cas d'Andrew.

Andrew est le seul de son groupe d'amis à ne pas jouer à *Fortnite*, tout en étant parfaitement intégré au groupe de sixième. D'une part, il n'aime pas ce jeu, d'autre part il ne parvient pas à négocier auprès de ses parents l'acquisition d'une PlayStation 4, console sur laquelle ses copains jouent. Il a tout de même tenté de se joindre à leur partie en utilisant la tablette familiale, mais sa vétusté a rendu le jeu impossible. Étonnamment, les vidéos qu'il regarde le plus sur YouTube, mis à part les vidéos de football (des compilations de *best of* ou les résultats de matchs), sont des vidéos de *Fortnite*. Il explique cette consommation par la

¹ « These stories are anecdotes of experience, told with as much context and technical detail as seems appropriate to the situation of their telling. » (Orr, 1996, p. 125)

volonté de « rester au courant », et déclare ne pas en parler à ses camarades, tout en tentant de s'insérer dans les conversations qui portent sur le jeu vidéo dans la cour de récréation : « *Je parle pas beaucoup, je dis que le peu de choses que je sais.* » (Entretien avec Andrew, 13 ans, 5^e).

Pour lui, les vidéos de *Fortnite* sont une sorte de rattrapage qu'il faut taire pour pouvoir parler du sujet. Il restitue également ce qu'il a entendu de la bouche de ses copains, ou de son oncle qu'il regarde jouer lorsqu'il va chez lui. Cette tactique se retrouve chez Arthur, dont les loisirs (tir à la carabine, Lego Technic et jeux de simulation) ne sont pas partagés par son groupe de pairs. Contrairement à Andrew, il peut jouer à *Fortnite*, mais s'y adonne seulement pour jouer avec eux, et ce de plus en plus rarement. Il explique en entretien qu'il n'a que très peu joué seul, car il s'ennuie vite et meurt très rapidement sans le soutien de ses camarades. Dans l'ensemble, il n'apprécie pas énormément le jeu en lui-même, bien qu'il déclare regarder des vidéos de *Fortnite*, notamment car les YouTubeurs jeux vidéo auxquels il est abonné proposent régulièrement ce genre de contenu :

Enquêtrice : Quand tu regardes des vidéos sur YouTube, tu regardes aussi des vidéos de *Gear Club* [un jeu de voiture auquel joue son père] ?

Arthur : Oui. Mais pas souvent. Le plus souvent je regarde des vidéos de *Fortnite*, le plus souvent. Ou alors un YouTubeur qui s'appelle CBGames, son nom *Fortnite* c'est Polo, et il fait des vidéos d'un peu tous les jeux vidéo. Mais beaucoup de *Fortnite* j'aime bien le regarder.

Enquêtrice : Tu regardes des vidéos de *Fortnite* mais t'as pas *Fortnite* du coup ?

Arthur : Si je l'ai sur la *Switch* ! [...] mais j'y joue plus du tout.

Enquêtrice : Pourquoi ?

Arthur : Au début je l'ai installé parce qu'y a un copain à moi qui jouait et il voulait qu'on y joue ensemble, et puis là en ce moment c'est beaucoup la mode mais moi ce jeu ça me plaît pas, donc je l'ai pas désinstallé si jamais un jour je veux y rejouer voilà, mais j'y joue plus du tout, ça fait au moins trois ou quatre mois que j'y ai pas joué.

Enquêtrice : Qu'est-ce qui te plaît pas ? Alors que t'aimes bien le tir [Léo pratique le tir à la carabine en club] ?

Arthur : J'aime pas le concept, je sais pas. J'aime pas ce style de jeu aussi [...] là où il faut construire.

Enquêtrice : Mais tu jouais à *Minecraft* [un jeu de construction et de craft], t'aimes plus ?

Arthur : Si, mais c'est pas pareil, là dans *Fortnite*, là où il y a la zone, j'aime pas trop ça, puis 'fin chez moi j'ai pas une très bonne connexion internet donc je peux pas y jouer beaucoup, mais c'est voilà, 'fin c'est tout, c'est un ensemble, c'est plein de petites choses ensembles qui fait que j'aime pas ce jeu, c'est pas un truc en particulier.

Enquêtrice : Pourquoi tu regardes des vidéos si tu l'aimes pas ?

Arthur : Parce que j'ai un petit niveau, chaque fois que je perds, c'est aussi ça qui m'énervé sur ce jeu (rires) du coup je regarde des vidéos comme ça, fin, voilà.

Après je pense que ça marche pas vraiment parce que je joue pas. Aussi c'est parce qu'il se passe souvent des jeux [entre copains] dans le jeu et que si je regarde pas la vidéo c'est les copains qui me le racontent [...] c'est pour être au courant quoi.

Entretien avec Arthur, 12 ans, 6^e.

L'absence de dispositif adéquat pour jouer ainsi que la faiblesse de la connexion internet de son domicile ne lui permettent matériellement pas de jouer. Il montre peu de goût pour les Battle Royal¹, et dans l'ensemble pour les jeux vidéo agonistes. Il s'adonne majoritairement à des jeux de construction et de craft² (*Ark*, *Minecraft*) ou de simulation (*Farmsimulator*), en solitaire. Regarder des vidéos de *Fortnite* est motivé certes par l'attachement à la figure du YouTubeur (*parasocial relationship*)³ (McQuail et al., 1972), mais également par la volonté de se « tenir au courant », en rattrapant ce qu'il ne connaît pas, afin de ne pas être totalement exclu des conversations, par exemple lorsque des nouveautés sont annoncées sur le jeu. Ce travail de documentation autour d'une pratique plébiscitée par ses camarades de classe doit cependant être tue, de sorte à ne pas rappeler son noviciat dans la pratique du jeu. Plus que sa faiblesse de compétences effectives dans ce jeu, il s'agit surtout de dissimuler le peu de goût qu'il possède pour *Fortnite* :

Groupe des 5^e à la fête foraine du village [une fois par an, sur un week-end], sans Léo. Ils font des allers-retours entre les machines à sous et le karting. Discussion avec eux un peu plus longue lorsqu'ils attendent leur tour au karting. Ils sont en train de parler des sous qu'ils ont en leur possession pour la fête foraine, et comment ils peuvent s'arranger pour en tirer le maximum avant que leurs parents (en train de discuter devant la fête) ne leur disent qu'il est l'heure de rentrer. Arthur a un peu plus de monnaie que les autres mais dit qu'il n'a pas le droit de jouer aux machines à sous parce que ses parents considèrent cela comme un pari d'argent. Diégo dit qu'ils ont tort parce qu'un pari d'argent c'est « parier sur le foot », en prenant l'exemple de son grand frère qui parie depuis des applications ou des sites internet. Les garçons se demandent si ça rapporte, Diégo a l'air de dire que son frère gagne souvent « un peu mais ça repart vite ». Arthur dit que de toute façon il ne pourrait pas faire quelque chose comme ça car sa « wifi est pourrie » chez lui. Un peu plus tard quand ils vont acheter des confiseries, Gabriel demande si ce week-end ils vont jouer ensemble [à *Fortnite*] puisque Léo est chez ses grands-parents et ne pourra pas être disponible. Diégo dit que lui pourra mais se plaint que le dimanche sa petite sœur veut souvent utiliser la console donc il ne sait pas quand dans l'après-midi ou la soirée il sera connecté. Arthur dit de nouveau que ce n'est pas possible pour lui, en mettant de nouveau en cause la connexion internet de son domicile.

Carnet de terrain, décembre 2019.

Nous pouvons ainsi voir Arthur insister à plusieurs reprises sur la faiblesse de sa connexion internet pour ne pas avoir à justifier son peu d'envie de jouer à *Fortnite*, ou à propos

¹ Catégorie de jeu à laquelle appartient *Fortnite*. Un grand nombre de joueurs sont présents sur une carte et doivent éliminer leurs adversaires. Le vainqueur n'est pas celui ayant éliminé le plus d'adversaires mais celui qui est le dernier à rester en vie.

² Le craft est une fonction présente dans un grand nombre de jeu – en y étant centrale ou non – et consiste à fabriquer un objet par l'association de différentes ressources.

³ Les relations parasociales désignent le sentiment de proximité et d'attachement d'un individu à des figures médiatiques, ici des créateurs de contenu sur la plateforme YouTube. Ces relations, bien qu'asymétriques de par leur structure (un vaste public et un seul objet d'attention), sont néanmoins entretenues par le créateur de contenu qui se fabrique une authenticité (Coavoux et Roques, 2021), car elles lui assurent la fidélité du public.

des paris en ligne, tout en ne s’opposant pas au goût collectif pour ces jeux. Le fait que les parents d’Arthur refusent d’acheter une console de salon n’est pas mentionné dans cet échange, pas plus que son peu de goût pour *Fortnite*, mentionné dans l’entretien. Accuser la mauvaise connexion internet de son domicile d’être la principale – voire la seule – raison de son incapacité à pratiquer les deux jeux évite à Arthur de « perdre la face » (Goffman, 1967) : d’une part il n’a pas à rappeler le caractère strict des restrictions parentales et le fait qu’il s’y soumette et d’autre part il n’a pas à avouer qu’il n’aime pas *Fortnite*.

II.3. Des guides Fortnite sans guidage des pairs ?

Les deux groupes enquêtés peuvent être définis comme des communautés de pratique ; ils partagent un engagement mutuel dense, une entreprise commune et un répertoire partagé (Wenger, 1998, p. 73). L’engagement mutuel est particulièrement visible dans ces deux groupes, dans la mesure où ils se pensent comme groupe à la fois de copains et de joueurs. L’entreprise commune quant à elle se voit dans les négociations permanentes autour de la pratique, comme se mettre d’accord sur les objets du jeu qui sont valorisés ou au contraire qui sont méprisés, sur les « bonnes » manières de jouer comme nous le verrons plus tard, ou encore sur les temporalités de jeu en collectif. Enfin, le répertoire partagé des deux groupes de collégiens emprunte autant à des items de la sociabilités juvéniles transformés pour intégrer la pratique de jeu qu’à des items provenant de la culture jeuvidéoludique de *Fortnite* diffusés par les vidéos et actualisés par leurs propres expériences en jeu. L’une des modalités d’apprentissage permise par la communauté de pratique est la « participation périphérique légitime » (Lave, Wenger, 1992), qui permet aux pratiquants d’intégrer progressivement la communauté en apprenant, au contact des autres membres, les manières d’être et de faire spécifiques à la pratique. Les deux communautés de pratique étudiées ici sont exclusivement composées de garçons, ce qui implique une transmission des savoirs marquée par les sociabilités masculines ; les garçons des deux groupes ont tendance à se transmettre des conseils relatifs au jeu de façon agressive. Cette particularité peut notamment expliquer pourquoi les membres les moins performants de la communauté tendent à regarder des vidéos de *Fortnite* sur internet :

Enquêtrice : Est-ce que des fois ils [les copains] te font des commentaires pendant que tu joues ?
 Gabriel : Oui (rires) Beaucoup.
 Enquêtrice : Comme quoi ?
 Gabriel : T’es nul ! Apprends à construire (rires) parce qu’y en a qui sont meilleurs que moi donc bon.

Entretien avec Gabriel, 12 ans, 6^e.

Au sein de ces deux communautés de pratique, les remarques sur les « bonnes manières » de jouer peuvent être dispensées de manière très virulente lorsqu'elles émanent des meilleurs joueurs. Par exemple, dans l'une des vidéos de Jean disponible sur sa chaîne YouTube, on peut y entendre ses commentaires sur la manière de jouer des autres joueurs, non pas sous la forme de conseils, mais de remarques grossières : « *Anaël ton no scope¹ pue la merde sale noob² [...] Regarde l'autre bambi³ qui saute, sa sœur je la saute.* » (Carnet de terrain, chaîne YouTube de Jean.)

Comme l'illustre cet extrait, les informations ne sont pas distribuées de manière bienveillante, elles le sont sous la forme de brimade, d'exclamations dans le feu de l'action, de correction d'un propos jugé erroné. Ces formes de remarques n'appellent cependant pas une réponse agressive, Anaël qui est la cible de la remarque de Jean rit de cette sortie colorée, d'autant plus qu'elle vise ensuite un adversaire qu'ils ne connaissent pas. Il ressort en effet des entretiens que la transmission des connaissances ne s'effectue pas de manière didactique, avec des démonstrations répétées et expliquées, que ce soit en jeu ou durant les récréations au collège :

Diégo, Gabriel et Oscar (cousin de Gabriel, ne joue à *Fortnite* que chez ce dernier) lors d'une fête de village discutent avec moi, ils souhaitent me montrer leur ancienne école. Sur le chemin nous croisons une échoppe mettant en scène des potions [une animation classique de ce type de fête]. Oscar rigole en disant qu'il leur faut boire les bleues [les potions bleues dans *Fortnite* octroient un bouclier]. Diégo rit et rappelle que Gabriel a mis « huit mille ans » à se rendre compte que les boire ne remontait pas la vie. Gabriel rétorque que personne ne lui avait dit et que c'est une vidéo de Michou⁴ qui lui a appris. Il ajoute que c'est comme « pour lâcher les mun[itions] et les donner [aux équipiers] vous me disiez « lâche lâche lâche » sans me dire sur quoi appuyer ».

Carnet de terrain, août 2019

Félix : On se raconte les parties qu'on a faites, combien on a fait de *kills*... [...]

Enquêtrice : Tu leur [aux copains] as déjà demandé des conseils ?

Félix : Oui, ils disent qu'ils font ça ou ça, comme si c'était pas explicable, ils font leurs techniques, y en a un qui m'a dit qu'il faut construire plus mais je le faisais déjà.

Enquêtrice : C'était un conseil un peu nul.

Félix : Ouais (rire)

Entretien avec Félix, 12 ans, 5^e.

¹ Le terme « no scope » désigne dans les jeux de tir le fait de tirer au sniper sans viser via le zoom permis par cette arme.

² Le terme « noob » est l'apocope de *newbie* (nouveau venu). Il est utilisé à la fois pour désigner des joueurs débutants et des joueurs médiocres.

³ Le terme « bambi » désigne un joueur débutant. Le nom provient du dessin-animé éponyme ; le débutant est ainsi assimilé à un faon qui, comme dans le dessin-animé, est peu assuré sur ses pattes et sautille partout.

⁴ Michou est un vidéaste sur internet, qui a notamment gagné en popularité en 2015 en créant des vidéos sur *Fortnite*.

Il semblerait alors que les vidéos regardées dans une perspective d'amélioration des compétences viennent pallier l'absence d'apprentissage tutoré par le groupe, tout en s'inscrivant dans le cadrage effectué par les pairs. Bien qu'il s'agisse d'une manière de diffuser un savoir (la bonne conduite, les gestes les plus efficaces, etc.), les insultes rituelles (Bertucci et Boyer, 2013) et les railleries rendent socialement difficile de révéler ses faiblesses aux autres membres du groupe. De plus, comme constaté par les psychologues Jean-Pierre Durif-Varembom et Rebecca Weber (2014), les élèves de collège enquêtés « *banalis[ent] un langage ordurier devenu un code de communication entre eux, code qui les sépare de celui de la génération précédente* » (2014, paragr. 1), une fonction des insultes également mise en avant par Isabelle Clair (2017) du côté des insultes à caractère sexuel chez les filles. Elle écrit notamment :

La jeunesse est également un élément décisif pour comprendre que l'insulte, quand bien même elle est sexiste, peut émerger dans la discussion ludique. Potentiellement comique et provocatrice, elle n'est pas nécessairement subversive, mais elle est une forme possible de discours sexualisé au sein du groupe de pairs. Plus qu'un retournement du stigmate, l'usage par les filles de l'insulte suggère que cette dernière constitue une ressource discursive : pour se défendre, pour attaquer, mais aussi pour rire, pour être bien vues de leurs pairs, pour paraître adultes et en capacité de parler de sexualité. » (2017, p. 39).

Dans ce cas, les insultes si elles sont parfois sexistes (notamment autour de la figure du « pédé » (Pascoe, 2005) ou de la féminisation des adjectifs pour parler d'un camarade masculin), sont la plupart du temps purement grossières (« grosse merde », « petite teub », « bâtard », voire très originales « sale brocolis »). La « dimension ludique » citée par Isabelle Clair est cependant au cœur de ces échanges, à la fois par son caractère transgressif et par la performance de liens solides d'amitié. Bien que ludique, cet usage de l'insulte et de la raillerie comme mode de transmission des savoirs par la correction, maintient une distance forte entre l'apprenant et le sachant, dans la mesure où l'apprenant peut difficilement évoquer ses faiblesses, faiblesses qui doivent alors être travaillées en solitaire ou explorées en dehors du groupe :

Enquêtrice : Et tes copains ils t'ont déjà appris une technique ou un truc comme ça ?

Félix : Je les ai vus, oui des fois on fait des terrains de jeu contre, ils le font, pas pour m'apprendre mais des fois y en a un qui essayait de m'entraîner mais il est très fort mais je le connais pas en vrai celui-là. Mais c'est un pote à moi qui le connaît et il me l'avait, j'avais joué avec lui il avait invité on avait joué ensemble il est trop fort.

Enquêtrice : Et comment il fait pour t'entraîner ?

Félix : En fait il joue toujours contre moi, et il me dit un peu comment je pourrais faire, par exemple essaie de prendre de la hauteur, fin il essaie de m'aider. [...]

Enquêtrice : Et par exemple le truc de prendre de la hauteur tu vas le refaire après de toi-même ?

Félix : Après prendre de la hauteur je le fais maintenant facilement parce que c'est quand t'es en *bullet fight* [en train d'échanger des tirs avec un adversaire]

c'est normal de le faire, après il faut faire attention que les construs en bas soient solides parce qu'y en a qui peuvent casser, mais... Mais sinon après oui ça va.

Entretien avec Félix, 12 ans, 5^e.

Dans l'expérience de Félix, ce n'est pas un membre du groupe qui va adopter une position d'enseignant, mais un ami d'un des membres, que Félix n'a jamais rencontré. Félix accepte la position d'apprenant compte tenu du niveau de ce garçon (« il est trop fort »). L'entraînement pratique se confond ici avec l'aide issue de conseils généraux (« essaie de prendre de la hauteur ») dispensés lors d'affrontements entre les deux joueurs et qui cadrent et encadrent la manière de jouer de Félix. À plusieurs reprises durant l'entretien, l'enquêteur utilisera les mots « c'est normal » ou « il faut faire comme ça » en parlant de mécaniques de jeu. L'incorporation de ces manières de jouer, optimales selon ses dires, s'effectue à travers un ensemble d'éléments vus en vidéo et testés ensuite en situation, commentés par son groupe de jeu et formalisés par un joueur extérieur au groupe dont les compétences sont reconnues. Accepter l'aide d'un membre externe permet ainsi de se dégager en partie de la pression liée à la reconnaissance de ses faiblesses. En explicitant ainsi leur relation dans un contexte pédagogique « *il essayait un peu de m'entraîner* », Félix peut dévoiler l'étendue de ses lacunes et recevoir les railleries habituelles, mais à l'abri du regard des membres de son groupe. Ne pas connaître et n'avoir jamais rencontré ce garçon est pour Félix une opportunité d'être guidé.

Une autre forme de transmission de savoir-être en jeu peut également advenir lors de moments de connivence où c'est la moquerie d'une certaine catégorie de joueurs – ou de comportements – qui fédère le groupe. C'est peut-être ici que l'on peut voir le mieux à l'œuvre la participation périphérique légitime (Lave et Wenger, 1992), dans la mesure où l'adhésion à la moquerie traduit une intégration progressive des bonnes manières de jouer. Gabriel raconte une partie où il est en observateur suite à sa mort en jeu :

Enquêtrice : Et des fois tu t'ennuies pas vu qu'ils ont un bon niveau tes copains ?

Gabriel : Je les regarde jouer au pire c'est pas grave. Ou un jour j'avais un copain on était tous morts il était parti il faisait un comment c'est déjà, un montage [Gabriel fait référence à une vidéo avec les meilleurs moments d'une partie] en fait, c'est en partie privée où ils le font si tu veux il faisait il sautait, y avait un moment un truc de danse, une piste de danse avec de la neige sur la *map* il était dans le rond il faisait le gros bambi oh une arme, il marchait vers, je peux pas l'attraper il faisait exprès, on a passé dix minutes à le regarder comme ça (rires) il a failli faire top1 c'est ça le pire parce qu'à la fin si tu veux ils étaient plus que trois et on a été vers une colline elle était petite, y en a qui était dans un buisson et les deux autres qui se fightaient là, il aurait dû monter le suivre et attendre qu'il soit sorti de l'escalier parce qu'il est passé là il l'a vu et il l'a tué, c'est dommage.

Enquêtrice : C'est raté pour le top 1 (rires).

Gabriel : S'il avait fait top1, une team 10 *kills*, 11 *kills*, 8 *kills*, 6 *kills*, il était quand même... et à la Pioche donc... (rires).

Enquêtrice : Ce copain [Léo] qui faisait exprès de faire ça... Lui il faisait exprès de faire le bambi, quand vous étiez au micro avec lui ?
 Gabriel : Oui, il faisait... c'était Yanis c'était un autre copain « oh vas-y fais comme les montages dans *Fortnite* fais le fais le bambi ». Il faisait « oh y a un truc je dois sauter, oh on peut construire » il faisait n'importe quoi.

Entretien avec Gabriel, 12 ans, 6^e.

Alors que toute l'équipe est morte, il ne reste que Léo en jeu. Les autres joueurs le regardent depuis le mode spectateur (ils voient en simultané l'écran de Léo sur leur propre écran). Incité par Yanis, Léo souhaite les amuser plutôt que de jouer selon les règles du jeu, en tentant de survivre. Il va alors faire semblant d'être un débutant (un « bambi ») qui ne sait pas se saisir des objets, qui découvre le principe des constructions, *etc.* Cet imaginaire du joueur débutant est nourri par les montages vidéo sur YouTube que l'ensemble des enfants ici consomment – ou ont consommés. En effet, les compilations de moments, extraits de partie, dans lesquels un joueur expert – ou *a minima* bon – ridiculise en jeu un joueur débutant sont pléthore sur YouTube (« Je troll des bambi avec des murs blindés ! », « Je piège un bambi *trap kill* », *etc.*). Tout comme le sont les vidéos où des créateurs de contenu de jeu vidéo font semblant d'être moins bons qu'ils ne le sont en réalité (« Je me fais passer pour un bambi ») ou bien surprennent d'autres joueurs avec des skins¹ rares. En singeant ces comportements, Léo les met en exergue et tous y reconnaissent une mauvaise manière de jouer, alors même que ces pitreries conduisent Léo à perdre la très convoitée place de dernier survivant. Le second degré du jeu peut s'exprimer ici d'une part par le fait que la victoire n'est plus l'enjeu, mais l'amusement, et d'autre part car l'ensemble des copains est mort depuis un moment, ce qui rend la victoire de l'équipe impossible.

Nous pouvons donc observer de nouveau ce fonctionnement par moquerie des mauvais modèles à l'œuvre, non plus appliqués à un membre du groupe mais à la figure du novice découvrant le jeu. La connivence créée par la mise en lumière des fautes qu'ils ne font plus (ou plutôt qu'ils ne sont plus censés faire) et qui rendent très visibles le faible niveau d'un autre joueur s'accompagne également d'un rappel aux bonnes pratiques de jeu.

II.4. Des sports et des vidéos

Au cours des deux dernières sections, nous avons vu que les collégiens les moins performants dans les jeux vidéo qu'ils pratiquent avec leurs pairs utilisent la vidéo pour se tenir au courant du jeu et ne pas être exclus des conversations, et que d'autres tentent de

¹ Les skins sont des apparences de personnage, qui sont parfois obtenues à travers des défis dans le jeu, ou par la boutique avec de l'argent. Les plus rares sont généralement ceux qui sont sortis lors de la première saison.

pallier l'absence de tutorat en jeu par leurs pairs par la consommation de contenu vidéo. Qu'en est-il des loisirs sportifs, qui peuvent faire intervenir des modes d'interaction similaires ? Les vidéos sont-elles également utilisées pour apprendre sans subir les moqueries des pairs ?

Le tableau ci-dessous présente les sports pratiqués parmi les enquêtés entendus lors des entretiens semi-directifs et entretiens informels à l'aune de la consommation de vidéos et de l'aide reçue durant la pratique. Ce tableau synthétise les déclarations et observations autour de quatre éléments : la colonne « usage de la vidéo comme support de la pratique » indique le recours aux vidéos avec un objectif d'entraînements (en dehors des entraînements, à domicile). La colonne « usage de la vidéo comme divertissement ou comme objet conversationnel » désigne les vidéos qui sont regardées sans objectif d'apprentissage, et qui peuvent être mobilisées dans les discussions entre pratiquants (par exemple, discuter du dernier match de football de son équipe préférée). La colonne « fréquentation d'autres pratiquants (à l'exception des entraîneurs et moniteurs) » signifie que les enfants s'adonnant au sport concerné côtoient des pratiquants du même sport, ce qui explique que dans le cadre des sports collectifs, cette colonne compte toujours le nombre de pratiquants total. La colonne « si fréquentation, reçoit fréquemment de l'aide » indique si l'enfant qui côtoie d'autres pratiquants déclare être régulièrement aidé dans l'apprentissage de la pratique.

Tableau 7 : Utilisation des vidéos selon le loisir pratiqué et sentiment d'aide reçue durant la pratique

Sport pratiqué et nombre de pratiquants (un enfant peut faire plusieurs sports)	Usage de la vidéo comme support de la pratique	Usage de la vidéo comme divertissement ou comme objet conversationnel	Fréquentation d'autres pratiquants (à l'exception des entraîneurs et moniteurs)	Si fréquentation, reçoit fréquemment de l'aide ¹
Chasse, pêche, pétanque, tir (5)	0	1	5	5
Danse classique et moderne (19)	15	19	19	16
Sport de raquette : tennis (3) et tennis de table (1)	1	3	4	1
Skateboard (6)	6	6	6	6
Gymnastique (29)	24	27	29	29
Football (27)	3	27	27	3
Rugby (36)	2	35	36	4
Basket (équipe féminine) (7)	0	6	7	6
Sport de combat : judo (4), boxe française (1)	0	4	5	0
Basket (équipe mixte) (11)	0	10	11	1
Équitation (2)	2	2	2	2
Musculation (3)	3	0	0	--
Course à pied (4)	4	0	0	--

Lecture du tableau : Parmi les 27 enfants faisant du football, 3 utilisent la vidéo comme support de la pratique.

Ce tableau de synthèse permet de constater que dans la majorité des cas (5 types de sports sur 7) à l'absence de consommation de vidéo en dehors des entraînements correspond une faiblesse d'aide reçue par les pairs lors des entraînements. Ce résultat interroge la fonction palliative de la vidéo dans les activités sportives encadrées, fonction que nous avons pu voir à l'œuvre dans la sous-section précédente au sein des deux groupes de collégiens jouant à *Fortnite*. Les loisirs dits de « terroir » (chasse, tir, pêche et pétanque) ainsi que le basket (équipe

¹ Données extraites depuis les observations des entraînements et depuis l'expression du sentiment d'aide reçue – ou non- des enquêtés (entretien semi-directif et entretien informel).

féminine) font état quant à eux d'une absence de consommation de vidéos pour l'entraînement mais d'une très forte aide reçue par les co-participants. Le skateboard quant à lui cumule à la fois la consommation de vidéos et l'aide reçue. Cette sous-section propose d'analyser et de comparer le fonctionnement de ces sports sur le territoire pour expliquer ces différences observées.

Examinons tout d'abord les sports collectifs encadrés. Premièrement, ils ne semblent pas intégrer autant que les autres le support vidéo dans leur pratique. En effet, les pratiquants de football, de rugby et de basketball consomment peu de vidéos autour de leur loisir, si ce n'est autour des rencontres sportives, le plus souvent sous forme de rediffusion de l'intégralité ou des « meilleurs moments » du match, ou encore de compilations sur un mouvement technique précis (par exemple, le tir en chandelle en rugby). De même, à quelques exceptions près, les pratiquants ne s'entraînent pas à domicile pour perfectionner un geste ou un mouvement ; la seule occurrence rencontrée est celle d'enfants scolarisés en primaire et au collège jouant au football qui ont essayé à quelques reprises d'effectuer des « petits ponts » chez eux, à l'aide de vidéos tutoriels. Ces tentatives sont isolées, et ne semblent pas de l'avis des quelques enfants concernés avoir porté leurs fruits.

Ce sont des sports dans lesquels les pratiquants sont pourtant très filmés par les spectateurs, notamment par les parents assistant aux matchs ou aux entraînements. Parfois même la vidéo est utilisée à des fins de commentaires des actions de l'enfant :

Enquêtrice : T'as déjà filmé ton équipe en train de jouer, si t'étais sur la touche ou non ?
 Andrew : Jamais. Mais papa, oui.
 Enquêtrice : Ton père, il vous filme un peu ?
 Andrew : Pour montrer ce qui va pas en fait. Donc il filme et il nous gueule dessus après.
 Enquêtrice : Comment ça se passe après il t'attrape, il te montre la vidéo... ?
 Andrew : Enfin après. Après, il me dit viens voir et du coup il montre la vidéo et il dit ce qui est bien et ce qui est pas bien
 Enquêtrice : Après t'essaye de refaire ça mieux une fois que t'es sur le terrain pour l'entraînement ?
 Andrew : Non, non. Je m'en souviens plus à chaque fois. Le truc c'est qu'en fait je me vois pas donc je peux pas savoir en fait. [...]
 Enquêtrice : Alors, tu te souviens de quelque chose qu'il t'a dit qui allait pas ?
 Par exemple, qu'est-ce qu'il t'a dit ?
 Andrew : Que j'étais trop loin, que j'étais trop près. J'étais trop loin du gars que je devais prendre, un truc comme ça. Je dois protéger mon gardien quand je lui fais une passe au cas où il y a un gars qui vient.

Entretien avec Andrew, 13 ans, 4^e.

Comme on peut le voir ici, les vidéos que le père d'Andrew produit sont utilisées pour corriger son enfant, et participer à son apprentissage du football : le père d'Andrew a longtemps pratiqué ce sport en club, et s'y sent suffisamment compétent pour commenter

les actions de son fils. Andrew semble ne pas particulièrement apprécier cet aspect de l'investissement de son père dans ses rencontres sportives. Le ton qu'Andrew emploie durant cette partie de l'entretien oscille entre l'agacement, la lassitude, et une certaine rancœur, notamment sur la phrase « *que j'étais trop loin, que j'étais trop près* ». La réception des remarques de son père sur son jeu se caractérise par une expérience désagréable « *il nous gueule dessus après* ». Le nous renvoie ici à lui et à certains de ses camarades de football que le père connaît bien. Les commentaires ne semblent pas non plus permettre à Andrew d'améliorer ce que son père lui reproche : « *je m'en souviens plus à chaque fois [...] en fait je me vois pas donc je peux pas savoir en fait* ».

Deuxièmement, on peut constater une différence entre le basket et le football ou le rugby. Certes, pratiquement aucun des pratiquants de ces trois sports n'utilise la vidéo comme support d'apprentissage, cependant ceux-ci regardent tout de même les compétitions sportives ou au moins les moments les plus intenses des rencontres. Le visionnage de ces matchs nourrit les discussions dans les groupes de pratiquants, à l'école ou durant les entraînements. La différence majeure qui apparaît dans le tableau de synthèse est que dans la pratique du basketball de l'équipe féminine se caractérise par une aide reçue importante, contrairement à la pratique de l'équipe masculine, ou de la pratique du football et du rugby. Les sessions d'observation des entraînements de ces différents sports ont permis de constater que les pratiquantes durant les entraînements de basketball reçoivent et se donnent des conseils d'une manière plus pédagogique que celle qui a cours lors des entraînements de football et de rugby :

Pause durant l'entraînement (rugby) les poussins et les benjamins vont boire aux bouteilles d'eau près des rambardes du stade. Le temps est plutôt humide, le terrain est un peu boueux et quatre pratiquants chahutent avec des mottes de terre. L'un d'eux (Timéo, en 5^e) donne un coup de pied dans une motte pour la lancer à la verticale. Romuald crie quelque chose que je ne comprends pas d'abord, puis comme le garçon à côté d'eux reprend ses mots j'entends enfin « *belle chandelle !* ». Le groupe scande et s'amuse de ce tir en chandelle improvisé, d'autant plus qu'un cinquième enfant tente de le faire tout en ayant une bouteille d'eau dans la main. Timéo le reprend « *Pas comme ça moray [mon gars], tu lâches [le ballon] au-dessus, au-dessus là.* » Il essaye de lui montrer. L'entraîneur met fin au chahut pour récupérer la bouteille d'eau.

Carnet de terrain, mai 2019.

Pause durant l'entraînement (basket benjamines et minimes), elles viennent de terminer un exercice où il faut dribbler en slalomant et tournant autour de plots disposés en ligne droite dans le gymnase. Plusieurs des benjamines (deux ou trois sur les huit pratiquantes aujourd'hui) ont commencé le basket en club cette année. Justine (4^e) et Sasha (classe inconnue car scolarisée dans un autre collège que celui de M*) sont un peu lentes dans la réalisation de l'exercice. Lors des premiers passages la vitesse n'est pas évaluée, mais sur les derniers passages avant la pause elle devient nécessaire puisque les joueuses sont mises en concurrence via deux lignes de plots : il s'agit d'une sorte de course de relais, mais avec la balle. L'une

doit faire l'aller-retour, puis faire la passe à une autre qui attend, et ainsi de suite. Justine s'excuse auprès des filles de son équipe quand l'entraîneur signale la pause, puisque leur équipe a perdu. Nina dit à Justine qu'elle doit se redresser un peu car elle est beaucoup trop penchée (une remarque que l'entraîneur lui a déjà fait durant ses passages). Nina imite Justine en se mettant volontairement trop bas et se redresse ensuite en disant « et puis quand tu tournes tu es pas bien sur ton appui là » en lui indiquant une de ses jambes. Une autre fille est près d'elles, et tient la balle, elle fait quelques dribbles en tournant puis le donne à Justine en lui disant de refaire pareil. Les deux observent et lui disent encore de se redresser, et de ne pas essayer d'aller trop vite.

Carnet de terrain, avril 2019.

Ces deux extraits sont représentatifs des formes d'aide constatées sur ces deux terrains (le rugby avec les poussins, benjamins, minimes qui s'entraînent en même temps à des endroits différents du terrain de rugby et le basket avec les benjamines et minimes)¹ montrent que l'accompagnement entre pairs est plus fort chez les pratiquantes de basket féminin. Les interactions entre pratiquants lors des entraînements de basket des benjamins ressemblent quant à elles fortement à celles montrées dans l'extrait concernant le rugby : les pratiquants durant les pauses discutent ou se lancent dans des démonstrations ou des mini-compétitions de tir au panier, de dribble particulier (dribbler et tourner brutalement, etc.). Il est possible que le genre des pratiquants et pratiquantes soit, dans cette configuration, le facteur explicatif principal à une pédagogie plus grande dans les interactions. En effet, la littérature sur la question avance qu'étant socialisées à favoriser les valeurs d'entraide, d'équipe et d'amusement avant celles de la compétition et de la victoire personnelle (Court, 2010), les pratiquantes tendraient dans les sports collectifs à prendre davantage en charge l'apprentissage des moins performantes du groupe, ou à venir en aide plus facilement et sous des modalités plus éloignées de l'humiliation ou de la moquerie comme le font les garçons (Fine, 1987).

Un sport pratiqué par un groupe de garçons fait cependant grandement intervenir la vidéo dans un contexte de pratique où le tutorat entre les membres est très fort : le skateboard. Le tableau de synthèse montre en effet que la pratique du skateboard sur ce

¹ Cette association de basket distingue à partir du niveau « benjamin » (11-12 ans) les équipes par genre, avant cela les équipes sont mixtes avec une majorité de garçons. L'association de rugby sur ce territoire ne distingue ses équipes en termes de genre qu'à partir des 15-16 ans (cadet). Dans les catégories mini poussin, poussin, benjamin et minime, il y a rarement plus d'une joueuse par tranche d'âge (sauf en mini-poussins où elles sont plus nombreuses que dans les autres catégories), et elles jouent le plus souvent en dehors de leur catégorie (une fille de 13,5 ans qui devrait normalement jouer avec les minimes, joue avec les benjamins en équipe mixte). Cette différence de classement par le genre est expliquée par les entraîneurs de l'association de rugby : d'une part il n'y a pas suffisamment de pratiquantes dans les équipes mixtes de rugby pour créer une équipe féminine avant le stade de cadet, et d'autre part les différences biologiques, notamment en termes d'âge de poussée de croissance, permettent aux filles de jouer avec des garçons jusqu'à l'adolescence. L'avancée dans cet âge rend plus difficile pour une joueuse de se confronter physiquement avec des garçons de son âge.

territoire fait intervenir la vidéo comme support d'entraînement et comme divertissement et objet conversationnel tout en ayant une importante aide apportée et reçue par les pratiquants. Les skateurs enquêtés sont des garçons lycéens, le groupe observé ne compte qu'une fille, rencontrée une seule fois au cours de l'intégralité de l'observation et pratiquant à ce moment-là du BMX, i.e. du vélo tout-terrain sans amortisseur. Ils sont dans l'ensemble issus de milieux sociaux plus favorisés que ceux des pratiquants de rugby. Les skateurs possèdent deux ressources pour l'apprentissage de ce sport : le groupe de pairs, dont les compétences sont inégales, et la vidéo. Ces deux types de ressources sont mobilisés pour apprendre les figures (*tricks*), monter leur planche et entretenir leur matériel, expliciter les techniques du corps. Les jeunes skateurs rencontrés et suivis durant leur pratique se corrigent régulièrement entre eux, et interrompent souvent leur activité pour se montrer comment faire une figure ou comment réparer quelque chose. Leur milieu social plus favorisé pourrait être un élément explicatif à ce mode de transmission. Par exemple, l'enquête de Delphine Joannin et de Christine Mennesson (2014) portant sur une classe de CM2 montre que les garçons issus des classes moyennes « *accordent davantage d'importance au fait de partager leurs compétences* » (2014, p. 24) que leurs homologues « fans de foot » (2014, p. 7) issus des classes populaires, pouvant ainsi dans une certaine mesure se rapprocher des comportements observés dans l'équipe féminine de basket.

Une autre explication serait à trouver dans l'histoire et la pratique traditionnelle du skateboard ; comme remarqué par Salvatore La Mendola et Davide Sterchele (2010), le skateboard est un sport en voie de « sportivisation », c'est-à-dire d'institutionnalisation, un processus ne rencontrant pas l'adhésion de tous les pratiquants. Les pratiquants étudiés par ces deux chercheurs ne reconnaissent aucune légitimité aux structures d'apprentissage (fédération, association de planche, monitorat en club, etc.) qui iraient à l'encontre de l'autonomie des pratiquants et de l'authenticité de la pratique incarnée par la prise de risque et la navigation urbaine. L'apprentissage de la pratique se déroule exclusivement par transmission horizontale ou en solitaire, faisant de la transmission une marque d'expertise (chapitre 4) et pouvant peut-être ainsi expliquer l'attention à l'accompagnement des moins performants au sein de ce groupe. Peu importe le niveau des skateurs rencontrés, tous regardent des vidéos de skateboard, majoritairement sur YouTube sous forme de tutoriels pour les débutants, et sur Instagram pour l'ensemble du groupe. Les vidéos Instagram qu'ils regardent proviennent de comptes de skateurs semi-professionnels ou professionnels, et sont au moment de l'enquête de courtes vidéos montrant leurs figures les plus impressionnantes. Ces vidéos Instagram circulent entre les membres du groupe, sont envoyées sur Instagram,

mais sont aussi regardées collectivement durant les temps de pratique, commentées abondamment dans un registre laudatif et parfois les jeunes skateurs tentent de les reproduire en partie.

Nous avons vu d'un côté que la présence d'une forte transmission horizontale entre pairs dans l'équipe féminine de basket ne s'accompagne pas d'une consommation de vidéos (solitaire ou collective) destinée à l'entraînement personnel, et de l'autre que la forte transmission horizontale dans le groupe de skateurs s'accompagne de la mobilisation de vidéos pour l'apprentissage. L'approche ethnographique a permis de saisir des agencements singuliers dans ces différents contextes de pratiques sportives, en fonction des propriétés des pratiquants (notamment le genre) et du degré d'institutionnalisation des pratiques. Il ne semble ainsi pas émerger une association systématique entre aide durant la pratique et recours à la vidéo, mais plutôt des configurations diverses et complexes qui ne peuvent être entièrement contenues dans l'hypothèse que les vidéos pallieraient une absence de transmissions de savoir-faire.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Au sein de cette première partie consacrée aux usages de la vidéo dans les processus d'apprentissage, ce chapitre s'est particulièrement intéressé à deux fonctions d'ouverture et de palliatif de la vidéo, qui, bien que très présentes dans la littérature portant sur les usages numériques, ne sont pas les fonctions qui sont apparues comme les plus répandues au cours de l'enquête. Le temps exceptionnel que représentent les deux confinements de 2020 a permis d'examiner ces deux fonctions. En contraignant les jeunes gens à rester au sein de leur domicile, les deux confinements de 2020 ont rendu internet central dans l'organisation du travail scolaire et des loisirs. Ouvertures sur un monde en partie à l'arrêt, les dispositifs numériques ont permis aux jeunes rencontrés de poursuivre certaines de leurs activités, sous des modalités différentes : les cours ont été complétés par des vidéos éducatives, ou des vidéos de vulgarisation. Pour les plus jeunes enquêtés, cette consommation de vidéo est impulsée par les parents et fait naître des résistances de leur côté. Pour les lycéens découvrant cet usage des vidéos lors du confinement, la consommation de vidéo pour compléter, compenser ou dépasser les cours a davantage de probabilité de se maintenir dans le temps. Quant aux loisirs, si le confinement a mis à l'arrêt les pratiques sportives encadrées des jeunes rencontrés, il a également permis à certains de renouer avec la pratique sportive. En s'appuyant sur des vidéos pour s'exercer à une pratique sportive individuelle (course à pied,

muscultation, yoga), certains jeunes ont intégré à leur quotidien l'activité sportive, tout en l'ajustant à leurs capacités et envies. Les modalités de cet apprentissage durant le confinement, tournées davantage autour de la pratique physique ou en y associant une assise théorique, semblent déterminées par le projet professionnel ou la volonté de poursuivre ce sport à l'avenir. Les loisirs non-sportifs se sont de leur côté déclinés autour du bricolage et de menus travaux d'aménagement de l'espace notamment dans les chambres à coucher, d'organisation de soirées dématérialisées avec les amis avec l'appui d'applications de jeux de société. La puissance et la stabilité de la connexion internet a cependant été un frein pour plusieurs activités, notamment celle du jeu vidéo.

Hors temps de confinement, des usages palliatifs de la vidéo ont été relevés dans certaines pratiques de loisirs ; ils concernent l'absence d'un dispositif comme dans le cas d'Estelle et Vincent jouant à *Just Dance* sans la console idoine mais en s'appuyant sur les vidéos YouTube du jeu. Ils concernent également les deux groupes de collégiens enquêtés jouant à *Fortnite*, à deux niveaux : les vidéos peuvent être utilisées pour « rattraper » ce qu'il y a à savoir sur ce jeu vidéo quand on n'y joue pas, comme pour Andrew, ou pour apprendre des techniques de jeu. Ce dernier usage est dépendant de la manière dont les interactions des garçons des deux groupes jouant à *Fortnite* enquêtés cadrent la pratique ; les insultes rituelles, les moqueries relatives au niveau de jeu, les performances d'expertise rendent délicat le fait de demander ou de recevoir de l'aide.

A partir de ce constat, je me suis demandé si cet usage de la vidéo se retrouvait également dans les loisirs sportifs. Est-ce que, comme les joueurs de *Fortnite* enquêtés, la vidéo est utilisée pour compléter le guidage du groupe et éviter la moquerie ? Le croisement entre les différents contextes de pratique (intégration à un groupe de pratique, aide reçue au sein de son groupe) et deux usages de consommation de vidéos (support d'apprentissage et divertissement) tend en revanche à montrer que dans les loisirs encadrés l'absence d'aide apportée par les membres du groupe n'est pas le facteur déterminant pour que la vidéo soit utilisée comme un support d'apprentissage. En d'autres termes, la vidéo ne se substitue pas aux autres modalités de transmission de connaissances et de techniques dans le cadre des sports collectifs, probablement car elle est assumée en partie par une structure (club ou association) en la personne de l'entraîneur ou de l'entraîneuse. En ce qui concerne un sport non-encadré comme le skateboard, les deux modalités d'apprentissage se conjuguent.

CHAPITRE 3. DE L'INITIATION À L'EXPERTISE : LES VIDÉOS, VOIES D'ENTRÉE ET DE PERFECTIONNEMENT ?

Juliette, 16 ans (parents vétérinaires) coud, ou plutôt « raccommode » selon ses propres termes, et plutôt « mal » dit-elle. Durant notre entretien, elle n'aura de cesse de déprécier ses compétences en couture, les comparant presque systématiquement à ce qu'elle voit sur YouTube dans la catégorie *Do It Yourself*, un ensemble de vidéos sur les savoirs pratiques de toutes sortes et encourageant les internautes à « faire eux-mêmes » leurs objets, et en ce qui concerne Juliette, les vêtements. Elle ne se souvient pas exactement de quand elle a appris à coudre, situant cet apprentissage « *quand [elle était] toute petite, on a dû [lui] montrer peut-être juste savoir où on passe le fil et comment on pique* », et quand il s'agit de « redonner vie à un t-shirt » dont elle s'est lassée, elle « *trace un trait au crayon pour bien couper droit et après [elle] vérifie, genre [elle] porte sur [elle], [elle voit] si c'est pas trop court, pas trop moche voilà, c'est tout.* ». Rien de « bien sorcier », comme elle dira à plusieurs reprises. Cependant, derrière cette apparente simplicité de conception et d'exécution se trouve tout un répertoire de vidéos de couture, d'idées pour créer un nouvel habit à partir d'un plus vieux, d'astuces pour refermer une déchirure élégamment, que Juliette a regardé. Des vidéos consommées, mais non forcément suivies ou archivées, puisqu'elle « *tombe dessus un jour, [elle se dit] "Ah, ça c'est bien" et [elle] le garde en tête et après [elle] le fait. Et si [elle] arrive pas, si [elle voit] plusieurs jours après [qu'elle s'] en rappelle plus trop, [elle ira] la rechercher* ». Ces différents modèles soutiennent sa pratique et « dans un coin de [sa] tête » ils participent au bricolage (De Certeau, 1990; Dodier, 1995), au faire avec ce qu'on a. Et ce qu'on a, c'est également internet.

Ce chapitre propose d'analyser les vidéos, volontairement recherchées ou regardées suite à une proposition algorithmique, qui peuvent modeler une pratique de loisir, plutôt que s'y substituer comme dans le chapitre précédent. Deux principaux usages des modèles émanent des données récoltées : un usage de découverte et un usage d'enrichissement (voire de perfectionnement) de la pratique. Le cas de Juliette (qui sera développé dans le chapitre 5, I.2) illustre celui de l'enrichissement, mais notons qu'elle a également découvert une pratique rattachée à celle de la couture sur YouTube, celle du « zéro déchet ». Elle a plus largement consommé des contenus abordant des questions écologiques et par ce biais elle a découvert la possibilité de faire soi-même des éponges à partir de vieux collants ou de chaussettes orphelines, ou fabriquer des serviettes menstruelles, ce qu'elle a réalisé en compagnie de sa mère. L'idée que les vidéos puissent être à la fois des portes d'entrée dans une pratique et des

ressources pour son approfondissement nécessite d'aborder trois points particulièrement structurants pour le propos.

Premièrement, il est nécessaire de considérer que la pratique d'un loisir dépasse l'activité du loisir, ou pour reprendre les travaux sur le jeu vidéo, que le hors-jeu fait partie du jeu ou comme l'explique Vinciane Zabban :

Nous en venons bien à reconsidérer la signification de la notion même de cadre de jeu, non comme celle du cadre logiciel, mais comme celle du cadre de rassemblements mobilisés autour d'un espace fictionnel partagé, qui prend appui sur la disponibilité de multiples modalités et supports de communication et d'information. (2009, paragr. 33)

Dans cet article, elle étudie les espaces communautaires (forums et sites internet) autour d'un jeu vidéo à univers persistant. Cependant, le hors-jeu dont il est question peut tout à fait s'étendre aux loisirs non-vidéoludiques. Songeons par exemple aux pratiquants de football regardant régulièrement les rencontres sportives de l'équipe qu'ils soutiennent, ou aux lecteurs écoutant avec assiduité des émissions radiophoniques autour de la littérature. Les contenus médiatiques peuvent alimenter la pratique, dans ce qu'elle a de plus sociale (comme les discussions autour des résultats de la *Champions' League*) ou de plus solitaire (la lecture d'un roman sans en faire nécessairement un objet de discussion), et accompagner à divers degrés la carrière de pratiquant.

Deuxièmement la découverte d'une pratique par la vidéo implique que la mise en scène de la pratique soit *a minima* compréhensible par l'individu, surtout s'il s'agit d'une pratique de niche. Dans une étude publiée en 2018, Ugo Roux et moi-même nous attachions à observer si la pratique du streaming participait à la redéfinition des cadres de la pratique du jeu de rôle sur table. Nous avons pu ainsi mesurer la fréquence d'entrée dans cette pratique de loisir par les vidéos YouTube la mettant en scène, relativement populaires au moment de l'enquête. Le recrutement s'est effectué depuis des pages Facebook et de forums consacrés au jeu de rôle¹, donc auprès d'un public déjà partiellement engagé dans l'activité. Sur 580 répondants interrogés par questionnaire autoadministré, nous avons pu relever que 8,9% d'entre eux ont découvert le jeu de rôle papier par l'intermédiaire de vidéos scénarisées de jeu de rôle sur table, et parmi eux, une écrasante majorité (73,5%) ont cherché leur première partie de jeu de rôle auprès de leur entourage (Roux, Roques, 2018, p. 16). La recherche d'une structure associative ou d'un groupe de pratique via les pages internet pour jouer, n'est ainsi pas très répandue sur l'ensemble des répondants, et le groupe de pairs ou les membres de la

¹ Discussions de rôlistes, Québec jeux de rôle sur table, RDF Rôliste de France ou encore Union Rôliste Francophone, des forums comme Opale Rôliste ou celui de la Fédération Française de Jeu De Rôle.

famille est la première ressource mobilisée par la majorité des néo-pratiquants. Que 8,9% de répondants ait découvert la pratique par l'intermédiaire de vidéos semble infime, cependant rappelons qu'il s'agit d'une pratique se déroulant presque exclusivement à domicile, possédant peu de pratiquants et dont l'intensité de la pratique décroît avec l'âge (celle-ci correspond généralement à une vie familiale ou professionnelle moins compatible avec une pratique intensive du jeu de rôle, qui nécessite de vastes créneaux horaires). De plus, il s'agit d'une pratique ludique fondée principalement sur l'interaction entre participants, au sein d'univers se développant à mesure de l'avancé dans le jeu et souvent dotés d'une abondance de règles plus ou moins aisées à comprendre. De plus, le jeu de rôle nécessite une mise en cohérence des imaginaires de chaque participant pour fonctionner. Tous ces éléments rendent son portage à l'écran délicat. Ainsi, le fait que malgré ces différents éléments, presque 9% des répondants ait découvert cette pratique sans médiation directe de l'entourage, interroge plus largement la capacité de vidéos conçues comme un spectacle à faire découvrir une pratique et à la rendre intelligible pour le divertissement du spectateur.

Troisièmement, rappelons que la découverte d'une pratique n'induit pas systématiquement son exploration en vue de s'y initier, par exemple plusieurs utilisatrices de TikTok ont découvert la sorcellerie moderne (contenus sous le *hashtag* WitchTok) par le biais de l'application, sans s'y adonner, mais comme Juliette en reconnaissant son caractère « esthétique » et « satisfaisant » à regarder. Ne seront donc développées dans ce chapitre que les découvertes de pratiques ayant effectivement donné lieu à un engagement dans ces dernières, laissant de côté les pratiques découvertes mais n'ayant suscité aucun engagement particulier. Je considérerai aussi bien les pratiques exogènes aux plateformes sur lesquelles se déroule la découverte et celles qui lui sont endogènes ; c'est le cas pour les pratiques donnant lieu à une production de contenu sur les plateformes, sous des désignations vernaculaires (par exemple : le *hashtag* studygram¹ sur Instagram, ou booktok sur TikTok). Les deux types de pratique seront traitées de la même manière, dans la mesure où, pour reprendre les exemples cités, les productions vidéo dans la catégorie studygram nécessitent un investissement hors ligne en termes de matériel et de pratique : pour montrer son agenda bien tenu et l'organisation de son emploi du temps ou de ses révisions, il est nécessaire de passer du temps à l'esthétisation de son matériel. Pour toutes les productions touchant aux

¹ Le hashtag studygram (contraction de studies et d'Instagram) rassemble les contenus autour des études, de la tenue d'un agenda, de l'organisation de l'emploi du temps, et de l'esthétique des prises de notes scolaires (Les contenus Studygram présentent des manières de rendre davantage esthétiques et attrayants ses supports d'études). La catégorie booktok, contraction de book et de TikTok, rassemble les contenus de critiques littéraires amatrices, de veille sur les sorties littéraires, etc.

livres (booktube, booktok instabook) il est nécessaire d'acquérir les livres, et souvent (mais pas systématiquement) de les lire et de prendre des notes afin d'en livrer une chronique. Notons également qu'internet peut également être utilisé pour se renseigner sur une pratique déjà connue et envisagée par l'individu.

Lors de ce chapitre, je tenterai de montrer que l'apprentissage d'une pratique peut commencer avant la pratique elle-même, avec comme ressources les vidéos. Cette position du néo-pratiquant, qui observe et s'imprègne autant des manières de faire que des manières d'être avant-même de faire est intéressante, notamment car les vidéos préfigurent la pratique et relèvent d'un travail solitaire en première instance. Je montrerai ensuite comment la consommation de vidéos intègre la pratique à proprement parler, en me concentrant d'une part sur l'insertion des scripts présents dans les vidéos regardées dans la pratique ludique et d'autre part sur l'accumulation de modèles vus en vidéo venant enrichir la pratique.

I. Les effets d'une initiation par la vidéo

Les vidéos mettant en scène des loisirs permettent de considérer les coûts matériels d'entrée (achat de matériel pour la pratique, tarifs des inscriptions, espace nécessaire), de parfois tisser des liens avec des pratiquants déjà expérimentés, d'être certain de son intérêt pour cette pratique, de se divertir par anticipation et de commencer à se constituer un répertoire de pratiques (vocabulaire spécifique, manières de pratiquer, etc.). Elles occupent une place d'autant plus grande lorsque l'individu ne partage pas ses centres d'intérêts avec ses pairs, sa fratrie ou sa famille.

I.1. Les premiers contacts : découvrir un loisir en ligne

Plusieurs enquêtés ont découvert sur les plateformes socio-numériques un loisir dans lequel ils se sont investis, parmi lesquels Arthur, Mélisse, Marine et Sébastien. :

Arthur a 11 ans. Son père est directeur d'une exploitation agricole, sa mère est conseillère agricole. Il ne possède ni smartphone, ni tablette, et n'est inscrit sur aucun réseau socio-numérique. En plus de la chasse en compagnie de son grand-père, le tir à la carabine en club et les jeux vidéo avec ou sans ses copains, il joue avec des Lego depuis plusieurs années. Isolé dans sa pratique, il a pris l'habitude d'explorer son loisir via la plateforme YouTube, responsable de sa découverte des Lego Technic, une version mécanisée des Lego. Il découvre les Lego Technic aux alentours de 8 ans et y joue régulièrement depuis. C'est

également via les vidéos YouTube qu’il découvre d’autres manières d’assembler ses ensembles de pièces de Lego Technic, qui seront abordées peu après (p. 133).

Mélicie a 16 ans, est en seconde générale et est fille unique. Son père est gendarme en Guyane, sa mère est aide-soignante. Elle vit dans une grande propriété familiale, sur laquelle des membres de sa famille ont implanté une entreprise de pêche de loisir, qu’elle ne pratique pas. Elle est très intéressée par la lecture d’ouvrages de développement personnel, et consomme beaucoup de vidéos YouTube à ce sujet. Elle passe beaucoup de temps sur Snapchat et Instagram, mais également sur des photographies qu’elle ne diffuse pas et conserve sur son téléphone portable. Elle est consommatrice plutôt que productrice sur ces applications. Elle pratique l’équitation en club depuis 10 ans, et possède un cheval depuis 5 ans, qu’elle partage avec une de ses amies, cavalière également. Comme sa famille possède un vaste terrain, c’est elle qui accueille l’animal. Avant d’en faire l’acquisition, elle s’est renseignée sur YouTube pour connaître le matériel nécessaire (abris, accessoires, place, etc.) ainsi qu’une estimation des coûts qu’engendrerait l’accueil d’un cheval.

C’est en « traînant » sur Instagram que Marine apprend l’existence du studygram, et c’est depuis cette plateforme qu’elle apprend qu’il existe un versant YouTube de cette pratique, à laquelle elle s’essayera sans la poursuivre.

Sébastien, 18 ans, en Terminale ES (père responsable de site pour un sous-traitant de produits divers, mère directrice d’une grande surface), a découvert le football américain à l’occasion d’un exposé à faire au collège sur un événement sportif. Il lui a été imposé de travailler sur le Super Bowl, entraînant sa découverte du football américain. Il s’est alors empressé de regarder les matchs disponibles sur YouTube, puis a pu profiter durant le confinement de la gratuité du streaming des matchs de la NFL (National Football League). Il regarde régulièrement les « *Highlights*¹ » des matchs de ligue, et est enthousiaste à l’idée de pratiquer pour la première fois ce sport en étant étudiant dans une grande ville du sud-ouest, bien qu’il ait dû cesser toute pratique sportive pendant plusieurs années à cause d’une opération au genou. Tout comme Lionel, sa seule expérience de ce loisir est, à l’heure de l’entretien, le spectatariat.

Ce recours aux vidéos comme principal outil de renseignements sur le loisir envisagé est ainsi présent dans de nombreuses pratiques qu’elles soient ou non propres aux réseaux socio-numériques et il est particulièrement répandu chez les enquêtés pratiquant le jeu vidéo, ce qui fera l’objet d’un développement ultérieur. De par une exposition aux vidéos de jeu vidéo sur les réseaux socio-numériques, par la vitalité de l’industrie du jeu vidéo et par une

¹ Une compilation des meilleurs moments, équivalents des « Temps forts » pour d’autres disciplines sportives.

fréquentation régulière d'autres joueurs, ils sont fréquemment confrontés à la découverte de nouveaux jeux. De manière très pragmatique, avant d'acheter le jeu – ou de se le faire offrir par un parent – ils en regardent des vidéos afin de voir si le jeu peut leur convenir. Au collège, deux groupes de joueurs (quatre joueurs en sixième et six joueurs en cinquième) ont été enquêtés, particulièrement autour de leurs consommations de vidéos de jeu vidéo, notamment du jeu qui les occupe le plus lors de l'enquête, *Fortnite*¹. Au cours du chapitre précédent, nous avons pu voir que les vidéos de *Fortnite* étaient couramment mobilisées avec un objectif d'apprentissage pour éviter de se retrouver trop en retrait durant les conversations, ou pour éviter les moqueries des camarades. La grande variété des contenus portant sur *Fortnite* sur les plateformes socio-numériques (notamment YouTube, TikTok) tout comme la diversité des producteurs de vidéo augmente la probabilité pour un internaute non-joueur de *Fortnite* de rencontrer au cours de sa navigation un de ces contenus. Les joueurs des deux groupes de collégiens enquêtés consomment régulièrement ces vidéos, majoritairement sur YouTube, et ont pour la plupart regardé des vidéos de *Fortnite* avant l'acquisition du jeu, ou de sa découverte par le groupe. *Fortnite* a attiré l'attention de YouTubeurs populaires auprès des collégiens, ce qui a permis à ces derniers de découvrir le jeu à travers la vidéo, ou par un pair l'ayant découvert par ce biais :

Enquêtrice : Est-ce que tu peux me raconter un petit peu dans tes souvenirs la première fois que tu as vu *Fortnite* ? Que tu as appris que *Fortnite* existait ?
 Gabriel : C'était à l'école, y en a qui sont venus, à l'école primaire y en a qui sont venus en parler, ils ont parlé « oh y a un jeu qui est trop bien ça commence à devenir à la mode » y a beaucoup de YouTubeurs qui ont fait des vidéos dessus donc ils ont connu le jeu et moi donc à force j'ai commencé à regarder des vidéos avant de l'avoir. Et après j'ai pu installer donc j'y ai joué.
 Enquêtrice : Ok. Tu regardais quoi avant de regarder des vidéos *Fortnite* ?
 Gabriel : Ah bah avant de regarder des vidéos *Fortnite* j'allais hyper rarement sur YouTube sauf pour mettre des chansons. Maintenant j'y vais plus pour regarder les vidéos *Fortnite* ou des films ou des événements. Maintenant j'y vais plus pas forcément pour *Fortnite* mais j'y vais pour plus de choses d'autres jeux aussi beaucoup.

Entretien avec Gabriel, 11 ans, 6^e.

Nous pouvons remarquer que dans le cas de Gabriel, la consommation de vidéos de *Fortnite* l'a conduit à des usages plus diversifiés de la plateforme YouTube. Cet élargissement des consommations ne doit cependant pas être uniquement mis sur le compte des vidéos *Fortnite*, mais également à son passage au collège, où comme beaucoup d'enquêtés, YouTube ne

¹ Les analyses portant sur l'usage des vidéos *Fortnite* dans ces groupes de collégiens ont été rassemblées et présentées dans un article pour la revue RESET (Roques, 2023)

devient plus seulement le support pour l’écoute musicale, mais également un divertissement vidéo.

D’autres joueurs de jeu vidéo ont découvert des jeux par l’intermédiaire des plateformes socio-numériques, comme Sébastien, cité plus haut pour le football américain :

Enquêtrice : C’est quelqu’un qui t’a fait découvrir *Skyrim* ?

Sébastien : Non non, je suis tombé sur le fameux Bob, je voyais plein de *let’s play* du fameux Bob Lennon [un YouTubeur et streamer de jeux vidéo] et du coup bah je me suis dit bah je vais le trouver et puis je vais l’acheter, puis je l’ai acheté sur Xbox en premier puis voilà puis j’y ai joué.

Entretien avec Sébastien, 18 ans, TES

Ou encore Oscar, 18 ans en Terminale ES (père ouvrier dans l’agroalimentaire, mère femme de ménage), ami de Sébastien avec qui il partage une passion pour les jeux vidéo de stratégie. C’est souvent lui qui fait découvrir à Sébastien des jeux de ce type, les découvrant sur internet :

Enquêtrice : C’est quoi tes sources de... du coup d’information ?

Oscar : Alors c’est sur le fil d’actualité Google, il y a des... alors déjà il y a les critiques jeuxvideo.com pas les forums hein¹ (rires) les critiques elles-mêmes après c’est aussi sur Snapchat, il y a des... Il y a des pages Snapchat. Enfin, des comptes Snapchat qui sont spécialisés dessus. Donc je regarde leur Story quand ça m’intéresse, y a *la crème du gaming* aussi c’est un compte Snapchat. Je le suis depuis très longtemps et c’est celle-là aussi que je peux faire un avis sur un potentiel jeu à acheter.

Entretien avec Oscar, 18 ans, TES

Oscar a également beaucoup joué à *Fortnite*, durant ses précédentes années au lycée, ainsi qu’à *Apex Legends*. Il a cependant réduit cette pratique des jeux de tir en commençant à jouer à des jeux de stratégie avec Sébastien, pour des questions de temps. Le confinement l’a fait renouer avec ces deux jeux, mais sans pour autant qu’il y consacre davantage de temps qu’aux jeux de stratégie ou aux jeux de société en ligne via l’application Plato.

Les occurrences de découverte sur internet d’un loisir dans lequel enfants et adolescents s’investissent, à des degrés variables d’engagement et de maintien dans la pratique, sont pléthores sur ce terrain, et je ne cite ici que les loisirs faisant l’objet, ou ayant fait l’objet, d’un engagement durable (plus de deux ans) et occupant une partie importante du temps libre des jeunes rencontrés. La découverte s’effectue majoritairement par les plateformes socio-numériques les plus fréquentées par cette tranche de la population (Instagram, Snapchat, YouTube, Twitch pour les joueurs de jeu vidéo au lycée). Les contenus suggérés

¹ Certains forums du site jeuxvideo.com jouissent d’une mauvaise réputation (regroupements identitaires, harcèlement ciblé de masse, diffusion d’images pornographiques, incitations à la haine, etc.).

sur leur fil d'actualité ou dans les onglets « découverte », ou encore via les liens partagés par les comptes de leurs amis, sont autant d'occasions de découvrir l'existence d'une pratique, ou d'une de ses activités. Ces potentiels ne sont pourtant pas toujours exploités, et la plupart sont souvent ignorés. En regardant les fils d'actualité de différents enquêtés et en leur demandant de les commenter, un nombre significatif d'activités a été rejeté :

Jane (13 ans) et moi regardons sa page d'actualité Instagram. Son feed est majoritairement occupé par des photos de gens qu'elle côtoie de près ou de loin, de stars de la télé-réalité qu'elle suit « pour le drama » et qu'elle suit également sur Snapchat. Elle me montre ensuite sa page « real », qui existe depuis un an environ. Après quelques secondes à scroller, nous tombons sur un extrait d'un match de tennis avec une musique un peu émouvante. Elle soupire en disant « depuis deux semaines ça me met tout le temps du tennis, j'm'en fous du tennis ».

Carnet de terrain, juillet 2021

Enquêtrice : [à propos de TikTok] Et t'as vu des choses étonnantes sur l'appli ?
Des trucs que tu connaissais pas du tout ?

Cindy : (rire) Oulà. Des vidéos de vieux, enfin de vieilles personnes ou de très jeunes qui sont gênants oui beaucoup (rires) (...) sinon je vois souvent des trucs avec des gens qui se déguisent en peluche¹, ou qui font des trucs comme les animaux, ça me met mal à l'aise c'est bizarre, chacun son truc hein je juge pas mais bon.

Entretien avec Cindy, 14 ans, 3^e.

Il est cependant plus difficile de saisir les activités ne retenant pas l'attention des enquêtés que celles l'ayant retenu.

1.2. La portée préfigurative des vidéos de loisirs

Le fait que la consommation de vidéos précède souvent la pratique permet de mesurer ce que Daniel Ashton (2010) appelle « la portée préfigurative » des vidéos. Ce chercheur analyse les contenus vidéos d'un site Internet spécialisé dans les vidéos de jeu vidéo, sous l'angle du tutoriel, du *let's play* ou du *walkthrough*², à destination d'un public cherchant de l'aide dans un jeu ou souhaitant en proposer. Il développe l'idée que ce qu'il nomme, avec d'autres chercheurs proches des études cinématographiques, « archives » (Montembeault et Dor, 2018) sont autant de propositions pour jouer à un même jeu : en reprenant Mia Consalvo (2007) il fait de ces vidéos un paratexte, au même titre que les guides ou les soluces. La préfiguration propose ainsi aux joueurs des manières de jouer, participant pourrait-on dire

¹ Elle fait ici référence au « furry », une pratique consistant à incarner un personnage aux caractéristiques animales (la « fursona » contraction de « furry » et de « persona »), en lui créant une histoire, une identité, un caractère, et en enfilant une « fursuit » (contraction de « furry » et de « suit ») qui ressemble à une gigantesque peluche.

² Captation d'un jeu vidéo, commentée ou non.

à l'émergence des styles de jeu (Boutet, 2012) ainsi qu'un cadre dans lequel se déploient différentes possibilités de jeu. Il est aisé de voir chez les nouveaux joueurs cette fonction de cadrage à l'œuvre, notamment lorsqu'elle échoue à rendre compte de l'intégralité du jeu :

Enquêtrice : Et les premières fois que t'es tombé dans le lobby¹, tu savais qu'y avait un lobby ?

Léo : Non. Je croyais que j'étais dans le jeu, la première fois je comprenais pas, j'ai vu une arme j'ai tiré sur les gens, des fois quand ils viennent à peine d'apparaître ça inflige pas de dégâts fin ça marque pas et après ça marque et après je me disais que ça marchait pas, j'ai pas compris. Je trouvais ça bizarre je croyais que j'avais bugué parce que les parties que j'avais vues ils atterraient directement du bus ils montraient pas dans le lobby. [...] Je savais pas ouvrir la map ni rien, je savais pas sauter, enfin ça marquait appuyer sur croix pour sauter. [...] Donc ma deuxième [partie] je suis re allé dans le bus, sur une colline j'ai vu la maison, alors j'ai cassé un arbre vu que j'avais vu des arbres parce que j'avais vu des joueurs pro quand ils descendaient des collines mettre des sols au fur et à mesure, je suis descendu j'ai mis un sol j'ai perdu un peu, je suis descendu j'ai remis un sol [une construction dans le jeu] j'ai perdu un peu (x2) je suis pas mort. J'ai pris une arme j'ai vu des gens, ils m'ont tué. J'ai refait une game [une partie] (rires).

Entretien avec Léo, 12 ans, 6^e.

Fortnite est le premier jeu de type *Battle Royal* auquel Léo se livre, ainsi que son premier jeu de tir bien qu'il possède *Call of Duty* sans y jouer (« ça ne m'intéresse pas plus que ça »). C'est donc la première fois de sa carrière de joueur qu'il rencontre un lobby, d'autant plus que son expérience des jeux en réseau consiste uniquement en des parties de *Fifa* avec des amis ou des membres de sa famille, et de *Minecraft* de manière très modérée. Comme la confusion de Léo en témoigne, les vidéos YouTube mettant en scène des parties de *Fortnite* sont généralement coupées, agencées et montées pour débiter lorsque les joueurs entrent sur la carte en sautant d'un bus volant. Les vidéos ont bien été pour lui le premier contact avec le jeu, mais dans ce que le jeu a de spectaculaire, c'est-à-dire de mis en spectacle. Toute la préparation, l'attente des joueurs avant de débiter la partie, les temps de chargement, les moments où le joueur ne peut être que passif, ont été supprimés au montage. Le méta-jeu disparaît.

Quant à la manière de jouer, Léo identifie immédiatement les objectifs (sauter du bus, se poser quelque part, prendre une arme et se battre, recommencer) précisément parce qu'il les a vus faire en vidéo, et parce que *Fortnite* ne constitue pas son premier contact avec les jeux vidéo. La possession du jeu *Call Of Duty*, un jeu de tir à la première personne où il faut tuer les membres de l'équipe adverse tout en protégeant ou en attaquant une position, ainsi que ses abonnements à des chaînes YouTube consacrées au jeu vidéo, attestent d'une certaine

¹ Espace d'attente avant le début de la partie

culture vidéoludique où la compétition – et son incessante répétition – sont les composantes centrales du jeu. Si les objectifs sont connus, ce n'est pas pour autant que Léo parvient à les réaliser parfaitement, notamment par manque de compétences techniques, puisqu'il ignore les commandes de plusieurs champs importants du jeu (« *je ne savais pas ouvrir la map* »). En revanche, le caractère répétitif (« *J'ai pris une arme j'ai vu des gens, ils m'ont tué. J'ai refait une game.* ») est bien ancré pour Léo, condition *sine qua non* de l'activité vidéoludique (Boutet, 2012, paragr. 13).

Les contenus vidéos consommés par Léo illustrent dans cet entretien les limites de cette portée préfigurative. Les vidéos proposées par les YouTubeurs que regarde Léo conçoivent les parties comme un spectacle, et non comme des tutoriels pour jouer au jeu, ce qui exclut les fondamentaux techniques comme lancer le jeu. Léo est confronté rapidement lors de sa première partie à une mort brutale, causée par une chute depuis une colline. Immédiatement après sa mort, il relance une partie et se rend au même endroit, cette fois en utilisant les matériaux du jeu (« *j'ai cassé un arbre vu que [...] j'avais vu des joueurs pro quand ils descendaient des collines mettre des sols au fur et à mesure* ») afin de ne pas mourir de la même façon. L'apprentissage par essai-erreur s'accompagne ici d'une manière de faire, d'une solution qu'il a vue au préalable, sans pour autant l'avoir recherchée spécifiquement, ce qui diffère du cas des usagers du site d'entraide vidéoludique étudié par Daniel Ashton. Si dans son étude, l'aspect de divertissement dont ces vidéos peuvent relever n'est pas mentionné, c'est pourtant cet aspect qui a d'abord intéressé les collégiens de mon enquête. Les discussions informelles autour des vidéos de *Fortnite* regardées récemment révèlent qu'ils ne sont pas nécessairement à la recherche de solutions, de tutoriels ou d'information. D'autres motivations, comme le divertissement, expliquent leur consommation régulière de ce genre de contenu, ce qui signifie que l'intentionnalité n'est pas ici un facteur déterminant dans le processus d'apprentissage, une dynamique déjà relevée par Emmanuelle Guittet dans son travail sur les processus de sélection des lectures sur internet :

On retrouve la même démarche chez les lecteurs de ces critiques amateurs en ligne, pour lesquels il s'agit bien souvent d'autre chose que de chercher à réduire l'incertitude liée à une offre pléthorique. Qu'il s'agisse de se lancer des défis (via les challenges proposés sur les forums littéraires), de jouer en répondant à des quiz (parfois seul en ligne, mais parfois à plusieurs devant un même écran), ou encore de participer à la constitution de listes thématiques sur ces réseaux, ces usages sont clairement évoqués par les enquêtés comme une forme de divertissement, ce qui n'empêche pas ces pratiques de déboucher, éventuellement, sur la lecture effective de certains romans. (2020, p. 32).

La fonction de cadrage des vidéos peut également s'observer dans les pratiques non vidéoludiques, en tout cas celles qui se déroulent en dehors d'un groupe de pairs déjà actif

dans la pratique – et qui par conséquent a probablement déjà offert un cadre à la pratique. Par exemple, Alice, grande lectrice lorsque je la rencontre, se souvient de ses premières errances lorsqu'elle a débuté la lecture de sagas :

J'attends avec Alice que Daphné sorte de cours. On discute des dernières sorties littéraires, notamment du nouveau tome de la saga *Le Peuple de l'Air* que beaucoup de booktubeuses [youtubeuses spécialisées dans la présentation de livres et la critique littéraire] qu'elle regarde ont commenté. Elle raconte qu'elle avait adoré le tome 1 (*Le Prince Cruel*) mais que le deuxième tome ne s'appelle pas du tout comme ça et que ça l'a déstabilisé. Je m'en étonne en lui disant que la plupart des sagas fonctionnent de la sorte. « Non mais moi je suis pas douée, les premières fois que j'ai lu des sagas j'ai même pas commencé par le premier ! ». Elle entreprend de m'expliquer que sa lecture de la *Guerre des Clans* a été difficile quand elle avait 12 ans car elle ne savait « pas qu'une saga avait plusieurs tomes. J'étais trop bête je comprenais pas le principe ».

Carnet de terrain, septembre 2021

Alice était à cette époque la seule de ses copines qui lisait de manière régulière, pour le loisir. Elle allait peu en librairie, la majorité de ses lectures provenait de la bibliothèque municipale ou de cadeaux offerts par la famille, parfois à sa demande. C'est via les vidéos de prescriptions et de commentaires littéraires qu'elle a fini par comprendre que les sagas, notamment de romans jeunesse, se présentaient sous la forme de plusieurs tomes :

On parle de Bulledop, une booktubeuse qu'elle regarde depuis longtemps. « Vraiment c'est parce qu'elle elle faisait les "sorties que j'attends le plus" que j'ai pigé » [qu'il y avait des suites aux romans].

Carnet de terrain, mai 2020

Ici, la consommation de vidéos de littérature a donné un cadre à la pratique de lecture d'Alice *a posteriori*. En explicitant la composition du champ (les sagas sont en plusieurs tomes), ces vidéos lui ont permis de se repérer de manière plus claire dans ses lectures, et de fait, semblent l'avoir engagé à aborder avec plaisir la dimension sérielle de la littérature :

Enquêtrice : Tu lis aussi de la romance sur Wattpad ?

Alice : Oui, beaucoup, ou les choses un peu policières, il y a, il y a du suspense.

Enquêtrice : Tu lis que des histoires terminées ?

Alice : Non non, au contraire, j'aime bien les euh, en cours quoi. [...] Parce que comme ça j'ai mon petit chapitre, je l'attends un peu, je réfléchis un peu.

Entretien avec Alice, 17 ans, 1L.

Nous pouvons également retrouver, dans le cas des jeux vidéo, une double préfiguration : la première, héritée d'une familiarité avec le dispositif du jeu vidéo (en tant que grande catégorie de divertissement), et la seconde, celle plus spécifique du titre de jeu vidéo :

Sébastien : J'aime pas suivre les didacticiels. Je suis obligé de regarder des vidéos parce que sinon j'entre dans le jeu et je suis perdu. Pour te dire première game

[partie] sur *Hearth of Iron 4*, donc c'est durant la, ça commence en 1936 et ça termine au début des années 50. Donc moi je dis allez, on va prendre une valeur sûre, on va prendre l'Allemagne grande puissance qui était à l'époque, mais j'ai pas suivi le didacticiel. J'ai fini 2 ans après [2 années dans la temporalité du jeu], entre la France et la Russie, enfin... l'URSS. J'avais une usine militaire. Et du coup, j'ai commencé à regarder des vidéos parce que je voulais savoir comment qu'on faisait. [...] en fait c'est que je savais pas où il fallait appuyer. Enfin moi je me dis allez c'est un jeu vidéo donc ben je cliquais un peu partout. Je comprenais pas trop parce qu'il y a des notions qui sont un peu difficiles à gérer. Après le truc, c'est que pendant les guerres, on a la possibilité de mettre des stratégies en place si tu mets pas de stratégies [en place], tu te fais passer à tabac. [...] c'est pas parce que t'as cinq divisions de plus que l'ennemi, mais et que lui, il est hyper organisé que tu vas gagner.

Enquêtrice : Actuellement tu regardes encore des vidéos pour te perfectionner ou pas c'est bon ?

Sébastien : Non, c'est bon, c'est bon, c'est bon. Je maîtrise assez bien.

Enquêtrice : Les vidéos que t'as regardées c'était quel type ?

Sébastien : C'était des *let's play*, avec des gens qui découvraient le jeu ou des gens qui maîtrisaient [maîtrisaient] déjà un peu. Y a des gens qui connaissaient le jeu.

Enquêtrice : T'as pas suivi la progression d'un random [personne lambda] sur la toile quoi ?

Sébastien : Ouais non, j'allais pas regarder des vidéos de moi qui jouais (rires).

Entretien avec Sébastien, 18 ans, TES.

Avant les jeux de stratégie connus par l'intermédiaire d'Oscar, Sébastien jouait surtout à des jeux vidéo de combat ou de tir sur console ou sur mobile. Le jeu de stratégie *Hearth of Iron 4* est le premier jeu de ce genre auquel il joue. Sous-estimant le décalage de *gameplay* entre les jeux auxquels il était habitué et *Hearth of Iron 4*, il se retrouve lors de sa première partie « perdu ». Pour faire son choix lors de la sélection de la puissance mondiale qu'il contrôlera, il se fonde sur des ressources scolaires, l'Histoire. Ce choix ne s'avère pas payant, d'autant plus qu'il axera sa stratégie pratiquement uniquement sur l'armement, condamnant ainsi sa puissance mondiale à l'échec. Le développement d'une stratégie, diversifiée et adaptable (peu de parties de *Hearth of Iron 4* se ressemblent) lui a fait défaut, à la fois par manque de connaissances des mécaniques du jeu ainsi que des actions possibles. Refusant de suivre le didacticiel proposé par le jeu, ou de regarder des vidéos de tutoriels, il a consommé des *let's play* de ce jeu par des joueurs de son niveau, et surtout habitués aux jeux vidéo (« *j'allais pas regarder des vidéos de moi [d'un joueur inexpérimenté et inconnu] qui jouais* »). Précisons que les *let's play* donnent à voir le jeu vidéo en train d'être joué, sans qu'une dimension tutorée n'en émerge forcément (les actions ne sont pas systématiquement expliquées, ni les stratégies employées). Le *let's play* permet au spectateur d'anticiper ce qu'il va pouvoir faire en jeu, autant dans ce que le jeu permet que la manière de l'appréhender – qui peut grandement varier selon le joueur partageant sa partie. La configuration ludique (ce que le jeu permet) et la préfiguration portée par les « archives de jouabilité » (Montembeault, Dor, 2018) (ce que le joueur

programme de faire en fonction de ce qu'il a vu effectuer par d'autres) fournissent deux cadres interconnectés (Ashton, 2010). Ainsi, la sensation de Sébastien de maîtriser désormais le jeu met fin à sa consommation de *let's play* pour appréhender le jeu et réussir à gagner des parties. Bien qu'il continue de regarder des vidéos autour de ce jeu, elles ne semblent plus opérer une fonction préfigurative.

Un autre phénomène de préfiguration peut être relevé, sous la forme de vidéos de divertissement qui donnent à voir des pratiques de jeu vidéo considérées comme comiques. Désignées sous le terme de « prank » (piège-canular) ou de moments insolites (« wtf »), elles opèrent une dédramatisation du jeu en dotant certaines actions de second degré, conduisant parfois à le détourner :

Nous sommes en section, en train d'entrer dans une ville. Jean ouvre la voie en pénétrant dans une maison, dont il commence, comme les autres membres de l'équipe, à casser certains éléments pour récupérer des matériaux. Il se dirige à l'étage en indiquant qu'il y a un coffre (l'objet émet un bruit croissant à mesure qu'on se rapproche de lui). Puis dans l'une des pièces Anaël saute sur le lit. Progressivement les autres l'imitent. Ils crient en sautant sur l'objet, Jean dit en singeant la voix d'une femme « tu vas casser les lattes attention », plusieurs des joueurs reprennent cette phrase ou des dérivés en l'amplifiant à chaque fois. Le chahut prend fin car on entend dans la rue d'à côté des tirs.

Carnet de terrain, partie de Fortnite avec le groupe des 6^e, juillet 2019

Interrogé à la fin de la partie sur cet événement, Anaël se fera couper la parole sur la conférence audio par Félix qui dira que « *c'est comme dans l'une des vidéos de Valorache* », un YouTubeur dont il raconte brièvement le contenu. Anaël complète l'intention de la vidéo en disant : « *Bah c'est pour faire genre comme si c'était dans la vraie vie, où y a un garçon une fille ils font ça comme s'ils s'embrassent ils vont tous les deux sur le lit* ». Il fait référence au fait que la vidéo regardée montre une partie privée¹ où plusieurs joueurs s'amuse sans se tirer dessus et en reproduisant des contenus illicites (ici, la sexualité). D'après ce qu'en raconte Félix et après visionnage de la vidéo, il apparaît que la blague en question est tout à fait anecdotique lors de la partie (quelques minutes de vidéos à peine), pourtant ce bref moment de détournement a été repris par le groupe de sixième. La manière dont fonctionne cette réappropriation d'idée peut s'éclairer si l'on considère le jeu Fortnite comme configurant l'utilisateur (Grint et Woolgar, 1997, p. 93) et la vidéo *Fortnite* comme un *scriptive thing* (Bernstein, 2009). Tout d'abord, en tant qu'objet technique, le jeu vidéo propose un cadre, des frontières que l'utilisateur n'est pas supposé franchir lors de l'utilisation normale du jeu (configuration).

¹ À la différence des parties « normales », les parties privées comptent uniquement des joueurs invités, ou qui ont accès à la partie (en fonction de la configuration de la partie ou des invitations envoyées sur leur compte de joueur).

D'autres utilisations quant à elles sont techniquement possibles, mais sont en décalage avec l'expérience utilisateur souhaité (Grint et Woolgar, 1997, p. 92), comme ici, le fait d'interrompre l'objectif en cours (tuer des ennemis) pour faire semblant de sauter sur un lit. L'approche de Madeleine Akrich (1993, 2006) fait du script à la fois le « monde » inscrit dans l'objet technique par les concepteurs et le « monde » qui y est inscrit par l'utilisateur. L'agentivité de l'usager autorise alors des adaptations des usages à l'outil, ou inversement, de l'outil aux usages. La vidéo *Fortnite* agit ici comme une proposition narrative, où l'amusement renvoie à la fois au jeu de rôle à caractère sexuel et à l'abandon évident de l'objectif du jeu. Cette transgression de la configuration du jeu est rendue possible par la réappropriation d'un script ludique (Bernstein, 2009), vu en vidéo et adapté. Le concept de script chez Bernstein ne renvoie pas seulement aux usages pensés pour l'usager par le concepteur ou aux usages que l'utilisateur fera du dispositif, mais également aux structures narratives présentes dans les objets (et par extension dans les contenus médiatiques), qui deviennent des « choses [*things*] ». Les structures narratives sont reprises par les enfants comme modèles structurant dans leurs jeux, et peuvent être considérées comme des configurations. Une reprise de script n'est pas systématique et s'appuie sur un ensemble de dispositions, d'habitudes, ainsi que sur un contexte social et ludique permettant l'application de ce script, ou au contraire sa transgression. Nous voyons que les enfants ont adapté le script vu en vidéo, passant d'une scène sexuelle parodique à une bêtise très commune (sauter sur un lit). Les deux registres sont transgressifs : d'un côté mettre en scène la sexualité devant un public et de l'autre sauter sur un lit et se faire rappeler à l'ordre (« *Jean dit en singeant la voix d'une femme "tu vas casser les lattes attention"* »). Le fait d'investir dans son jeu des attitudes d'adultes, ou des éléments culturels les entourant, est ce que William Corsaro (1992) appelle la « reproduction interprétative ». Le terme de reproduction rappelle que les enfants sont, comme tous les individus de la société, « contraints par la structure sociale existante et par les processus de reproduction sociale » (2011, p. 59) et qu'ils y contribuent. L'adjectif « interprétative » signifie que cette participation sociale des enfants ne se restreint pas à une incarnation inconsciente des mécanismes et normes sociales, mais qu'elle possède des « aspects innovateurs et créatifs » (p. 59), qui se voient particulièrement dans les cultures enfantines créées par les enfants. Le script proposé par la vidéo *Fortnite* précédemment consommée mettait en scène deux adultes ayant des relations sexuelles sur un élément du jeu avec lequel aucune autre interaction que monter dessus n'est possible. C'est le jeu avec le lit (y monter) qui a été récupéré par le groupe d'enfants, mais adapté à une transgression sociale (la bêtise de sauter sur le lit) plus facilement adaptable à un groupe que la pantomime sexuelle. La position

d'autorité qu'assume Jean lorsqu'il joue brièvement le rôle d'une mère de famille mettant en garde les autres quant aux conséquences de la bêtise n'est pas maintenue, notamment car elle correspond à un trait d'humour qui est repris par les autres enfants.

D'autres performances s'écartant du script peuvent être constatées au sein des groupes de joueurs, comme le cas de Léo utilisant la grenade répulsive dans *Fortnite* :

Enquêtrice : T'as déjà utilisé la grenade répulsive pour ce genre de trucs [troller durant le jeu] ?

Léo : Oui (rires). C'est marrant pour faire les *kills* [assassinats], t'es tout en haut de lonely lodge [un lieu dans le jeu] y a une tour, j'avais des grenades à ondes de choc¹, c'est deux fois plus puissant. Je lui [un copain] jette, il était dessus il a volé il est K.O. Vu que j'étais à côté moi aussi j'ai volé je suis mort aussi donc. [...] J'ai fait comme un YouTubeur que j'ai vu. Il a voulu le faire, il était en bas d'un escalier qui montait, qui continuait, il était là, il l'a mis là il a été éjecté là l'autre là il a fait un *kill* mais il est mort [traduction : Le YouTubeur a jeté une grenade à une certaine hauteur sur une structure relativement haute sur laquelle un adversaire se trouvait. L'adversaire a été expulsé de la structure, tout comme le YouTubeur, entraînant une chute mortelle]

Enquêtrice : T'as imité le YouTubeur ?

Léo : Non, pas imité imité, c'était pas au même endroit j'ai juste fait pas pareil, c'était une *prank*.

Entretien avec Léo, 12 ans, 6^e.

L'extrait prend place lors d'un échange autour des vidéos où les YouTubeurs s'amuse à dépendre des joueurs de plus bas niveau, en les piégeant de manière plus ou moins humiliante, ou en les tuant de façon spectaculaire mais peu efficace. En effet, la grenade répulsive, comme son nom l'indique, projette les joueurs au loin, les éliminant non par le dégât de l'arme mais par la potentielle chute, ce qui peut également toucher celui qui lance la grenade. De plus, la mort d'un adversaire par dégât de chute n'est pas comptabilisée dans le nombre de *kills* du joueur lançant la grenade : elle est un outil d'engagement, de désengagement ou de remplacement lors du combat et non un outil d'assassinat. Lors d'une partie avec ses amis, Léo a utilisé le même procédé (projeter un de ses copains d'une grande hauteur, causant leur mort à tous deux), mais qualifie cette action de « *prank* », c'est-à-dire de canular-piège, à entendre ici comme une blague.

Apparaît de nouveau la vidéo comme proposition de scripts ludiques éloignés des objectifs du jeu (rester en vie et tuer les autres joueurs pour augmenter son score). La performance des enfants s'en rapproche souvent, tout en l'adaptant au contexte et aux participants en présence. Cette adaptation permet notamment de mettre à distance la désignation de leurs actions – ou contenus – comme de l'imitation. En effet, lorsque je

¹ Il est possible que Léo parle en réalité d'une grenade répulsive normale, dans la mesure où les grenades à ondes de choc protègent des dégâts de chute qu'elle occasionne.

souligne la similarité des pratiques et des contenus consommés par les enquêtés des deux groupes de collégiens jouant à *Fortnite*, ils préfèrent parler d'inspiration plutôt que d'imitation, voire me corrigent si j'emploie ce terme. Cet élément de langage porte moins sur les techniques ou stratégies de jeu qui proviennent de « joueurs professionnels », que sur les contenus TikTok ou de blagues en jeu qui ont été vues en vidéo, comme les deux exemples précédents, ou encore ici avec les commentaires TikTok d'une vidéo d'Andrew :



Figure 5 : Capture d'écran de commentaires sous une vidéo Fortnite d'Andrew sur TikTok

L'accusation d'imitation (« *tu copies trop l'humour de pelote2laine*¹ ») s'associe ici à la mise en doute de sa connaissance du jeu (« *mais tu connais le jeu ? Il est tout seul regarde en haut à droite mdr il est tt seul et y'a 67* »). La suspicion de fraude, ou d'absence d'originalité, est très forte dans les commentaires de cette vidéo, une tension qu'Andrew m'expliquera en entretien informel l'été suivant la publication de la vidéo (août 2019) avoir eu du mal à comprendre dans la mesure où : « *Je n'ai rien copié, c'est des haters [internautes revanchards laissant des commentaires désagréables] et en plus je regarde même pas pelote2laine* ».

¹ Un YouTubeur qui commente des extraits de parties *Fortnite*, souvent de personnalités web, avec une voix robotique et utilisant des insultes originales, comme par exemple « vieux mammoth qui mange des kiwis ». L'accumulation de ces insultes rend ces contenus humoristiques.

Comme le démontre Anne Barrère (2011), les adolescents ont tendance à réfuter vivement la thèse de l'imitation qui viendrait contredire leur singularité. Parler d'inspiration plutôt que d'imitation tend alors à amoindrir le rôle qu'a eue la vidéo dans la pratique, voire à l'effacer complètement notamment lorsque l'objectif visé n'est pas le même comme pour Léo. En effet, lorsque Léo me corrige sur l'emploi du terme « imiter », il souligne qu'il a utilisé l'idée du YouTubeur et l'a adaptée à sa propre situation. Dans son discours, il ne s'agit pas d'humilier l'autre joueur en faisant preuve d'une plus grande maîtrise du jeu que lui, mais de créer une connivence autour d'un piège qui coûte autant à son initiateur qu'à la victime, puisque Léo meurt également en effectuant cette action.

Le ton humoristique est perçu ici par les deux participants car ils entretiennent une relation d'amitié, contrairement au commentaire laissé sous la vidéo par un inconnu. Comme démontré par Sanford et Eder (1984) dans leur étude sur l'humour dans les groupes adolescents, la teneur d'une plaisanterie dépend de son émetteur et de son destinataire. Les groupes de garçons ont davantage tendance à avoir recours à un humour fondé sur l'insulte et l'humiliation (Fine, 1987) – toute relative, puisque mettant en scène des liens d'amitié, ce qui est le cas dans les deux groupes étudiés. La prise de distance avec le script opérée par Léo est autant affaire d'intention que de contexte, qui ont été parfaitement saisis par la victime de la blague, laquelle a clôturé l'interaction par un grand rire et une fausse colère.

Pour revenir brièvement sur la question du rejet de l'imitation, il est intéressant de relever qu'au cours des entretiens menés avec des jeunes, le terme « reproduire » ou « reproduction » apparaît régulièrement, de leur part ou de la mienne, tout comme le terme « imitation », plus souvent de mon fait et utilisé à dessein. Presque systématiquement, les jeunes enquêtés me reprennent sur l'utilisation de ces deux mots, et se dédisent lorsqu'ils l'utilisent. Ce rejet est certes motivé par la défense de leur singularité et de leur authenticité qui ne peut être conçue à partir d'une suspicion d'imitation ou de reproduction mais au-delà, il semble que ces deux termes (reproduction et imitation) échouent également à rendre compte du rapport que les enquêtés rencontrés entretiennent avec les modèles proposés par les vidéos, mais également à traduire correctement la place qu'ils, en tant que pratiquants d'un loisir, occupent face aux vidéos. Le terme « inspiration » ou « pas pareil-pareil » apparaît plusieurs fois au cours des entretiens, révélant des mécanismes de reproduction interprétative (Corsaro, 1992) ou de performance s'écartant plus ou moins fortement des scripts proposés par les vidéos comme nous l'avons précédemment vu avec les deux groupes de joueurs de *Fortnite*. Il témoigne également de la plasticité des savoirs acquis. Par exemple, Arthur, qui

joue aux Lego Technic depuis plusieurs années et qui a été introduit au début de ce chapitre, a construit sa propre méthode de rangement de Lego :

Arthur : En vrai y a tellement de pièces que je me fais des cases et je les trie avant de les monter comme ça c'est plus pratique, du coup beh souvent ils [les parents] m'aident à les trier, c'est plus rapide.

Enquêtrice : C'est la notice qui disait qu'il fallait s'organiser par cases ?

Arthur : Non non, c'est moi à force, parce que chercher une petite pièce dans un gros tas c'était énervant du coup j'ai commencé à trier au fur et à mesure (rires). Et y a un mec que je suis, sur YouTube, qui a montré un système, je fais pas pareil-pareil, mais j'ai fait les étiquettes parce que ma mère avec l'entreprise elle a une étiqueteuse [étiqueteuse], et on a acheté des boîtes à vis. *Entretien avec Arthur, 12 ans, 6^e.*

L'organisation de son jeu de construction s'est inspirée d'un contenu vu sur internet, et repose également sur l'aide apportée par les parents. L'intérêt de ce cas est ici qu'une transmission de pratique – apprendre une manière spécifique d'organisation des pièces nécessaires au jeu – ne passe ni par le compagnonnage auprès d'un parent ou d'un individu proche plus âgé, ni par les pairs. Arthur étant le seul de son groupe d'amis à jouer aux Lego, il s'est formé par la consommation de vidéo-tutoriels autour de l'exploration des possibilités d'assemblage de pièces qu'il possède déjà. Cette pratique est d'ailleurs encouragée par l'entreprise Lego : cette dernière joint à chaque boîte de Lego Technic une notice proposant un assemblage avec les pièces présentes dans la boîte, et invite à se rendre via un lien sur leur site internet pour prendre connaissance d'une seconde notice pour créer une autre construction avec le même ensemble de pièces. Un catalogue y est présenté avec les différentes notices, reprises ou détournées sur YouTube par des créateurs de contenu spécialisés en Lego Technic. Certains présentent la construction une fois terminée, d'autres des tutoriels pour la créer, ou pour résoudre des problèmes. Arthur consomme majoritairement les deux premières :

Arthur et moi regardons les vidéos [à son domicile] qu'il a likées depuis le compte YouTube de son père. Plusieurs vidéos de Lego y apparaissent – cinq sur les six derniers mois. Interrogé sur la dernière en date, il dira : « lui il avait fabriqué sans notice, ça je trouve que c'est vachement bien, quelqu'un qui fabriquait, il avait le même tracteur que moi avec une notice par contre après il avait fabriqué un chasse neige qu'il avait mis devant, tout télécommandé, et j'ai regardé ça. » Quand je lui demande un peu plus tard dans la journée s'il a trouvé des petits trucs et astuces dans cette vidéo, il répondra : « Bah en fait on voit pas, il montre juste le Lego une fois fini, il le montre en action. On le voit pas quand il le monte ».

Carnet de terrain, juin 2019

Ce contenu n'est pas un tutoriel mais une mise en spectacle d'une construction innovante – adapter le devant du tracteur pour en faire un chasse-neige – à laquelle Arthur ne s'attendait pas, puisqu'il était intéressé uniquement par le tracteur qu'il possède et qui apparaissait en

miniature¹ de la vidéo. Il a cependant récupéré l’idée de joindre deux constructions Lego Technic ensemble : le tracteur et un bras de saisie, qu’il a qualifié de débardeur (un tracteur forestier pour la saisie du bois) et qu’il a testé avec des morceaux de bois : « *Je suis allé dans la forêt et j’ai coupé des morceaux de bois, du coup c’est plus réaliste* » (extrait du carnet de terrain, juin 2019).

Nous avons pu voir dans cette section que les vidéos peuvent être des portes d’entrée dans la pratique ; elles possèdent une portée préfigurative, très visible lorsque l’on considère les moments où elle échoue à rendre compte de certains éléments de la pratique. Les vidéos ainsi consommées participent à l’élaboration du cadre de la pratique. Nous allons à présent voir comment les vidéos sont utilisées lorsque le pratiquant a commencé la pratique : sont-elles toujours consommées de la même manière ? Participent-elles toujours au cadrage de la pratique ?

II. La vidéo comme modalité d’entraînement

Passé la période de découverte et de tâtonnement dans la pratique, lorsque le pratiquant a mis à l’épreuve ce qu’il a anticipé de la pratique avec sa réalisation, il ne cesse pas pour autant de consommer des vidéos en lien avec son loisir. Que les contenus en ligne soient utilisés à des fins de divertissement ou de perfectionnement, ils subsistent et prennent place à différents niveaux de la pratique. Les vidéos accompagnent la répétition de l’activité, répétition qui est à la fois constitutive du loisir et créatrice du plaisir de la pratique (Boutet, 2012, paragr. 7) mais dont certains aspects peuvent être considérés comme nécessaires mais peu divertissants. C’est le cas avec les principes de progression horizontale dans les MMORPG comme le *farming*² et le *grinding*³ analysés par Vinciane Zabban (2011, p. 212), ou encore la répétition incessante de mouvements en danse classique analysée par Joël Zaffran (2011, paragr. 8) qui entraîne une lassitude chez ses enquêtées, ayant l’impression d’être, durant leurs loisirs, à l’école.

Cette sous-section se concentrera sur les pans de l’activité de loisir décrits comme de l’« entraînement » par les enquêtés, et faisant intervenir des vidéos. Ce procédé d’entraînement avec comme ressource la vidéo est très fréquent auprès des joueurs de jeu vidéo, notamment car leur loisir permet une consultation des vidéos durant les interstices de

¹ La miniature est l’illustration des vidéos YouTube.

² Activité consistant à récolter différents types de ressources dans le jeu.

³ Désignation péjorative de l’activité de *farming*.

la pratique (temps de chargement, démarrage du dispositif, etc.) et de bonnes conditions de visionnage (intérieur, position assise). Je montrerai que la multi-activité (regarder une vidéo pendant le jeu) est relativement répandue, dans une idée d'optimisation du temps libre disponible. J'aborderai ensuite la logique derrière la consommation de vidéos donnant à voir des déroulés de parties de jeu vidéo : le perfectionnement passe autant par l'accumulation de modèles que par le tutorat. Enfin, j'analyserai ce que le terme « inspiration », révèle du rapport que les enquêtés rencontrés entretiennent avec les modèles proposés par les vidéos.

II.1. Le hors-jeu pendant le jeu

Il est parfois difficile de saisir les consommations vidéo ordinaires des enquêtés lors des entretiens, une partie d'entre elles étant de l'ordre du quotidien et effectuées avec un engagement très partiel. Cette invisibilisation de la consommation de vidéos de jeu peut être approchée par la temporalité dans laquelle elle s'inscrit. Les institutions scolaires et les activités sportives encadrées n'autorisant pas toujours l'usage du téléphone portable, la consommation de vidéos pour les collégiens interrogés prend place au sein du domicile familial où le temps d'écran est contrôlé par les parents, notamment en semaine. Il s'agit alors pour les adolescents rencontrés d'organiser au mieux leur temps libre :

Il est 18h, Léo rentre du collège accompagné de sa mère, qui est exceptionnellement venue le chercher. D'habitude, Léo effectue le trajet école-domicile en bus scolaire, et bénéficie généralement de trente minutes seul à la maison avant que sa mère ne rentre du travail. Après avoir fait les devoirs qu'il n'a pas terminés lors de l'étude, il a le droit de jouer 15 minutes à *Fortnite*, son jeu préféré à lui et à ses copains de 5^e. Puis il devra éteindre la console et se livrer à une autre activité en attendant le dîner, préférablement de la lecture. Depuis la cuisine, il descend dans la cave, transformée en salle de jeu et dont la porte doit rester ouverte. Sa mère s'active à l'étage pour ranger les courses et préparer le repas du soir [tout en discutant avec moi]. Ses copains ne sont pas en ligne, Baptiste jouera cette partie seul, en essayant d'écarter son petit frère de cinq ans des environs du canapé, positionné au centre de la pièce, devant un grand écran. Avant de commencer le jeu à proprement parler, Léo attend avec les autres joueurs dans une salle virtuelle (le *lobby*), avec des armes à disposition mais sans pouvoir se blesser. Ce temps d'attente terminé, son avatar (une jeune fille déguisée en banane) et ceux de la centaine d'autres joueurs présents apparaissent dans un bus volant qui survole la zone de jeu, afin de se répartir sur la carte en sautant du bus quand ils le désirent. Léo ne met pas son casque, il allume la tablette familiale qu'il place à côté de lui et lance une vidéo YouTube récente qu'il écoute plus qu'il ne regarde pendant sa partie. Il s'agit d'un YouTubeur qu'il n'a pas l'habitude de regarder mais qui propose actuellement des explications pour la réalisation de défis. Baptiste n'a que 15 minutes pour jouer et réaliser l'une des actions quotidiennes (les « défis »¹) proposées par le jeu afin de gagner des récompenses.

Carnet de terrain, observation effectuée à l'occasion d'un entretien de revisite avec la mère de Léo

¹ Les défis sont des actions quotidiennes spécifiques que le jeu propose aux joueurs de réaliser contre des points ou des récompenses. Ces actions sont de différents types : tuer un joueur avec une arme particulière, utiliser un objet précis, visiter un lieu sur la carte, etc.

Léo n'est pas le seul à se livrer à la consommation de vidéo *Fortnite* en même temps qu'il joue. Au sein de son groupe, celui des cinquièmes, Arthur explique également en entretien qu'il regarde des vidéos de *Fortnite* depuis la tablette du domicile alors qu'il est en jeu. Il s'agit dans les deux cas de tablettes partagées par toute la famille, mais utilisées essentiellement par les enfants du foyer. Les vidéos viennent alors s'insérer dans les temps d'attente lorsqu'ils jouent seuls, avant que le jeu ne se lance, ou lors des fréquentes mises à jour. Léo profite par exemple de l'attente dans le lobby et de l'avancée du bus volant pour regarder les réalisations des « défis » qu'il ne parvient pas à faire du premier coup :

Sur la tablette je regarde des vidéos pour faire les défis parce qu'y a des défis que j'arrive pas à faire tout seul donc je regarde les vidéos pour m'aider à les faire (...) après y a pas grand-chose à savoir c'est des fois des trucs tout bête [Quoi par exemple ?] là où on doit trouver Bao¹ ou des trucs comme ça.

Entretien avec Léo, 12 ans, 6^e.

Les localisations d'objets, les manières les plus rapides d'effectuer tel ou tel défi, sont autant d'informations qu'il recherche sur YouTube. L'optimisation de son temps d'attente peut se comprendre d'une part à l'aune de sa demande constante de stimulation mais également des restrictions de temps d'écran imposées par ses parents. Il ne bénéficie en effet que d'une heure d'écran par jour en week-end, et quinze minutes les jours de semaines hors vacances. Au sein des deux groupes, pratiquement tous les enfants ont un temps d'écran limité selon des restrictions qui varient d'un foyer à l'autre. Même ceux bénéficiant d'un temps d'écran plus conséquent que leurs pairs utilisent les vidéos lorsqu'ils se retrouvent bloqués dans la réalisation d'un défi, ou quand ils estiment que celui-ci nécessite une « petite technique » particulière :

Enquêtrice : Et y a déjà des défis qui t'ont posé problème et que t'as pas réussi à faire ?

Gabriel : Non, enfin si, c'est facile à faire, des fois ça peut mais au final j'y arrive, et quand c'est par exemple faire un certain nombre de *kills* en une partie ou faire un *kill* avec une certaine arme dans plusieurs parties j'y arrive pas mais au bout d'un moment j'y arrive quand même. Sinon je fais de la foire à l'empoigne et j'arrive à faire mes défis quand même.

Enquêtrice : Donc t'arrives toujours.

Gabriel : La plupart du temps oui.

Enquêtrice : Pourquoi tu regardes des vidéos défis si t'as pas de difficulté à les faire ?

Gabriel : Beh parce que des fois c'est soit rechercher un certain placement soit c'est danser dans un hologramme y avait par exemple deux têtes de tomates deux têtes de burgers deux têtes de bao, ces trois trucs alors je savais à peu près où ils étaient mais je voulais vérifier pour être sûr lequel c'était ou des fois pour

¹ Un personnage non-joueur généré aléatoirement sur la carte.

voir où c'est que c'est exactement ou savoir ce qu'il faut voir, des fois on comprend pas. Y en a deux que j'avais pas compris au départ des défis mais après j'ai compris.

Enquêtrice : Ok donc en fait tu regardes le défi avant, tu regardes si tu peux le faire sans vidéo et après tu vas voir ?

Gabriel : Beh je regarde des défis si je sais ce que c'est si c'est hyper facile quand c'est élimination avec une certaine arme ça c'est facile à faire je vais pas aller regarder une vidéo des fois des trucs c'est lancer un frisby et arriver à le rattraper avant que ça touche le sol ça en fait la technique c'était le balance en l'air et courir fin mais il fallait courir au bon endroit pile poil des fois c'est des petites techniques comme ça.

Enquêtrice : Ok et donc quand c'est des trucs aussi précis comment tu peux réussir à le faire juste en ayant vu quelqu'un le réaliser ? Comment tu fais ?

Gabriel : Beh je fais comme eux quoi, je sais pas, comme c'est un certain endroit je vais à l'endroit c'est que quand y a d'autres personnes que ça peut poser problème à d'autres endroits s'ils ont une arme et moi pas par exemple ou s'ils ont une ou moi aussi, mais s'y a personne c'est plus simple à faire.

Entretien avec Gabriel, 11 ans, 6^e.

Quoi qu'il en soit, les consommations médiatiques doivent être effectuées dans ces interstices, brefs espaces de liberté sous contrainte temporelle. Ainsi, en jouant et en regardant une vidéo simultanément, Léo ne « gaspille » pas son temps d'écran. Cette rationalisation du temps se traduit chez Léo par une demi-attention à la vidéo lancée lorsqu'il joue : il écoute les joueurs professionnels et suit du coin de l'œil leur partie tout en jouant. Arthur, contrairement à Léo, n'utilise pas systématiquement le son du jeu, car la console est dans le salon de sa mère et de son beau-père. Il profite souvent de leur absence pour jouer alors que son temps d'écran est dépassé : il doit donc avoir les oreilles dégagées afin d'entendre les véhicules arrivant dans la propriété, pour arrêter le jeu et ne pas se faire prendre, ce qui est déjà arrivé. Une attention flottante à la vidéo, et son usage fragmenté puisqu'elle vient combler un temps d'attente ou d'inaction, rend difficile le fait d'en parler dans le cadre d'un entretien, voire même de la mettre en rapport directement avec sa propre pratique.

L'écoute de podcast en se livrant à une autre activité (manuelle notamment) est présente chez d'autres enquêtés ne jouant pas à *Fortnite*. Les auteurs de *La Fin du Game* (Gerber et al., 2021) notaient que la diversité des supports du jeu vidéo ainsi que le changement dans les sociabilités ou dans les routines quotidiennes (temps de transport, etc.) permettaient à ce dernier de s'insérer plus facilement qu'auparavant dans les « interstices du temps libre » (2021, p. 106). De manière générale, nous pouvons remarquer que les dispositifs numériques, transportables, et pouvant être le support de multiples activités – dont le jeu vidéo – semblent faciliter leur usage conjoint à une autre activité. Par exemple, l'écoute de musique accompagne régulièrement les devoirs de plusieurs des enquêtés. À l'image de la télévision à laquelle les spectateurs peuvent n'accorder qu'une « écoute flottante » (Le Goaziou, 1999), la musique peut faire ici office d'occupation sonore ou d'aide à la

concentration. L'écoute de podcasts en revanche nécessite une attention un peu plus soutenue, pour pouvoir en suivre le propos. Dans mon échantillon, il s'agit surtout d'une multi-activité à laquelle se livrent les lycéens (« *Quand je fais mon sport j'écoute des podcasts ou des vidéos YouTube.* » Antoine, Terminale ES, 17 ans). Les contenus ne nécessitant pas d'images pour être compris sont alors préférés.

Quant à la vidéo, elle peut parfois être regardée durant l'activité, comme pour Mélisse concernant l'équitation :

Enquêtrice : Et à ce moment-là, les vidéos YouTube elles servent à quoi ?

Mélisse : Ah bah c'est plus idées d'exercice quoi, quand je suis toute seule pour monter. Que je sais pas trop quoi faire, ben je regarde des vidéos. Exemple, ils mettent 2 barres, là faut les passer, faut faire ça. Enfin voilà quoi, je me donne des idées parce que sinon on s'ennuie vite (rire)

Enquêtrice : Tu regardes les vidéos quand t'es en selle ?

Mélisse : Bah, plutôt quand je suis pas dessus. Enfin, si ça m'est arrivé plusieurs fois que j'avais complètement oublié ce qu'il fallait faire, mais c'est pas souvent (rires).

Entretien avec Mélisse, 16 ans, 1^{re}.

Il serait peut-être erroné de parler de multi-activité lorsque la vidéo est un aide-mémoire lors de la pratique. Cependant, la présence du téléphone portable dans l'activité d'équitation de Mélisse hors club (sa monitrice en club est très réfractaire à la présence du téléphone portable lors des sessions de monte) peut parfois la pousser à l'utiliser, notamment pour se filmer en train de monter, bien qu'elle précise qu'elle ne « fait le tri » des contenus captés qu'une fois l'activité terminée.

II.2. Se perfectionner en accumulant des modèles

La consommation de vidéos n'est pas nécessairement motivée par une volonté de perfectionnement ou d'amélioration des compétences dans la pratique de loisir. L'intérêt pour le loisir peut être l'élément déclenchant le visionnage de la vidéo, et les informations qui en sont tirées ne servir qu'a posteriori :

Enquêtrice : Donc par exemple, tu peux me parler de la dernière vidéo que t'as regardé ?

Oscar : La dernière vidéo, c'était un *timelapse* [partie en temps accéléré]. Parce que je joue beaucoup à des jeux de stratégie du coup, sur PC aussi. Y en a un qui s'appelle *Europa Universalis*. En gros c'est on a une nation, de 444 à 1821. Le but c'est de de lui faire gagner du score à en ? la faisant s'étendre sur le monde. Et du coup je regarde les *timelapses* à propos de ça, comment les gens s'agrandissent. Quelles sont les stratégies Parce que c'est vraiment très compliqué comme jeu. Voilà.

Enquêtrice : OK. Et du coup, ce *timelapse* c'est parce que tu cherchais une info particulière ?

Oscar : Pas vraiment non, je cherchais rien mais je pourrais toujours m'en servir

et voilà quoi. C'est ce genre de jeu, où rien ne se passe comme prévu donc... avoir des plans en tête ça aide toujours forcément.

Entretien avec Oscar, 18 ans, TES

En regardant des vidéos du jeu vidéo auquel il joue régulièrement, *Europa Universalis*, Oscar accumule des déroulements de parties. Les différentes parties qu'il regarde, dans leur version accélérée de sorte à ne pas rendre la vidéo rébarbative, sont autant de modèles possibles qu'il peut utiliser durant ses propres parties. La vaste combinaison d'éléments, d'équipes et de tactiques qui peut se rencontrer au cours du jeu empêche un joueur de son niveau de prétendre à une maîtrise complète. En effet, bien qu'il soit passionné par ce jeu et qu'il ait pu s'y livrer durant le confinement sur de plus longues plages horaires qu'en temps normal, son engagement temporel reste limité. Cette approche du jeu par accumulation de modèles peut rappeler la manière de procéder des joueurs d'échecs, mémorisant le déroulé de parties célèbres et apprenant par cœur des coups, comme le souligne Thierry Wendling :

Dans les livres comme dans l'esprit des joueurs, toute partie renvoie à d'autres parties qui ont débuté de la même façon, qui ont connu telle manœuvre similaire, qui se sont achevées sur un même schéma... L'étude de ces ouvrages ne s'effectue par nécessairement à l'aide d'un échiquier. Un joueur découvre parfois à l'occasion d'une partie « officielle » la « réalité » des coups qu'il n'avait que lus. Le texte écrit nourrit cette mémoire de joueur d'échecs que le profane tient pour prodigieuse [...] (2002, p. 182).

L'accumulation de modèles, et de potentialités dans le développement de la partie, permet à Oscar d'obtenir une meilleure lecture du jeu lorsqu'il y joue.

Les jeux vidéo en tant que loisir se prêtent bien à une consommation continue de vidéos les concernant, notamment lorsqu'il s'agit de jeux en ligne. En effet, outre l'aspect agonistique des jeux en ligne qui pousserait le joueur à vouloir améliorer ses compétences, ces jeux en ligne font régulièrement l'objet de modification par leurs éditeurs : ajout de personnages ou de caractéristiques, modifications de statistiques, ajout de cartes ou de mécaniques de jeu, etc. Ce que les joueurs désignent par la « méta » (pour metagame)¹ est susceptible de se transformer au fil du temps, tout comme les outils en permettant l'analyse. Cette interconnexion entre le jeu (entendu comme logiciel) et les manières d'y jouer en s'appuyant sur des éléments qui lui sont extérieurs n'est pas nouvelle : T.L. Taylor décrit par exemple l'utilisation d'un *add-on* particulier pour le jeu *World of Warcraft* (Taylor, 2009), Vincent Berry décrit quant à lui les différents types de ressources qui peuvent être mobilisée

¹ Le « metagame », ou méta-jeu, signifie pour les enquêtés entendus aux différentes stratégies d'optimisation des personnages, déplacements, compétences, équipements, etc. qui ne sont pas explicitées par le jeu. La connaissance du metagame n'est pas nécessaire pour jouer.

dans l'apprentissage du jeu *Dark Age of Camelot* ou les différents savoirs qui y sont construits, notamment des savoirs considérés comme « hors-jeu », tels que la création de contenu écrits ou vidéo (Berry, 2007). Au-delà des espaces communautaires ou des *add-on* facilitant certaines pratiques (la gestion des raids dans les MMORPG par exemple), les vidéos font également office de ressources mobilisables. Les joueurs de jeu vidéo en ligne sont donc encouragés à se tenir au courant de l'actualité du jeu pour continuer leur pratique le plus efficacement possible.

C'est ici que la distinction est la plus forte entre le moment d'entrer dans la pratique dont il était question lors de la première section de ce chapitre, et le moment où les pratiquants se considèrent comme relativement experts. Les vidéos continuent de fournir des modèles, cependant ces derniers – même s'ils sont explicitement prescrits – ne sont pas appliqués au pied de la lettre :

Sébastien : Après, puisque je joue à un jeu sur mobile, *Dragon Ball* et du coup je regarde des fois des joueurs de ce jeu sur YouTube qui font des invocations [sorte de loterie pour obtenir des personnages supplémentaires] quoi. [...] c'était des bons joueurs après c'est parce que les jeux comme ça, c'est les jeux ou les développeurs qui te poussent à mettre de l'argent. Du coup, bah c'est des pay to win des fois, y a beaucoup de YouTubeurs ou de streameurs là-dessus qui sont des... [cherche le mot] *Cash Player*. [...] Il y a deux grands jeux sur mobile, de jeux *Dragon Ball*, il y a *Dragon Ball Legends*, il y a *Dokkan Battle*. Donc, *Dragon Ball Dokkan Battle* c'est un jeu en ligne. Donc c'est vraiment plus compétitif que *Dragon Ball*. Enfin *Dokkan Battle* est un jeu beaucoup plus... Opposé.

Enquêtrice : Ça t'ennuie pas de regarder des *let's play*, des gens qui jouent sur mobile à *Dragon Ball* ?

Sébastien : Non, non, non, non, ça m'ennuie pas, après ils font pas que jouer à ça, en fait c'est des rediffusions de stream ou quoi donc ben ils font un peu des blagues ou quoi ils parlent. Ils parlent du jeu en même temps ou quoi donc c'est pas non plus que du jeu. Ils expliquent un peu tout au long ce qu'ils font, ce qui marche en strat.

Enquêtrice : T'as récupéré des strat, ça t'a inspiré pour des trucs ?

Sébastien : Ouais ouais, ça m'a inspiré, oui, pour des niveaux ou quoi, ça aide.

Enquêtrice : T'as en tête un truc qui t'a un peu aidé ?

Sébastien : Ça c'est plutôt moins des vidéos de parties par exemple, mais des guides, pour réussir des niveaux qui sont réputés très compliqués. Donc ils font des guides avec quel perso va bien et quel perso va mal ou quoi.

Enquêtrice : Du coup, les guides tu les suis au pied de la lettre ?

Sébastien : Non non je fais par rapport à ce que moi je pense bon parce qu'ils ont leur vision des choses. Mais ça m'arrive d'avoir ma vision des choses. S'ils me proposent un truc dans le guide mais que moi je pense qu'un autre serait plus efficace, je vais tenter ma strat plutôt que la leur.

Enquêtrice : Et ça marche ?

Sébastien : Ah oui, oui, ça marche. Ça marche, ça marche.

Entretien avec Sébastien, 18 ans, TES

Sébastien, qui joue régulièrement à des jeux de stratégie avec Oscar, joue également beaucoup à des jeux sur mobile comme *Dragon Ball Dokkan Battle*. Plutôt que de regarder des parties en ligne, il regarde des vidéos « guide », qui se présentent sous un format différent : le créateur de contenu va expliquer les meilleures associations de personnages et de compétences, en

fonction des personnages adversaires possédant différentes caractéristiques. Ces créateurs de contenu ont tendance à présenter les associations les plus optimales pour la « méta » en cours, cependant Sébastien ne les suit pas toujours systématiquement, et se réfère à sa propre expérience « *ça m'arrive d'avoir ma vision des choses* ». Les choix qu'il fait ne sont cependant pas diamétralement opposés aux choix optimaux pour la « méta » en cours, ce sont en réalité des variations fondées sur l'objectif qu'il espère atteindre durant la partie (ce jeu possède un système de bonus et de comptabilité de points).

L'attitude d'Oscar et de Sébastien, sur deux jeux différents, se ressemble tout de même : en regardant des vidéos, que ce soit des parties jouées ou des guides, ils s'informent sur les meilleures stratégies à mobiliser durant leurs propres parties. Ce n'est pas pour autant qu'ils pourront les appliquer, ou souhaiteront le faire. Cette connaissance, souvent actualisée, est cependant disponible lors de leur propre pratique.

On constate un mélange des deux approches dans la pratique du jeu vidéo *Overwatch* de Lionel (17 ans, 1^{re} S, père cuisinier pour les collectivités, mère assistante de vie scolaire). Joueur de la première heure, il a découvert *Overwatch* grâce à un créateur de contenu sur YouTube lors de la bêta¹ du jeu. *Overwatch* étant un jeu d'équipe, il joue avec des personnes rencontrées en ligne, une dizaine de personnes qui jouent en équipe de cinq au gré des disponibilités de chacun. Tout comme ses amis en ligne, Lionel consomme beaucoup de vidéos d'*Overwatch*, majoritairement des parties menées lors de compétitions professionnelles, ou par des joueurs qui se sont illustrés sur la scène esportive en tant que compétiteurs, puis commentateurs, etc. :

Enquêtrice : Comment on fait en règle générale pour s'améliorer sur ce genre de jeu ?

Lionel : Et beh je crois que... je regarde la scène esport, et avec des potes, on essaie de reproduire quelques strat [stratégies] et ça marche des fois et ça marche souvent pas.

Enquêtrice : Genre par exemple, tu peux m'en dire une qui a échoué ?

Lionel : Oh. Il y en a tellement. (rires) C'est, mais c'est des trucs vachement précis sur des cartes sur tel point, c'est je sais pas, c'est par exemple sur *King's Row*, il y avait une strat faire tout le tour et il y en avait un qui restait au *spawn* [point de résurrection des personnages] qui faisait genre de venir avec nous en prenant un perso et après il changeait, il prenait Fatal [un personnage] et il tirait sur les *heal* [les personnages spécialisés dans le soin]. Sauf que manque de pot il a loupé tous les *heal* (rires). Voilà des trucs comme ça.

Enquêtrice : Ouais là je sais pas si c'est un manque de chance ou un manque de *skill* [compétences] en fait (rires)

Lionel : Je pense c'était de la chance là parce qu'il est vraiment bon.

Enquêtrice : Okay, regarder la scène esport, c'est pas un petit peu audacieux quand même parce que pour reproduire ...

Lionel : Ah mais oui non, mais on reproduit pas non plus... C'est vraiment voir les positionnements, par où ils passent et même les *picks* [choix de personnages]

¹ La bêta marque dans le développement d'un jeu la phase de test par des testeurs sélectionnés (parfois des créateurs de contenu, des journalistes, ou des joueurs sélectionnés).

qu'ils prennent pour savoir ce qui, qu'est ce qui est méta et qu'est ce qui est pas méta. Et voilà.

Enquêtrice : Mais sachant que la méta elle change aux différentes mises à jour ou quand il y a des bugs ou autres, c'est pas trop compliqué ça justement de s'adapter en permanence ?

Lionel : Mais on, on essaye tous d'être vraiment une catégorie propre et de *main* [de maîtriser en tant que personnage favori et principal] au moins trois personnes [héros] sur cette catégorie. Du coup, vu que à chaque fois il y a pas 150 héros encore on arrive à s'en sortir. [...]

Enquêtrice : Tout à l'heure je t'ai demandé est-ce que tu peux me décrire une strat qui a échoué, est ce que tu peux en décrire une qui a réussi ?

Lionel : Et ben non, c'est plutôt une méta qui nous a bien réussi. Ouais, c'était la méta double *snip* [tireur de précision], c'était Zarya, Rain, Enzo, Fatal. Et Moïra ange. Si je me souviens bien. Et vu que c'était à peu près nos persos on s'en est très bien sortis. Ça, c'est de la, c'est juste la chatte [chance] ça.

Enquêtrice : Vous aviez regardé des vidéos qui présentaient les strat entre guillemets pour faire du double *snip* ou pas du tout ?

Lionel : On regarde, on regarde juste les *games* [parties] et à force d'en voir, on commence à comprendre un peu les subtilités, bon et après ça change de méta vu qu'on met trop de temps.

Enquêtrice : Tu dis tout le temps « on regarde, on regarde », mais genre, comment vous regardez ensemble ?

Lionel : Mais on regarde ça, on regarde ça de notre côté et puis après on discute, on joue pratiquement tous les jours ensemble maintenant.¹

Entretien avec Lionel, 17 ans, 1^{re}S.

Lionel a mis de côté d'autres jeux vidéo, comme *League of Legends*, pour se concentrer sur *Overwatch*. Sa volonté de se perfectionner dans ce jeu le conduit ainsi à suivre avec assiduité les compétitions sportives d'*Overwatch*, à regarder des parties menées par différentes équipes, ou *a minima* par d'excellents joueurs. Les personnes avec qui il joue semblent également très enclines à améliorer leurs compétences et leur efficacité en tant qu'équipe, puisqu'ils « *essaie[nt] de reproduire des strat* » à partir des vidéos qu'ils ont vues. Ces vidéos proviennent en grande partie de « *[leurs] petits streamers et YouTubeurs qu'[ils] aime[nt] bien* », qu'ils regardent indépendamment et dont ils discutent avant les parties, voire même lorsqu'ils jouent ensemble à des jeux moins engageants en termes d'attention. Notons cependant que, malgré l'usage du pronom possessif (« nos ») et de l'adjectif « petits », les créateurs de contenus, streamers ou YouTubeurs, qu'ils regardent sont au contraire des grands noms de la scène sport, notamment d'*Overwatch* (Locklear, Alpha Cast, Lutii, Zaroid, etc.).

D'après les exemples que mobilise Lionel, leur préparation et mise en place de stratégies ne fonctionnent pratiquement pas, et il prête leur réussite à un coup de « chatte »,

¹ À noter que cet entretien prend place pendant le confinement du 17 mars au 11 mai 2020, ce qui explique la déclaration de Lionel : « On joue pratiquement tous les jours ensemble maintenant ». Hors confinement, son temps de jeu est plus restreint et n'est pas quotidien, bien qu'il soit intense lorsque son emploi du temps le lui permet.

et au fait que la méta optimale¹ à un moment précis coïncidait avec les personnages que son groupe et lui maîtrisaient le mieux. De même pour les échecs les plus flagrants, où la stratégie la plus efficace qu'ils avaient mise au point a été contrariée non pas par un manque de compétence du joueur (« *Sauf que manque de pot il a loupé tous les heal [...]. Je pense c'était de la [mal]chance là parce qu'il est vraiment bon.* »), mais encore une fois, par le hasard. Il insiste sur cette absence de maîtrise en déclarant que leur apprentissage des stratégies les plus efficaces en fonction des métas ne leur apporte pas la victoire, car « *on met trop de temps* ». Ils mettent « *trop de temps* » à comprendre les « *subtilités* » que les changements dans le jeu viennent apporter pour les utiliser à leur avantage. La meilleure tactique qu'ils ont donc développée est de maîtriser plusieurs personnages en espérant que ces derniers se trouveront favorisés par les changements perpétuels du jeu (statistiques de personnage, refonte des compétences, etc.). On peut y voir une construction du talent au sens de Pierre-Michel Menger. Pour lui, le talent (2009) n'est pas uniquement un ensemble de savoir-faire et de compétences, mais également la capacité (et possibilité) de savoir agir dans différents environnements, notamment les plus « incertains » comme les mondes de l'art que le chercheur étudie. L'incertitude est ici celle que le dispositif du jeu introduit volontairement, en transformant régulièrement certains de ses éléments de sorte à déstabiliser l'avantage acquis par la pratique ou par la bonne connaissance du jeu. Lionel et ses pairs tentent de réduire l'incertitude liée aux changements de méta en maîtrisant plusieurs personnages du jeu, de sorte à pouvoir adapter leurs stratégies de la manière la plus optimale possible. Ils associent également à cette tactique la même approche qu'Oscar, celle de l'accumulation de modèles, sans pour autant espérer réellement parvenir à les reproduire. C'est ce que l'usage de ce mot dans cet extrait d'entretien semble suggérer : il est utilisé une première fois par Lionel (« *Avec des potes, on essaie de reproduire quelques strat* »), puis quand je le réutilise dans ce même contexte (« *C'est pas un petit peu audacieux quand même parce que pour reproduire ...* ») il le réfute immédiatement (« *Ah mais oui non, mais on reproduit pas non plus...* »). Lors de l'entretien, j'ai utilisé le verbe « reproduire » à dessein en l'associant avec la manifestation de l'étonnement, étonnement créé par l'écart entre les stratégies des professionnels de ce jeu vidéo et les pratiques amatrices. Cette attitude a probablement poussé Lionel à me confirmer qu'il a parfaitement conscience de cet écart, et qu'il n'est pas question pour ses amis et lui de se penser en capacité de « reproduire » ce qu'ils voient lors de leurs parties, dû à un niveau de jeu bien en deçà de celui des joueurs professionnels.

¹ C'est-à-dire la manière de jouer la plus optimale sur le moment ; elle dépend à la fois des sorties de personnages, des objets en jeu dont les statistiques peuvent varier d'une mise à jour à l'autre, ou même encore des tendances.

Les écarts entre les stratégies idéales dans les parties de joueurs professionnels (ou de joueurs pouvant mettre beaucoup d'argent dans le jeu, dans le cas de *Dragon Ball Dokkan Battle*) et les parties des joueurs rencontrés sont très importants. Ce sont pourtant sur ces derniers que les joueurs fondent la majorité de leur apprentissage, estimant que la parfaite compréhension du jeu, de ses mécanismes et des différentes possibilités d'évolution de la partie améliorera leurs compétences.

Dans les sports individuels, cette approche de l'apprentissage ne se retrouve pas tel quel (ou en tout cas, peut-être pas à un niveau de pratique amateur) ; les gymnastes rencontrés par exemple ne se reposent pas uniquement sur la mémorisation théorique des mouvements qu'elles souhaitent apprendre. Leur maîtrise passe obligatoirement par une incorporation du mouvement, en tentant de le réaliser de manière répétée. Lorsqu'elles rencontrent une difficulté pour effectuer un enchaînement ou plus souvent une figure qu'elles ne parviennent pas à réaliser, c'est l'entraînement à domicile et le changement de supports d'apprentissage qui est privilégié :

Enquêtrice : Est-ce que t'as déjà essayé de regarder d'autres vidéos de gym qui expliquent comment on fait les mouvements ?

Nora : Oui mais j'essaye mais j'arrive pas. (...) je mets Tuto gymnastique, et des fois y a une vidéo qui s'appelait *5 mouvements pour réussir la gym*. Des mouvements de gym. J'ai tapé en fait, il nous montre la roue. Ça je sais faire. Et après, au bout d'un moment, ils auront montré le flip arrière. En fait, il faut juste s'arrêter et en fait partir comme ça (mime). Mais je sais pas encore faire le salto arrière donc c'est un peu dur.

Enquêtrice : (...) y a d'autres choses en gym que t'as essayé de réaliser avec le tutoriel ?

Nora : Oui, tout à l'heure, j'étais à la gym. J'ai essayé le flip avant, j'y arrive à peu près, mais j'arrive pas à me relever par contre (rires).

Enquêtrice : Et ça pareil, t'as trouvé des mouvements sur internet ou des vidéos qui expliquaient comment faire le flip avant ?

Nora : Non ça j'ai pas trouvé vraiment.

Enquêtrice : Et ça du coup, comment tu l'apprends ?

Nora : Ça c'est ma copine parce qu'elle fait du hip hop le lundi et elle m'a dit « Faut faire ça », ça y est, j'ai essayé. Mais j'ai dû essayer plusieurs fois (rires).

Entretien avec Nora, 9 ans, CM1

Dans cet extrait, on peut voir la superposition des différentes ressources qu'utilise Nora pour apprendre un geste technique particulier qui est le flip arrière : l'entraînement en tant que tel, qui rend possible la pratique par la sécurité qu'il offre (tapis de sol et présence de l'enseignante), le tutorat par les autres pratiquantes qui se déroule lors de l'entraînement mais aussi lors des récréations au collège (notamment pour apprendre à faire le poirier contre le mur d'un des bâtiments), ainsi que le tutorat par la vidéo YouTube. Ces trois ressources ne semblent pas entrer en friction ici et ont en commun la répétition et le tutorat. À cela, il faut ajouter un autre type de contenu, celui des vidéos de gymnastiques sur Instagram produites

par des professionnelles que regardent occasionnellement Nora et qui seront détaillées dans le chapitre 4, III.

Se dégage ici une différence importante entre l'approche de l'apprentissage du loisir jeu vidéo et du loisir gymnastique : celle concernant le tutorat. Il est certain que cette différence tient en partie à la nature du loisir et à ce que sa pratique impose. Les jeux vidéo auxquels jouent Oscar et Sébastien ne nécessitent pas d'incorporer un mouvement, ni de dextérité particulière contrairement aux jeux vidéo de tir et de construction travaillés dans ce chapitre (*Fortnite* et *Overwatch*), ni encore de rapidité dans la mesure où les deux garçons utilisent la commande « pause » du jeu pour prévoir leurs actions. Ces deux joueurs n'ont donc pas besoin de passer par un entraînement gestuel et technique spécifique pour être compétents dans leurs jeux respectifs. Les jeux auxquels ils jouent obligent seulement à comprendre la « méta » et à être capables de penser à des stratégies sur le long terme, l'apprentissage passe par l'accumulation de modèles, modèles qui peuvent être tirés de leur propre expérience comme pour Sébastien. La pratique de la gymnastique en club quant à elle, au niveau de pratique des pratiquantes rencontrées (loisirs extra-scolaires, non professionnel) n'implique pas de la part des participantes un investissement sur la théorie de ce sport, elles ne sont d'ailleurs que très peu invitées durant les entraînements à donner leurs avis sur la pertinence des enchaînements, ou sur les chorégraphies, qui sont laissées à la direction de l'entraîneuse. Les pratiquantes sur ce territoire peuvent cependant apporter à l'encadrante leurs propres idées d'enchaînement à partir de vidéos trouvées sur internet, mais le choix de la *coach* est toujours indiscutable. Leur pratique est ainsi donc majoritairement tournée autour de l'apprentissage des gestes techniques, et surtout des enchaînements de ces gestes, et leur constante répétition pour les rendre optimaux. Il n'est alors pas étonnant que la ressource privilégiée, autre que l'entraînement, soit les vidéos de tutoriel, qui se prêtent aux formes d'apprentissage privilégiées de leur sport. Quant à Lionel, sa pratique d'*Overwatch* s'accompagne à la fois d'une accumulation de modèles par la consommation de vidéos, notamment pour établir des stratégies avec ses amis en ligne, mais également par la connaissance fine de plusieurs personnages, ainsi que des réflexes et une dextérité héritée de sa longue pratique des FPS.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Dans ce chapitre, je me suis demandé quels étaient les effets de la consommation de vidéos sur la pratique des loisirs, en analysant deux moments où elle peut prendre place : lors de la découverte du loisir, et lors de son perfectionnement. L'étude de la découverte du loisir par les vidéos a permis de démontrer leur portée préfigurative, un processus étant présent particulièrement pour les vidéos de jeu vidéo. Ces vidéos proposent aux joueurs des manières de jouer, un cadre dans lequel s'étendent différentes possibilités de jeu. On observe chez les nouveaux joueurs cette fonction de cadrage à l'œuvre, surtout lorsqu'elle ne fonctionne pas, ou pas entièrement. En effet, la mise en scène du loisir pour le format vidéo nécessite des aménagements ; j'ai démontré que les vidéos de jeu vidéo, soustrayant lors du montage les temps d'attente ou de chargement, donnent à voir une expérience de jeu tronquée qui peut déstabiliser les néophytes lors de leur première partie.

Lorsque le pratiquant s'est par la suite engagé dans la pratique, la consommation de vidéos ne cesse pas pour autant. J'ai en effet montré que les vidéos de loisirs n'ont pas uniquement une fonction préfigurative, elles peuvent continuer d'être mobilisées alors même que l'individu développe cette pratique. On assiste alors à des confrontations de cadrage entre ce que les vidéos ont préfiguré, la pratique en elle-même et les manières dont les pairs la pratiquent. Les règles mêmes de la pratique peuvent varier, ce qui est le cas pour certains jeux vidéo dont le dynamisme et l'intérêt sont fondés sur des mises à jour régulières. Ces changements nécessitent alors de la part des joueurs souhaitant conserver un bon niveau dans ces jeux de continuer à regarder des vidéos pour tirer leur épingle du jeu. Ces vidéos proposent des modèles, qui ne sont cependant pas systématiquement appliqués par les joueurs.

S'appuyer sur les vidéos en ligne pour enrichir sa pratique, que ce soit dans une optique de découverte, de trouver une solution à un problème, ou encore d'amélioration de ses compétences est une pratique courante parmi les enquêtés rencontrés. Plus surprenant, le fait que la consommation de vidéos de loisirs se déroule pendant la pratique dudit loisir. Si pour les jeux vidéo il est aisé de voir comment cette agrégation d'activités (la consommation et la pratique elle-même) est possible, notamment avec la multiplication de supports numériques, pour les pratiques ne se déroulant pas sur écran cela semble difficile. Pourtant, la vidéo lue depuis un smartphone est utilisée dans plusieurs cas *in situ* sur ce terrain, comme aide-mémoire ou comme support d'entraînement.

Pour certains enquêtés, la consommation de vidéos témoigne de la volonté de s'intégrer au groupe de pratique, l'apprentissage en découlant ; devenir meilleur dans le loisir, ou le connaître davantage, permet dans la majorité des groupes enquêtés de ne pas se voir exclu des conversations, et de gagner ou de maintenir un certain statut hiérarchique, notamment du côté des garçons. Dans le chapitre suivant, nous verrons comment les vidéos permettent de se construire une expertise au sein du groupe de pratique.

CHAPITRE 4. SE CONSTRUIRE COMME EXPERT·ES GRÂCE AUX RESSOURCES D'INTERNET

Je propose d'appeler *éthos de la virtuosité* ce souci des opérateurs de s'accomplir à travers leur activité technique dans un espace de jugements, l'arène des habiletés techniques. Je fais l'hypothèse que cet éthos se traduit par un rapport caractéristique aux objets techniques, aux autres opérateurs, et à soi-même. Être engagé dans cet éthos, c'est considérer l'activité technique comme épreuve de soi, à travers la mise à l'épreuve de certaines qualités de la personne : habileté, concentration, courage, sang-froid, etc. L'activité est à la fois connaissance de soi pour la personne elle-même qui s'explore en agissant, et reconnaissance de soi par les autres. Le fonctionnement des objets techniques peut être, du point de vue des individus qui y sont engagés, un lieu essentiel de la mise à l'épreuve et de la révélation de l'identité personnelle. (Dodier, 1995, p. 221)

Bien que le propos de Nicolas Dodier concerne les opérateurs des machines utilisées dans une entreprise de construction de fûts métalliques, ils sont porteurs d'éléments pouvant résonner avec la pratique de certains loisirs. Que l'on pense aux tricoteuses étudiées par Vinciane Zabban (2015b), confrontées au déchiffrement de documents techniques afin d'aboutir à une création qui sera ensuite mise en ligne (Zabban et Guittet, 2022), non pour la vente mais comme modèle ou inspiration; que l'on pense encore aux joueurs compétiteurs de *Starcraft II* qui sont acclamés autant sur leurs stratégies que sur leur nombre d'APM (actions par minute); ou encore aux skateurs dont il a été question au cours des chapitres précédents, tous et toutes ont en commun d'entrer dans une « arène des habiletés techniques », où comptent autant leurs propres actions face aux machines – ou aux objets – que la reconnaissance de ces actions par les pairs. Nicolas Dodier propose ainsi de penser les actions de ses enquêtés – pris dans un contexte de travail – comme un « éthos de la virtuosité » qui s'exprime dans les « arènes des habiletés techniques » :

J'avance au contraire que des espaces existent autour de l'activité technique, qui n'en font ni un « travail », ni une « œuvre », mais bien une « action ». Je propose d'appeler ces espaces les *arènes des habiletés techniques* : lieux d'épreuve des capacités de l'individu confronté dans ses actes au fonctionnement des objets techniques et placé au carrefour des jugements d'autrui. (Dodier, 1995, p. 220)

L'éthos de la virtuosité renvoie directement à une conception de l'expertise comme ensemble de compétences acquises par la pratique, forgées par l'expérience, et soumises au regard d'autrui pour à la fois en éprouver la légitimité et montrer leurs actualisations incessantes à travers des épreuves. Les virtuoses, les experts, se distinguent des profanes, des néophytes, et en tirent un certain prestige.

L'arène des habiletés techniques doit être comprise comme un espace, un lieu concret, dans lequel les individus éprouvent leurs capacités et sont soumis aux jugements d'autrui.

C'est justement parce que ces espaces sont à la fois des lieux d'épreuve pour l'individu et de jugement par les pairs qu'un éthos de la virtuosité peut se construire en l'individu. Telles que les décrit et les conceptualise Nicolas Dodier, les arènes des habiletés techniques sont des espaces tangibles, où toutes les interactions se déroulent en coprésence physique. Les contours des univers sociaux étudiés ici peuvent en revanche s'étendre également au virtuel. En effet, les réseaux socio-numériques offrent la possibilité de publier des contenus médiatiques (photos et vidéos) où sont mis en scène des compétences, savoir-faire et capacités liées à la pratique de loisir, potentiellement visibles par des pairs et des co-pratiquants. Je postule donc que les arènes des habiletés techniques peuvent se déployer dans les espaces d'internet¹. Nous pouvons alors nous demander si elles répondent aux mêmes impératifs que les arènes des habiletés techniques hors-ligne que fréquentent les enquêtés. ? En particulier, dans quelle mesure les performances filmées d'autrui peuvent-elle être des ressources pour l'apprentissage ?

Ce chapitre montrera d'abord comment les jeunes enquêtés peuvent se construire une expertise par la consommation de vidéos, sans y associer l'expérience pratique, ce qui semble parfaitement contradictoire avec l'essence même de l'expertise (Trépos, 1996), fondée sur le savoir-faire et l'expérience. Ensuite, je discuterai des contenus produits mettant en scène des performances dans le loisir pratiqué. Ces contenus sont volontairement mis en ligne et certains témoignent de l'intention du jeune pratiquant de continuer d'exister dans l'arène des habiletés techniques en dehors des temps de pratique, et d'actualiser aux yeux d'autrui ses compétences. Cependant, performer l'éthos de la virtuosité dans ces arènes en ligne n'a pas les mêmes conséquences en fonction du genre du pratique-producteur de contenu, ce que nous verrons dans la dernière partie de ce chapitre.

I. « Coaches don't play » : construction de l'expertise

Au cours de l'enquête, j'ai pu observer la construction d'une forme d'expertise à laquelle je ne m'attendais pas : une expertise virtuelle plutôt que corporelle, notamment dans les cas d'impossibilités à pratiquer (pas de matériel, ou peur de pratiquer) abordés dans le chapitre 2, notamment en la personne d'Arthur ne pouvant – et ne souhaitant – pas jouer à *Fortnite*. Il est pourtant capable de parler du jeu et de participer de manière fluide aux conversations de groupe tournant autour de ce jeu vidéo, une situation paraissant de prime

¹ Dans le chapitre 7, je montre que les productions (que je qualifie de minuscules) sur internet sont à la fois tributaires des consommations de leurs créateurs et une modalité de participation sociale.

abord exceptionnelle et isolée. En fréquentant le groupe de skateurs lycéens, j'ai pu observer que Lionel adoptait un comportement similaire à celui d'Arthur, à la différence qu'il manifeste une envie de faire du skateboard et qu'il est de surcroît considéré comme un pratiquant à part entière, voire un expert de certains aspects de la pratique.

En effet, les nouveaux amis de Lionel, 18 ans (père chef-cuisinier pour les collectivités, mère infirmière) font du skateboard et publient leurs *tricks* (figures) sur Instagram. En classe, ils se montrent régulièrement les performances qu'ils ont filmées lors de leurs rencontres au skate-park de F*, incluant Lionel dans la discussion et le partage des vidéos. Ce dernier les suit sur Instagram, interagit avec le contenu et regarde également les contenus produits par des skateurs experts et célèbres sur Instagram, ainsi que des tutoriels pour apprendre à faire des *tricks* :

Je vais m'acheter un vrai skate pour faire des *tricks*. (rires) Et du coup, j'ai regardé comment on fait un *ollie*, la figure de base, la figure de base et un *shove it*, c'est le skate comme ça..

Entretien avec Lionel, 17 ans, 1^{re} S.

Bien que Lionel consomme avec attention ces tutoriels et se mêle aux différentes discussions autour du skateboard au sein de son groupe d'amis, il ne sait pas monter sur une planche sans « *se prendre une grosse grosse gamelle* » et il admet qu'il « *a peur quand même* » (extraits de verbatim lors de l'entretien semi-directif). Son expérience du skateboard se compose quasi exclusivement de spectatorat : de ses pairs lorsqu'il les accompagne lors de leurs sorties, ou des skateurs publiant sur Instagram. Cependant, les ressources qu'il mobilise pour raconter en entretien son travail de documentation, et d'apprentissage, sont uniquement des contenus internet, ce qui peut paraître étonnant dans la mesure où Lionel est solidement intégré à un groupe de pratique.

Pour pallier son absence de pratique, et participer aux échanges, Lionel développe une posture d'expert à travers les différents savoirs techniques qu'il a acquis grâce à ses consommations numériques. Il est par exemple capable de dissenter longuement sur la beauté ou non d'une figure, ou sur l'adéquation des différents éléments de la planche d'un de ses amis lorsqu'ils se réunissent au skate-park :

Lucas, Lionel et Martin discutent sur le banc en regardant Alix faire des figures. Il fait chaud, ils sont à l'ombre et parlent des nouveaux *trucks*¹ qu'Alix a achetés. Lucas dit bien fort qu'il aurait dû changer également de roues par rapport à ses *trucks*, que ça se voit qu'elles sont grandes et qu'il va « juste les rendre carrées à force ». Lionel répond qu'il lui suffit de monter dessus des *riser pads*². Lucas

¹ Partie en métal joignant les roues et la planche du skateboard.

² Pièce ajoutée pour éviter que les roues ne touchent la planche.

attentif à la proposition de Lionel, ajoute que c'est plus chiant que d'acheter d'autres roues directement. Lionel rétorque que ce n'est pas forcément plus chiant, et il entreprend d'expliquer à Lucas et à Martin (qui écoutent avec attention) comment le faire le plus efficacement possible, puis leur dit qu'il va leur envoyer un compte sur Instagram d'un gars qui modifie tout le temps ses planches. Alix est entre temps venu se mettre à l'ombre et glisse dans la conversation que de toute façon ce skate-là il va l'utiliser pour rouler sur route, rendant caduc le débat.

Carnet de terrain, août 2020

Pour la première fois au cours de l'observation, Lionel fait directement référence à un contenu médiatique orienté autour des tutoriels de skateboard concernant l'équipement et le matériel. Les différentes mentions de sa part à des contenus sur YouTube ou Instagram portaient jusqu'alors sur des personnes s'étant déjà illustrées dans le skateboard, et montrant leurs prouesses. Les tutoriels, qu'ils touchent à l'entretien ou au choix de la planche ou encore à la réalisation des *tricks*, n'avaient jamais été mentionnés lors des observations du groupe de copains. Comme le confirme Lionel lorsqu'il commente à l'occasion d'un entretien informel les tutoriels Instagram qu'il a archivés : « *Non ça j'en parle pas c'est pas intéressant pour eux, c'est pas beau. Ça leur apporte rien.* » (extrait entretien informel, août 2020)

L'absence d'intérêt qu'il suppose de la part de ses amis concernant les tutoriels souligne le fait que ceux-ci sont perçus avant tout comme des guides et sont par conséquent inutiles pour ceux qui pratiquent déjà l'activité. Ils sont, de plus, peu rentables socialement pour quelqu'un qui ne s'est pas déjà illustré par une certaine maîtrise effective de la pratique. Montrer que l'on a « trop travaillé » la discipline en s'aidant de tutoriels semble réduire le crédit accordé aux savoirs, dans la mesure où ce travail individuel démontre des lacunes importantes et ce d'autant plus lorsque les tutoriels consommés sont à destination de débutants. Comme le souligne Nicolas Dodier dans son enquête sur les travailleurs en usine, l'expertise, ou plutôt la « virtuosité », doit absolument être vue et jugée par les autres : « *pour pouvoir dire, il faut savoir faire* » résume-t-il à propos des hiérarchies au sein de l'usine (1995, p. 275). Lionel n'est pas supposé pouvoir dire puisqu'il ne sait pas faire. Cependant, l'expertise compensatoire qu'il s'est créée est tolérée, en atteste l'appui qu'il reçoit de Lucas dans l'extrait d'observation mobilisé, car il manifeste, en entretien avec moi ou devant ses amis, son projet d'acquérir un « vrai » skateboard et de s'y mettre « pour de vrai » (Lionel). Rappeler de manière trop franche son statut de novice en explicitant sa consommation de tutoriels met alors en péril la stabilité – provisoire – de son statut.

Du côté des collégiens jouant à *Fortnite*, la question des premières expériences de jeu et de l'entraînement arrive rapidement lors des entretiens. Ils constatent d'eux-mêmes la grande différence de niveau qui existe d'une part entre les cent joueurs d'une même partie,

d'autre part au sein d'un même groupe de pairs pour ceux qui commencent plus tardivement que les autres. Félix, joueur depuis environ un an au moment de l'entretien, considère qu'il est un « joueur moyen », par rapport à Jean, considéré comme un très bon joueur, ce qui le pousse notamment à tenter de n'être « pas trop mauvais, sans forcément faire des Top 1 tout le temps. » :

Félix : Bah enfin, c'est juste que mes copains sont beaucoup plus forts que moi donc pour eux je suis un peu nul.
 Enquêtrice : Ils savent faire le 90 tes copains ?
 Félix : Oui depuis longtemps.
 Enquêtrice : Et comment ils savent le faire ?
 Félix : Bah eux je sais pas, ils se sont entraînés, mais y en a c'est venu tout de suite, ils sont tellement forts et ils jouent depuis très longtemps, moi je joue depuis assez longtemps mais je joue aussi à d'autres jeux, donc du coup... Mais eux ils sont vraiment basés sur *Fortnite*.

Entretien avec Félix, 11 ans, 5^e.

Nous pouvons voir dans cet extrait d'entretien que pour Félix le meilleur niveau de jeu de ses amis s'explique davantage par la fréquence de jeu que la récurrence de la pratique, ainsi que son exclusivité. Cependant, lorsque l'on regarde les différents jeux auxquels se livrent les autres joueurs du groupe, on peut constater leur diversité. Si deux d'entre eux déclarent jouer majoritairement à *Fortnite* (Jean et Anaël), dans le groupe de sixième, Andrew joue très peu à *Fortnite* mais regarde beaucoup de vidéos pour « se tenir au courant », Jean joue à des jeux de tirs (*Battle Field* et a commencé *Metro Exodus* sans aller très loin) mais aussi à un jeu de construction et de *craft*¹ (*Minecraft*), et à des jeux de foot (*Football manager* et *Fifa*). Quant à Anaël, il joue à un MOBA² FPS³ (*Overwatch*), à un jeu action-aventure avec des courses de voiture (*Grand Theft Auto*) et à des *party games*⁴ (*Splatoon*, *SuperSmash Bro*, *Mario Kart*). Cette préconception des activités supposées des camarades semble attester l'importance de la mise en parole de ce loisir ; *Fortnite* est le jeu qui occupe le plus d'espace dans les discussions entre pairs dans les deux groupes de collégiens s'y adonnant et donne ainsi une illusion d'omniprésence dans leurs pratiques. Pourtant, l'ethnographie des deux groupes de collégiens jouant à *Fortnite* a rapidement révélé que ce jeu ne constitue un enjeu réputationnel que sur une scène très locale.

¹ Le *craft* est une composante de certains jeux vidéo, elle consiste à récolter des matériaux, les améliorer et les assembler de sorte à construire des objets.

² Le MOBA (*Multiplayer Online Battle Arena*) est un genre de jeu vidéo de stratégie en temps-réel et de jeu de rôle.

³ Le FPS (*First Person Shooter*) est un type de jeu vidéo de tir en première personne.

⁴ Les *party games* sont des jeux conçus spécialement pour être joués en groupe lors de rassemblements sociaux, comme des soirées entre amis ou des réunions familiales.

D'une part, les prouesses en jeu ne sont pas exportables en dehors du groupe de pratique puisqu'elles ne peuvent être vues, et donc attestées, que dans ce cadre très restreint. D'autre part elles ne sont pas forcément les plus importantes dans la hiérarchie du prestige au sein du groupe. Les compétences au football ou au rugby, la possession de divers biens matériels (baskets de marque, dispositifs numériques, cartes à collectionner, etc.), l'habileté aux joutes verbales ou encore la capacité de mener un groupe (leadership) sont autant d'éléments pour situer hiérarchiquement un collégien. Les compétences vidéoludiques, ne sont qu'un des éléments permettant d'acquérir du prestige au sein des groupes affinitaires. Seules, elles ne suffisent pas à assurer une position hiérarchique dominante dans les groupes, hiérarchie elle-même relativement mouvante en fonction de l'avancée en âge au collège. Cependant, le fait de ne pas être très compétent au jeu est un problème pour les collégiens. Premièrement, la mort en jeu est définitive : le joueur ne pourra pas revenir dans la partie pour continuer à jouer avec ses copains. Rappelons que nos deux groupes de collégiens évoluent dans des univers où le temps d'écran est contraint. Attendre que la partie se termine en tant que spectateur signifie perdre le peu de temps disponible à cette activité avec les copains, et prive dans une certaine mesure du plaisir de jouer (bien que le spectatorat puisse également être une source de plaisir). Deuxièmement, les perdants – ou ceux qui meurent très rapidement de manière régulière, ou ne font pas beaucoup de *kills* – sont moqués par les pairs. Il s'agit de moqueries qui ne nuisent pas à la réputation générale de l'enfant visé, mais sont tout de même déplaisantes pour celui qui les reçoit ; il convient donc de les éviter autant que possible.

L'enjeu est alors de trouver un accès aux techniques, afin de développer une expertise rentable sur la micro-scène locale qu'est la communauté de pratique constituée autour de *Fortnite*. Les vidéos des joueurs professionnels, ou *a minima* des vidéastes jeux vidéo sur YouTube qui obtiennent de bons scores lors de leurs parties, sont de précieuses ressources pour développer ses compétences. Bien que mettant en scène une performance esportive, ces vidéos sont souvent porteuses d'indications sur la meilleure manière de jouer et sur les stratégies les plus efficaces. Nous assistons en effet avec ces contenus à une hybridation des objectifs : divertissement, performance, pédagogie. Une même vidéo peut être regardée avec des finalités différentes et susciter chez les spectateurs des discours divers, comme c'est le cas pour Félix qui entretient un rapport éminemment utilitariste à certaines vidéos YouTube autour de *Fortnite*, dans une perspective d'amélioration de ses compétences en jeu :

Enquêtrice : Qu'est-ce qui t'intéresse dans ce type de vidéo [nous parlons des vidéos de joueurs professionnels] ?

Félix : C'est des gens qui sont très forts, j'essaie d'analyser comment ils jouent, pour voir leurs techniques. [Il explique avec les mains et en utilisant le jargon du

jeu une des techniques qui l'intéressait, le 360]. Je me suis entraîné, maintenant j'arrive à le faire. Sur le mode créatif et terrain jeu. J'ai essayé d'empiler les trucs et d'aller de plus en plus vite, maintenant j'y arrive bien.

Entretien avec Félix, 11 ans, 5^e.

L'apprentissage en solitaire dont il est question dans l'extrait d'entretien ci-dessus s'effectue, hors des temps de parties avec les copains, dans un mode de jeu d'entraînement (« mode créatif / terrain jeu ») où le joueur peut être le seul sur la carte. Il n'a alors ni objectif (comme récupérer du matériel ou tuer des adversaires), ni temps limité. Le 360 est une technique relativement simple à comprendre et à visualiser. Cependant, elle nécessite une certaine dextérité et une bonne coordination puisqu'il s'agit d'alterner entre plusieurs outils du jeu¹ tout en se déplaçant. C'est cette coordination que Félix tente d'améliorer dans le mode créatif. La référence d'Ashton (2010) à Hermes (1995) concernant les répertoires d'archives, permet de comprendre l'emploi du mot « analyser » par Félix. Hermes invite à considérer les répertoires comme des outils rhétoriques : « *Les arguments avancés par les lecteurs ne reflètent pas nécessairement ce qu'ils font avec les magazines, mais plutôt ce qu'ils souhaiteraient en faire.* » (1995, p. 40)².

Ashton poursuit en arguant que les joueurs ne sont pas forcément capables d'effectuer les actions et les routines vues en vidéo (Ashton, 2010, p. 111). Ainsi, il s'agit moins pour Félix de reproduire les actions que les joueurs professionnels effectuent en vidéo que de dire qu'il les « analyse », autrement dit qu'il en prend connaissance et tente de les comprendre. Depuis sa position de joueur moyen au sein de son groupe, Félix ne peut se prévaloir d'une technicité spécifique ou d'une virtuosité qui lui permettrait de reproduire à l'identique des mouvements difficiles effectués par les joueurs professionnels qu'il regarde. En revanche, il peut performer sa bonne volonté et mobiliser un discours dans lequel il est en position non pas seulement d'apprenant : « *je me suis entraîné, maintenant j'arrive à le faire* », mais également en position d'expert : « *j'essaie d'analyser comment ils jouent.* » Celle-ci risque cependant d'être remise en question s'il dévoile excessivement le travail de documentation auquel il se livre. Cet entraînement et cette consommation de vidéos peuvent en effet être comprises comme un aveu de ses lacunes en tant que joueur.

Le secret entourant l'entraînement à partir de tutoriels se retrouve peu chez les filles faisant de la gymnastique. Le recours à des tutoriels pour travailler un mouvement ou une

¹ Dans *Fortnite*, le joueur a accès à plusieurs types de construction (escalier, toit, murs, etc.)

² Ma traduction : « The arguments readers put forward do not necessarily reflect what they do with magazines, but rather what they may wish to do with them. »

figure particulière n'y est pas tu, même dans le cas d'un noviciat. Au contraire, il peut y être encouragé, notamment par le partage de ressources :

Enquêtrice : Tu as essayé de reproduire des mouvements à la maison ?
 Cindy : (rires) oui [ton enthousiaste] je me souviens j'essayais de faire la roue quand j'ai commencé [il y a trois ans]. J'arrivais tellement pas (rires) j'ai même regardé des tutos sur YouTube pour te dire...
 Enquêtrice : Tu avais tapé quoi pour les trouver ?
 Cindy : Attends mais c'est pire en fait, j'étais si nulle que c'est Mimi [sa meilleure copine de la gym] qui m'en a envoyé, vraiment je faisais pitié à ce point (rires) [...] Maintenant j'y arrive c'est bon.

Entretien avec Cindy, 14 ans, 3^e.

Comme je l'ai montré dans le chapitre 3, les supports vidéo sont utilisés au sein de la pratique encadrée en tant que modèles, mais aussi en tant qu'aides pour pouvoir se corriger pendant l'entraînement. Le tutorat étant ici un des éléments structurants des entraînements, y compris en y intégrant des ressources en ligne, il invite à la prolongation de la pratique à domicile avec l'aide de ressources trouvées sur internet, ou envoyées par d'autres pratiquantes. On pourrait même aller plus loin, et dire que chez les gymnastes enquêtées, la preuve d'un travail gymnique en dehors des entraînements avec le support de contenus vidéo ne menace pas leur position d'experte. Au contraire, il vient le confirmer.

Les transmissions horizontales de savoir-faire se déroulent différemment en fonction du loisir observé et ne présentaient pas les mêmes usages de la vidéo. Dans le groupe de skateurs enquêté, les transmissions de savoir-faire et de savoir-être semblent revêtir un autre enjeu que dans les loisirs observés, celle d'établir l'expertise. Cette fonction n'est probablement pas exclusive au skateboard, cependant elle est apparue de manière beaucoup plus claire dans ce loisir que dans les autres. Peut-être car, en l'absence d'un cadre institutionnel et de participation à des compétitions – qui seraient à même d'objectiver et de sanctionner l'expertise en établissant un classement –, la virtuosité dans la pratique du skateboard s'établirait plus que dans les pratiques encadrées par la capacité à encadrer autrui, à lui enseigner ce que l'on sait et comment le faire. Les compétences virtuelles développées par Lionel s'inscrivent facilement dans ce contexte : il ne peut pas faire, mais il peut transmettre et par là-même occuper une position hiérarchique (celui du sachant) sans pour autant pratiquer. Dans le groupe de skateurs, il n'est pourtant pas le seul à occuper cette place :

Lucas est seul de son côté depuis un bon quart d'heure, il ne cesse de refaire en boucle une figure [j'apprendrai par la suite qu'il s'agit d'un « 180 *backside* »] et finit par attirer l'attention d'Alix. Ce dernier cesse son activité (entre deux figures il discutait avec Martin et buvait un soda) pour se déplacer vers lui en roulant. En le voyant approcher, Lucas râle avec force sur le fait qu'il n'y arrive pas et entreprend de tenter une nouvelle fois. Proche de lui désormais, Alix le regarde

et lui dit qu'il ne tourne pas assez les épaules. Lucas râle de nouveau en disant que si et tente encore, en manquant de tomber. Alix lui dit d'attendre et va plus loin pour prendre de l'élan, exécute la figure et dit à Lucas de refaire en tournant les épaules comme lui; il mime le mouvement à ses côtés. Lucas, sans râler cette fois, s'exécute, et Alix le complimente « c'est mieux ! » puis lui dit qu'il doit basculer un de ses pieds pour que ce soit plus facile. L'exercice reprend, alternant entre les démonstrations d'Alix, les tentatives de Lucas et les gestes sur la planche exécutés à l'arrêt.

Carnet de terrain, juillet 2020

De l'avis du groupe, Alix est celui qui maîtrise le plus de figures. Durant les observations j'ai eu l'occasion de le voir les enseigner, ou essayer de les enseigner, à plusieurs reprises. Ses interventions sont toujours acceptées, malgré les récriminations solitaires de ceux qui échouent et il ne semble jamais occuper ce rôle de mauvais gré. Il en va de même pour Martin, qui maîtrise moins de figures qu'Alix mais est d'après Lionel « *très solide sur les bases* ». Ce dernier donne des conseils, interrompt ce qu'il fait, abandonne le banc à l'ombre très prisé des membres du groupe dès qu'il pense pouvoir aider l'un d'entre eux avec une réalisation de figure. A la fin de ce terrain, Lucas tend également à commencer à adopter cette attitude d'encadrant, non sans heurts :

En fin d'après-midi, Martin, Alix et Lucas se dirigent vers la supérette en bas de la ville pour acheter quelque chose à grignoter avant que leurs parents (et pour Lucas son grand frère) ne viennent les chercher. Lionel est déjà rentré plus tôt dans la journée et Théo n'est pas venu. La rue à emprunter est en pente et relativement fréquentée, les trois jeunes marchent avec leur planche sous le bras. Je m'en étonne en disant à Martin que « ça ferait une belle descente », il me répond que des fois ils la prennent mais que là il y a trop de monde et que moi je ne « pourrais pas les suivre ». Je rigole en disant qu'effectivement, comme ils ont pu le voir, je suis nulle [et je ne possède pas de planche de skateboard]. Lucas, qui marche un peu devant avec Alix, se retourne vers moi et me dit que même si je pouvais, avec les chaussures (des sandales ouvertes mais tenues aux chevilles) que je porte je ne pourrais pas tenir sur la planche. Il me dit que je n'aurais pas assez de « *grip* » (adhérence). Martin le corrige aussi tôt « n'importe quoi » et dit que « le problème c'est que c'est tout ouvert sur les côtés » et que je me « flinguerai » les pieds.

Carnet de terrain, août 2020

Il importe peu ici de savoir qui a raison, mais de s'attacher à la correction immédiate des propos de Lucas par Martin. Lucas n'a probablement pas tort en disant que mes chaussures n'étaient pas adaptées à la pratique du skateboard, l'élément qu'il met en avant (le manque présumé d'adhérence) est également tout à fait pertinent. Cependant, Martin balaie cette remarque (« n'importe quoi ») et entreprend de donner une autre raison à l'inadéquation de mes chaussures et de la pratique, ne reconnaissant pas à Lucas le droit de formuler un conseil. Ainsi, la capacité à enseigner, ou en tout cas à endosser la posture de l'enseignant, semble alors être une forme de performance de l'expertise : les membres du groupe peuvent

reconnaître ou non la légitimité de l'un d'entre eux à prodiguer des conseils, confirmant ainsi ses compétences en skateboard.

II. Montrer ses *skins* sur les réseaux : un symbole de statut

L'arène des habiletés techniques de *Fortnite* peut facilement dépasser la temporalité du jeu ; les réseaux socio-numériques, notamment TikTok, regorgent de vidéos de joueurs fiers de partager leurs résultats en jeu ou leurs possessions numériques.

L'approche goffmanienne de ces possessions numériques permet de rendre compte de leur utilité dans l'écosystème des groupes. En effet, Erving Goffman théorise la vie sociale comme une scène, sur laquelle chaque individu tient un – ou plusieurs – rôle (1973). Les acteurs ont chacun une « façade personnelle » composée de signes distinctifs, de caractéristiques sociales, et de statut, qui fait partie intégrante de l'image qu'ils souhaitent donner en fonction du rôle qu'ils tiennent. On retrouve en partie dans la pensée de Nicolas Dodier (1995) cette attention portée aux présentations de soi et aux représentations des acteurs sur la scène locale, notamment professionnelle. Dans le cadre du loisir, ces représentations existent également comme nous l'avons précédemment vu, et les marques d'expertise et de réussite sont légion.

Par exemple, la réussite de Youssef lors d'une partie de *Fortnite* a été partagée sur son compte Snapchat, sur lequel il a une petite partie de ses amis (tous ses amis n'ont pas Snapchat). Il a ensuite envoyé en message privé à un ami cette même photo avec une provocation amicale :

Enquêtrice : La dernière chose que tu leur as envoyé [aux copains] c'était quoi ?

Youssef : C'était à mon copain, c'était quand j'ai fait Top 1.

Enquêtrice : Okay et t'avais mis un petit mot avec, ou t'avais juste envoyé la photo Top 1 ?

Youssef : J'avais écrit, à un copain, j'avais écrit « Top 1 essaye de me battre [essaye d'égaler ma prouesse]. »

Youssef, 9 ans, CM1.

Plusieurs autres enquêtés collégiens jouant à *Fortnite* ont l'habitude de prendre en photo leur place au classement, notamment lorsqu'ils parviennent à remporter la partie (être Top 1). Les réactions et commentaires sur Snapchat étant privés (ils arrivent directement dans la messagerie personnelle de l'utilisateur), il m'est impossible de connaître le taux ou les modalités d'engagement des autres usagers avec ce type de contenu diffusé sur Snapchat.

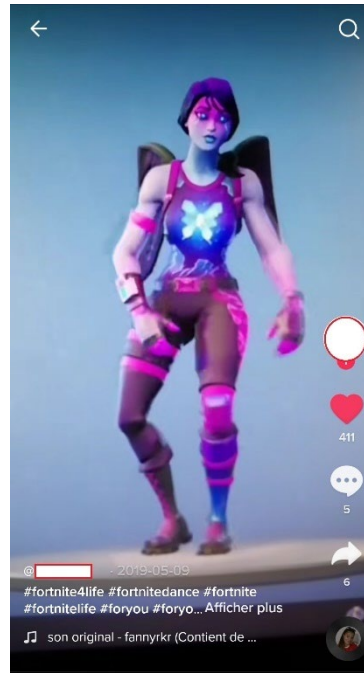


Figure 6 : Vidéo TikTok de Youssef lors de son achat du skin Songe en 2019.

Skins (apparence du personnage), danses, *skins* des pioches (la seule arme dont le personnage est équipé par défaut), sont autant d'éléments qui sont achetables en jeu ou que l'on peut gagner suite à des événements ou des hauts faits effectués en jeu. Le *skin* Ecumeuse Renégate par exemple est l'un des plus rares du jeu, car il n'a été disponible qu'au lancement du jeu (du 26 octobre 2017 au 17 décembre 2017). Sa possession indique donc soit un capital financier important (il est aujourd'hui vendu aux alentours de 100 dollars sur internet), soit une pratique pionnière du jeu. Ainsi les *skins*, notamment lorsqu'ils sont considérés comme rares (car chers, obtenus lors de haut fait en jeu, uniquement disponibles lors de saisons précédentes, etc.) sont un symbole de statut, au sens que lui donne Erving Goffman dans l'article *Symbols of Class Status* : « *Ce sont les indices qui définissent le statut qui doit être attribué à une personne et la manière dont les autres doivent la traiter*¹ » (1951, p. 294) et se rapproche particulièrement des symboles de statut professionnel [« *occupation status* » (1951, p. 296)]. Ces derniers valent pour preuve de l'investissement d'un joueur dans le jeu, de ses prouesses passées, voire même de son ancienneté. Pour ces collégiens, même l'achat d'un *skin* acquiert une valeur particulière : celle d'une certaine autonomie financière² :

¹ Ma traduction : « They are the cues which select for a person the status that is to be imputed to him and the way in which others are to treat him. »

² La monnaie virtuelle du jeu (les v-bucks) peut être gagnée sans dépenser d'argent, mais nécessite de réaliser quotidiennement des actions en jeu changeant tous les jours (les défis). Rassembler par ce biais la somme nécessaire pour acheter un seul élément prend un temps considérable.

Enquêtrice : Il a déjà, vous avez déjà accepté qu'il fasse des microtransactions dans *Fortnite*, qu'il achète des *skins* ?

Béatrice : Oui oui, bah oui.

Enquêtrice : Y a un budget limité ?

Béatrice : Oui on limite, s'il a de l'argent à son anniversaire ou Noël on lui autorise pas à se servir de tout son argent sur *Fortnite* on essaie de lui faire comprendre qu'il a un budget qu'on lui donne nous, un budget qu'il doit s'y tenir et respecter. Ça va être trente euros à Noël ou à l'anniversaire et le reste il se le met sur son compte pour plus tard, mais non il utilise pas tout. C'est pas parce qu'il a eu de l'argent à Noël qu'il doit s'en servir, on le laisse pas libre encore de dépenser son argent comme il veut. [...] Mais au départ ça a été cinq euros à Noël, trente à l'anniversaire, et après terminé, on lui a fait signer. Bon là je l'ai jetée, mais on lui a fait signer une attestation sur l'honneur comme quoi il s'engageait jusqu'à son anniversaire d'arrêter de nous réclamer du fric, parce que pendant six mois il nous bassinait avec son pognon pour *Fortnite* donc on lui a fait signer une attestation sur l'honneur qu'on a affichée sur le frigo. Il s'y est tenu et à l'anniversaire quand il a eu un peu d'argent par ses papis mamies, là on a dit « ok toujours trente euros, pas plus, maximum, et le reste tu gardes ».

Entretien avec Béatrice, 32 ans, agente dans l'administration, deux fils.

Comme on peut le voir avec cet extrait d'entretien, Béatrice et son époux imposent une limite budgétaire à l'argent que leur fils Gabriel (11 ans) a l'autorisation de mettre dans le jeu pour s'acheter des apparences d'objets et de personnages. En revanche, d'autres parents enquêtés s'opposent fermement à la dépense d'argent réel dans le jeu. Le fait de posséder de l'argent de poche et avoir l'autorisation de le dépenser dans le jeu n'est pas accessible à tous les collégiens enquêtés, pour des questions d'aisance financière comme c'est le cas dans le foyer de Léo :

Enquêtrice : Et pourquoi tes parents ils veulent pas que t'achètes des choses sur *Fortnite* ?

Léo : C'est parce que là en ce moment, enfin, on construit notre maison, alors ils préfèrent garder leur argent pour autre chose.

Entretien avec Léo, 12 ans, 6'.

Ou pour des questions d'autorisation parentales comme dans le cas de Hector (13 ans) :

J'explique le principe des microtransactions dans certains jeux vidéo lors d'un dîner chez Laurence, est également présent un de leur couple d'amis (David et Marie) qui ont un enfant (Hector) âgé de quelques années de plus que celui de Laurence (Andrew). Si Andrew ne joue pas à *Fortnite*, Hector y joue beaucoup. Les deux parents se plaindront des microtransactions qu'ils voient comme un « appât » ou un « piège », et affirment qu'ils n'ont jamais autorisé Hector à acheter des apparences sur le jeu, considérant que c'est « de l'argent jeté par les fenêtres. »

Carnet de terrain, mai 2019

Puisque tous les enfants n'ont pas accès à l'achat de *skins* sur *Fortnite*, ces derniers deviennent une marque distinctive importante, d'autant plus lorsqu'ils sont rares :

« Enquêtrice : Je t'ai pas posé la question encore des *skins*. Genre ça t'apporte quoi ?

Gabriel : Rien de spécial, j'aime bien c'est stylé, quand t'as un *skin* stylé c'est

bien.

Enquêtrice : Un qui est stylé c'est quoi ?

Gabriel : Stylé j'aime bien comment il s'appelle... Fugitive ou y en a beaucoup. Je sais pas moi. Y avait ah oui Voleur de cœur qui est sorti l'autre jour, Corbeau, Présage... Après dans rareté y en a qui sont hyper [appuie sur le hyper] rares que j'ai jamais vus, je sais comment ils sont mais genre le plus rare est sorti hier, il est sorti deux heures de 2 à 4h du matin. »

Entretien avec Gabriel, 11 ans, 6^e.

L'admiration et l'envie dans la voix de Gabriel permettent de mettre l'emphasis sur l'importance que peuvent revêtir les *skins*. Ils sont également des symboles de joueurs expérimentés, comme en attestent les nombreuses vidéos YouTube (titrées « je *prank* des *noobs* avec des *skins* rares » ou encore « *Ils se moquent de moi car j'ai un skin bambi, et j'ai montré mes skins ultra rares sur Fortnite* ») où un joueur entame la partie avec le *skin* par défaut dont est équipé le personnage auquel tout nouveau joueur a accès et est donc considéré comme un « *noob* ». A la fin de la vidéo, le joueur révèle sa collection d'apparences rares, changeant radicalement la manière dont vont s'adresser à lui ceux qui se moquaient auparavant de son présumé niveau.

Les *skins* sont donc bien en ce sens des symboles de statut, qu'il importe de montrer même en dehors des parties sur ses réseaux, au même titre que les victoires. Les victoires sont cependant une réactualisation de la virtuosité du joueur : plus il en affiche en direct, plus ses amis sauront qu'il est un bon joueur. En effet, comme le souligne Nicolas Dodier :

Dans la virtuosité technique, les capacités de l'individu sont soumises au verdict de chaque événement. Il y a une constante réactualisation du jugement au cours de l'activité technique, ou au cours des prestations successives du virtuose. Dans chaque moment de confrontation aux objets concrets, l'individu remet en jeu ses capacités dans l'arène. Nous sommes ici dans un régime d'activité où le présent, ses aléas, ses incertitudes, ses révélations, pèsent sans cesse sur les jugements. (Dodier, 1995, p. 225)

Puisque la pratique du jeu vidéo ne nécessite pas la présence physique ou numérique des membres du groupe de pairs y jouant habituellement ensemble, partager sur les réseaux sociaux son succès permet d'une part de fixer dans le temps la preuve de la virtuosité technique de l'individu, et de la montrer à un public plus large, ou à ceux qui n'auraient pas pu la constater directement. L'achat ou le gain de *skins* ou de danses (un peu moins mentionnées dans les entretiens) est un événement pour les joueurs rencontrés, événement qui se déroule l'immense majorité du temps lorsqu'ils ne sont pas en jeu avec leurs amis. Publiciser l'événement permet de continuer d'exister dans cette arène des habiletés techniques.

Ce type de performance n'a cependant pas les mêmes conséquences en fonction du loisir, et surtout du genre. Les filles faisant de la gymnastique et publiant leurs prouesses sur

les réseaux sociaux doivent en parallèle faire preuve d'humilité. Une trop grande aisance autour de leur pratique, et surtout le fait de publiciser cette réussite et de capitaliser sur les contenus créés, les expose à être considérées comme des filles qui « font les meufs », la version argotique contemporaine de « faire la belle » ou « faire sa belle ». Cette expression péjorative qualifie les femmes cherchant à se distinguer des autres, ce qui n'est pas sans poser problème dans la mesure où la distinction est au cœur-même de la performance de l'expertise. L'arène des habiletés techniques n'a pour ainsi dire pas les mêmes règles en fonction du genre.

III. Ne pas faire la meuf et faire le mec : des arènes des habiletés techniques sexuellement différenciées

Les normes de genre, exacerbées par le choix des sports observés comme la gymnastique étudiée dans cette section, sont éminemment présentes dans les contenus médiatiques¹. Les productions de vidéos par les pratiquants et pratiquantes donnent également à voir un usage différencié de la publicisation de l'échec. Pour Daphné (17 ans, Terminale ES), la production de vidéos de gymnastique diffusées publiquement sur Instagram constitue une poursuite de la pratique, et forme un ensemble cohérent avec ses autres consommations. Cette production fournit elle aussi des modèles de pratique qui sont, après études de son compte, extrêmement proches des contenus dits professionnels tournés à domicile. Toutefois, Daphné n'a pas les mêmes moyens : elle filme avec son téléphone, avec une lumière naturelle et les montages sont parfois très amateurs. Ces vidéos publiques ont un équivalent intime, sur un deuxième compte privé : « *là je poste surtout les fails [échecs], ou quand on fait n'importe quoi avec les filles à la gym.* » Ce compte privé s'apparente à une sorte de bêtisier, de coulisses de la pratique, accessible à un petit nombre d'élus : amis proches et camarades de gym. Pour les pratiquantes de gymnastique publiant ce type de contenus, ces productions sont décrites – parfois même textuellement sous les publications – avec beaucoup d'auto-dérision. Elles mettent en avant une sorte de mise à distance de l'échec par l'humour. Interrogées sur ce point, elles disent par exemple :

En vrai c'est marrant et ça montre que beh on rate surtout (rires) *Entretien avec Daphné, 17 ans, TES.*

[C'est] Des délires entre amies quoi. » *Carnet de terrain, discussion avec Marine, 17 ans, publie ses fails sur Snapchat*

¹ Le présent sous-chapitre a fait l'objet d'une publication dans un ouvrage collectif (Roques, 2024).

Aussi, je veux pas passer pour chai pas quoi, je veux pas faire ma meuf quoi.
Carnet de terrain, discussion avec Laura, 18 ans, publie ses fails et ses réussites sur Instagram

La publication des ratés entretient les sociabilités entre pratiquantes, en permettant notamment le renforcement d'une connivence fondée sur la difficulté d'un exercice, et sur les échecs que toutes rencontrent constamment pendant les entraînements. La mention à « faire la meuf » de la part de Laura, invite à penser la publication des *fails* à l'aune d'une performance de l'humilité, qui va au-delà de la volonté affichée de Daphné de dépasser une représentation idyllique et facile du sport (« on rate surtout »). Laura et moi en sommes venues à parler de ses publications de *fails* sur Instagram alors qu'elle me racontait une de ses « embrouilles » avec une autre fille de la gymnastique, non scolarisée dans son établissement :

Laura me décrit ses copines en me montrant les photos de la gym qu'elle a sur son téléphone et en désignant l'une d'entre elles dit qu'« elle, elle n'a rien à faire là ». Il s'agit de Gwennaëlle, avec qui elle s'est disputée à plusieurs reprises. Alors qu'elle m'explique les tenants et aboutissants du conflit, elle glisse que « Gwen se la raconte trop en plus » et me dit qu'elle ne peut pas malheureusement me montrer la page Instagram de cette dernière car Laura a été bloquée sur son compte public et son compte privé. Elle me décrit cependant sa page en disant que Gwen « fait trop la meuf sur toutes ses photos » et qu'elle « fait des manières » ou encore « fait la star ». A force d'explications, je finis par comprendre que Gwen a tendance à poster beaucoup de photos d'elle en train de s'exercer dans son jardin, et des vidéos d'enchaînements en stories. [...] Nous dérivons sur les publications de Laura.

Carnet de terrain, septembre 2020

La description de Laura des publications de Gwennaëlle est intrinsèquement liée à l'inimitié que cette dernière ressent pour sa camarade de gymnastique. Son récit illustre cependant que la prétention dont fait preuve Gwennaëlle aux yeux de Laura se cristallise dans ce qu'elle donne à voir de sa pratique et des figures qu'elle réussit à accomplir. Laura ne souhaitant pas être associée à un tel comportement, elle cherche à compenser la monstration d'une expertise (en exécutant extrêmement bien une figure par exemple) par la révélation des échecs aux amis proches toujours via ses réseaux socio-numériques.

Performer l'humilité est une tactique pour éviter toute accusation de prétention dans le cas d'une mise en spectacle de ses prouesses, tout en mettant à distance l'échec par l'auto-dérision. La socialisation des filles, tant familiale, institutionnelle que médiatique, tend en effet à leur inculquer que la compétition ne doit pas être une fin en soi par une représentation « prudente » et « soigneuse » de la pratique des sports (Court, 2010) et par la relégation des sportives au second plan (Hidri Neys et al., 2022). Les valeurs de coopération, de résilience et de divertissement sont privilégiées dans la pratique féminine. Ainsi, bien que la gymnastique soit un sport comportant de nombreux risques (blessures, chutes, troubles physiologiques, etc.), ce ne sont pas ces derniers qui sont dévoilés par les vidéos de *fails*, mais

l'échec en lui-même. Montrer ses échecs en même temps que ses réussites à une audience plus restreinte, « ceux qui comptent » pour reprendre les mots de Daphné, semble alors être une manière de se distancier ou de se désengager de la compétition lorsqu'elle n'est pas encadrée par l'institution.

La distanciation peut se faire de manière beaucoup plus faible, notamment lorsque le partage est effectué dans des groupes de discussion privée. Sonia (11 ans) fait de la gymnastique et fait partie d'une conversation Whatsapp rassemblant plusieurs élèves de sa classe. Ce groupe est relativement actif ; les enfants s'envoient des messages vocaux, des photos de leur journée, ou encore des vidéos. Un matin Sonia partage une vidéo de gymnastique où on la voit, avec une de ses camarades de la gymnastique, effectuer une souplesse avant¹. La vidéo est très courte, elle dure 5 secondes. Elle est accueillie par des émoticônes amusés ou étonnés. Une dizaine de minutes après l'avoir postée, Sonia partage un autre message contenant une capture d'écran d'un moment de la vidéo :

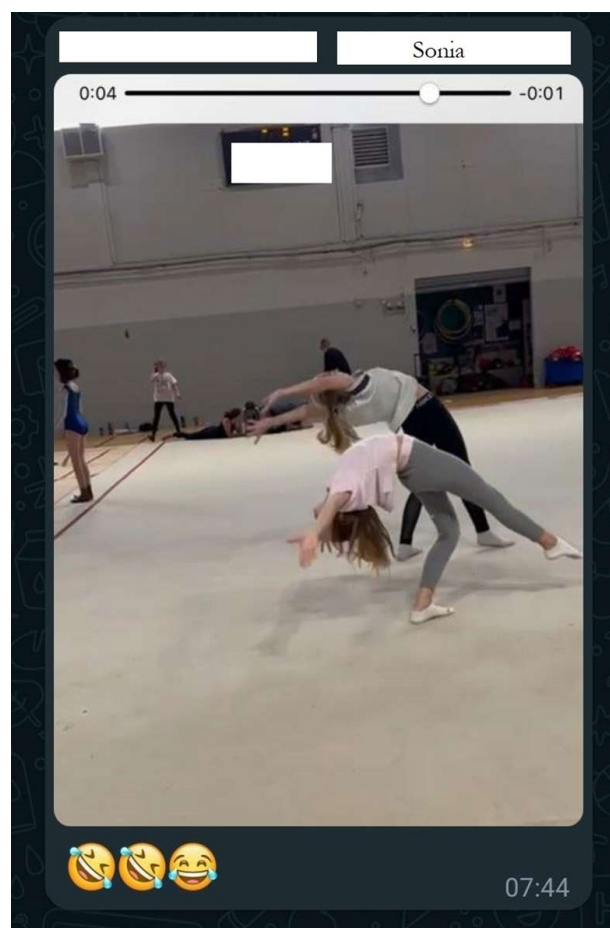


Figure 7 : Message de Sonia contenant une capture d'écran de sa vidéo

¹ Un mouvement impliquant un grand pas avant, un poirier, un pont arrière et un redressement.

La capture d'écran montre un moment où les deux filles sont désynchronisées en sortant du pont arrière. Figurer le mouvement à cet instant précis donne une impression d'étrangeté amusante, loin du mouvement fluide de la vidéo : Sonia commente cette capture uniquement avec trois émoticônes de rire. Aucune autre personne du groupe n'a effectué de captures d'écran, ni n'a dit quoi que ce soit pouvant être interprété négativement. La réaction de Sonia semble retranscrire sa conscience aiguë de ce qui pourrait être remarqué et moqué ; en attirant l'attention sur ce moment, elle prend de vitesse de potentielles remarques, tout en exprimant sa capacité à se tourner elle-même en dérision. Son message à la suite de la vidéo postée indique aux membres de la conversation Whatsapp qu'elle ne se prend pas au sérieux.

Je souhaite étayer cette interprétation par la comparaison de la pratique de la gymnastique sur ce terrain, avec une autre pratique sportive très marquée en termes de genre, celle du rugby, où pour les pratiquants la publication des *fails* ne revêt pas la même signification et ne joue pas le même rôle dans la construction des identités. Les jeunes rugbymen observés¹ postent principalement sur Snapchat, Instagram étant connoté à leurs yeux comme « un truc de fille » (Timéo, 12 ans), montrant déjà une attention portée au genre dans la publicisation de leur contenu. Peu de vidéos des pratiquants lors des entraînements sont postées, notamment parce que les téléphones portables sont le plus souvent rangés dans les sacs, à l'abri des intempéries et des dégradations, dans les vestiaires. Les débuts et fins d'entraînement sont cependant des moments où le smartphone peut être utilisé. Lors des journées de matchs, on peut apercevoir des garçons en train de filmer, lorsqu'ils y assistent en tant que spectateurs (suite à une blessure par exemple). Les erreurs de jeu, ou les chutes, sont commentées à l'oral lors de la captation ou à l'écrit sous forme d'inscriptions sur les vidéos, dans les stories Snapchat.

Story [Snapchat] de Djebri, 13 ans, tournoi de rugby très attendu car rencontre avec une grosse équipe adverse, match de demi-finale des minimes. Il s'est cassé le bras plus tôt dans le mois suite à une chute chez lui, mais a tout de même tenu à assister au tournoi. Il y a beaucoup de chahut et de brouhaha derrière lui, mais sa voix est intelligible. Il crie le prénom d'un garçon de son équipe qui a le ballon. Ce dernier est plaqué au niveau des jambes et chute brutalement. Lorsque la percussion a lieu, Djebri crie « OUH, séchééééé. » puis rit.

Carnet de terrain, mars 2019

Les stories de Djebri de cette après-midi-là sont toutes de cet ordre, à l'exception des vidéos et photos prises durant le goûter. Les chutes de ses camarades sont toujours commentées de

¹ Quatre en entretien semi-directifs, une quarantaine en entretien semi-directifs. Leur tranche d'âge est comprise entre 7 et 16 ans.

la même façon, en mettant l'emphasis sur la brusquerie de l'action, ou au contraire sur leur adresse. Cette glorification, par la captation et les encouragements, du risque et de l'engagement physique dans des rencontres violentes se retrouve également dans les stories de Léo (16 ans) après certains matchs :

Story de Léo dans le bus de retour du tournoi de Mr*, que son équipe a perdu. C'est une vidéo d'extraits d'un chant de « troisième mi-temps », où certaines paroles ont été remplacées par le nom de l'équipe adverse rencontrée ce jour-là, en des termes injurieux. La vidéo porte un bandeau où figure ce qui suit « on a bien bouffé de l'herbe [smiley en colère] ».

Carnet de terrain, octobre 2021

Cette dimension de mise en récit de la prise de risque dans les pratiques de publications des pratiques sportives des garçons de ce terrain, soulignée par les *fails*, s'inscrit ici dans une construction de l'identité de genre valorisant entre autres la bravoure et la résistance à la douleur. Ces caractéristiques correspondent à un rapport au genre marqué par les normes de la masculinité hégémonique. Elles sont cependant à nuancer en fonction des caractéristiques sociales, notamment de classe et d'âge, des enquêtés, comme le démontre l'étude de Delphine Joannin et Christine Mennesson portant sur l'observation des pratiques sportives de garçons en CM2 dans la cour d'école (2014). L'enquête des deux chercheuses montre en effet que les pratiques ludiques et sportives interviennent pleinement dans la construction des masculinités, en insistant sur la pluralité de ces dernières. Ainsi, les enfants scolairement peu performants et issus des classes populaires « fans de foot », sont les plus proches des normes viriles en adoptant un « usage agonistique du corps » (2014, p. 40), tandis que leurs homologues des classes plus favorisées tendent vers une valorisation du collectif et de la technicité, en acceptant également des interactions ludiques avec les filles. Les productions des rugbymen rencontrés mettent en avant l'aspect agonistique et corporellement très engageant du rugby.

L'examen des activités en ligne du groupe de skateurs et plusieurs observations, d'abord non-participantes, puis participantes après les entretiens semi-directifs, éclairent un autre mode d'expression de soi – et de son sport – en ligne. Tous possèdent un compte Instagram et un compte Snapchat, régulièrement alimenté. Au milieu des vidéos de *tricks* plus ou moins élaborés se glissent des captations de chutes. Au contraire des vidéos des gymnastes, l'humilité accompagnant l'échec et le *fail* ne sont pas la motivation de ces productions :

Discussion avec Martin (16 ans), qui m'a montré sa page Instagram où plusieurs vidéos le montrent en train de tomber. Les autres sont des vidéos de *tricks*, entrecoupées de moments sociaux avec ses amis, de fête, et quelques photos de voyage. Je lui demande pourquoi il a mis une vidéo où il n'est pas à son avantage, il me répond que c'est « drôle ». Sur une vidéo où on voit un de ses poignets encaisser une grande partie du choc, je lui demande s'il s'est déjà blessé. Il dit qu'il s'est déjà « cassé le poignet ».

Carnet d'entretien, septembre 2019

Quelques jours après cet échange avec Martin, Lionel précise que ce dernier ne s'était pas réellement fracturé le poignet, mais qu'il a subi une entorse. Lionel ajoute que Martin a « *tendance à en rajouter [...] il fait comme s'il faisait du football américain.* » (entretien informel, septembre 2019). Cette légère exagération de la réalité de la part de Martin doit se comprendre à l'aune de la situation d'entretien, impliquant une chercheuse adulte et un adolescent : il y a chez Martin une volonté d'impressionner, de « faire le grand ». Une fracture est plus impressionnante qu'une entorse, et s'inscrit dans la narration d'une prise de risque inévitable lors de la pratique du skateboard. Certaines consommations YouTube de ces jeunes semblent confirmer que les chutes sont inhérentes à ce sport et qu'elles ne sont pas à dissimuler. Alix a déjà par exemple regardé des vidéos compilant de grosses chutes en skateboard, publiées par des chaînes YouTube spécialisés sur le skate et sur le snowboard. C'est également le cas de Martin, qui se souvient en avoir envoyé plusieurs à ses copains. La prise de risque montrée en vidéo sur leurs comptes Snapchat ou Instagram n'est pas très différente de celle des rugbymen – l'affrontement physiquement en moins – la différence s'observe ailleurs.

En effet, les pratiquants de skateboard utilisent aussi bien Instagram que Snapchat pour consommer et publier des médias en rapport avec le skateboard. Rappelons qu'Instagram, pour les collégiens s'adonnant au rugby, a une connotation féminine qui en freine l'usage relativement à la mise en scène de soi dans leur pratique, distinction que n'affichent pas les skateurs. Deux interprétations peuvent être mobilisées pour comprendre cette différence. La double utilisation de Snapchat et d'Instagram par les skateurs est à mettre en perspective avec les pratiques de leur classe et de leur âge : lors de l'enquête, tous sont en bac général ES. Ces classes sont relativement mixtes en termes de genre, ce qui peut expliquer en partie le peu de réticence à utiliser Instagram dans la mesure où il s'agit d'un réseau socio-numérique très utilisé dans les mises en scène des sociabilités dans cette classe. Ensuite, rappelons la différence du type de contenus consommés par les pratiquants de rugby et de skateboard : peu de jeunes rugbymen consomment des vidéos de rugby en dehors des compétitions (majoritairement sous la forme de compilation des meilleurs moments de matchs), tandis que les skateurs tendent à avoir une consommation de vidéos de skate depuis

des comptes de skateurs reconnus, d'amateurs de bon niveau ou de leurs amis. Les pratiquants de skateboard ont une longue histoire de travail de l'image, notamment dans la création de leur propre histoire, comme le note David Buckingham (Buckinghamet, 2009, p. 136). Le recours à des photographies et à des vidéos est, pour ce qu'il considère être une « sous-culture juvénile », une ressource importante dans la pratique compte tenu du relatif isolement des groupes de pratiquants. Les vidéos permettent de donner des « insights » (p. 141) sur les pratiques des autres, mais également de participer pleinement au groupe de pairs en prenant part à la réalisation des vidéos du groupe (p. 143). Les photos et vidéos mettant en scène des figures en skateboard sont relativement sophistiquées : le cadre est choisi avec soin, le montage des vidéos fait la part belle aux échecs avant de montrer le *trick* réussi, etc. Les lycéens skateurs tendent à se rapprocher de ces normes esthétiques sur leur propre compte, entretenant ainsi une certaine proximité avec les pratiques féminines des gymnastes dans leur travail de l'image et dans l'entretien de leur compte en ligne.

La publicisation de l'échec ne revêt ainsi pas les mêmes enjeux en fonction du genre du producteur ou de la productrice. Le smartphone, en tant qu'outil permettant la captation de vidéos, permet de filmer sa pratique et de la diffuser plus ou moins publiquement sur les réseaux socio-numériques. Pour les gymnastes, il rend notamment visible le travail physique en dehors des séances d'entraînement. A travers cet aspect de la pratique, plus ordinaire, loin des vidéos filmées par la coach ou les parents lors des compétitions, les gymnastes vont pouvoir montrer à la fois leurs réussites et leurs échecs, un équilibre nécessaire à une mise en scène de soi à la fois experte et humble. Pour les garçons, qu'il s'agisse des rugbymen ou des skateurs, la publicisation de l'échec ne vise pas à atténuer la démonstration de leurs compétences, au contraire. Ils tirent un certain prestige à montrer leurs prises de risque, en appuyant sur la dimension physique et dangereuse de leur pratique. La prise de risque physique est en effet encouragée chez les garçons dès le plus jeune âge (Morrongiello et Dawber, 2000), considérée comme une composante de leur identité. Cette essentialisation et cette socialisation genrée expliquent que l'on observe davantage dans les productions médiatiques des garçons faisant du rugby ou du skateboard une tendance à montrer la prise de risque inhérente à leur loisir, et à valoriser leur résistance à la douleur et à la peur. La gymnastique est pourtant tout aussi exigeante physiquement et fait encourir des risques de blessures graves aux gymnastes. Ces deux attitudes visent à entrer en conformité avec les normes de genre.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Au cours de ce chapitre, nous avons pu constater que la position d'expert – plus que l'expertise en elle-même – est socialement rentable dans les groupes de pairs s'adonnant à un loisir. Plusieurs cas ont mis en lumière une construction de l'expertise virtuelle par les ressources disponibles sur internet, majoritairement les vidéos. Étant donné qu'elle n'est pas acquise par la pratique, la reconnaissance de cette expertise par les pairs reste fragile, sans toutefois sembler complètement illégitime. Cependant, rappeler trop frontalement la dimension virtuelle de cette dernière peut la remettre en question, et ainsi menacer la figure d'expert que les jeunes enquêtés tentent de se construire. En effet, le travail de documentation auquel s'apparente la consommation de vidéos en rapport avec le loisir, et l'effort fourni pour en tirer des enseignements, se rapproche du travail attendu du novice. Cette dynamique ne se retrouve pas chez les filles gymnastes : au contraire, le travail gymnique soutenu par des vidéos sur internet semble être un marqueur de l'expertise par la rigueur et l'intensité qu'il nécessite, véhiculant l'idée dans les groupes de gymnastes rencontrées que la virtuosité ne s'atteint pas sans pratique.

J'ai ensuite étendu le concept d'arène des habiletés techniques développé par Nicolas Dodier aux espaces numériques. Les contenus publiés en ligne par les jeunes enquêtés, publicisant leurs prouesses et la démonstration de leurs compétences, les situent dans ces arènes au-delà du moment de la pratique. Une démonstration de compétence peut, comme je l'ai développé, être la publication d'objets acquis en jeu dans le cas du jeu vidéo. Ces éléments sont des symboles de statut indiquant la virtuosité en jeu, l'ancienneté de la pratique, ou l'indépendance financière (argent de poche). Tous les contenus publiés par les enquêtés ne sont pas de l'ordre de la mise en scène de sa virtuosité ; au contraire, certains peuvent les montrer en train d'échouer. Nous avons vu que cette publicisation des ratés, échecs, et autres *fails* n'ont pas la même fonction selon le genre du jeune. Ainsi, en se montrant expertes ou très performantes en gymnastique, les filles s'exposent à des critiques engageant leur authenticité et leur intégrité puisque leurs efforts de distinction peuvent être rapidement perçus comme relevant de la prétention ou de la futilité. Rendre publics et visibles leurs échecs est pour elles une tactique visant à désamorcer cette perception. Les garçons de leur côté vont publier leurs échecs non dans un effort d'humilité mais pour se rapprocher d'une masculinité hégémonique en mettant en avant l'engagement physique de leur pratique, montrant les risques encourus et la douleur supportée.

CONCLUSION PARTIE 1 : L'INTERNET DES LOISIRS : VERS UNE INDIVIDUALISATION DES APPRENTISSAGES ?

À travers l'exploration des usages de la vidéo comme ressources pour l'apprentissage en solitaire, j'ai tenté de déterminer si ces usages témoignaient d'une individualisation de l'apprentissage des loisirs. Six constats ont pu être dégagés concernant cet usage de la vidéo. Premièrement, l'enquête a montré que, finalement, la consommation de vidéos remplace rarement la pratique en elle-même. En effet, l'étude des usages durant le confinement – un contexte très particulier – a montré qu'internet pouvait même inviter à essayer à nouvelles pratiques (notamment sportives), bien que leur maintien dans le temps ne soit pas assuré. Deuxièmement, les vidéos peuvent être utilisées comme un « rattrapage » culturel lorsque le pratiquant se sent largement dépassé par les connaissances des autres pratiquants, notamment lorsque la pratique de loisir revêt un enjeu important dans les sociabilités locales. Troisièmement, nous avons vu que la consommation de vidéos, répondant à l'envie de se préparer à la pratique d'un loisir, préfigure et configure cette dernière. Ce primo-cadrage est ensuite confronté à la pratique elle-même, mais surtout à la manière dont les pairs la pratiquent. Cinquièmement, en lien avec la fonction de « rattrapage » que les vidéos de loisir peuvent endosser, j'ai montré que la consommation de vidéos autour d'un loisir spécifique répond parfois à l'envie ou à la nécessité de s'intégrer davantage au groupe de pratique ou au groupe de pairs (quand ces derniers sont également des co-pratiquants) et de ne pas être exclu des conversations s'y rapportant. De même, les vidéos de loisir peuvent servir pour se construire la position enviable d'expert dans le loisir, proche d'une démarche de perfectionnement, bien que j'aie relevé plusieurs cas d'expertise sans que la pratique ne soit effective. Sixièmement, les productions vidéo autour d'un loisir par les pratiquants permettent de maintenir les jeunes dans l'arène des habiletés techniques (Dodier, 1995) en dehors du moment de la pratique, dans une dynamique de construction d'une image de soi au sein du groupe de pairs. La publicisation de la pratique – et surtout du niveau possédé dans la pratique – ne revêt cependant pas les mêmes enjeux et n'exige pas les mêmes précautions en fonction du genre.

Comme on peut donc le voir avec ces six principaux constats, l'autonomie permise par le média vidéo dans l'apprentissage est relative et dépend du contexte, notamment social et familial, dans lequel les vidéos sont mobilisées. Les sociabilités entretenues par les jeunes enquêtés circonscrivent en partie leur recours (ou non) à la vidéo comme ressource pour apprendre un loisir. Les formes de transmissions entre pairs, au sein des groupes affinitaires,

n'entrent pas en concurrence avec la vidéo. La diversité des groupes affinitaires fréquentés et la possibilité d'entretenir des conversations privées avec chacun de leurs membres impliquent une pluralité de canaux de discussion dans lesquels circulent des vidéos, mais aussi une diversité d'usages des vidéos en fonction des dynamiques groupales.

Au cours de la partie suivante, il s'agira de comprendre comment s'articulent les vidéos (et occasionnellement les photos) aux sociabilités juvéniles lorsqu'il est question de loisirs. Plus largement, elle interrogera les usages des technologies d'information et de communication au sein de plusieurs groupes de pairs afin de comprendre concrètement ces articulations.

Partie 2 : Apprendre ensemble ?

Partie 2. Apprendre ensemble ?

Si la première partie de ce travail interrogeait la place qu’occupe le numérique dans le fait d’apprendre seul une pratique de loisir, cette deuxième partie propose d’analyser au contraire le fait d’apprendre ensemble, entre pairs ou avec leur aide. Nous avons constaté au cours des chapitres précédents que les vidéos consultées en ligne tendaient à s’articuler avec les transmissions par les pairs. Je montrerai ici plus avant comment ces deux processus se rencontrent et s’alimentent, dans un contexte où les rencontres entre pairs non-encadrées par un adulte ou une institution sont rares et où les espaces en ligne sont donc un des seuls espaces où les jeunes peuvent se retrouver librement. Comment les vidéos sont-elles utilisées lors des activités de groupe ? Sont-elles des ressources pour apprendre ensemble, ou au contraire pour pallier le manque de compétences pédagogiques des pairs ? Comment peuvent-elles être « *une occasion dont s’empare la sociabilité* » (Pasquier, 2005, p. 106), qu’elles soient consommées ou produites par les jeunes ? Quels apprentissages sont nécessaires pour assurer la circulation des contenus, mais également leur production ?

Le cinquième chapitre analyse une pratique manuelle populaire au moment de l’enquête à l’école élémentaire et au collège, la réalisation d’une pâte appelée « slime », qui mêle à la fois le recours aux vidéos de tutoriels sur YouTube et aux transmissions de recettes dans la cour de récréation. Ce chapitre aborde ensuite la place des vidéos internet dans le « bricolage » pour montrer qu’elles servent tout autant de guides que d’inspiration, puis nous verrons les cas où elles sont utilisées pour apprendre à autrui un geste technique particulier. Le sixième chapitre pour sa part, investit l’usage du numérique dans l’entretien des diverses sociabilités juvéniles en milieu rural, notamment grâce à la circulation des vidéos de loisirs, de celles faisant partie de la culture juvénile au sens large ou des sous-cultures de groupes affinitaires. Ce chapitre analyse comment les dispositifs numériques permettent de concilier l’injonction à l’exclusivité des groupes de pairs en milieu rural et l’entretien de nombreuses sociabilités. En montrant comment ces vidéos sont sélectionnées et transmises en fonction des intérêts imaginés ou réels des pairs, je propose, à l’instar de Dominique Pasquier (2005), une analyse de la culture comme activité sociale. De plus, l’étude des logiques sous-tendant la sélection des vidéos renseigne la façon dont les références culturelles juvéniles circulent. Internet permet de rendre visible de nombreuses pratiques, mais également de se rendre visible aux autres et ce notamment pour entretenir les liens amicaux. Enfin, le septième chapitre se concentre sur le contenu produit par les jeunes enquêtés, en particulier les productions concernant leurs loisirs. Je distinguerai les productions à large diffusion de celles

dont la diffusion est plus réduite et je démontrerai qu'elles revêtent des enjeux différents. Les contenus produits par les jeunes enquêtés donnent ainsi à voir des incorporations de normes (corporelles, esthétiques, artistiques, d'expression, etc.) provenant des différentes instances de socialisation (familiale, amicale, sportive, mais également numérique).

CHAPITRE 5. DES TRANSMISSIONS DE TECHNIQUES ENTRE PAIRS ET AU SEIN DE LA FRATRIE

Les travaux sur l'adolescence, ce temps de « transition » (Galland, 2011), mettent en avant l'importance du groupe de pairs comme une instance intermédiaire entre l'enfance et l'âge adulte. Charles-Henry Cuin écrit notamment à ce sujet :

Ainsi, dans le même temps où ils revendiquent de l'autonomie et de la liberté, les adolescents s'identifient et s'intègrent aussi intimement que possible à la seule institution (celle du groupe de pairs) qui leur semble désormais – et est effectivement – en mesure non seulement de leur conférer une identité propre mais aussi de constituer une « société » intermédiaire (Fize, 1994) entre, d'une part, celle dont ils sortent et où ils ne pouvaient être des acteurs à part entière et, d'autre part, la « grande » à laquelle ils aspirent tout en la redoutant. (Cuin, 2011, parag. 14)

C'est parce que cette instance de socialisation est absolument centrale à l'adolescence qu'il est intéressant de se pencher sur les différentes transmissions qui s'opèrent en son sein. Dans un article présentant une revue de littérature choisie sur les adolescents et la culture, Chantal Dahan (2013) explique que les transmissions verticales des références culturelles cèdent la place à l'adolescence aux transmissions horizontales entre pairs. En s'appuyant sur les travaux d'Olivier Donnat (2009), elle rappelle que ce phénomène est apparu dans les années 1960 avec l'essor des industries culturelles et médiatiques et se poursuit avec le développement des nouvelles technologies d'information et de communication. Ces dernières induisent une porosité « entre la culture dite légitime et la culture populaire » (Dahan, 2013, p. 15), puisque ce qui semble importer est l'expressivité (collective, identitaire, etc.) permise par ses outils. Les pairs deviennent des prescripteurs culturels (Balleys, 2015; Dahan et al., 2020; Metton-Gayon, 2007; Pasquier, 2005), mais également des prescripteurs de techniques.

En effet, les loisirs auxquels se livrent les enfants sont parfois partagés par leurs pairs : il est alors possible de se transmettre des manières de faire, des astuces, des recettes. Les contenus visionnables en ligne viennent s'intriquer à ces transmissions. Les variations dans les jeux de rythme (« *hand-claps games* ») à l'école élémentaire observées par Julia Bishop (2016) par exemple proviennent de l'interaction entre divers univers culturels ; ceux des élèves plus âgés transmettant le jeu, des sœurs, des pairs connaissant différentes variantes, mais également de vidéos YouTube, qui tendent à donner lieu à des apprentissages davantage « segmentés¹ » hors-ligne (2016, p. 80). Les données récoltées par Gisèle Mansaud sur

¹ En apprenant la gestuelle morceaux par morceaux.

lesquelles Julie Delalande (2018) s'appuie pour analyser les jeux de tape-mains, révèlent que les grands frères et grandes sœurs qui ont dû abandonner cette pratique en grandissant « *filmaient leurs frères et sœurs et utilisaient Internet pour poster sur YouTube leurs jeux de tape-mains.* » (2018, paragr. 33). L'existence de contenus en ligne sur ces jeux d'enfants n'est cependant pas garante de leur longévité ou leur stabilité : Olivier Morin (2010) postule que c'est la prolifération des transmissions d'une pratique (comptine, jeux, etc.) qui assure la stabilité d'une « tradition enfantine » (2010, paragr. 61). Olivier Morin propose de parler de « prolifération culturelle » pour désigner « *la fréquence à laquelle une chose est reproduite et transmise* » (paragr. 40) ; par exemple, la survivance d'une comptine ou d'un jeu de mains tient avant tout à la fréquence à laquelle ils sont transmis directement, d'enfant à enfant. Dans cette perspective, la transmission de ce type de jeu est essentiellement orale, et ne semble pas pouvoir compter sur les contenus numériques pour assurer leur transmission. Cependant, je postule que les vidéos mettant en scène des jeux d'enfants peuvent constituer des ressources consultables ponctuellement et en lien avec une pratique initiée par le groupe, comme nous le verrons avec le cas du « slime ».

Le slime est une sorte de pâte très personnalisable, dont la confection était en vogue chez les élèves d'école élémentaire et chez les collégiens pendant l'enquête. Le slime peut se faire de plusieurs façons et YouTube ou TikTok regorgent de tutoriels pour en créer. Les prescriptions orales sur la recette du slime se doublent souvent de la consultation d'autres recettes sur les réseaux socio-numériques, à l'image des transmissions culturelles entre pairs à l'adolescence à propos desquelles Marlène Bouvet et Clémence Perronnet écrivaient qu'il était « *difficile d'en faire deux "instances de socialisation" distinctes* » (Bouvet et Perronnet, 2020, p. 36). Nous verrons également comment les contenus consommés sur internet viennent nourrir un bricolage de la pratique de loisirs, en étant utilisées parfois davantage comme des ressources d'idées plutôt que comme des guides techniques précis. Enfin, concernant les transmissions entre pairs, l'enquête a montré que parfois lesdits pairs ne veulent ou ne peuvent pas s'engager dans un processus de transmission. Une très grande familiarité avec les gestes qui composent la pratique rend parfois leur explication impossible, malgré la bonne volonté des jeunes experts pour guider leurs camarades. On trouve à l'opposé, bien que rarement rencontrés, une rétention de savoir-faire par certains jeunes enquêtés, préférant garder pour eux les coulisses de leur pratique.

I. Bricoler sa pratique

Comme le souligne l'article de Vinciane Zabban et d'Emmanuelle Guittet au sujet de l'apprentissage du tricot en ligne, les tutoriels vidéos et les podcasts

reposent sur la transparence, l'accès immédiat et facilité non seulement à des savoirs, mais aussi à des gestes techniques d'une très grande diversité, par la mise en visibilité des pratiques des autres et d'une multitude de possibles trajectoires d'apprentissage. (Guittet et Zabban, 2023, p. 24)

En effet, les tutoriels proposent de montrer la réalisation d'une technique ou d'une tâche (un point de couture spécifique, comment changer sa roue de voiture, etc.), accessible avec une recherche par mots clefs sur Internet, notamment sur les plateformes de vidéo comme YouTube. L'accès à ces savoirs ne dépend donc théoriquement pas de l'insertion et de la participation dans une communauté, et peuvent être consultés de manière indépendante. Cette approche peut être motivée par un besoin : répondre à une difficulté rencontrée lors de l'élaboration d'un ouvrage, réponse à un problème du quotidien, éclaircissement d'un point particulier dans l'acquisition d'une compétence, etc. L'article met également en avant un aspect souvent oublié, l'aspect exploratoire, à travers la fréquentation des pages spécialisées dans le tricot, par les tricoteuses. Elles peuvent ainsi découvrir une technique ou un projet (avec un patron ou une photo déposée sur des sites internet ou des réseaux sociaux) sans avoir eu l'intention de la trouver. Les enquêtés rencontrés croisent ainsi des contenus de type tutoriels selon ces deux modalités, comme l'illustre le cas du slime.

I.1. Créer un slime : entre contenus YouTube et recettes des copains

Le slime est une pâte modelable, facilement reproductible à domicile, et hautement personnalisable. Lors du début des observations et des entretiens, le slime n'est plus vraiment à la mode à l'école primaire ou au collège, mais la plupart des collégiens et collégiennes rencontrées en ont fabriqué par le passé. Les ingrédients sont des composants chimiques inoffensifs présents dans la plupart des foyers (lessive, colle blanche, mousse à raser, produit pour nettoyer les lentilles de contact, etc.). La recette ne demande souvent donc pas d'achats particuliers pour être réalisée, si ce n'est parfois pour l'un d'entre eux, facilement remplaçable par un autre ingrédient :

Enquêtrice : Est-ce que t'as essayé de faire du slime ?

Léo : Oui.

Enquêtrice : T'en a fait chez toi ?

Léo : Oui, chez moi.

Enquêtrice : D'accord, et t'avais déjà tout le matériel à ta maison, t'as dû acheter ?

Léo : Non, j'avais... je faisais un peu avec, je l'ai fait avec ma sœur. Avec ce qu'y avait à la maison, on avait regardé qu'est-ce qu'il fallait et si on avait, on le

faisait.

Enquêtrice : OK, vous avez regardé où ce qu'il fallait ?

Léo : Sur Internet.

Enquêtrice : D'accord et pour savoir comment mélanger ce qu'il faut faire...

Léo : C'est tout sur les vidéos. [...]

Enquêtrice : Et comment vous avez fait pour vous dire, on fait cette recette, et pas une autre ?

Léo : Beh on regardait les vidéos en disant c'était lequel qui était le plus joli.

Enquêtrice : Alors il ressemblait à quoi, votre slime ?

Léo : Il y en avait un qui était jaune, un violet et un bleu.

Enquêtrice : D'accord, ils étaient réussis ?

Léo : Oui mais aussi, il y avait un noir mais parce que lui il était pas réussi, il était tout dur.

Entretien avec Léo, 12 ans, 6^e.

La principale source d'informations pour la recette est pour Léo internet, les vidéos YouTube précise-t-il. C'est en fonction des miniatures illustrant les vidéos que sa sœur et lui ont choisi quel type de slime ils souhaitaient faire, d'abord en fonction de son apparence. La question des ingrédients semble se poser ultérieurement : en regardant la vidéo, ils peuvent mesurer s'ils ont tous les ingrédients nécessaires au domicile pour réaliser le slime. Contrairement à une recette à l'écrit, comme une recette de cuisine, les tutoriels de slime ne mentionnent pas nécessairement dans leur titre ou sur la miniature les éléments essentiels à leur réalisation. Il faut alors lancer la vidéo et y naviguer pour trouver la présentation du matériel et des ingrédients. Les instructions dispensées de manière linéaire dans le tutoriel vidéo ne permettent pas non plus une navigation déstructurée, rendant parfois difficile leur suivi simultanément à la préparation.

Les ingrédients remplacés peuvent également l'être sur les conseils d'un camarade, bien que cela soit peu fréquent :

Enquêtrice : Est-ce que t'as déjà fait du slime ?

Zoé : Euh, oui.

Enquêtrice : T'en as fait à quelle occasion ?

Zoé : Quand tout le monde en faisait mais ça a pas réussi.

Enquêtrice : Ça ressemblait à quoi ?

Zoé : Ça ressemblait à une pâte bizarre, je l'avais fait avec de la farine et de l'huile.

Enquêtrice : Comment t'as eu l'idée de mettre de la farine et de l'huile ?

Zoé : Ah c'est parce que quelqu'un dans mon école l'a fait comme ça, du coup je l'ai fait.

Enquêtrice : La personne t'avait filé la recette ?

Zoé : Oui mais pas qu'à moi, elle avait dit ce qu'elle avait mis alors j'ai fait pareil.

Enquêtrice : Alors tu l'avais fait chez toi ?

Zoé : Oui chez moi.

Enquêtrice : Ça a été un échec du coup.

Zoé : Oui, j'ai pas réessayé. Y avait d'autres recettes qui marchaient mais acheter de la mousse à raser et de la lessive de la bonne marque pour ça bon...

Entretien avec Zoé, 12 ans, 6^e.

Zoé fonde son projet sur une recette transmise par une amie plutôt que sur une recette trouvée sur internet, recette qui lui paraît plus accessible dans la mesure où elle n'aurait pas à acheter des ingrédients manquants – ou considérés manquants, comme la lessive « de la bonne marque ». Sa tentative se soldant par un échec, elle ne réitère pas l'expérience, fait peu surprenant dans la mesure où son enthousiasme concernant le slime semblait relatif. Elle ne s'y essaye que parce que « *tout le monde en faisait* », et sa préparation à l'activité semble appuyer son discours puisqu'elle ne s'est pas adonnée à des recherches avant de se lancer dans l'activité, n'a pas demandé à ses parents d'acheter des ingrédients, et n'a pas effectué une nouvelle tentative. Le choix d'une recette déjà approuvée par les pairs et dont le résultat a déjà pu être vu à l'école (plusieurs enfants amenaient leurs slimes à l'école pour les montrer) peut être doublé avec une recette trouvée sur internet :

Léa : On a regardé des vidéos. Sur YouTube.

Enquêtrice : Et comment vous avez choisi le slime que vous alliez faire ?

Léa : On en a... fait plusieurs, plusieurs parce que tout est pas pareil sur les vidéos, ils mettent pas les mêmes choses. Alors on en a fait plusieurs, des qui nous plaisait.

Enquêtrice : Vous regardiez avant, pendant ? Pour la fabrication ?

Léa : Avant mais aussi c'est pas difficile on connaissait déjà.

Enquêtrice : Comment vous connaissiez ?

Léa : A l'école, beaucoup de monde en faisait, c'est Maëva elle en avait souvent elle nous disait comment faire alors c'est facile.

Enquêtrice : Pourquoi vous aviez besoin de regarder une vidéo alors ?

Léa : Je sais pas trop... Pour voir si c'était bien comme ça, mais après on les utilisait pas trop.

Entretien avec Léa, 7 ans, CE1.

La vidéo dans ce cas-là sert davantage de vérification au bon déroulement de la procédure avant l'activité. Léa a retenu la recette, sans la noter me dit-elle, et sans connaître précisément les mesures utilisées par son amie. Le slime apparaît ainsi comme une activité manuelle facile, à faire à la maison, activité que tous connaissent pour en avoir vu à plusieurs reprises le résultat à l'école, ou encore sur internet. Plusieurs créateurs et créatrices de contenus ont ainsi mobilisé une création de slime dans leurs vidéos, pour en donner un tutoriel, ou pour en faire un défi :

Enquêtrice : T'avais regardé une vidéo pour apprendre à faire du slime ? C'est une copine qui t'a montré ?

Alice : Non mais c'était des YouTubeurs que je suivais, qui avaient fait, qui avaient essayé de faire un slime géant, des choses comme ça et donc j'avais regardé, du coup, j'en avais regardé d'autres ouais.

Enquêtrice : T'as essayé de refaire ou pas ?

Alice : Pas en géant, mais j'ai essayé une fois, j'ai à peu près réussi.

Enquêtrice : T'étais toute seule pour tenter ?

Alice : Il y avait d'autres, j'étais avec deux amies à moi. [...]

Enquêtrice : Tu avais aussi montré la vidéo à tes amies ?

Alice : Non mais c'est parce que on suit du coup le même YouTubeur et on avait vu la vidéo à peu près en même temps et donc quand j'ai vu j'ai fait « Ah

Ben ça serait cool vu que samedi vous venez à la maison, on fait ça » et elles m'ont dit « Ah ouais on a vu aussi. »

Entretien avec Alice, 17 ans, 1^{re} L.

La forte familiarité avec les recettes de slime échangées dans la cour de l'école ou présentes dans des vidéos YouTube consommées par les enquêtés permet de proposer l'activité sans avoir à l'expliquer ou en expliciter les modalités. Elle s'ajoute à la liste des occupations lors d'une après-midi entre amis au sein du domicile, sans organisation trop coûteuse et en s'exposant à un risque très faible de refus de la part des parents.

Cette double familiarité rend également possible un certain détachement vis-à-vis des recettes trouvées sur internet, à l'image d'une recette de cuisine bien connue :

Enquêtrice : Et tu fais comment quand tu suis une recette de cuisine ?

Alice : C'est pas par vidéo les recettes de cuisine souvent, c'est souvent juste les ingrédients et les étapes à faire.

Enquêtrice : Donc par exemple, quand tu veux chercher une recette, tu tapes quoi, tu fais quoi ?

Alice : Des fois, ben ma mère, elle a un gros porte-vue avec plein de recettes dedans. Donc ou je vais là, ou si vraiment il y a pas la recette dans le porte vu je regarde, je mets le nom de la recette et voilà.

Enquêtrice : Tu fais en même temps que tu lis ou tu regardes avant ?

Alice : Je regarde avant déjà pour la mise en place, et bien avant pour les ingrédients et pour regarder aussi la difficulté et puis après bon bah comme quand on suit une recette, j'ai la recette à côté, sur le côté, et je suis au fur et à mesure. Sauf celles que je connais bien, je regarde juste les dosages avant et je fais sans après.

Entretien avec Alice, 17 ans, 1^{re} L.

La linéarité de la vidéo ne permet pas de faire des allers-retours facilement durant l'activité. Revenir en arrière, passer plus vite un passage, mettre en pause nécessite de manipuler le dispositif technique, s'apparentant au fait de tourner les pages d'un livre. La manipulation de la tablette ou du téléphone durant la préparation peut alors se révéler délicate, notamment dans le cas du slime qui est décrit par plusieurs enquêtés comme salissant (une partie de la recette se déroule avec les doigts) :

Enquêtrice : Et là pareil, vous avez suivi, la vidéo pas à pas ?

Antoine : Je l'avais regardée avant, du coup je l'avais regardé et quand j'ai vu que c'était cool de le faire, on l'a fait en même temps.

Enquêtrice : Vous arriviez à mettre pause ?

Antoine : Oui oui, c'était c'était le carnage, le téléphone était dégueulasse.

Entretien avec Antoine, 17 ans, TES.

Cette difficulté à naviguer dans la vidéo en situation, associée à la relative simplicité de la recette et de ses différentes étapes, tend à situer l'usage du tutoriel en amont de sa mise en œuvre. Le tutoriel apparaît dans plusieurs entretiens comme étant un appui et une vérification

à un processus déjà connu qu'il n'est pas nécessaire de suivre parfaitement pour obtenir un résultat convenable. Notons d'ailleurs que la plupart des réalisations de slime décrites par les enquêtés ont été effectuées en présence de pairs ou d'un membre de la fratrie. La dimension collective de cette activité récréative semble justifier une plus grande légèreté dans sa réalisation :

Enquêtrice : Il y a plusieurs recettes pour faire des slimes. Comment vous avez choisi laquelle serait le mieux ?

Anna : On a pris celle qui venait en premier. On s'est pas cassé la tête, après le slime ça se ressemble toujours un peu, ça à peu près marché, ça ressemblait, mais c'était pas pareil, pareil.

Enquêtrice : Et tu sais pourquoi ou pas ? Vous avez mal suivi quelque chose ?

Anna : Ben en fait il le mettait comme ça, enfin, il y avait pas de mesure donc peut être qu'on en a mis trop ou peut être que ça... on sait pas trop.

Entretien avec Anna, 10 ans, CM1.

Ne pas « se casser la tête » pour choisir le slime à faire, ou encore comme l'exprimait plus tôt Léo, « *faire avec ce que l'on a à la maison* », traduit bien l'absence d'envie de rendre pénible l'expérience, la pénibilité ici entendue comme le fait de suivre scrupuleusement des étapes, ou de devoir chercher longuement des informations pour mener à bien le projet. Etant donné la nature collective de l'activité, le plaisir pris à faire ensemble ne semble pas nécessiter la recherche d'un résultat optimal. Cependant, à propos d'autres pratiques, pourtant solitaires, on retrouve dans les entretiens une certaine légèreté quant au suivi des tutoriels.

1.2. Faire du « à peu près »

L'expérimentation, les détournements ou le fait de suivre une recette sans support écrit et parfois avec des mesures « a bisto de naz »¹ déjà observé dans les enquêtes sur la cuisine (Lhuissier et Augor, 2006) s'est retrouvée chez les enquêtées se livrant à des travaux d'aiguille, notamment de « up-cycling »² ou de réparation :

Juliette : J'ai essayé [de faire de la couture] quand j'ai des vêtements qui sont abîmés. Je veux pas trop les jeter alors j'essaie de le recoudre de couper, de faire des trucs. Mais après non bricolage pas vraiment non comme ça.

Enquêtrice : OK. Et la couture...

Juliette : Alors je couds pas bien c'est vraiment débutant s'il y a un trou, voilà quoi je raccommode ou sinon si j'aime pas trop, si je me suis lassée, je vais essayer de redonner une bonne forme. Je sais pas genre je coupe, je donne un nouvel aspect quoi, des fois ça va, des fois ça rate, là juste genre un t-shirt alors lui il était troué de partout donc j'ai coupé les manches et j'ai coupé là et du coup ça fait un top un peu court et pour l'été.

¹ Verbatim utilisé sur le terrain : dérivé de l'occitan et signifiant « à vue de nez ».

² L'up-cycling est une pratique visant à donner une seconde vie à un vêtement, en le redécoupant, recousant ou en y ajoutant des accessoires.

Enquêtrice : OK et tu suis des patrons, des trucs comme ça ? Enfin, pour savoir où couper ?

Juliette : Non, il y a des vidéos sur internet ou ça montre, donc je voyais à peu près puis après tout ce que j'ai fait c'était coupé il y a une fois que je m'étais bien raté aussi, mais après c'est pas très compliqué ce que je fais donc bon.

Enquêtrice : Mais par exemple une vidéo que t'as pu voir parce que tu voulais transformer ce t-shirt, savoir comment couper, t'as tapé quoi pour trouver ça ?

Juliette : DIY [Do It Yourself], sûrement. Alors après, c'était proposé dans YouTube ou je sais pas trop où sinon d'une manière de redonner vie à un t-shirt ou jsais pas quoi en général c'est des vidéos avec une musique de fond horrible et rapide. Je sais pas qui choisit la musique (rires) Aaaah, mais non, c'était sur TikTok je dis n'imp [n'importe quoi]. Mais il y en a plein de ce type, ça passait de temps en temps dans mes pour toi. Mais plus souvent c'est YouTube avec le DIY.

Enquêtrice : Donc en fait tu la regardes avant de faire tes bidouilles, tu regardes pendant en général ?

Juliette : En général je regarde peut-être, je tombe dessus un jour, je me dis « Ah, ça c'est bien » et je le garde en tête et après je le fais. Et si j'arrive pas, si je vois plusieurs jours après je m'en rappelle plus trop, j'irai la rechercher.

Enquêtrice : Okay, tu prends pas de mesure ni rien quand tu le fais ?

Juliette : Non, la dernière fois, j'avais tracé un trait au crayon pour bien couper droit et après je vérifie genre je porte sur moi, je vois si c'est pas trop court, pas trop moche voilà, c'est tout. C'est du à peu près quoi.

Enquêtrice : Okay, et c'est pareil pour la couture, t'avais regardé une vidéo pour expliquer comment ça fonctionne ?

Juliette : Pas du tout j'ai vu des vidéos il y a pas longtemps ou il y avait une bonne technique avec des fils vraiment quand il y avait un trou la femme elle passe autour et après elle faisait un rond autour. Enfin ça faisait joli du coup ça si j'ai un trou et je vais le faire, je vais revenir sur la vidéo mais là je sais pas si j'aurai le niveau, franchement je sais pas (rires).

Entretien avec Juliette, 17 ans, 1^{re} S.

Dans ce long extrait d'entretien, plusieurs choses sont à noter. La première est celle de l'absence de suivi de patron, de consignes ou de mesure. La mesure la plus forte à laquelle procède l'enquêtée est de dessiner au stylo (et non pas avec un stylo textile, adapté pour ce genre de marquage) et de vérifier directement sur elle-même le tracé. Cela peut rappeler les pratiques des tailleurs du Libéria étudiés par Jean Lave (2009) : une partie du travail de mesure, de coupe et de couture s'effectue de manière imprécise (2009, p. 206). En revanche, ces tailleurs ne négligent pas la symétrie, sans pour autant recourir à une opération mathématique comme la division puisqu'ils utilisent un mètre ruban comme repère pour effectuer la coupe du textile. Juliette ne souhaite pas non plus passer par un calcul ou des mesures précises pour « couper droit », ni pour anticiper la longueur finale du t-shirt. Cette dernière étape se déroulera directement sur elle.

Nous pouvons remarquer également une absence de termes spécifiques à la couture pour expliquer le processus « *une bonne technique avec des fils* », « *y avait un trou* », « *elle passe autour et après elle faisait un rond autour* ». Ensuite, la deuxième est son rapport aux vidéos qui lui servent de modèles, ou plutôt d'inspiration : ce sont des vidéos qu'elle ne recherche pas particulièrement, comme en atteste le champ lexical de la rencontre et de l'incertitude :

« peut-être » « sûrement » « tomber dessus » « proposer par YouTube », etc. Elle n’a pas mentionné durant l’entretien un projet de couture ou une réparation impliquant le suivi d’une vidéo YouTube de type tutoriel, dont elle aurait soigneusement suivi les étapes et les indications. Elle semble en revanche se fonder davantage sur sa mémoire et sur la logique qu’elle voit se dégager des différentes vidéos sur lesquelles elle « est tombée », en précisant que pour un travail plus compliqué comme celui de la « bonne technique avec des fils » elle irait sans doute regarder de nouveau la vidéo, en n’excluant pas d’y renoncer si la technique excédait complètement ses compétences (*« je sais pas si j’aurai le niveau »*).

Le « à peu près » s’accompagne ici d’une logique d’archivage indifférenciée : pour YouTube, elle n’interagit pas avec le contenu, ni ne l’enregistre pour un usage ultérieur. Sur TikTok, elle « *like* » le contenu, au même titre que beaucoup d’autres, rendant sa récupération délicate puisqu’il est alors noyé dans un ensemble d’autres contenus « likés » (il n’y a pas de fonction recherche dans les vidéos TikTok likées¹). Nous pouvons ainsi constater que le « à peu près » de Juliette, qui ne se reconnaît pas une expertise poussée en couture, est bien différent du « à peu près » d’Alice qui cuisine de mémoire des recettes bien connues. Les vidéos tendent ici à donner l’idée de faire, sans que la manière de le faire ne rentre entièrement en considération. Elles ouvrent des potentiels, que l’adolescente expérimente à partir de ses connaissances, sans en rechercher nécessairement d’autres, ou en les apprenant par essai-erreur. À cet égard, on peut dire que son usage des tutoriels ne correspond pas à une imitation, mais plutôt à un bricolage, au sens où le définit Nicolas Dodier : Le bricolage se manifeste par « l’ingéniosité », comme capacité à voir, autour de soi, dans le petit univers ainsi constitué, et avec une perspective égocentrée, des liens qui n’avaient été vus jusqu’à présent par personne. C’est justement parce que l’opérateur se laisse aller au spectacle de ce qui l’entoure lui et qu’il en fait, en quelque sorte, l’alpha et l’oméga de son activité, qu’il peut découvrir, depuis cette position unique qu’il porte sur le monde, du nouveau. C’est bien parce que le bricoleur travaille dans le « local » qu’il peut fabriquer de nouveaux liens, grâce aux imprévus qui ont rassemblé au même endroit des objets hétérogènes. Le bricolage est un jaillissement d’idées ouvert aux rapprochements imprévus dans l’espace concret qui entoure un opérateur. (Dodier, 1995, p. 230)

Cette conception du bricolage s’articule ainsi très bien avec la consommation de contenus en ligne, rencontrés plus ou moins inopinément, et que la pratique de Juliette illustre parfaitement. En effet, le « local » de Juliette est sa chambre, qui rassemble un certain nombre d’outils de bricolage : ciseaux, crochets, aiguilles de différentes sortes, boutons de toutes les tailles, fils de couleurs, pelotes de laines, motifs thermocollants, perles, etc. Les vidéos regardées, par hasard ou par recherche, peuvent justement permettre ce regard neuf et doter les objets autour d’elle de nouveaux potentiels. À partir de là, son « à peu près » traduit moins un manque de compétence en couture que l’adaptation d’une idée vue en vidéo au matériel qu’elle possède et de ce qu’elle peut en faire. Son attrait pour le up-cycling me semble justement expliciter cette approche du loisir marquée par la sérendipité, dans la mesure où

¹ Au moment de l’entretien, la fonction « signet » de TikTok n’existe pas.

celui-ci est fait de bricolage et d'adaptation constante, d'expérimentation et de tentatives parfois ratées, notamment quand on ne possède pas un nombre de techniques étendues.

On peut également voir dans la pratique de Juliette une forme de « braconnage », proche de celle qu'a conceptualisée Michel de Certeau (1990). Pour lui, le « braconnage » est une métaphore pour expliquer comment les personnes socialement dominées résistent aux « producteurs de sens » des biens culturels. Les dominés rusent pour se composer des espaces quotidiens propres à partir de « fragments », et produisent eux-mêmes du sens. Dans la pensée de Michel de Certeau, la consommation des dominés est de fait production. Bien que la question de la domination ne transparaisse pas dans le cas de Juliette, son style – ou sa manière de faire – s'oppose au principe des tutoriels, vidéos qu'il faut suivre pas à pas. Elle les regarde et braconne une idée, une inspiration, qu'elle pourra relier (ou non) au matériel qui compose son espace de vie. Pour Juliette, la clarté des indications présentes dans les vidéos tutoriels n'est pas déterminante dans sa pratique de la couture bien qu'elle puisse ponctuellement s'appuyer sur un tutoriel précis pour effectuer une tâche.

Pour autant, beaucoup d'enquêtés ont recours aux tutoriels pour débloquer une situation ou pour se préparer à un projet de loisir qu'ils auraient en tête, bien que parfois les tutoriels échouent à leur rendre intelligible un geste technique. Le recours aux pairs se présente alors comme une solution à une difficulté technique ou à une incompréhension, sous réserve qu'ils puissent ou veulent bien guider l'apprentissage.

II. Ne pas vouloir ou ne pas savoir dire

Sans s'opposer à l'apprentissage à l'aide de tutoriels ou aux expérimentations solitaires, demander de l'aide à un ami est une manière d'apprendre avec l'aide personnalisée de quelqu'un. Cette modalité d'apprentissage n'est pas très répandue à l'école, et pourtant selon l'enquête d'Agnès Grimault Leprince, les élèves rencontrant le plus de difficulté scolaire sont les plus nombreux à considérer que travailler à plusieurs et être soutenus par leurs camarades sont des « *conditions pour soi d'un travail satisfaisant* » (Grimault-Leprince, 2023, paragr. 22). Le fait que les élèves les plus performants à l'école ne soient pas ceux qui recherchent un apprentissage avec et par les pairs peut être rapproché de l'apprentissage des loisirs avec l'aide des pairs. Ceux qui recherchent de l'aide dans les cas qui seront développés au cours de cette section ne sont pas non plus les plus compétents ou les plus forts dans la pratique de loisirs concernée.

Rapprocher les modalités d'apprentissage ayant cours dans le cadre scolaire de celles prenant place dans le cadre des loisirs nécessite une certaine prudence, dans la mesure où les modalités peuvent être différentes. En effet, en s'intéressant à la transférabilité des schèmes de navigation sur l'ordinateur des collégiens, Cédric Fluckiger (2008) observe à la suite de Bernard Lahire (2000) comment un même procédé (effectuer une recherche sur internet) se déroule différemment selon que la recherche est une demande scolaire (dans le cadre d'un cours au CDI par exemple) ou une recherche personnelle (autour d'une passion). Il écrit :

Cette variabilité constatée des schèmes de navigation renvoie à l'hétérogénéité des contextes sociaux d'usage. Lahire (1998) montre comment les différents univers sociaux permettent d'activer ou de désactiver des manières de faire, des schèmes, des habitudes. Entre la navigation ludique, au centre social, et la navigation scolaire, au CDI, ce sont à la fois les finalités de l'activité et le contexte d'usage qui diffèrent. (2008, paragr. 40)

Ainsi, si les « contextes sociaux d'usage » (Lahire, 2000) n'activent pas les mêmes schèmes, et donc ne donnent pas à voir les mêmes comportements, on pourrait s'interroger sur le fait qu'ils impulsent des modalités d'apprentissage similaires (recherche de l'aide des pairs lorsqu'une difficulté est rencontrée). La réponse est peut-être à trouver dans le caractère social de l'apprentissage des loisirs, pour faire un parallèle avec les manières d'apprendre la littéracie numérique auprès des pairs. C'est en tout cas ce que Cédric Fluckiger note dans un article ultérieur (2021) concernant l'appropriation des outils et méthodes d'organisation par les étudiants à l'université. Il remarque que :

Beaucoup des usages de ces outils ne sont pas familiers à l'entourage des étudiants rencontrés, particulièrement ceux issus de milieux populaires, faibles utilisateurs de l'ordinateur, qui ont peu besoin de fonctionnalités avancées d'un traitement de texte et n'ont pas connaissance des outils spécifiques de l'étudiant, comme l'ENT ou Moodle. C'est alors au sein de la communauté étudiante que circulent informations, conseils, recommandations ou connaissances : la technicité du métier d'étudiant nécessite et encourage des liens sociaux, des chaînes de solidarité socio-techniques, pour apprendre à manier des outils de partage, d'écriture de recherche d'information, etc. (2021, paragr. 42)

Les éléments déterminants pour se tourner vers les pairs dans le cadre universitaire que décrit Cédric Fluckiger sont alors la faiblesse des connaissances de l'entourage familial, l'accès à des pairs pouvant guider et un contexte d'études favorisant la circulation des savoir-faire, ce qui nourrit également les sociabilités étudiantes. Ces éléments sont régulièrement présents dans les situations où les jeunes rencontrés durant mon enquête se tournent vers leurs pairs pour demander de l'aide.

Cependant, les pairs ne sont pas toujours en mesure d'accompagner l'apprentissage, notamment lorsqu'il est sollicité à distance (par visioconférence ou par message privé). Dans cette section, nous verrons trois cas de figure où l'accompagnement par un pair plus avancé

ou plus performant dans la pratique est un échec. Le premier est lié à l'incorporation d'un geste technique, répété tant de fois que sa décomposition et son explicitation sont difficiles pour celui qui le maîtrise tant il est incorporé. Le deuxième est lié au premier, mais y ajoute à la fois un retour réflexif insuffisant sur sa propre manière d'apprendre et un doute sur ses capacités à transmettre efficacement. Le troisième cas de figure est peu répandu, mais touche à la défense de sa position au sein du groupe (celle d'un expert) : la rétention du savoir-faire permet de conserver cette position, dans une démarche de distinction.

II.1. L'indicible familiarité

Le premier frein à un apprentissage par les pairs développé dans cette section est celui de l'incorporation du geste technique qui rend sa transmission difficile. La pratique du maquillage en est une illustration frappante sur ce terrain. Le maquillage se pratique parmi les enquêtées entendues (uniquement des filles) seule et chez soi, jamais à l'école ou pendant des activités encadrées, quelques fois au domicile de copines. Pour les jeunes filles rencontrées, comme chez les collégiennes observées par Aurélia Mardon (2010a; 2010 b), le maquillage s'inscrit dans l'ensemble des « outils traditionnels de la féminité » (2010a, paragr. 10) et relève d'une preuve de maturité (2010b, paragr. 6). Les filles que j'ai rencontrées se maquillant regardent des vidéos de tutoriels dits « beauté », mettant l'accent à la fois sur les gestes techniques et sur la consommation de produits. Alice par exemple regarde beaucoup de vidéos YouTube de beauté, elle a des youtubeuses favorites et achète de temps en temps les produits qu'elles utilisent fréquemment et recommandent à leur audience. Elle se maquille depuis un an seulement, et explique leur « pique[r] des trucs » :

Alice : Pour me maquiller, fin là je suis pas maquillée parce qu'on est au lycée et que j'ai pas le temps le matin, mais le week-end ou en vacances je regarde des tutos pour me maquiller, ça m'aide, je pique des trucs de m'inspirer de leur maquillage, parce que bon je suis pas... [...] Là par exemple j'ai essayé l'eyeliner, j'ai regardé un tuto, j'ai essayé pendant le tuto, et après le tuto, et ça n'a toujours pas marché (rires) D'habitude ça marche mais là non. J'ai essayé de trouver un tuto qui convenait, j'ai trouvé celui de Sananas que je connaissais avant. Je me suis donc démaquillée après avoir essayé plusieurs fois. [...] Moi j'aime vraiment bien me maquiller, mais pour moi toute seule, des fois je me maquille alors que je vais nulle part, mais elles [les copines] elles se maquillent que pour des occasions.

Enquêtrice : Y en a une dans le tas qui sait faire le eyeliner ?

Alice : Oui plusieurs, mais surtout Sonia.

Enquêtrice : Et tu lui en as parlé de ton échec ?

Alice : Ah oui oui, mais ça n'a quand même pas marché (rires).

Enquêtrice : Tu lui as demandé après l'échec ?

Alice : Pendant et après parce que quand j'ai vu que j'arrivais pas elle a essayé de me donner des conseils, ça a un peu plus fonctionné mais pas trop, mais bon après elle m'a dit que ça sera jamais tout à fait pareil des deux côtés.

Enquêtrice : T'as envoyé une photo ?

Alice : J'ai envoyé un snap, j'ai pris une vidéo, et elle a essayé d'arranger ça.

Enquêtrice : Comment elle t'a aidé ?

Alice : Elle m'a envoyé une vidéo d'elle pour me montrer, elle a fait le truc comme ça (elle fait un geste de la main rapide vers son œil, comme si elle traçait rapidement quelque chose), mais moi ça marche pas !

Entretien avec Alice, 17 ans, 1^{re} L.

« *Ça a un peu plus fonctionné mais pas trop* » dit Alice, en partie désespérée devant la facilité d'exécution du geste technique de son amie « *elle fait le truc comme ça* ». L'aisance avec laquelle cette dernière est capable de tracer son trait d'eyeliner, devant une caméra en visioconférence – et non pas un miroir, rendant l'opération plus délicate encore – traduit un geste répété cent fois et parfaitement maîtrisé, devenu mécanique et en ce sens difficile à expliciter. De fait, lorsque j'ai eu l'occasion de rencontrer son amie scolarisée dans le même établissement, j'ai pu constater qu'elle était maquillée, arborant un trait d'eyeliner tout à fait régulier et que l'on peut juger adapté à la forme de ses yeux. Les « conseils » dispensés m'expliquera ensuite Alice, sont des conseils qu'elle a déjà entendus dans les vidéos YouTube (« *ne pas trop tirer l'œil, partir du centre, s'arrêter au coin externe* »), les entendre répéter par son amie confirme la domination de ces techniques de maquillage. Le seul conseil qu'elle retient comme novateur, est celui de la vaine recherche de symétrie : « *elle m'a dit que ça sera jamais tout à fait pareil des deux côtés* ». C'est peut-être en cela que l'aide apportée par les amis se distingue des tutoriels vidéos ; en adoptant un certain relativisme quant au résultat qui doit être obtenu (un trait régulier et symétrique), les discours des pairs légitiment la presque réussite et le « à peu près ». Ils peuvent également rendre plus clair l'objectif réel :

Je revois Léa (17,5 ans, terminale) qui accompagne sa mère à un marché gourmand auquel j'assiste également. Nous nous saluons et elle s'excuse immédiatement de « sa tête ». Je lui demande qu'est-ce que sa tête a de spécial, elle me répond qu'elle est « trop mal maquillée ». Je lui fais remarquer qu'elle a peut-être un peu trop de bronzer [poudre soleil] mais qu'avec la luminosité déclinante, ça ne se voit pas trop. Elle me dit que c'est pas que ça et que son contouring « est complètement foiré », et que puisque sa mère l'a priée de se dépêcher, elle n'a pas pu « rattraper le coup » [...]. Elle m'apprend que c'est la première fois qu'elle tente cette technique de maquillage, qu'elle a commencée « trop tard » dans la journée juge-t-elle. Elle a suivi les étapes d'un tutoriel vidéo d'une youtubeuse qu'elle aime bien, sans réussir à atteindre le même résultat malgré ses multiples essais : « Vraiment la cata ». Je la rassure en lui disant que c'est une technique un peu compliquée qui nécessite de bien connaître les angles de son visage, ce à quoi elle répond que sa meilleure amie y arrive très bien et qu'elle a d'ailleurs appelé cette dernière à son secours, par Snapchat. Elle s'est équipée de son maquillage et par visioconférence lui a montré comment elle devait procéder. Léa considère que le résultat est loin d'être parfait, mais qu'elle a pu voir le principe, appliqué à la fois sur son visage – guidée par son amie – et sur celui de l'amie en question : « Je pense que j'ai compris, mais clairement je manque d'entraînement ! ». Elle a beaucoup apprécié que cette dernière lui explique quels endroits de son visage, de son visage à elle, doivent ressortir ou au contraire être cachés, grâce au contouring.

Carnet de terrain, août 2019

Le tutorat par un pair, et non pas par une vidéaste, a ici l'avantage de pouvoir s'adapter au besoin exprimé et de s'appliquer à un cas très particulier. Le guidage de la meilleure amie de Léa lui est entièrement dédié : cette dernière est accompagnée, sa technique est corrigée au fur et à mesure de la procédure, ce qu'une vidéo ne peut évidemment pas faire en dispensant des conseils généralistes. Au-delà de la dimension technique (comment et où appliquer le maquillage, avec quel produit et quel pinceau, avec quel mouvement, etc.), c'est l'explication-même du principe du contouring que sa meilleure amie essaye de lui transmettre (« à quoi ça sert »). Bien que cette dernière échoue, l'alliance entre les principes qu'elle tente de transmettre à son amie, l'application simultanée sur son propre visage et les corrections apportées à celle de Léa permet à cette dernière de comprendre davantage ce qui importe ou non dans ce maquillage, les parties de son visage qu'elle doit atténuer ou au contraire rendre davantage saillantes.

En connaissant désormais le principe de base du contouring, Léa aura de meilleures chances de sélectionner les différentes étapes de celui-ci et de le réaliser de manière satisfaisante. L'apport conséquent de l'amie de Léa est donc de transmettre non pas un savoir-faire uniquement technique, mais un savoir-faire davantage conceptuel (i.e. saisir le principe du processus), permettant la compréhension et la future exécution du geste. Le guidage de la meilleure amie de Léa est de deux ordres : verbal (elle lui explique la marche à suivre et les principes du contouring) et gestuel. Ce tutorat est d'autant plus utile que Léa se livre pour la première fois à cette technique de maquillage.

II.2. Une opacité de bonne foi

En toute bonne foi et en manifestant la volonté d'aider, les amies de Léa et d'Alice échouent cependant à leur faire apprendre sur le moment la technique, ou à leur donner immédiatement une astuce leur permettant de la réaliser. Le geste rapide et assuré de l'amie de Léa pour tracer son eyeliner est en le parfait exemple. L'opacité qui semble caractériser la réalisation du geste technique n'est pas volontairement instaurée.

Les vidéos semblent cependant être un apport intéressant concernant ce qui n'est pas dicible et ce qui s'apprend par imprégnation ou frayage : elles forcent la transmission d'un savoir procédural (Jorion et Dalbos, 1990), ou plutôt, la conversion d'un savoir incorporé vers un savoir procédural qui, lui, peut être exposé. En effet, pour reprendre le cas du maquillage, la norme est de prendre un grand soin à expliquer tout en faisant, à nommer systématiquement les outils utilisés (beauty blender, pinceau biseauté, pinceau estompeur, etc.), à mettre en garde les spectateurs contre les erreurs communes ou tenter de les

accompagner dans la compréhension de la composition d'un produit. Les créatrices de ces contenus utilisent toute la palette technique de leurs dispositifs pour rendre avec précision leurs mouvements (éclairage, zoom, veiller à la focale en présentant un produit à la caméra, etc.).

La couture, déjà abordée dans cette partie, donne à voir la difficulté de dire le geste. Juliette coud, « mal » dit-elle en entretien, mais suffisamment pour se lancer dans des projets d'up-cycling, et pour les vendre sur Vinted¹. Elle ne dégage que très peu de profit de ses ventes, et le fait davantage dans une optique d'évitement du gaspillage que de rentabilité. La grand-mère de Juliette « tenait beaucoup à ce qu[elle] apprenne » la couture, étant donné que sa mère elle-même sait coudre. La couture est alors l'objet d'une transmission intergénérationnelle féminine, comme c'est plus souvent le cas dans les travaux d'aiguille (Zabban et Guittet, 2022). Juliette a appris ce qu'elle décrit comme les bases de la couture très jeune et de bonne grâce, mais lorsqu'elle a dû raccommorder un de ses pantalons pour la première fois deux ans avant l'entretien, elle n'a pas regardé de tutoriel, ni demandé d'aide à sa mère :

C'était une catastrophe, c'était trop laid, on ne voyait plus que la couture.
Franchement j'aurais dû demander à maman.

Entretien avec Juliette, 17 ans, 1^{re} S.

Les erreurs commises par Juliette la poussent à reconnaître, avec du recul, la nécessité d'une assistance maternelle, à la fois compétente et disponible (puisque vivant au sein du même domicile). Elle peut également compter sur l'aide de sa sœur plus âgée, Faustine. Cette dernière au moment de l'entretien ne vit plus au domicile parental car elle est étudiante en Licence à Bordeaux. D'après les dires de Juliette, Faustine a davantage développé ses compétences de couture auprès de sa mère et les a poursuivies dans sa vie de jeune adulte. Elle s'appuie également sur une importante consommation de tutoriels, et répond principalement aux interrogations de sa sœur en la renvoyant vers des vidéos :

Nous regardons la page Vinted de Juliette où elle vend quelques vêtements. Elle m'indique que c'est elle qui a rajouté un détail de dentelle au bas d'une jupe. Je lui demande si elle a reçu de l'aide, elle m'indique qu'elle a demandé à sa sœur qui lui a envoyé un lien vidéo en lui disant que « c'était pas compliqué, mais avec elle c'est jamais compliqué ».

Carnet de terrain, juin 2019

¹ Il s'agit d'une application de vente de vêtements de seconde main entre particuliers.

Le ton légèrement amer de Juliette, soulignant qu'avec sa sœur rien n'« est jamais compliqué », traduit le fossé qui peut exister entre deux personnes concernant la perception de la difficulté. L'expertise dont bénéficie sa sœur ne profite ainsi qu'indirectement à Juliette, qui semble être dans une attente d'accompagnement plus proche de ceux mentionnés précédemment auprès des pairs. Le renvoi à des tutoriels dont la difficulté apparaît insurmontable à la jeune fille est ainsi perçu comme un manque d'investissement dans la relation sororale, et une mauvaise considération des capacités de Juliette. C'est peut-être avec cette analyse que nous pouvons approcher au mieux l'idée que la situation où un apprentissage peut se dérouler grâce à une transmission de savoir-faire, est également une occasion d'entretenir un lien, ici sororal. L'apprentissage effectué par Juliette ne passant ici que par le média (la vidéo) envoyé par Faustine, ne donne ainsi pas lieu à un rapprochement entre les deux sœurs autour d'un loisir qu'elles partagent toutes deux. Aucun intermédiaire humain, dans la pratique de ce loisir, ne se n'intervient pour orienter directement et corriger l'adolescente, ce qu'elle sollicitait et attendait. Utilisant les tutoriels pour d'autres pratiques (le maquillage notamment, ou encore le dessin de mandalas), Juliette en est familière. La recherche d'un tutoriel de couture pour de la dentelle n'est donc pas un problème, le recours à sa grande-sœur pour lui expliquer le processus n'est pas motivé par un échec dans la recherche de tutoriels, mais pour ce que cette dernière peut apporter de plus par rapport à un apprentissage solitaire : une personnalisation de l'apprentissage par le tutorat et l'entretien de liens sororaux.

J'ai rencontré Faustine à l'occasion d'une soirée festive dans sa ville d'étude ; après notre entretien, Juliette m'avait donné les coordonnées de cette dernière, et nous avions prévu de nous rencontrer autour d'un café. Par hasard ou peut-être plutôt par réseau social proche, et en dehors d'une situation d'enquête, Faustine et moi nous sommes trouvées dans la même soirée étudiante en ville. J'en ai profité pour discuter avec elle de ses réalisations en couture, et du Vinted de sa sœur :

La question de l'up-cycling vient assez naturellement dans la conversation, Faustine y ayant initié sa sœur lorsqu'elles habitaient encore sous le même toit. Elle le pratiquait elle-même antérieurement, sans savoir qu'il s'agissait d'une pratique désignée par le terme up-cycling. Elle dit que pour échanger des idées de modification de vêtements elle n'a aucune difficulté mais que pour le reste : « je sais pas trop trop comment expliquer. » Quand je lui demande (tout en le sachant) si elle partage des tutoriels avec sa sœur elle répond avec enthousiasme que « comme je suis loin je peux pas lui montrer » et que « c'est plus facile avec des tutos ». Je l'interroge sur la praticité de la démarche, et demande si ça ne serait pas encore plus simple si elle l'expliquait directement à sa sœur, ce à quoi elle répond que : « j'explique pas bien je vais juste l'embrouiller » avant d'ajouter qu'elle-même « préfère avec les tutoriels, c'est zoomé ».

Carnet de terrain, juin 2019

On comprend alors que le partage de tutoriels pour Faustine n'est pas un refus d'engagement dans l'interaction proposée par sa sœur ou dans la pratique qu'elles ont en commun, mais la manière la plus efficace pour l'aider à laquelle elle peut penser, étant peu assurée de ses propres compétences pédagogiques « *j'explique pas bien je vais juste l'embrouiller* ». La distinction également entre l'explication et la coprésence qui permet de montrer le geste en train de se faire est un argument pour Faustine en faveur de la transmission par les tutoriels vidéo. La pratique de Faustine est solitaire ; personne ne coud dans son entourage amical. Depuis qu'elle a quitté le foyer familial, elle pratique seule et s'appuie exclusivement sur des tutoriels, il semble alors cohérent qu'elle mobilise ces mêmes outils pour venir en aide à sa sœur puisqu'il s'agit de sa manière personnelle d'apprendre.

Le fait de ne pas savoir dire se trouve également dans les loisirs davantage masculins, comme le jeu vidéo agonistique. J'en ai présenté un exemple avec Félix, 11 ans, jouant à Fortnite au chapitre 2 (p.104). Félix n'a pas un excellent niveau à *Fortnite*, il meurt souvent rapidement lors des parties et ne parvient pas à réaliser les mêmes actions que ses amis malgré leurs différents conseils. La mauvaise connaissance que Félix a de l'acquisition des techniques et le développement des compétences de ses camarades de jeu peuvent être interprétés par la volonté de conserver pour soi ses astuces, comme Nicolas Dodier l'évoque dans *Les hommes et les machines* : « la mise en valeur de l'habileté a partie liée avec le secret. [...] particulièrement dans un contexte de compétition » (Dodier, 1995, p. 238). Cependant, nous avons pu constater tout au long de cette section qu'une part importante de ce secret réside dans la difficulté de mettre en lumière ses propres manières d'apprendre, comme le développe justement ensuite le sociologue :

L'éthos de la virtuosité conduit à un repli du langage. On sait, par de nombreux travaux, qu'il est toujours difficile à un opérateur d'explicitier par le langage comment il manie les objets. L'éthos de la virtuosité accentue cette opacité. L'incapacité à dire devient une arme dramaturgique [...] Quoi qu'il en soit, qu'il s'agisse d'une façade ou d'une réelle incapacité à dire, ne pas pouvoir dire est ici un plus, le silence rejaillit sur la valeur de la personne. (Dodier, 1995, p. 239)

C'est à cette dernière difficulté que semble se rattacher les cas de transmissions, plus ou moins réussies, abordées dans cette partie.

II.3. Rétentions des techniques

Je n'ai croisé que peu de situation de rétention d'information concernant des pratiques ludiques sur ce terrain. Même dans des arènes compétitives, dans des sports individuels ou lorsque les pratiques de loisirs revêtaient un enjeu de positionnement hiérarchique important, l'approche majoritaire des pratiquants était le partage d'informations,

d'astuces et de conseils, dans la mesure de leur possibilité. Remarquons tout d'abord quelques éléments qui peuvent mener à cette absence ; il est difficile d'avouer que l'on garde pour soi des informations qui seraient utiles à ses pairs lorsqu'il est question de loisir. Dans la sphère des loisirs, pratiqués pour le plaisir et le divertissement entre amis, le refus de partager volontairement des connaissances semble hors de propos, dans la mesure où ce dernier échappe en partie à la mise en concurrence instaurée par l'institution scolaire ou par l'institution familiale entre frères et sœurs, pour ne citer que deux exemples.

Deux cas de rétention ont cependant retenu mon attention, dans la mesure où elles sont volontaires et répondent à un objectif de distinction :

Fanny (16 ans) et Eléa (16 ans) sont amies depuis la fin de la 2^{de} bien qu'elles se connaissent depuis le collège sans pour autant se fréquenter « plus que ça », n'ayant aucun groupe d'amis en commun. Les deux filles sont très actives sur Instagram, notamment Eléa qui a presque 700 abonnées lors de notre rencontre. Leurs pages Instagram ont de fortes ressemblances, et ne se démarquent pas vraiment des autres pages Instagram vues durant l'enquête. Il s'agit majoritairement de photos de vacances, de photos de groupe, de selfies, de jolis paysages et d'animaux domestiques. Eléa m'approche alors que je suis en observation à la piscine municipale et que je viens de parler à Jane, qu'elle connaît. Elle est désœuvrée car Fanny est partie plus tôt dans l'après-midi, et j'ai l'air d'être une occupation « pour passer le temps ». En parlant de ce qu'elle poste sur Instagram, elle dit tout d'un coup que ce qu'elle fait est mieux que d'autres filles. La déclaration a l'air de sous-entendre qu'elle parle en réalité de quelqu'un en particulier, je l'interroge donc (« Tu penses à qui ? ») et elle me parle alors de Fanny et de ses stories. Je comprends alors que la vraie différence entre leurs pages n'est pas à chercher dans les contenus postés sur le fil, mais dans leurs stories. Celles d'Eléa (qu'elle me montre sur le moment) sont très dynamiques et invitent à la participation par l'intermédiaire de « boîte à question » ; elles sont plutôt inventives dans l'utilisation des ressources de modification d'images qu'offre Instagram. Eléa m'explique alors que Fanny a tendance « à [la] copier » et entreprend de me citer des exemples (« je vais acheter ce haut, elle va l'avoir une semaine plus tard », des colorations de cheveux, etc.). Ce qui agace le plus Eléa est la copie de ses stories Instagram tout en reconnaissant qu'elle « n'a rien inventé ». Elle dit également que Fanny ne sait pas tout faire « et que des fois c'est mal fait, c'est laid ». Quand je lui demande si elle lui a fait remarquer, elle rit en disant que oui, qu'elle n'est pas « une faux-cul » mais qu'elle s'abstient soigneusement de lui expliquer la bonne marche à suivre : « [à propos de la boîte à question faussement anonyme] si je lui dis qu'il faut utiliser tel autocollant pour cacher que c'est en fait un DM [Direct Message] t'es sûre qu'elle va le faire ».

Carnet de terrain, juillet 2021

La rétention d'information est utilisée ici pour limiter la copie, déjà présente sur d'autres aspects de la relation d'Eléa et Fanny. En adoptant l'attitude de l'amie et en étant honnête sur ce qu'elle pense des productions de Fanny (« pas une faux-cul »), Eléa peut se permettre de ne pas lui donner clefs en main les recettes pour que cette dernière produise des contenus identiques aux siens. Le fait d'être créative, originale et de bien gérer ses réseaux sociaux peut s'apparenter aux compétences sociales permettant aux filles de se créer une popularité comme l'ont analysé Patricia A. Adler, Steven K. Kless et Peter Adler (1992) dans une

recherche portant sur le rôle de la popularité dans la socialisation de genre d'enfants états-uniens scolarisés en école élémentaire. Garder pour soi ses manières de procéder permet donc de ne pas perdre l'avantage dans les hiérarchies locales. L'enquête a révélé un cas similaire, mais du côté des garçons :

A l'occasion d'une soirée à M*, au domicile d'un ami d'enfance, je croise Emmanuelle et Pierre, accompagné de leur fils Victor (12 ans). Trois autres enfants sont présents : Blandine (10 ans), Jocelyn (11 ans) et Charlie (8 ans). Jocelyn et Blandine sont les enfants du couple qui reçoit pour la soirée. Je surveille les enfants qui jouent dans la véranda-salon, pendant que les parents sont sur les tables de jardin à l'extérieur. Victor a rapidement pris les rênes du jeu, et guide les autres enfants pour la construction d'un « château fort » en coussin, chaises et bâches. Un peu plus tôt dans la soirée, j'avais interrogé Victor sur ses copains. Il me donne les prénoms, en précisant pour l'un d'entre eux que c'est « le chef de la bande » (Tiago) et qu'il fait « beaucoup le chef ». Alors qu'il ordonne à Charlie d'aller chercher une sorte de caisse à l'autre bout de la véranda je lui fais remarquer que lui aussi il est chef pour la soirée, comme son copain. Il dit alors que c'est pas pareil et que juste il « organise ». Après le départ de Charlie et peu avant la fin de la soirée, je repars avec Victor, notamment de son anniversaire qui va bientôt avoir lieu. Je lui demande s'il compte inviter des copains chez lui, il répond que oui et entreprend de me raconter les activités organisées l'année dernière : une chasse au trésor. Il se plaint quand même qu'ils ont fini par jouer à Fifa au lieu de terminer le jeu car Tiago voulait jouer au foot : « Je lui ai dit que le ballon était crevé ». Le ballon de Victor était en parfait état, mais ce mensonge a poussé Tiago à proposer d'aller jouer à Fifa 20 sur la console du grand frère de Victor. Il a fini par accepter et les garçons sont allés jouer. Victor remarque qu'il est « bien plus fort » que Tiago à Fifa, et que ce dernier ne « sait même pas comment garder le ballon au pied » (une manipulation du joystick associée à l'appui sur un bouton de la manette permet au personnage actif de manipuler le ballon de foot très proche de lui). Je lui demande s'il a pu enseigner à Tiago comment faire, il répond qu'il ne voulait pas le faire mais qu'un autre copain présent lui a appris la manipulation.

Carnet de terrain, juillet 2020

On peut constater un fort agacement de la part de Victor envers Tiago ; celui-ci outrepassa son rôle de « chef de la bande » en étant trop dirigiste, notamment lors d'événements qui ne lui font pas occuper une position centrale. Le premier mensonge de Victor est mal récompensé, dans la mesure où une autre activité est lancée, différente de celle que Victor souhaitait suivre (la chasse au trésor). Si le refus d'enseigner à Tiago une technique du jeu qui lui fait défaut – et qui n'est pas une technique très pointue ou inaccessible – peut sonner comme une petite vengeance, il semble plutôt qu'il s'agisse comme dans le cas d'Eléa d'une façon de conserver un avantage et de ne pas disparaître de nouveau dans l'ombre de Tiago.

Dans ces deux cas, nous pouvons voir se dégager une raison à la rétention d'informations, celle de se maintenir dans une position hiérarchique (Eléa veut continuer de faire des contenus originaux et plus réussis que ceux de Fanny ; Victor veut continuer d'apparaître meilleur à Fifa que Tiago), ou plutôt d'éviter le plus possible de perdre un ascendant.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Contenus en ligne et transmissions par les pairs ne sont pas des entités opposables. En présentant dans un premier temps les manières de faire du slime, ce chapitre a montré l'articulation entre ces deux ressources pour l'apprentissage. Support d'interaction à l'école mais également activité à faire en groupe à la maison, faire du slime est un de ces loisirs ponctuels qui illustre la diversité des usages de la vidéo. Elle est dans ce cas utilisée comme un aide-mémoire et visionnée avant le démarrage de la recette, ou dans le meilleur des cas en préparation de l'activité (pour éventuellement acheter des ingrédients). Pourtant, dans la plupart des récits de création de slime, les ingrédients nécessaires sont bien souvent remplacés par ceux qui sont disponibles au domicile, sans se soucier sincèrement de leur pertinence ou de leur efficacité. Le plaisir se trouve dans le faire, notamment dans le « faire ensemble » et permet une grande souplesse dans la réalisation de l'objet. Les inexactitudes, dans la mesure ou dans l'application des techniques, se trouvent également dans le cas de la couture : la pratique de l'*up-cycling* de Juliette a permis de mettre en lumière que les vidéos consommées pouvaient être utilisées non pas comme des ressources techniques (en proposant l'explicitation d'un geste précis par exemple), mais comme des ressources de bricolage. Elles peuvent participer du « jaillissement d'idées » dont parle Nicolas Dodier (1995, p. 230) en dotant les objets déjà possédés de nouveaux usages potentiels.

Dans un second temps, ce chapitre a abordé l'incapacité à transmettre ses connaissances, car le geste est souvent un impensé de l'opérateur le maîtrisant, ou car ses compétences pédagogiques ne sont pas suffisantes ou conscientisées, notamment car les connaissances ont peut-être fait l'objet d'un apprentissage tacite (Schugurensky, 2007). Parfois, les vidéos peuvent pallier l'incapacité à expliciter en prenant le risque de ne pas satisfaire le pair venu solliciter un accompagnement. L'enquête a révélé peu de cas où les arcanes du savoir-faire étaient volontairement tues. Cette rétention répond à la nécessité de conserver l'exceptionnalité (souvent très locale) qu'un savoir-faire spécifique offre au pratiquant en termes de « popularité » ou de position privilégiée au sein du groupe d'amis.

Le chapitre suivant portera sur les usages du numérique au sein des groupes de pairs. Les contenus internet circulant entre les membres des différents groupes affinitaires sont autant d'occasion de découvrir ou d'explorer davantage une pratique de loisirs.

CHAPITRE 6. SOCIABILITÉ, CULTURE ET RÉSEAUX SOCIO- NUMÉRIQUES

Les sociabilités adolescentes et enfantines sont au cœur d'un grand nombre de travaux tant leur place apparaît centrale dans la construction de l'identité et de l'autonomie des individus. Pensons notamment au travail de Dominique Pasquier étudiant l'adhésion aux cultures juvéniles dans son ouvrage *La tyrannie de la majorité* (2005a). La sociologue y dévoile toute la gamme des jeux d'inclusion et d'exclusion autour de l'engagement – ou non – dans certaines pratiques. Les marqueurs d'« autonomie émotionnelle » (Martin et al., 2021; Metton-Gayon, 2009) sont des jalons pour permettre à l'adolescent en construction de se distinguer à la fois du cercle familial, et des plus jeunes. Parmi ces marqueurs, on peut mentionner la capacité à entretenir des liens avec le sexe opposé (Clair, 2008), à assumer une identité originale (Pasquier, 2005b), ou encore à maintenir des liens forts avec les membres de son groupe affinitaire. Les groupes affinitaires ne sont cependant pas l'apanage des adolescents, puisque les enfants sont également pris dans divers enjeux sociaux relatifs à leur appartenance à – ou à leur exclusion – des groupes de pairs.

A ce titre, le numérique est considéré dans ces différentes études comme un moyen d'explorer les relations sociales et de poursuivre celles déjà existantes (de Baillencourt et al., 2007). Cette continuité entre sociabilités en ligne et sociabilités hors ligne revêt sur mon terrain d'enquête une importance toute particulière dans la mesure où les sociabilités en coprésence physique en dehors des temps de loisirs encadrés sont plus rares que pour les enfants et adolescents grandissant dans des milieux urbains. Le modèle affinitaire des transmissions culturelles, développé par Dominique Pasquier (2005b), permet de voir que « *la culture est une sorte d'occasion dont s'empare la sociabilité* » (p. 106). Les loisirs et les vidéos qui lui sont associées font partie de cette culture. Mon terrain me permet de contribuer à ces analyses en montrant la façon dont les dispositifs numériques permettent d'entretenir des liens auprès de plusieurs groupes de pairs, sans que leur fréquentation ne remette en question l'injonction à l'exclusivité. J'interroge également les types de contenus qui sont échangés entre les pairs, la façon dont ils sont sélectionnés. ? Que peuvent-ils nous apprendre sur les manières dont les références culturelles juvéniles circulent et surtout, sur les rapports que les jeunes entretiennent avec le flot constant de vidéos partagées par les pairs ?

Pour développer ces points, ce chapitre revient dans un premier temps à la question de l'espace en soulignant ce que la concentration des établissements scolaires fait à la construction des groupes de pairs, et comment le numérique vient s'insérer dans le

développement ou le maintien des différents groupes de pairs fréquentés par l'enfant. J'analyserai ensuite la construction des sous-cultures des groupes de pairs, en gardant à l'esprit qu'elles s'appuient autant qu'elles se distinguent d'une culture commune juvénile. Dans un dernier temps, je me demanderai comment les enfants et adolescents gèrent leur insertion dans des communautés en ligne, telles que qu'entendues et définies ici.

I. Des groupes exclusifs ?

Comme présenté lors du chapitre 1, les jeunes sont démographiquement sous-représentés sur le territoire. Ce nombre restreint de jeunes, notamment du même âge, dote le groupe affinitaire d'une importance capitale puisqu'il tend à protéger ses membres. Le groupe affinitaire est garant de la réputation de ses membres (Clair, 2023), il peut leur donner accès à des réseaux professionnels (Renahy, 2010a), ou participer à la constitution de leur identité (Amsellem-Mainguy, 2019). Cette protection a cependant un coût, qui est celui de l'exclusivité. Benoît Coquard (2019) remarque – et l'expérimente lui-même depuis sa position d'enquêteur – que les groupes affinitaires supportent difficilement la non-exclusivité de leurs membres, même au-delà de l'enfance. Fréquenter un autre groupe de pairs est une menace, d'autant plus lorsque les adolescents développent une mobilité « en bande » comme le remarque Julien Devaux (2014) dans un article portant sur les étapes de la socialisation adolescente en milieu rural. Il observe que les adolescents en grandissant organisent leurs sorties grâce à la possession de voiture, pour des moments festifs.

Bien que sur ce territoire les jeunes enquêtés ont une mobilité réduite et se retrouvent peu en groupe en dehors du domicile, de l'école ou des lieux d'activités de loisirs encadrées, la question de l'exclusivité – et de la loyauté – envers les groupes affinitaires se pose dans la mesure où les jeunes enquêtés fréquentent différents groupes de pairs : les groupes formés lors de leur scolarité dans des établissements différents, les amitiés nouées lors de l'emprunt du bus scolaire, celles provenant des sociabilités de leurs parents, et les groupes de pratique de loisirs. La prochaine section montrera comment internet et ses outils de communication permettent la fréquentation de ces différents groupes sans remettre systématiquement en question le lien exclusif entretenu avec les groupes affinitaires.

I.1. Groupes de pairs : un pluriel qui importe

Haut lieu de socialisation et de sociabilité, l'école en milieu rural constitue un espace où se croisent tous les jeunes du même âge habitant dans le même village ou la même petite ville et ses alentours, regroupant ainsi les hameaux voisins et habitats isolés dans un environnement économique et social caractérisé par l'absence de lycée (professionnel, technologique ou général) à proximité et par l'éloignement des lieux d'enseignement supérieur. (Amsellem-Mainguy, 2021, p. 101)

Comme le note très justement Yaëlle Amsellem-Mainguy, la concentration géographique des établissements scolaires, qui s'accompagne d'une raréfaction des petites structures scolaires à faible effectif et classes mixtes¹ – est un socle puissant pour créer et maintenir un groupe de pairs (2021, p. 79). C'est le cas pour les maternelles, les écoles élémentaires et les collèges, les lycées étant en général situés dans des petites villes en milieu rural.

a. « On se connaît depuis la crèche »

Les enquêtés rencontrés qui ont une trajectoire résidentielle très stable, témoignent du fait qu'ils entretiennent des amitiés liées depuis la maternelle.

Sébastien : Oscar, qui est mon meilleur copain, enfin copain non ami, meilleur ami, j'appelle mon frère carrément [...]
 Enquêtrice : Pourquoi tu l'appelles ton frère ?
 Sébastien : Ah mais parce qu'en fait on se connaît depuis la crèche, on a été à la crèche ensemble, nos mères elles nous racontent des fois, on était des terreurs à ce qui paraît [...] et puis surtout on a toujours été ensemble, les mêmes classes, les mêmes groupes, vraiment tout le temps. Y'a que cette année, ça fait bizarre au début mais bon, il poursuit son rêve quoi [Oscar est entré en sports études à partir de la seconde]

Entretien avec Sébastien, 18 ans, 1^{re} ES.

Lors d'une visite au Coin des Ados, j'entends Lison et Pauline, toutes les deux en quatrième, raconter à un garçon dont je n'ai pas saisi le prénom qu'elles se connaissent depuis « tout bébé ». Elles fréquentent toutes les deux le collège de M*, où elles ont aussi fréquenté l'école primaire, leurs mères étaient amies et sont tombées enceinte au même moment. Les deux filles sont d'ailleurs nées à seulement une semaine d'écart.

Carnet de terrain, janvier 2019

¹ On compte dans les environs de M* trois écoles élémentaires à classes mixtes (CP/CE1/CE2 et CM1/CM2 ou bien CP/CE1 et CE2/CM1/CM2). Notons que pratiquement toutes les écoles élémentaires du secteur ont une classe mélangeant les CM1 et les CM2, tout en ayant pour certaines une classe non-mixte de CM1 et une classe non-mixte de CM2.

Ces amitiés peuvent ne pas avoir perduré avec la même intensité, ou leur nature peut s'être modifiée (par le passage d'une relation amicale à une relation amoureuse, par exemple). Les jeunes ayant déménagé se retrouvent ainsi dans des classes où les groupes de pairs sont déjà formés, et sans qu'ils n'en soient exclus *de facto*, leur intégration peut passer par la création de liens avec d'autres « nouveaux » élèves :

Nora : Je suis arrivée ici en CE1. [...] En fait, c'était une école que je connaissais pas du tout. Je suis arrivée en CE1 et en fait, j'avais quelqu'un derrière moi qui s'appelait Anna et on est devenues amies le premier jour et après, au fur à et à... et à la première semaine, le vendredi, je me suis fait plein d'amis.

Enquêtrice : Anna non plus elle ne connaissait personne ?

Nora : Non, personne, elle était comme moi.

Enquêtrice : Et pourquoi t'es devenue plus vite amie avec elle qu'avec les autres ?

Nora : Bah parce qu'elle connaissait personne comme moi, donc on se retrouvait toutes seules et on s'est mises à parler parce qu'on était les deux seules toutes seules.

Entretien avec Nora, 9 ans et demi, CM1.

Enquêtrice : Oui parce que toi t'es arrivée à M*. En CE1 c'est ça ?

Anna : Oui.

Enquêtrice : Ouais et c'était pas trop dur de se faire des copains et des copines ?

Anna : Et Ben Nora elle était arrivée aussi en CE1 et du coup ben on s'était fait amies et après bah on était amies avec les autres.

Enquêtrice : Comment ça s'est passé d'être amie avec les autres ?

Anna : C'était aux récré, ils ont vu qu'on parlait et puis à deux c'est plus facile, on peut jouer ensemble, on est pas dans un coin.

Entretien avec Anna, 10 ans, CM1

Les « nouveaux élèves » attirent la curiosité et la méfiance, mais pas automatiquement la sympathie. Se regrouper entre « nouveaux » lorsque l'opportunité se présente est ici une tactique employée naturellement par Anna et Nora, placées l'une derrière l'autre lors du premier jour de classe. Comme le note Anna, c'est le fait d'être à deux et de discuter ensemble qui leur a permis de s'intégrer rapidement « *on peut jouer ensemble, on est pas dans un coin* » : leur rapprochement est une preuve de sociabilité et de normalité, leur évitant d'entrer dans la catégorie stigmatisée du « sans ami » (Balley, 2015), figure repoussoir de l'enfant ou de l'adolescent isolé de ses pairs et dont la fréquentation n'est pas désirable.

L'entrée au collège est une occasion, pour les élèves scolarisées dans une petite école élémentaire, d'élargir leurs réseaux amicaux. L'école élémentaire de M* compte pour sa part une centaine d'élèves. Dans un périmètre de vingt minutes en voiture autour de M*, on trouve en effet seize écoles élémentaires et onze écoles maternelles publiques dont les effectifs sont en moyenne de trente enfants par établissement, pour un total de deux cent quarante et un élèves scolarisés (effectifs de 2019). Plusieurs écoles affichent une vingtaine d'élèves, notamment les maternelles. Aucune de ces municipalités n'a de collège, le passage en sixième

s'effectue donc pour l'immense majorité des scolarisés au collège de M* (les collèges les plus proches sont à V* et F*). C'est alors l'occasion pour les élèves scolarisés de rencontrer la quasi-totalité des enfants de leur âge vivant sur le territoire puisqu'il n'y a pas de collège privé à proximité de M*, et de voir leur groupe affinitaire se recomposer en fonction des aléas de répartition dans les différentes classes au fil des années collège.

b. Des amitiés légitimées par les partages d'expériences

La trajectoire amicale de Laeti et de Gabrielle illustre les tensions qui peuvent résulter d'un développement affinitaire avec une tierce personne à l'occasion de l'affectation des deux « meilleures amies » dans deux classes différentes :

On s'est un peu disputées hier [avec Gabrielle], ou avant-hier. [Pourquoi ?] Parce qu'à l'équitation elle reste tout le temps avec Marine et que moi elle me calcule [prête attention] à peine.

Entretien informel avec Laeti, 13 ans, 5^e.

Laeti, 13 ans, père employé de mairie et mère en recherche d'emploi (intérim pour des collectivités locales) est scolarisée à M* depuis la maternelle. Elle est devenue amie avec Gabrielle en maternelle et la considère comme sa plus vieille et meilleure amie jusqu'à l'heure de l'entretien où une dispute entre les deux filles interroge ce qualificatif. Elles ont eu l'occasion d'être scolarisées ensemble dans la même classe de la maternelle à la sixième, font de l'équitation ensemble depuis le CE2, ont fait du foot pendant deux ans avant d'arrêter ensemble, et se voient de temps en temps au domicile de l'une ou l'autre (« mais surtout pendant les vacances »). Cependant, en cinquième, les parents de Gabrielle l'ont inscrite en LV2 (deuxième langue vivante) allemand, alors que Laeti a pris l'option LV2 espagnol. Les deux filles ont eu la désagréable surprise de se voir affectées dans des classes différentes, ce qu'elles imputent à ce choix de LV2. Gabrielle est devenue très amie avec Marine, également scolarisée dans les mêmes établissements, et avec qui Gabrielle et Laeti s'entendaient très bien : elle était invitée aux anniversaires, incluse dans les jeux dans la cour à l'école élémentaire, recevait des confidences, etc. Elle était jusqu'à présent considérée comme une amie proche par les deux meilleures amies, au même titre qu'une autre fille du groupe. La désignation de « meilleure amie » n'était cependant réservée qu'à la relation entre Gabrielle et Laeti, et jamais remise en question par les autres filles du groupe grâce à une amitié de longue date et à une mise en récit de leur amitié. Leur séparation dans deux classes distinctes a favorisé le rapprochement de Gabrielle et de Marine, celui-ci s'étendant à l'activité de loisir, l'équitation, que les trois filles partagent.

On pourrait penser que le relâchement des liens entre Gabrielle et Laeti est bien plus visible au collège, lors des temps de pause ou de récréation, dans la mesure où Laeti est exclue d'une partie de la vie de Gabrielle qui est pourtant fondamentale dans la création de lien : celui du partage d'une même expérience (Lachance, 2011). Les notes reçues, les ragots dans la classe, les événements spectaculaires (insolence d'un élève, colère d'un enseignant, film regardé en cours, etc.), les fous rires pendant un devoir, etc. sont autant d'éléments permettant de nourrir les sociabilités juvéniles alors que Laeti n'y a accès que par leur récit. Pourquoi la dispute éclate-t-elle lors d'une activité de loisir encadré, alors même que les signes les plus visibles de relâchement des liens entre les deux filles sont ceux que l'on trouve au collège ? Il semble que la réponse est à chercher dans la gestion des diverses sociabilités : le partage d'expériences de la vie en classe autorise une proximité forte au sein de l'établissement, proximité de laquelle ne sont pas tout à fait exclues les autres amitiés. Dans ce cadre, la relation apparaît relativement légitime, et tant qu'un certain équilibre dans le partage du temps restant (en ligne par exemple) est respecté, les tensions ne surgissent pas. Snapchat possède par exemple des émojis s'accolant automatiquement à côté des discussions les plus alimentées, ces émojis hiérarchisant ainsi l'investissement dans les relations (amalgamé avec leur fréquence). Ainsi que l'ont montré plusieurs travaux, ils peuvent de fait créer des conflits entre divers statuts relationnels, comme dans le cas d'un petit copain jaloux de l'émoji « cœur rouge » de la meilleure amie de sa copine, etc. (Bruna, 2020; Déage, 2018).

En revanche, au cours de l'activité encadrée susmentionnée (l'équitation), l'expérience est commune à Gabrielle, Marine et Laeti, contrairement à l'expérience scolaire où Gabrielle et Marine partagent et dont Laeti est exclue. L'entraînement et le soin apporté aux animaux en groupe ne rend plus légitime la relation privilégiée que Gabrielle et Marine entretiennent, exacerbant l'exclusion que ressent Laeti et provoquant la dispute avec Gabrielle. Cet aléa d'une relation adolescente permet d'éclairer un point important autour des mécanismes de loyauté, qui peuvent être étendus aux groupes et non uniquement aux qualificatifs de « meilleur ami » : la compartimentation des différents groupes de pairs.

c. Les différents groupes de pairs de Cindy

Rejoindre le collège de M* lorsque l'on vient d'une des petites écoles primaires des alentours, implique de se retrouver dans un environnement inconnu, entouré majoritairement de nouvelles personnes. Les liens forgés durant le primaire ne sont pas obligatoirement maintenus, justement à cause de la composition des classes, ou de l'emprunt du bus scolaire. C'est par exemple le cas pour Cindy, qui est entrée en troisième lorsque nous nous

rencontrons. Avant d’entrer au collège, elle était scolarisée dans la plus petite école élémentaire autour de M*, qui compte une vingtaine d’enfants, répartis dans deux classes mixtes (CPE/CE1 et CE2/CM1 et CM2) :

Cindy me montre les photos de classe qu’elle a chez elle, nous regardons celle prise en sixième. Elle montre du doigt deux garçons et une fille (elle n’est actuellement amie qu’avec un des garçons, Alexis, actuellement dans sa classe et ami de son petit copain Paul) en disant qu’ils étaient en primaire avec elle, mais que ses meilleures copines (Soizic et Lola) sont dans une autre classe à ce moment-là. Elle entreprend ensuite de me désigner des filles assises et debout autour d’elle, en les pointant comme ses « premières copines du collège » (Léa et Elise). Je lui demande comment elle les a rencontrées, et elle en montre une en disant que celle-ci c’est par le bus scolaire, « c’est ma copine de bus ». La fille, Inès, habitait dans le même coin que Cindy, mais allait à l’école élémentaire de M* où un des membres de sa famille résidait et pouvait venir la chercher à l’école et la garder le temps qu’un de ses parents rentre du travail. Suite au décès du membre de sa famille peu avant son entrée en sixième au collège de M*, elle a commencé à emprunter le bus du ramassage scolaire, et a fait la connaissance de Cindy (les deux s’asseyaient à l’avant du bus) qui l’empruntait également. Inès avait déjà une partie de son groupe de copines de primaire dans leur classe de sixième, et Cindy s’est forgé le sien. Les deux filles discutaient beaucoup dans le bus et aux arrêts, par Snapchat également, mais relativement peu au sein de l’établissement : « c’était compartimenté un peu, elle avait ses copines et moi les miennes ». Je lui demande si certaines de ses copines avaient exprimé du mécontentement par rapport à cette amitié, elle répond que non, que pour elles ça n’existait pas vraiment vu que c’était dans le bus et qu’elles ne le prenaient pas.

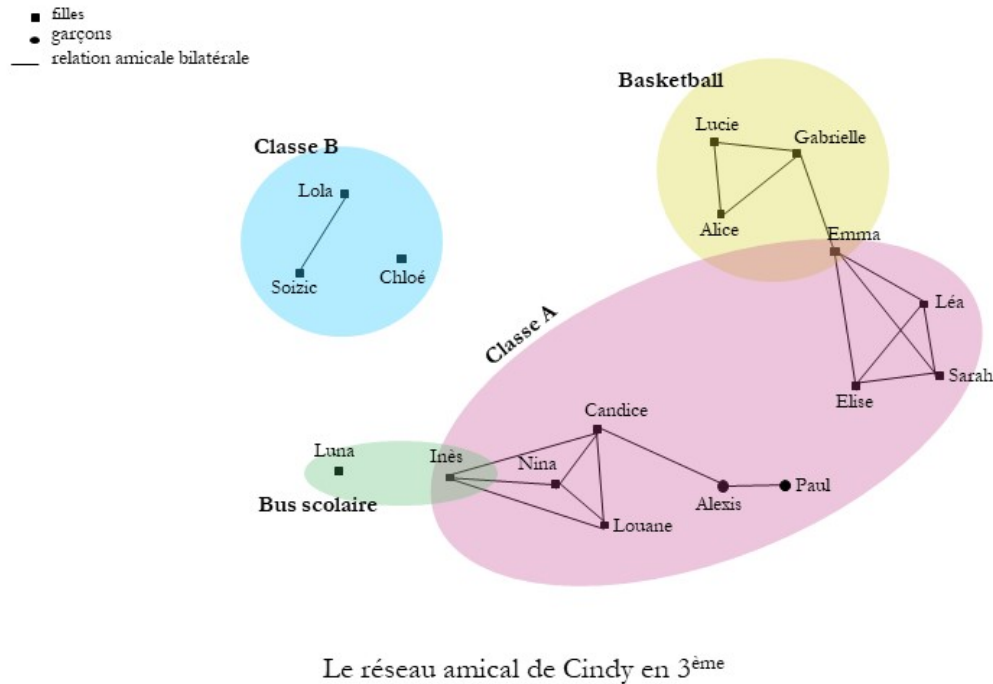
Carnet de terrain, mai 2020

Les deux groupes de filles, partageant pourtant un même espace de vie quotidienne (la classe), n’ont entretenu pratiquement aucun lien durant la majeure partie des années au collège, malgré le fait que Cindy et Inès s’invitent régulièrement l’une et l’autre lors de leurs anniversaires, ou petites fêtes, respectifs. Cindy considère d’ailleurs très bien s’entendre avec les trois filles du groupe d’Inès, et être leur amie en troisième, ce qui n’est pas réciproque du côté d’Inès qui n’a, d’après Cindy, jamais été très proche de ses copines à elle (ce que l’on peut voir sur la représentation du réseau amical de Cindy, figure 8 ci-dessous). Cindy déclare qu’elle n’a jamais senti de tension au sein de son groupe quant à cette amitié : « *pour elles ça n’existaient pas vraiment vu que c’était dans le bus* ». La distance (géographique, temporelle ou symbolique) semble permettre cette coexistence, dans la mesure où elle ne remet pas en cause la loyauté du pair envers son groupe. En effet, une hiérarchie, le plus souvent implicite, s’établit entre les amitiés. Le groupe premier et central semble être celui avec qui on partage la majorité de son temps et de ses expériences, c’est-à-dire celui de l’école. Le « meilleur ami » en revanche peut ne pas y figurer, notamment dans le cadre de changement d’établissement ou de déménagement. Il est également nécessaire de mentionner que l’on retrouve souvent une partie des membres d’un même groupe de pairs dans les groupes constitués autour d’une pratique particulière, par exemple « les copains du rugby », « les copines du basket », etc.

En étudiant « *l'évolution des pratiques amicales avec l'avancée en âge* » (Bidart, 2010, paragr. 3) au cours de deux enquêtes, Claire Bidart distingue trois types de réseaux : les réseaux contextualisés, dissociés ou électifs. Le mode de structuration du réseau dissocié est le fait, pour elle, des adultes âgés de trente à quarante ans et se caractérise par une distinction entre les cercles sociaux fréquentés au quotidien et les « vrais amis », « *issus de cercles sociaux aujourd'hui dissous* » (paragr.12), « vrais amis » qui sont donc « à part ». Le réseau électif quant à lui concerne principalement les adultes au-delà de la quarantaine, et résulte d'un déclin des sociabilités et de la participation à divers cercles sociaux : les amitiés sont « *extraites très rapidement [...] du contexte et [...] emmener vers la sphère privée* » (paragr. 14). La chercheuse constate que les sociabilités juvéniles (17-30 ans) se structurent surtout en réseaux contextualisés :

Les relations restent relativement dépendantes de leur contexte d'origine et des cercles sociaux dans lesquels elles se maintiennent étroitement imbriquées. Les activités collectives et les associations par groupes tiennent un rôle central. Les amis y sont inscrits en continuité avec les autres relations, souvent mélangés avec les simples collègues, voisins ou copains, et l'amitié apparaît comme un prolongement des rapports communautaires. Les cercles sociaux sont nombreux et divers, en sont issus des groupes de copains, parmi lesquels sont élus quelques amis, dans une sorte d'organisation gigogne. Ce type de réseau est assez caractéristique des jeunes adultes âgés de vingt à trente ans. Ceux-ci s'investissent dans une grande variété d'activités et de rassemblements, ils pratiquent une sociabilité relativement extensive, plus riche en relations « de circonstances » qu'en amis fermement distingués, et ils mêlent volontiers différents types de liens au cours de leurs activités, en les agrégeant souvent par petits groupes. (2010, paragr. 11)

Notons cependant que le pan de l'enquête de Claire Bidart portant sur les jeunes se déroule dans les années 1990 et ne concerne que les jeunes à partir de 17 ans dans la ville de Caen. Une partie des sociabilités alors étudiées se déroule lors des sorties en ville, dans des bars, ou des lieux où les jeunes peuvent se retrouver. L'époque, le contexte géographique et la population sont distincts de ceux de mon enquête, mais les réseaux contextualisés semblent décrire avec justesse la structuration des sociabilités des enquêtés rencontrés, comme nous pouvons le voir ici avec le réseau amical de Cindy :

Figure 8 : le réseau amical de Cindy en classe de 3^{ème}

On peut voir avec cette représentation du réseau amical¹ de Cindy en troisième qu'elle a conservé des liens amicaux avec Lola et Soizic, ses deux meilleures copines de l'école élémentaire scolarisées dans une autre classe de troisième (classe B). Nous pouvons également relever que ses amitiés sont effectivement structurées en réseaux contextualisés : il existe peu de connexions entre ses amies « du basket » et ses amies dans sa classe (classe A), malgré le fait qu'Emma appartienne aux deux cercles (classe A et basketball). Cindy n'a que deux relations qu'elle considère comme amicales qui ne sont en relation avec aucun de ses autres groupes : Luna et Chloé. Chloé est une fille relativement isolée dans la classe B, que Cindy connaît par la fréquentation du CDI où les deux consultent ou empruntent régulièrement des mangas. Cet intérêt commun est à l'origine de leur lien, sans pour autant qu'il ne se matérialise par une intégration de Chloé à la vie sociale de Cindy au collège. Au sein de l'établissement les deux filles se saluent, mais parlent surtout sur internet ou au CDI. Cindy se « se sent mal » de l'isolement de Chloé, mais ne peut se permettre de « traîner avec elle » sans risquer elle-même d'être associée au stigmate de « sans ami » qui semble peser sur Chloé (Balleys et al., 2015). Quant à Luna, c'est une « copine du bus », comme l'était Inès

¹ La composition du réseau amical de Cindy a été reconstitué en fonction de nos différents entretiens formels et informels ; ce schéma ne comporte que les personnes que Cindy considère comme ses « amis » (à la différence des « copains de classe » ou des « connaissances »)

pendant une longue période à la différence que Luna est plus jeune (12,5 ans). D'après Cindy, les deux filles entretiennent une relation qui se rapproche davantage d'un rapport « grande-sœur / petite-sœur » et qui se déroule majoritairement en ligne ou quand Inès ne prend pas le bus.

Comme énoncé précédemment, ces différents groupes de pairs qui sont très attachés à leur contexte d'origine (loisirs, déplacement, classe, etc.) co-existent sans heurts la plupart du temps hors-ligne notamment car ils n'entrent pas en concurrence directe. Par exemple Cindy ne s'est jamais retrouvée dans une situation où elle devait choisir entre s'engager dans la relation avec son groupe de basketball et s'engager dans la relation de son groupe affinitaire dans sa classe puisque les deux groupes évoluent dans des sphères et des temporalités différentes. On pourrait alors se demander dans quelle mesure les outils numériques et les réseaux socio-numériques permettent de poursuivre l'engagement au sein des différents groupes, sans pour autant les mettre en concurrence directe ?

1.2. Maintenir le lien avec les différents groupes

Avec les évolutions des sociabilités au sein de l'espace scolaire ainsi que la constitution d'autres groupes, au cours d'activités encadrées, ou par proximité géographique (voisinage, enfants d'amis des parents, etc.), la question du maintien et de l'entretien de ces différents réseaux se pose. Elle trouve une résolution avec la communication médiée, via les applications de discussion et les réseaux socio-numériques. Yaëlle Amsellem-Mainguy montre que cette possibilité de gestion des groupes, à laquelle recourent les filles de son terrain, se distingue de la manière de faire de leurs mères :

Contrairement à leurs mères, dont les vies attestent une certaine forme d'exclusivité des groupes de copines dont la composition évolue dans le temps, les jeunes femmes rencontrées, grâce aux médias sociaux, parviennent à maintenir en parallèle d'autres réseaux de sociabilité. Leurs membres ne se fréquentent pas, parfois ne se connaissent même pas, mais elles maintiennent le contact via des applications, des sous-groupes constitués « des filles de la primaire », « des filles du collège » ou, plus tard, « des copines du boulot ». Elles ne parlent pas des mêmes choses dans chacun des groupes, ne font pas les mêmes sorties quand il y en a, mais gardent le contact. Les chances qu'ont ces groupes de se rencontrer sont rares, le mariage étant l'une des seules occasions où les réseaux se croisent légitimement. (2021, p. 85)

Une dynamique similaire s'observe sur ce terrain. En effet, les sociabilités en coprésence physique rendent possible la mesure, ou l'observation, du temps passé avec l'un ou l'autre des groupes. L'exclusivité du groupe repose à la fois sur la loyauté (ne pas divulguer d'informations, prioriser le groupe « premier », etc.) et sur l'absence d'opportunités de s'engager auprès de plusieurs groupes. Ainsi, en se rendant observable, la participation à

plusieurs groupes de pairs peut menacer les liens tissés avec ces mêmes groupes. Pouvoir gérer ses sociabilités via la discussion asynchrone et le partage de traces de vie (photos, liens, récits quotidiens, vidéos drôles, etc.) sur les dispositifs numériques rend alors possible la fréquentation de plusieurs groupes en même temps, car les discussions sont privées, opaques pour qui n’y prend pas part :

Enquêtrice : D’accord, Snap tu t’en sers pour quoi en ce moment ?
 Zoé : Je m’en sers pour discuter avec mes amis, parce que ma meilleure amie elle est pas dans le même collège que moi du coup je lui parle là. [...]
 Enquêtrice : Du coup, ta meilleure amie vous étiez ensemble à la primaire ensemble ?
 Zoé : Ouais, elle est partie au collège à F*. [...]
 Enquêtrice : Est-ce que t’as des groupes de discussion sur Snap ?
 Zoé : Oui, des groupes d’amis, et aussi j’y pense, j’ai WhatsApp aussi sur mon téléphone, avec ma maman, parce que comme ça c’est plus facile pour les appels, parce que chez nous ça capte pas très bien. (rires)
 Enquêtrice : Vous avez un réseau [téléphonique] pourri ?
 Zoé : Oui (rires).

Entretien avec Zoé, 12 ans, 6^e.

Les groupes d’amis que Zoé a sur Snapchat sont les suivants : camarades de l’école primaire, copines de la danse moderne (dont sa meilleure amie et une autre amie du collège), un groupe de copains rencontrés en colonie de vacances quelques mois avant l’entretien, et des groupes thématiques (autour d’un secret, d’un évènement, etc.). A part son grand-père, décrit comme « très moderne, très branché », Zoé n’a aucun membre de sa famille sur Snapchat, leur réservant WhatsApp pour la communication, notamment avec sa mère. En effet, à l’intérieur de leur domicile, la connexion au réseau téléphonique est faible, il est alors plus facile de passer par des applications utilisant le wifi du domicile, comme WhatsApp.

A l’heure de l’entretien elle n’a son téléphone portable que depuis quelques mois, acquis lors de son entrée en sixième. Elle avait cependant déjà accès à Snapchat sur la tablette familiale, et était déjà familiarisée à la discussion médiée, ainsi qu’à la gestion des différentes conversations. Elle parle à environ une vingtaine de personnes de manière régulière, et fait les « flammes¹ » avec quinze d’entre elles, en essayant autant que possible de conserver l’émoticône « cœur rouge »² avec sa meilleure amie scolarisée dans un autre établissement.

¹ Les « flammes », représentées par un émoticône de feu, sont une étiquette accolée à la conversation Snapchat d’un individu. Cet émoticône est obtenu au bout de 3 jours d’échanges quotidiens. Pour la conserver, il est nécessaire d’envoyer ensuite chaque jour un message (texte ou photo). Le terme « faire les flammes avec quelqu’un » signifie qu’on prend soin de lui envoyer quotidiennement un message pour ne pas perdre l’émoticône.

² L’émoticône « cœur rouge » apparaît comme la flamme à côté du nom du contact Snapchat. Il marque à la fois une discussion quotidienne depuis au moins deux semaines, une intensité d’échange et l’exclusivité ; le cœur rouge ne peut effectivement être obtenu que si les deux participants ne parlent à personne d’autre avec la même intensité. La perte du « cœur rouge » peut alors signifier que l’un des deux participants parlent davantage à quelqu’un d’autre.

Les groupes de conversation sont multiples, et tous ne sont pas alimentés, certains sont même inactifs depuis plusieurs mois – notamment ceux initiés à propos d'évènements ponctuels passés. Zoé, comme la majorité des jeunes rencontrés ayant accès à un dispositif numérique et aux réseaux socio-numérique, partage de manière quasi quotidienne du contenu : photos pour faire les flammes, selfies, messages sous forme d'image favorisant l'engagement (« *like* si tu aimes l'honnêteté ») ou pour régler des comptes (« tout fini par se savoir... »). Ces contenus sont assez génériques, et pour certains interchangeableables. D'autres en revanche sont très ciblés, et participent de la construction et du maintien du lien social. Les canaux de discussion privés permettent un ciblage précis des contenus, comme nous aurons l'occasion de le constater dans la section II.2 de ce chapitre.

Une configuration intéressante à examiner peut être celle d'un individu entretenant des liens avec deux groupes de pairs n'ayant pas entre eux de liens amicaux mais nourrissant un intérêt culturel similaire. Les séries télévisées en sont un bon exemple, notamment celles disponibles en replay. En s'inscrivant sur les sites internet des chaînes de télévision, il est possible de regarder les émissions déjà diffusées durant une certaine durée de temps. Beaucoup de collégiennes rencontrées consomment régulièrement les contenus de télé-réalité, qui jouissent d'un engouement que l'on peut rapprocher de celui que présentent les jeunes enquêtés de Dominique Pasquier (2014) pour la série télévisée *Hélène et les Garçons*. Tout comme dans le cas de cette série d'anthologie, les collégiennes discutent des épisodes de leurs émissions chaque jour ou chaque semaine, en fonction de la régularité des diffusions. J'ai pu être témoin de ces conversations lors de mon observation des trajets en bus scolaire, qui a coïncidé avec la diffusion des épisodes finaux d'une télé-réalité populaire auprès d'une groupe de filles empruntant le circuit : *Princes et Princesses de l'amour*. Dans cette télé-réalité orientée autour de la rencontre amoureuse, quatre hommes et quatre femmes doivent éliminer régulièrement des prétendants et prétendantes. L'émission est rythmée par les rendez-vous amoureux et les différentes animations mettant en avant les candidats et candidates, et par les cérémonies d'élimination. Les cérémonies d'élimination prennent place à la fin de certains épisodes, et à mesure que le nombre de candidats ou de candidates diminue, le résultat de cette cérémonie est divulgué lors de l'épisode suivant pour créer un effet de suspense chez les spectateurs. Ce suspense est notamment entretenu par la diffusion en toute fin d'épisode d'extraits vidéo où le nom de la candidate ou du candidat éliminé est placé (ou sorti, en fonction du plan) dans une enveloppe. Le cadrage ainsi que le montage rendent dans l'immense majorité des cas illisible le nom de la personne éliminée.

Le suspens amorcé par l'élimination provoque de vives discussions durant les deux semaines de l'observation. Chaque collégienne du groupe présente ses spéculations, et donne son avis sur les prétendantes et prétendants encore en course, s'appuyant autant sur des critères physiques que sur les qualités morales supposées des candidates et candidats :

Une des collégiennes (Lola) raconte à ses copines lors du trajet du matin son activité hier soir. Pour savoir qui sera éliminé dans l'épisode précédent, elle a filmé son écran de télévision, en ralentissant et en zoomant avec son téléphone portable, elle a pu deviner le nom d'une des candidates éliminées avant que celui-ci ne soit rendu public dans l'épisode suivant. Elle montre sur son téléphone le résultat au groupe présent, qui pousse des exclamations mi-amusées mi-admiratives, avant de leur expliquer comment obtenir un effet de ralentissement sur la vidéo avec le téléphone. Un peu après elle dit qu'elle a partagé son « screen » [capture d'écran], contenant une partie du prénom de la candidate qui sera éliminée, avec un autre groupe de copines [celle de C*, un collègue dans lequel elle était auparavant].

Carnet de terrain, janvier 2020.

Lola partage en coprésence physique la découverte, mais également par les réseaux sociaux à son autre groupe de copines, connues lors de sa scolarité en cinquième et sixième dans un autre collège. Ces deux groupes partagent en effet le même engouement pour cette télé-réalité, mais n'échangent pas l'un avec l'autre malgré la présence de Lola qui pourrait faire la jonction entre les deux. Ici, les contenus partagés vers les deux groupes de pairs semblent similaires (la même vidéo avec la même information transmise), mais les réactions provoquées sont différentes :

J'interroge Lola quelques jours après avoir entendu sa discussion sur *Princes et Princesses de l'amour*. Je l'aborde pour lui demander si elle peut m'expliquer concrètement comment elle a fait pour obtenir ce résultat avec son téléphone, puis la conversation dérive sur la question de savoir si ses copines ont été surprises de cette « prouesse ». Elle me dit que les copines de l'école l'ont été mais qu'elle est étonnée que personne n'y ait pensé avant. Je lui demande si ses copines de l'ancienne école l'ont été également, elle me répond qu'elles s'attendaient au résultat et qu'elles l'ont surtout traitée (pour rigoler précise-t-elle) de « folle » parce qu'elle y a passé trop de temps.

Carnet de terrain, janvier 2020

Le partage d'informations similaires avec différents groupes de pairs s'effectue également au lycée. Alice est en 1^{re} L lorsque je la rencontre. Elle lit régulièrement depuis l'école élémentaire, initiée à la lecture par ses parents « *quand j'étais petite, mes parents me lisaient des livres tout le temps. Enfin, j'ai toujours lu donc mais moi de moi-même je pense. Enfin, après c'était pas des livres très conséquents.* » (extrait de l'entretien). Elle aime particulièrement les livres de David Foenkinos, et *Charlotte* est son favori. Elle l'a d'ailleurs prêté plusieurs fois à des amis de sa classe. Elle a deux amies, une en 1^{re} L (Albane) et une en 1^{re} ES (Camille), qui sont des lectrices régulières et qui aiment aussi énormément cet auteur. Elle regarde également des vidéos YouTube

consacrées à la critique littéraire, et achète de temps en temps les ouvrages qu'une de ses booktubeuses¹ favorites a appréciés. Albane contrairement à Camille regarde ce type de contenu. Alice partage avec Camille des références autour d'évènements qui se sont produits au lycée et qui peuvent être comparés à l'histoire dans *Charlotte* :

On en a beaucoup parlé ensemble. Et des fois, quand il se passe quelque chose, ça me remémore un aspect du livre ou une scène du livre. Donc je vais la voir, je vais, Oh, il s'est passé ça. Et oui, souvent, par exemple quand une personne au lycée va faire une action et qui me rappelle l'action du livre, je lui dis et donc elle capte la référence aussi.

Entretien avec Alice, 17 ans, 1^{ère} L

Faire des références à ce livre qu'elles ont toutes les deux lu et aimé, n'est pas un mode d'interaction qu'Alice mobilise avec Albane :

[au sujet des vidéos BookTubes] ça m'arrive de lui [à Albane] parler d'un livre que j'ai envie d'acheter [parce qu'elle en a entendu parler en vidéo] et des fois elle connaît parce qu'elle aussi elle l'a vu passer mais pas, enfin sur YouTube ou sur Insta ou ailleurs, pas par la même personne [Y a des livres tendances ?] Oui, on peut dire ça, des sorties attendues, des euh... des suites de trilogie par exemple, ou quand *Les deux sœurs* est sorti [le dernier ouvrage de Foenkinos publié au moment de l'entretien] ça je lui en ai parlé de suite parce qu'elle aime aussi. [Tu lui as envoyé une vidéo ?] Non, juste parler de ça. [...] Après je lui en ai envoyé mais c'était pas sur *Les deux sœurs*.

Entretien Alice, 17 ans, 1^{re} L

Les modes de partage autour de la passion qui peut réunir les trois filles sont différents, malgré leur intérêt pour le même auteur et leur scolarisation dans le même établissement. Albane et Camille n'entretiennent pas un lien amical bien qu'elles se fréquentent de temps en temps lors d'évènements organisés par Alice. Si Alice envoie de temps en temps à Albane des vidéos traitant de livres, elle n'en envoie pas à Camille : « *Je pense que ça l'intéresse pas trop. A la limite si moi je lui dis de vraiment aller voir telle vidéo peut-être, fin elle me dit oui mais elle le fait pas forcément.* »

A travers le cas d'Alice, Camille et Albane, nous pouvons également constater que les contenus sont discriminés en fonction de l'intérêt connu (ou parfois supposé) de chacune. Les contenus sont sélectionnés d'abord en fonction de la passion commune des filles, puis relayés de manière sélective. Si cette sélection est importante, c'est que le nombre de contenu échangés entre les jeunes enquêtés est élevé et mélange à la fois des contenus autour de leurs loisirs, passions communes, et des contenus « tendance » liés à la culture juvénile. Comment

¹ Créatrices de contenu autour des livres sur la plateforme YouTube

s’articulent l’envoi – et la réception – des contenus relatifs à la culture juvénile, à la culture spécifique du groupe affinitaire et aux passions particulières partagées (ou non) ?

II. Envoyer, recevoir, sélectionner : naviguer dans une culture commune

Dans le rapport INJEP consacrés aux goûts culturels des jeunes (Dahan et al., 2020), une partie rédigée par Marlène Bouvet intitulée « Les recommandations par messages : le transfert direct des contenus, prolongement de la prescription orale » (2020, p. 38), amorce une analyse des réseaux socio-numériques comme canaux de diffusion et de prescription de pratiques, notamment culturelles. L’auteur met en exergue que les discussions privées sur les réseaux socio-numériques assurent un prolongement des prescriptions orales, et peuvent parfois donner lieu à des « appropriations artistiques » (2020, p. 39), c’est-à-dire des formes d’apprentissage de pratiques artistiques (comme la danse). Elle souligne par ailleurs que les contenus servent également à nourrir les sociabilités juvéniles. Dans cette section, j’analyserai conjointement ces deux fonctions de la vidéo, en montrant comment s’opère la sélection des contenus.

Fanny, Eléa et Bastien attendent le bus scolaire, ils consultent leur smartphone. Eléa interpelle Bastien en se moquant gentiment de la vidéo (provenant originellement de TikTok) qu’il lui a envoyée sur Instagram : « t’es en retard frerot » lui lance-t-elle, et montre à Fanny rapidement. Les deux filles rigolent bruyamment et Fanny dit « cette trend [mode ou tendance] c’était y a deux semaines ! ».

Carnet de terrain, janvier 2020

Cet extrait illustre certes la viralité des contenus et leur caractère parfois éphémère, mais interroge plus largement les processus de sélection des contenus regardés – dans un contexte où ils sont pléthoriques – et leur diffusion dans les groupes de pairs. Le temps de latence provoqué par le portage d’une tendance¹ provenant d’une application à une autre n’explique pas à lui seul le fait que Bastien ait « deux semaines de retard ». Bastien a découvert cette tendance via la sélection algorithmique d’Instagram, et non par une interaction en ligne avec un de ses pairs qui aurait pu lui envoyer une ou plusieurs vidéos rentrant dans cette tendance. Il est pourtant bien inséré dans différents groupes amicaux, des groupes mixtes en termes de genre, et plutôt connecté puisqu’il possède un compte Instagram, Snapchat, et un compte TikTok qu’il utilise de temps en temps. Le « retard » qu’accuse Bastien sur la tendance n’est

¹ Dans le langage des réseaux socio-numériques, une tendance (ou trend) est un type de vidéo particulièrement populaire. Les tendances peuvent se fonder sur un son, une chanson, un format de vidéo, ou une combinaison de ces éléments. Elles sont virales et facilement reproductibles.

donc pas non plus une question d'isolement. Il semblerait plutôt qu'aucun des pairs de Bastien n'ait considéré que cette tendance pouvait l'intéresser, ni qu'elle ne se soit suffisamment répandue – et surtout, maintenue – pour être jugée importante au point d'être transmise à des personnes ne s'y intéressant pas.

Connaître les références culturelles circulant dans les espaces juvéniles est moins une affaire de goûts, ou encore de prise de renseignement active, mais plutôt de situation en permettant la réception, tout en étant soi-même impliqué dans leur diffusion et en se positionnant par rapport à ces références. Les éléments des sous-cultures spécifiques aux groupes affinitaires, notamment ceux mobilisés dans les « délires » (Barrère, 2010), font également l'objet d'une diffusion et d'une réception, mais sont davantage sélectionnés, voire « envoyés sur-mesure » aux membres du groupe.

II.1. Faire ses devoirs : se tenir au courant de la culture juvénile

Lors d'une pause durant l'entretien avec Cindy, 14 ans, son téléphone vibre. Nous sommes chez elle, sur son lit, et elle jette un œil distrait à l'écran en s'excusant. Je lui dis qu'elle peut tout à fait consulter son message. Avec la notification de l'écran, elle sait qui est l'émetteur et me répond en haussant les épaules « Nan c'est Charlotte, elle m'envoie une connerie encore. » La connerie en question est une vidéo TikTok, envoyée sur le Snapchat de Cindy. Je m'étonne qu'elle ne lui envoie pas directement sur son compte TikTok, puisqu'elle en a un et le consulte régulièrement. Elle me dit que Charlotte sait qu'elle ne regarde absolument jamais les messages privés de TikTok, qu'elle devrait « mais que ça la saoule » : « J'ai l'impression de faire mes devoirs à devoir regarder toutes (elle insiste sur le « toutes ») les vidéos qu'on m'envoie franchement flemme [...] et puis si vraiment c'est excellent on va me le remontrer à un moment. ».

Carnet de terrain, juin 2019

Ce « on » désigne l'ensemble de ses copains et copines. « On » montrera à Cindy ce qu'elle ne doit pas rater, « on » lui envoie des vidéos amusantes ou utiles, sans pour autant que leur consultation ne soit impérative. Les vidéos sur les différentes plateformes socio-numériques ont en effet un avantage indéniable sur le média télévisuel, celui de pouvoir être accessible virtuellement¹ n'importe quand. La multiplication des émetteurs (i.e. les membres des différents groupes de pairs) diminue également la possibilité de rater une vidéo « excellente » pour reprendre le terme de Cindy. Cependant, les propos de Cindy peuvent interpeller : « *J'ai l'impression de faire mes devoirs à devoir regarder toutes (elle insiste sur le « toutes ») les vidéos qu'on m'envoie*

¹ J'appuie sur le « virtuellement », pour exprimer la potentialité de leur accès ; en effet, certains contenus, notamment les vidéos TikTok, peuvent être rapidement supprimés par leurs auteurs, ou retirés de la consultation si elles enfreignent les droits d'utilisation (notamment dans les cas de plagiat ou de diffusion d'un contenu sous licence).

franchement flemme. » La perspective de consommer l'intégralité de ces vidéos, pourtant *a priori* sélectionnées selon ses goûts, la lasse. Un peu plus tard durant l'observation, elle dira d'ailleurs « *et puis c'est souvent la même chose, une fois que t'en as vu une [elle parle ici de la trend wellerman¹] tu les as toutes vues* ». Cindy fait référence aux contenus TikTok s'appuyant sur un ensemble de codes communs : une musique similaire, avec une mise en scène proche des autres contenus adoptant la même musique, avec une chute similaire. L'assemblage de ces divers éléments, popularisé à travers des millions de vidéos, est appelé sur l'application une *trend* – une tendance – et a une durée de vie relativement courte. Elles parviennent cependant, parfois avec un certain décalage, à dépasser l'application TikTok pour être publiées sur d'autres plateformes, comme Instagram ou Snapchat. Le nombre de détournement de ces tendances, ainsi que leur durée de vie éphémère, semble les rendre redondantes pour Cindy, et contraindre l'utilisatrice à rester à la page en connaissant les tendances les plus populaires. Cette actualisation incessante peut peut-être expliquer le sentiment de « faire ses devoirs » que Cindy manifeste, en plus de témoigner une certaine pression à suivre les tendances.

S'il n'est pas nécessaire de connaître parfaitement les tendances, ni même de suivre avec assiduité les créateurs ou créatrices de contenu les plus connus, il faut tout de même les connaître. Par exemple, pratiquement tous les enfants interrogés connaissent le duo de YouTubeurs Mcfly et Carlito, ainsi que Squeezie. Le degré de connaissance varie cependant d'un enfant à l'autre, allant de la bonne connaissance héritée d'une fréquentation de la chaîne de longue durée :

Enquêtrice : Lesquels tu regardes le plus ?

Estelle : J'aime bien Squeezie.

Enquêtrice : Sa chaîne gaming ou sa chaîne générale ?

Estelle : Les deux. Après je regarde aussi Cyprien, Norman après Mcfly et Carlito [...]. J'aime mieux maintenant McFly et Carlito, y a plus de trucs.

Entretien avec Estelle, 13 ans, 4^e.

A une connaissance très superficielle :

Discussion avec un groupe de collégiens (trois filles et deux garçons), ils parlent de la dernière vidéo sortie de Mcfly et Carlito. Je feins l'ignorance et je demande au groupe ce qu'ils font sur leur chaîne, on me répond « des événements », « des sketches », « des dégustations », « des trucs débiles ». Je demande de quoi parle la dernière vidéo, en m'adressant spécifiquement à un des garçons qui dit qu'il ne l'a pas encore regardée. Je lui demande si c'est un nouveau concept sur cette chaîne il finit par dire – coupé par les copains qui veulent aussi répondre à la question –

¹ La tendance *wellerman* a été lancée par le TikToker Evans Nathan reprenant a capella des chants de marins, notamment celle s'intitulant *Wellerman*. Ce chant a été repris, collectivement ou solitairement, par une grande quantité de vidéastes, y ajoutant divers instruments de musique.

qu'il est bien incapable de le dire, étant donné qu'il « connaît mais ne regarde pas beaucoup ».

Carnet de terrain, juillet 2021

En passant par un intérêt qui peut être actualisé :

Enquêtrice : La dernière [vidéo] que t'as vu c'était quoi ?

Léo : C'était chez un copain. C'était Squeezie.

Enquêtrice : Okay et Ah oui et de Squeezie tu regardes ces deux contenus, son contenu gaming et quand juste il parle ?

Léo : Ses games quand il faisait des games, quand il joue à des jeux, je suis pas trop fan de l'autre chaîne.

Entretien avec Léo, 12 ans, 6^e.

Enquêtrice : Alors t'es abonnée à quoi ?

Nora : [...] beaucoup de YouTubeurs, Squeezie. [...] Ça fait longtemps que j'ai plus regardé de vidéos de Squeezie.

Enquêtrice : Même quand il fait du jeu vidéo ?

Nora : Si des fois un peu mais moins.

Entretien avec Nora, 9 ans, CM1.

Pour être capable d'en discuter, malgré des connaissances partielles, il est possible pour certains de se référer à des catégories déjà connues, qui dans le cas des vidéos, peuvent être de l'ordre du ton ou du genre de vidéos. Par exemple, les vidéos de « prank » (de blague, ou de canulars) : ici le genre de la vidéo, souvent identifié dès le titre de la vidéo (« je prank mes abonnés ! »), peut agir comme une convention, indiquant un contenu humoristique :

Je chemine vers la piscine avec Thomas et Judith (tous deux ont bientôt 18 ans), qui font de la natation le mardi soir après le lycée « pour se remettre en forme ». Thomas depuis le confinement fait du sport seul (musculation, course à pied), et regarde régulièrement des instagrammeurs et YouTubeurs spécialisés dans le fitness. Judith le charrie à ce propos (elle désigne ces YouTubeurs par le qualificatif ironique « gros cerveaux »), en prenant pour exemple Tibo InShape. Thomas se défend en disant qu'il ne regarde pas Tibo InShape pour son activité de musculation et de nutrition, mais pour ses pranks, notamment ceux avec Jujufitscat (sa copine). Judith lui concède que « les prank c'est ok, au moins il passe pour un débile de manière délibérée ». Judith n'a jamais regardé de contenu de Tibo InShape.

Carnet de terrain, mai 2020.

Dans cet extrait, on peut voir comment la catégorisation d'un contenu particulier au sein d'une chaîne permet de l'en distinguer et de le juger comme acceptable. Judith n'a jamais regardé, d'après ses propos, des vidéos de Tibo InShape. Cependant, en fréquentant ses pairs et en consultant régulièrement Twitter et Instagram, elle a pu se forger un avis de manière générale sur les créateurs de contenu de fitness et de musculation et a décrété qu'elle n'aimait pas leurs contenus. Elle reproche notamment à ces créateurs de contenus de proposer des modèles d'hygiène corporelle qu'elle juge délétères, et dénonce leur absence de réflexivité sur

leurs propres pratiques (« *jamaïs ces gars ils vont se dire que conseiller à des gosses de manger huit blancs de poulet c'est une idée de merde* » extrait de l'entretien informel). Aux yeux de Judith, la catégorie des canulars peut être désolidarisée du reste d'un contenu qu'elle réproouve. Nous pouvons aussi constater dans cet extrait que Thomas, face à la désapprobation virulente de sa camarade, dément l'accusation ; il ne regarde pas les contenus de Tibo InShape qu'honnit Judith, sans pour autant aller à l'encontre de son propre goût. En effet, il ne dit pas dans cet extrait ne consommer aucun contenu de ce type (« les gros cerveaux »), mais uniquement celui de Tibo InShape. Notons que lors de cette observation, le YouTubeur est au cœur de plusieurs scandales¹, rendant d'autant moins dicible le fait de regarder ses vidéos.

Nombreux sont les enquêtés de mon corpus qui comme Judith voient leur paysage numérique peuplé de noms de créateurs et créatrices de contenu qu'ils ne connaissent pas réellement. Les connaître « au moins de nom » est déjà en soi un marqueur identitaire :

Enzo, Yann et Lillian (environ 11 ans), dans le bus pour aller au tournoi de foot de L*. Enzo est debout dans le couloir, penché vers Yann qui a son smartphone dans la main et montre aux deux autres garçons la miniature d'une vidéo de BMX, et fait défiler vers le bas (pour chercher quelque chose peut-être). Lillian rigole et pointe du doigt une vidéo suggérée sous la vidéo : « je vous jure ce vlog de coachella est cool ». Il écorche le nom Coachella, qu'il a eu du mal à décrypter sur l'écran (c'est a priori le titre d'une vidéo). Il rit de plus en plus et Enzo joue avec le mot Coachella (« Corachalla ! »). Avant que les deux ne disent autre chose, Yann se justifie « c'est ma sœur qui regarde ça », Enzo répond que ça se voit que c'est un truc pour les filles, Lillian dit que c'est Léna [Situations], et Enzo lui dit d'un ton dédaigneux « Tu connais ça toi ! ». Yann lui dit que tout le monde connaît Léna.

Carnet de terrain, mai 2019.

Léna Situations est une créatrice de contenu qui s'est construit une forte notoriété avec ses vlogs², depuis 2017, et lors de l'enquête elle était déjà très populaire sur la plateforme YouTube. En tant que jeune femme dont les contenus portent sur la mode, les voyages et le vlogging, son public est majoritairement féminin. C'est pour cette raison qu'Enzo disqualifie ce contenu, la mise à distance de la féminité permettant de réaffirmer ses goûts masculins, tandis que Lillian nomme le type de contenu « c'est Léna » avec le prénom de la YouTubeuse et non pas son nom de chaîne « LénaSituations » traduisant par là une certaine familiarité avec la figure de la YouTubeuse. Enzo utilise cette familiarité pour rappeler à l'ordre Lillian

¹ En 2015 Tibo InShape est accusé de racisme, d'homophobie et d'islamophobie suite aux partages de certains de ses publications sur Facebook. En 2017, il organise un concours sur internet pour trouver une petite amie, dont l'issue était décidée par les votes des spectateurs. En 2018 il est accusé d'avoir traité trop légèrement la thématique de la Shoah. En 2019 il s'expose à un scandale en faisant la promotion du Service National Universel sans révéler qu'il s'agissait d'une commande contre rémunération du ministère de l'Éducation.

² Un vlog (contraction de vidéos et de blog) est une vidéo à caractère intimiste, présentant les pensées du créateur ou créatrice de contenu, son quotidien, ses sorties, etc.

par la moquerie (« tu connais ça toi ! ») puisqu'en tant que garçon il n'est pas supposé connaître des contenus pour fille. Yann nuance la vision d'Enzo en amenant Léna dans le paysage numérique et culturel de leurs pairs « tout le monde connaît Léna », renversant le rappel à l'ordre : Enzo devient le déviant en ne connaissant pas quelque chose que tout le monde connaît. Yann opère ici un basculement de la position de Léna, la faisant glisser de la culture personnelle (supposée) de Lillian à la culture juvénile, et permet ainsi de diluer la moquerie d'Enzo – qui s'adresse également à Yann, dans la mesure où ce dernier connaît la YouTubeuse – tout en sauvegardant leur virilité. Il ne s'agit pas ici de connaître en ayant vu, mais de connaître car c'est la norme.

Ce rapport des garçons aux contenus jugés féminins est le même que celui que décrit Dominique Pasquier avec les jeunes téléspectateurs masculins (Pasquier, 1998) de *Hélène et les garçons* :

Toutefois, ils apprennent très vite que se poser devant les autres comme un téléspectateur d'*Hélène et les garçons* est une attitude qui menace leur identité masculine face au groupe des pairs. [...] A l'école, ils ont une attitude beaucoup plus radicale : pendant que les filles font leurs jeux de rôle dans la cour de récréation, les garçons se moquent d'elles en imitant des bruits de baisers ou de larmes. Et si on leur demande ce qu'ils pensent de la série, aucun qualificatif n'est assez dur pour la dénigrer. Pourtant ils connaissent le nom des personnages et citent, pour s'en moquer, des intrigues qu'ils ont trouvés particulièrement ridicules. (1997, p. 107)

Nous pouvons voir à l'œuvre ce même mécanisme au Coin des Ados :

Au Coin des Ados, Lison et Pauline (4^e) discutent de *La Villa des cœurs brisés* (TF1), une télé-réalité qu'elles suivent toutes les deux (Pauline a l'air cependant plus passionnée par l'émission que Lison). Elles discutent des relations des candidats et des candidates. Lison dit qu'elle aime beaucoup Virgil, Pauline répond « il est mims mais il est trop... » elle ne finit pas sa phrase, Lison répond « ouais un peu trop... trop quoi. » « Il colle » finit par dire Pauline avant d'ajouter « et avec Cloé je trouve il est chiant ». En parlant de Cloé, Lison dit « ouiiii, miskine¹ Cloé ». Pauline dit « elle fait grave de la peine, elle est bien pourtant. », Lison dit qu'elle préfère quand même une autre candidate (je crois que c'est une certaine Mélanie), davantage « franche ». Le garçon qui est assis à côté d'elles et avec qui elles discutaient plus tôt arrête de regarder son téléphone et sans enlever l'unique écouteur qu'il porte dans l'oreille dit « moi ils [les candidats et candidates] me font tous de la peine », puis une fois qu'il a l'attention des deux filles il continue « tous des bolosses², même si c'est à la plage³ faudrait me payer cher moi [pour y aller] ». Pauline lui rétorque immédiatement « mais personne veut de toi là-bas hein », et Lison tempère en lui disant qu'il abuse et qu'il y en a qui sont pas des bolosses. Le garçon admet que « Julien, c'est le moins pire » d'après ce que raconte les filles de sa classe (je suspecte qu'il tire sa connaissance de l'émission non seulement des récits de ses camarades mais également du visionnage de plusieurs épisodes). *Carnet de terrain, janvier 2019*

¹ « Pauvre » ou « pauvrette ».

² Bouffons.

³ Cette télé-réalité se passe aux Caraïbes.

Ces deux items féminins, la télé-réalité *La Villa des cœurs brisés*, et les vidéos de Léna Situations, sont connus des garçons par la fréquentation d'un même espace : celui de la classe et des conversations entre filles qui s'y tiennent, et celui de l'espace numérique qui propose sur les différentes suggestions de visionnage cette YouTubeuse. Il leur est alors nécessaire de manifester la reconnaissance de l'existence de ces items culturels – au risque d'être vus comme des ignorants – et de s'en distinguer dans le même mouvement, peu importe s'ils consomment ou non ce type de contenus.

Ces deux cas montrent que le goût personnel n'a pas grand-chose à voir avec la connaissance des éléments de la culture juvénile. Cette culture n'est pas monolithique ; composée d'un ensemble de sous-cultures, elle n'est pas accessible dans son intégralité et reste dépendantes des contextes locaux, notamment des groupes affinitaires. Par exemple, si les animés *One Piece* et *Demon Slayer* sont régulièrement cités en entretien par les collégiens et collégiennes, peu citent *HunterXHunter* ou *Jujutsu Keisen* alors que ces deux derniers sont diffusés sur la même plateforme (Netflix) et sont comparables en termes de popularité ou d'ancienneté. Ils sont en revanche mentionnés dans les conversations entre membres de groupes qui regardent un certain nombre d'anime, et qui s'envoient volontiers des contenus en rapport avec les anime (des nouveautés ou des vidéos esthétiques ou humoristiques sur des anime déjà connus).

On peut alors observer deux dynamiques dans la sélection des contenus à destination des membres des groupes de pairs fréquentés. La première est celle de la personnalisation dans le partage des contenus, sélectionnés en fonction de l'intérêt connu ou supposé des pairs ; la deuxième est celle d'un partage s'étendant davantage à l'ensemble du groupe et participe à « une clôture de l'espace amical. » (Barrère, 2011, p. 104). La prochaine section présentera ces deux dynamiques.

II.2. Une sélection de vidéos sur-mesure et l'entretien des « délires »

Les réseaux socio-numériques et les plateformes de vidéo proposent une infinité de contenus, qui a cependant déjà été partiellement sélectionnée, d'abord par les algorithmes de recommandation, puis par les membres des groupes de pairs qui opèrent eux-mêmes une sélection dans les contenus qu'ils partagent avec les autres membres du groupe. En effet, les jeunes enquêtés n'envoient pas n'importe quoi à n'importe qui :

Discussion avec Clémentine, 13 ans. Elle est « accro » à TikTok, selon ses propres mots, ce qui désigne en réalité moins un temps passé – qui n'excède pas les deux heures par semaine en moyenne – qu'une affection particulière pour l'application. Sa FYP¹ [for you page] lui présente à la fois des contenus de mode (GRWM², haul³ vêtement, OOTD⁴, etc.), et de maquillage, des contenus de créateurs « tendance » de la plateforme, des vidéos d'équitation, des contenus féministes et des chorégraphies. Elle a également récemment consommé des contenus de yoga et de développement personnel (suggérés par l'algorithme). Alors que nous scrollons sa FYP pour voir ce qu'elle présente, nous voyons une vidéo de lipsynch⁵ réalisée par une personne en cosplay⁶. Je reconnais le personnage et lui demande si le elle connaît également, elle me répond que oui et dit que c'est bien, et qu'elle va l'envoyer à une de ses copines qui est « fan, mais genre fanfan de lui ». Je lui demande si elle va l'envoyer à d'autres copines, elle répond que non, « y a qu'elle qu'est fan, les autres bon elles regardent pas trop [l'anime⁷ en question] ». La discussion se poursuit ensuite autour de ce qu'elle envoie et à qui. J'apprends ainsi qu'Emma reçoit surtout des vidéos d'équitation « mais pas celle où c'est du monté comme ça, mais là où c'est beau, quand ils [les chevaux] galopent à fond », Louane « des trucs débiles, genre des trucs drôles » et Fanta [sa meilleure copine de l'école] « des trucs stylés, fin des vêtements, des tenues quoi parce qu'on aime trop ça toutes les deux ».

Carnet de terrain, janvier 2022

Les réactions qu'elle reçoit la plupart du temps après l'envoi de ces vidéos, sont des smileys d'appréciation, notamment lorsqu'elle les envoie sur d'autres applications que TikTok (Snapchat et WhatsApp⁸ majoritairement). Ces vidéos partagées ne provoquent, d'après ses dires, pratiquement jamais de discussion textuelle, ou ne viennent réellement nourrir les conversations entre copines. Certaines ne sont même jamais regardées par ses amies, il est d'ailleurs déjà arrivé que certaines lui envoient un TikTok qu'elle avait elle-même déjà envoyé. Clémentine ne le prend pas mal (« *on s'envoie tellement de merde aussi on peut pas tout regarder. Et puis ça veut dire que j'ai bien trouvé !* » (verbatim lors de l'entretien informel). Ces vidéos ont alors toutes les caractéristiques d'une fonction phatique du langage, dans la mesure où elles sont un signal de présence à l'autre. Le soin dans la sélection en fonction des intérêts connus – ou parfois anticipés ou supposés – est déjà en soi une marque de reconnaissance et d'amitié. Cette attention peut alors donner lieu à des quiproquo amusants :

En parlant de TikTok à Romuald (18 ans) devant le lycée, il me raconte qu'une de ses amies (Anouchka) qu'il ne voit pas très souvent car elle est interne dans un autre établissement lui envoie très souvent des vidéos Instagram (dont l'origine

¹ Fil d'actualité présentant à l'infini des contenus susceptibles de plaire à l'utilisateur.

² *Get ready with me* [Prépare-toi avec moi], type de vidéo montrant le processus d'habillage ou de maquillage de la personne.

³ Présentation des derniers achats.

⁴ *Outfit of the day* [tenue du jour], présentation des diverses pièces de la tenue du créateur ou de la créatrice.

⁵ Synchronisation labiale : il s'agit de fait de performer les paroles d'une chanson, sans la chanter réellement.

⁶ Le cosplay est une pratique de déguisement reprenant un personnage d'une œuvre de fiction (jeu vidéo, manga, etc.)

⁷ Dessin animé japonais, ici de l'anime adapté du manga *Gambling School*, diffusé sur Netflix.

⁸ A l'heure de l'entretien, l'application Whatsapp permet le visionnage des vidéos TikTok, ce qui n'est plus le cas au moment de la rédaction de ce manuscrit.

est souvent TikTok) de roller derby. Si Romuald connaît ce sport, il ne l'aime pas particulièrement, et s'est donc dit que c'était parce que son amie aimait beaucoup ce sport. Il lui a ainsi envoyé durant plusieurs mois des vidéos de roller derby également, pour « lui faire plaisir ». Lors d'une de leurs rares rencontres, il a blagué à propos de la passion de cette dernière pour le roller derby, ce qu'elle nie, en arguant qu'elle lui en envoie car c'est lui qui aime ce sport. Elle lui apprend qu'elle était persuadée qu'il adorait le roller derby, et que chaque fois qu'elle voit une vidéo de ce sport, elle pense à lui, et souhaitait le soutenir dans sa passion.

Carnet de terrain, janvier 2022

Les mécaniques de sélection sont donc ici guidées par les passions ou intérêts connus ou supposés des pairs. Le goût pour le roller derby que prête Anouchka à Romuald est probablement en lien avec le fait que ce dernier ait un style vestimentaire très affirmé, des goûts musicaux peu communs (rock indie et punk), et qu'il ait développé une passion pour la photographie urbaine (du street art, des lieux abandonnés, etc.). Si Romuald ne s'explique pas comment Anouchka l'a associé au roller derby, je peux formuler pour ma part l'hypothèse que le malentendu a été rendu possible par l'ensemble des goûts de Romuald. Ces derniers étant peu répandus dans les groupes de pairs des deux adolescents, le roller derby qui est un sport relativement confidentiel et non-pratiqué sur le territoire enquêté n'a pas semblé à Anouchka être une passion inconcevable pour son ami. En un mot, l'originalité de Romuald n'a pas permis à Anouchka d'interroger le goût qu'elle lui imputait. De surcroît, en l'absence d'une fréquentation quotidienne de Romuald, ou de ses pairs, Anouchka n'a pas eu de raison de douter de sa compréhension du goût de son ami.

L'envoi de vidéos sélectionnées spécialement en fonction des passions ou des goûts de ses amis est un marqueur amical d'importance, il signifie à la fois la permanence du lien en ligne et la mémorisation des goûts et donc la confirmation d'une attention à l'autre. Une autre forme de sélection et de partage de contenus entre pairs existe, celle des vidéos de délire. L'espace du groupe est le lieu où se dégage une spécification plus forte des éléments d'une culture commune à une classe d'âge. Par exemple, les vidéos virales sont facilement utilisables pour transformer un contenu en « délire ». Le terme de « délire » est ici emprunté à Anne Barrère dans son travail sur les activités électives des adolescents qui le définit de la sorte :

Synonymes par excellence de bonnes ambiances, les « délires » peuvent être définis comme des pratiques de communication qui, entourant une activité, parviennent à la maintenir indéfiniment dans la durée même des échanges, au fil de vannes et de plaisanteries. Le délire suppose aussi plus la capacité à improviser, à se renvoyer la balle, dans des jeux de joutes orales qui doivent faire mouche pour perdurer (Dubet et Martuccelli, 1996; Lepoutre, 1997). Il suppose aussi une clôture de l'espace amical et représente une sorte de point optimal de l'ambiance, parce que l'intensité y est constamment entretenue et relayée par les autres. (Barrère, 2011, p.104)

Afin de comprendre toutes les implications de cette définition, il est nécessaire de s'arrêter quelques instants sur les termes d'« ambiance » et d'« intensité » mobilisés par Anne Barrère.

L'ambiance, ou plutôt les ambiances

[...] renvoie[nt] à une capacité à percevoir des différences qualitatives entre des situations en apparence semblables (Barrère et Martuccelli, 2009) Dans le contexte de cette étude, elles sont un halo contextuel qui facilite ou freine la production et la circulation d'énergie dans une activité donnée, transformant en cela l'intensité elle-même, expliquant aussi la labilité ou la permanence de l'investissement adolescent. (Barrère, 2011, p. 97)

La « bonne » ambiance permet de maintenir l'intensité d'une activité, l'intensité étant selon le modèle de fonctionnement adolescent qu'elle propose, une des « épreuves » à laquelle les jeunes se confrontent au collège et au lycée. La recherche de l'intensité, qu'Anne Barrère inscrit dans la modernité (2011, p. 88), est une norme vers laquelle il leur est nécessaire de tendre.

Les « délires » sont, comme le souligne Anne Barrère, propres au groupe car ils « supposent une clôture de l'espace amical ». Les vidéos partagées au groupe, ou entre deux personnes, sont alors des situations propices à l'apparition d'un délire, notamment sous la forme d'une phrase-référence qui rappelle la vidéo et le sentiment à la fois de complicité et d'amusement que le premier visionnage à provoquer :

Y a une vidéo qui nous a fait trop rire avec mon meilleur ami, mais je sais pas, je sais toujours pas si c'est la réalité ou enfin je sais pas, c'est un enfant qui crie « lâche moi Michel lâche moi » à un autre, c'était n'importe quoi. Enfin, je crois que c'était des bourges, on va dire de Bordeaux, des gens assez riches et c'est des enfants et je sais pas du coup si c'est joué ou pas. Enfin c'était très drôle. Le mec à la fin, il parlait très énervé en tenant son sac en marchant (rires) il y avait rien qui allait dans cette vidéo. (rires) On se balançait des « lâche-moi Michel » tout le temps ! Fin ça c'est il y a quelques années, maintenant c'est sûrement d'autres choses mais celui-là il reste pas mal.

Entretien avec Juliette, 16 ans, 1^{re} S.

Les « délires » ne se maintiennent pas forcément dans le temps, et sont assez facilement oubliés, comme Juliette me le fait comprendre en disant que « maintenant c'est sûrement d'autres choses », en opposition au délire de « Michel lâche-moi » qui se distingue des autres par sa longévité : non pas une longévité de mobilisation dans les échanges, puisque Juliette marque le passé « on se balançait », mais une longévité dans la mémoire du groupe.

Il semblerait que les vidéos TikTok, par la répétition, imitation et détournement qu'elles permettent, puissent assoir encore davantage le développement de ces délires, et peut-être leur permettre une longévité plus grande :

Marine : En fait je regarde beaucoup de TikTok drôle, j'aime pas trop trop regarder, tout ce qui est danse, tout ça parce que ben... Je trouve pas ça trop intéressant, après c'est mes goûts, j'ai une préférence avec tout ce qui est drôle, où...on va dire un peu... Des fois il y a beaucoup d'humour noir sur TikTok ça c'est pas forcément mieux mais des fois c'est drôle, pour rire entre amis, donc ça, en ce moment y en qui font, euh ils mettent une vidéo d'une vidéo connue, et ils font le playback, enfin y a le son en même temps mais ils connaissent par cœur et ils refont les dialogues. Je sais pas si tu vois ?

Enquêtrice : Si si je vois.

Marine : Et donc avec une amie on fait que de s'envoyer ça donc.

Entretien avec Marine, 17 ans, TES.

La catégorie de vidéos dont parle Marine est vaste, puisqu'elle s'appuie sur le playback de citations célèbres, par des hommes et des femmes politiques, des stars de la télé-réalité, ou des influenceurs et influenceuses. Le ou la créatrice de contenu lance de manière ostentatoire l'enregistrement de l'extrait vidéo sur un ordinateur ou une tablette, puis répète exactement les propos de la vidéo, en utilisant les mêmes intonations et parfois les mêmes mimiques. Ces vidéos adoptent un ton sarcastique, le jeu gestuel est exagéré, tout comme la prosodie. La citation ainsi apprise (pour faire la vidéo), ou de manière incidente lors de visionnages répétés de la même tendance, peut alors être à son tour mobilisée durant les interactions entre pairs. Les délires s'inscrivent dans la sous-culture du groupe et se mêlent à ses autres éléments. Les contenus en ligne des jeunes enquêtés sont remplis d'une multitude de références communes au groupe : commentaire sur une photo de groupe Instagram avec un évènement arrivé lors du moment partagé que rappelle la photographie, chanson ajoutée à une photo et paroles automatiques sur les stories Instagram, noms de conversations en référence à un surnom ou un évènement. Notons que ces différentes marques de familiarité peuvent co-exister sans pour autant créer une interaction :



Figure 9 : Capture d'écran des commentaires TikTok sous une vidéo humoristique de Léa, mai 2020.

Dans cette vidéo, Léa (17 ans) utilise un filtre faisant apparaître un mot au-dessus de sa tête et titre « laisse le filtre prédire ta vie amoureuse ». Elle obtient le résultat « let's go ! » [c'est parti !]. Pendant l'attente du résultat, elle passe un livre de cours devant elle à plusieurs reprises, pour simuler une danse.

Les personnes commentant cette vidéo TikTok de Léa réagissent autour de trois éléments : leur propre expérience de l'utilisation de ce filtre faisant apparaître de manière aléatoire une mention au-dessus du visage de la personne à l'écran (« j'ai eu inutile émojis qui pleurent »), une référence privée (« j'ai pensé à autre chose »), un reproche amusé (« c'est mon livre »), et une réaction (« émojis pleurs de rire »). Ils émanent respectivement d'une connaissance de Léa, de sa meilleure amie, d'une bonne amie de classe, et enfin d'une utilisatrice inconnue. Les différentes utilisatrices n'utilisent pas le même répertoire d'actions, et ne semblent pas commettre d'impairs. Ces derniers peuvent se produire lorsque l'interaction n'est pas lue de la manière dont elle était pensée, notamment dans le cas où la mobilisation d'une référence n'est pas comprise :



Figure 10 : Capture d'écran sous une publication Instagram de Raphaël, mars 2020.

La photo commentée présente un groupe de cinq garçons (entre 13 et 14 ans) prise lors d'une partie de jeu vidéo, qu'ils ont interrompue pour prendre la pose. Trois adressent un signe à l'appareil photo du smartphone, certains sont flous car ils bougeaient lors de la prise. L'utilisatrice en jaune (Madeleine) connaît la plupart des garçons car ils fréquentent le même établissement scolaire et sont camarades sans pour autant se voir tous les jours. Madeleine commente « c'est pas mal gay tout sa » en faisant référence à la non-mixité masculine évidente de la photo, et joue probablement avec le stigmate que la pratique intense des jeux vidéo fait peser sur la virilité des jeunes hommes (accusation d'être vierges, ou de n'avoir aucun intérêt pour les femmes réelles). Son commentaire est une taquinerie, qui s'appuie sur le caractère éminemment homophobe de l'accusation. Raphaël, en orange, répond littéralement, en précisant le contexte de la soirée qui justifie la non-mixité masculine (sous-entendu que les jeux vidéo sont une affaire de garçons). Impossible ici de savoir s'il a bien compris la nature humoristique du commentaire. Madeleine poursuit l'échange avec le même ton « pfff ils disent tou[t]e sa », mais est obligée de préciser la nature de son commentaire lorsque Célia, une copine de Raphaël, intervient avec « Bien voyons », pour signifier à Madeleine que son commentaire est lu comme une stupidité. Madeleine n'utilise pas le bon mot pour qualifier son intention « c'est du sarcasme au cas ou », mais l'idée est transmise : Madeleine n'est pas

sérieuse et ne pense pas que ce rassemblement de garçons est « gay ». Célia termine l'échange en disant que dorénavant le commentaire de Madeleine est compris « tkt [t'inquiète] » et qu'elle ne lui en tient pas rigueur. L'humour de Madeleine n'est pas compris car elle n'a pas une familiarité suffisante avec le groupe de garçons pour disqualifier automatiquement auprès des observateurs (Célia) toute possibilité d'insulte, mais également car le répertoire dans lequel elle va piocher sa taquinerie, à savoir celui de l'homoérotisme des groupes de garçons pratiquant une activité ensemble, n'est pas partagé par Raphaël, ou en tout cas n'est pas mobilisé pour interpréter le premier commentaire de Madeleine.

Nous avons vu que les contenus médiatiques (vidéos et photos) circulant entre les pairs participent à la fois des cultures juvéniles et des sous-cultures des groupes affinitaires, en suivant des processus de sélection différents. La mobilisation de références propres au groupe en marque l'appartenance et rend visible à autrui la proximité de ses membres, une proximité pouvant être remise en question comme nous avons pu le constater lorsque la référence n'est pas comprise. En offrant des espaces d'échange, internet et les réseaux socio-numériques rendent virtuellement accessibles à ceux les fréquentant les références culturelles structurant les différents groupes et en permettent l'incorporation. J'ai laissé de côté jusqu'à présent un type de groupe qui attire particulièrement l'attention des travaux sur le numérique : les communautés en ligne, et qui sont pourtant des espaces d'importance lorsqu'il est question d'apprentissage des loisirs.

III. Fréquenter des communautés virtuelles : quelle place pour la participation ?

Les communautés en ligne ont rapidement attiré l'attention des chercheurs et des chercheuses, notamment autour des pratiques de loisirs en ligne comme le jeu vidéo. Les travaux de Sherry Turkle (1995) sur la pratique du Multi-Users Dungeons¹ s'intéresse particulièrement à la mise en cohérence de l'identité du joueur avec ses identités en ligne (celle de ses multiples personnages par exemple) illustrent l'importance de la communauté virtuelle² (Rheingold, 1995). Les liens qu'elle décrit entre les joueurs sont autant de l'ordre

¹ Il s'agit de jeu de rôle, en ligne, se présentant sous une forme textuelle et pouvant fonctionner sans maître du jeu. Les joueurs interagissent les uns avec les autres en décrivant les actions du personnage qu'ils incarnent, et quand certains jeux le permettent, en entrant des lignes de commande permettant de co-crée l'univers (ajouter un objet, transformer une pièce, etc.).

² Howard Rheingold définit comme suit les communautés virtuelles : « Les communautés virtuelles sont des regroupements socioculturels qui émergent du réseau lorsqu'un nombre suffisant d'individus participent à ces

de l'interaction en jeu qu'en hors-jeu, notamment dans les espaces collaboratifs comme les forums, où sont débattus les règles et limites de certains jeux (port d'arme), ou les raisons de jouer un personnage d'un autre genre que le sien (Turkle, 1994). Les travaux de Vinciane Zabban (2015) et de Vincent Berry (2009) sur les MMORPG, les jeux vidéo aux univers persistants, insistent également sur le rôle fondamental que les guildes, c'est-à-dire les groupes de joueurs unis autour d'un objectif (communautaire, exploit en jeu, jeu de rôle, etc.), ont dans la pratique du jeu. La finesse de ces deux derniers travaux cités est justement de distinguer la communauté des joueurs des regroupements de joueurs (les guildes), les guildes étant un sous-ensemble de la communauté des joueurs, structurées à la fois autour d'objectifs communs et de relations interpersonnelles, quand la communauté de joueurs désigne tous les pratiquants. En opérant cette distinction, les travaux de Vincent Berry et de Vinciane Zabban permettent de rendre observables les différentes dynamiques des joueurs, engagés dans la communauté très large des joueurs (ceux qui fréquentent un forum portant sur le jeu) ou engagés dans de plus petites communautés (ceux qui fréquentent un forum de guilde).

En effet, parler de communauté virtuelle, ou en ligne, tend à homogénéiser les pratiquants, leurs engagements, et leurs activités, et exclut la prise en considération des utilisateurs, ou des visiteurs non-actifs, qui ne participent à la communauté sous aucune forme que ce soit. Pourtant, les phénomènes de « lurk » (observer sans participer) composent la majorité des activités sur les forums, comme le montre Valérie Beaudouin (2016). Sur les forums étudiants par exemple, décrits par Cath Mazuro et Namrata Rao (2011), on peut observer une grande variété de raisons de regarder sans participer aux communautés en ligne puisque l'internaute est à la recherche d'information. Ces chercheurs expliquent la disparité de participation par des inégalités de compétences techniques ou d'expression écrite, ce qu'avait déjà observé Cédric Fluckiger (2007), mais également la peur du jugement. Il en va de même pour l'inactivité sur Facebook, étudiée par Irène Bastard, Dominique Cardon, Raphaël Charbey, Jean-Philippe Cointet et Christophe Prieur (2017), qui concluent au sujet des « non-actifs » :

S'il peut être tentant d'associer Facebook à la culture de l'expressivité et à une activité de mise en scène de soi, ces résultats montrent que les réseaux sociaux sont aussi utilisés comme un outil, plutôt passif, de navigation, d'observation et de lecture qui ne requiert pas de compétences expressives. (2017, p. 28)

Toutefois la non-participation ne signifie pas que la fréquentation de ces espaces en ligne ne s'accompagne pas d'un apprentissage de la pratique. L'apprentissage peut se dérouler à

discussions publiques pendant assez de temps en y mettant suffisamment de cœur pour que des réseaux de relations humaines se tissent au sein du cyberspace. » (Rheingold, 1995, p. 6).

travers la consultation des différentes ressources informationnelles présentes dans ces espaces, ou par l'observation des pratiques des participants les plus actifs.

Les travaux de Vinciane Zabban et Emmanuelle Guittet (2023) sur les utilisatrices du site Ravelry, un réseau-social spécialisé dans les ouvrages de tricot et de crochet, relèvent le rôle central de ce site dans l'apprentissage de ce loisir. Elles n'excluent pas pour autant les premières expériences socialisatrices à cette pratique, majoritairement effectuées auprès des femmes de la famille. Elles considèrent que la pratique ne doit pas être prise

[...] uniquement comme une succession linéaire d'opérations (approvisionnement, préparation, consommation), mais comme un parcours au sein duquel les contenus en ligne sont autant de ressources informationnelles pouvant guider les pratiquant·es face à la gamme de choix qu'ils et elles opèrent au sein de l'activité (Bastien et al., 2021). (Zabban et Guittet, 2023, paragr. 7)

Ce faisant, les deux autrices permettent de prendre réellement en compte, entre autres, les participations opportunistes. J'entends par participation opportuniste l'engagement ponctuel dans une communauté virtuelle afin de trouver la réponse à un problème précis qui nécessite l'accompagnement d'autres pratiquants. Vinciane Zabban et Emmanuelle Guittet mettent bien en avant l'autonomie vis-à-vis du groupe que les ressources en ligne permettent, notamment grâce aux vidéos de tutoriels. Pour autant, trouver la vidéo qui correspond au besoin (la résolution d'un problème) nécessite d'en connaître les termes. C'est un problème qu'Arthur, 12 ans a rencontré. Comme déjà évoqué (p. 133) il joue régulièrement aux Lego Technic depuis qu'il a 8 ans, en s'appuyant presque exclusivement sur les consignes de la boîte Lego et sur des vidéos YouTube. En effet, isolé dans sa pratique, il a pris l'habitude d'explorer son loisir via cette plateforme. Face à un problème de montage, ou d'ordre mécanique ou électronique, il opère par essai-erreur jusqu'à trouver la raison du dysfonctionnement. En de rares cas il lui est nécessaire de chercher des réponses sur internet. Un problème datant d'un an avant notre rencontre l'a cependant poussé à engager ce type de recherche : malgré le soin apporté au montage, et ce à plusieurs reprises, d'un engin agricole en Lego Technic, ce dernier ne fonctionnait pas. Une des roues se bloquait systématiquement sans qu'il ne puisse comprendre ce qui entravait son fonctionnement. Il m'explique que sur la notice qu'il possédait, les pièces n'étaient pas nommées, seulement dessinées. Il avait trouvé le montage du véhicule sur YouTube présenté par un anglophone (Arthur ne parle pas anglais), l'avait regardé plusieurs fois, sans pour autant comprendre le problème de son propre véhicule. Il a alors décidé de poster un commentaire sous cette vidéo, en s'exprimant en français : *« j'ai demandé si un Français pouvait me dire pourquoi ma roue ne tournait*

pas » (extrait du carnet de terrain, juin 2019). Plusieurs Français lui ont répondu pour lui proposer de l'aide, mais il n'a jamais donné suite.

Plus généralement, la majorité de la fréquentation des réseaux socio-numériques, forums, plateformes de vidéo, est le fait d'utilisateurs « non-actifs », qui ne commentent que très peu et ne produisent pas nécessairement de contenu. Ils peuvent toutefois se sentir appartenir à une communauté aux contours plus ou moins flous. Ce sentiment est notamment rendu possible par le fait que le fonctionnement de certaines plateformes encourage la navigation au sein de grandes familles de contenus, construites par les internautes catégorisant les contenus. En effet, les hashtags (sur Instagram et TikTok) permettant de regrouper des contenus sous un ou plusieurs mots-clés – catégorisation effectuée par l'utilisateur publiant le contenu – les rendent aussi plus susceptibles d'être associés par les algorithmes des plateformes et de les faire apparaître sur les fils d'actualité des personnes intéressées. Ce regroupement de contenu ne nécessite pas nécessairement une mise en relation, ou un travail collaboratif, ou des références intertextuelles, entre les créateurs et créatrices de contenu. Ces conglomerats de contenus, qui adoptent par ailleurs des identités visuelles parfois très proches, sont facilement identifiés comme des « communautés », virtuelles ou de pratiques.

Le pratique de loisir de Marine permet d'illustrer cette perception particulière des participants à une pratique en ligne. Marine a 17 ans, c'est une bonne élève de Terminale ES. Son père est pompier, sa mère a « un CDI dans la distribution de prospectus » (extrait d'entretien Marine). Elle a un frère de 13 ans. Elle regarde des vidéos d'organisation (gestion de l'emploi du temps, ranger de manière esthétique son bureau, compartimenter ses placards, etc.), et des vidéos de critique littéraire amateur car « c'est plus rapide, ça va plus vite au direct ». Elle fait de la gymnastique depuis plus de 10 ans dans le même club que Daphné (voir chapitre 4, III, p. 162), mais contrairement à cette dernière elle ne fait pas de vidéos publiques, elle les réserve à une audience restreinte. Celles-ci comportent surtout des fails et des délires entre copines. Elle a installé TikTok sur l'insistance de son petit frère durant le confinement, et s'est essayée aux vidéos. Une bonne partie de ses vidéos, qu'elles soient faites avec son frère ou avec ses amis, sont conservées dans les brouillons et partagées sur Snapchat de temps en temps au sein d'un cercle très restreint. Son compte TikTok comporte une trentaine de vidéos, majoritairement des tendances du moment, et n'est pas alimenté de manière régulière. Je reviendrai dans le chapitre suivant sur les implications de ces diverses productions que je qualifierai de « minuscules ».

En revanche, elle publie très régulièrement des contenus à un vaste cercle d'abonnés sur une autre plateforme, des contenus très éloignés des différentes activités de loisir citées précédemment. En effet, sur son temps libre elle anime un compte Instagram de plus de 3000 abonnés, compte Instagram qui s'inscrit dans un ensemble plus large de pratiques nommées studygram¹, en référence au hashtag qui permet de référencer les vidéos qui traitent de ce sujet et de les regrouper. Pour rappel, la navigation sur Instagram au-delà de l'algorithme de son fil d'actualité, se déroule selon un folksonomie, c'est-à-dire une indexation spontanée grâce à laquelle les usagers circulent entre les contenus et veillent sur une thématique précise (Pirolli, 2011). Les hashtags renvoient ainsi à des contenus particuliers qui ont tous leurs codes propres, souvent une association entre les normes de la plateforme et celles de la thématique, ou ici, du loisir.

Elle définit le contenu posté sur son compte de la sorte : *« je présente les filières, les matières, les manières d'étudier si ça peut aider des gens. »* Son contenu mêle des photographies accompagnées de texte dans la zone « description » du contenu et de courtes vidéos dont la bande son est généralement une chanson populaire. Elle décrit cet ensemble comme une communauté, et parle d'un « nous » sans pour autant être incluse dans des cercles de sociabilités numériques (elle n'interagit pas avec d'autres créateurs de contenus studygram, et pratiquement jamais avec les internautes réagissant à ses publications). Ce type de contenu a son pendant sur YouTube, plateforme sur laquelle elle a essayé de s'insérer, sans grand succès. Elle a abandonné après trois vidéos, considérant que le temps de montage était trop important et comme elle le dit *« je ne suis pas assez à l'aise avec l'outil numérique. »*.

Elle tend à décrire la « communauté studygram » comme « bienveillante », et dont les valeurs premières sont l'entraide, la compréhension, et la réception calme des contenus. Elle leur y oppose son expérience des plateformes d'écriture, notamment Wattpad, qu'elle fréquente pour lire des histoires écrites par d'autres internautes. Malgré une pratique de l'écriture de fiction, elle n'ose pas poster publiquement ses écrits sur ces plateformes :

Marine : J'ai trop peur des commentaires.

Enquêtrice : Pourquoi ?

Marine : J'sais pas les gens sont pas forcément bienveillants.

Enquêtrice : T'as déjà lu des commentaires pas bienveillants ?

Marine : Oui, je peux pas dire que j'en ai lus beaucoup mais assez pour pas en vouloir (rires)

Entretien avec Marine, 17 ans, TES.

¹ Voir la définition p. 119.

Nous pouvons remarquer que les contenus portant le hashtag studygram sont dans l'immense majorité des contenus ne présentant pas la vie personnelle de leur créateur ou créatrice. Si ses études sont connues, ses projets futurs, parfois ses difficultés dues à un handicap (trouble de l'attention, handicap moteur, autisme, etc.), son cercle d'amis n'est pas présenté, ni sa famille, ni son statut amoureux, et il est rare de voir le visage derrière le compte. Le créateur ou la créatrice des contenus studygram a tendance à ne pas mettre en avant son identité civile. Il est possible que ce relatif anonymat et les interactions fondées sur des partages de techniques d'apprentissage (faire des fiches, réviser un examen, organiser ses notes ou son bureau, choisir son cursus scolaire, etc.) favorise un sentiment communautaire sans pour autant devoir y participer sous la forme d'interaction personnelle avec les internautes visiteurs ou créateurs. Alimenter le contenu et le catégoriser sous le hashtag studygram, et consommer de son côté les contenus d'autres créateurs, semble suffire à Marine pour considérer qu'elle fait partie de cette communauté. L'espace internet du studygram peut en ce sens se rapprocher des communautés présentes sur Ravelry décrites par Vinciane Zabban et Emmanuelle Guittet :

Les modalités de participation et d'apprentissage qui sont offertes par internet permettent une interconnexion, et autorisent une forme de continuité souple entre des pratiques qui autrement sont relativement isolées et ponctuelles. Les outils numériques offrent à l'espace de la pratique certaines des dynamiques sociales d'apprentissage constitutives des "communautés" comme « ayant un historique d'apprentissage en commun » (Wenger, 2000 : 86) sans en avoir totalement les caractéristiques. (2023, p. 19)

CONCLUSION DU CHAPITRE

Les sociabilités en ligne poursuivent les sociabilités hors ligne, internet et les réseaux socio-numériques permettent l'engagement auprès de différents groupes de pairs sans toutefois les mettre en compétition permanente ; en se déroulant dans des contextes de pratiques et des espaces différents, ces sociabilités multiples peuvent dans une certaine mesure co-exister sans menacer l'exclusivité due aux groupes affinitaires, tant qu'elles ne sont pas rendues trop visibles hors ligne. La fréquentation de plusieurs groupes ayant des intérêts, goûts, passions, en commun n'impliquent cependant pas que les contenus échangés soient identiques ou que les interactions autour desdits contenus soient les mêmes en fonction des groupes.

Chaque relation et chaque groupe possède ses spécificités dans la sélection des contenus envoyés et discutés. La circulation des contenus vidéos participe à la construction

des références communes mobilisées dans les groupes de pairs tout en les rattachant à la culture juvénile et permet la clôture de l'espace amical. Identifier les intérêts de chacun des membres des groupes fréquentés, diffuser les tendances pouvant nourrir les sociabilités de groupe, se positionner par rapport à ces tendances, mobiliser le bon répertoire d'action lors des interactions en ligne, ne va pas de soi et fait l'objet d'un apprentissage comme les différents « ratés » présentés dans ce chapitre ont pu l'illustrer.

Les communautés en ligne, qui ne sont rattachées à aucune sociabilité du jeune hors ligne, permettent quant à elles un engagement minimal : y naviguer sans interagir est possible, adopter un statut d'observateur rend possible l'exploration d'un loisir sans prendre le risque de commettre un impair qui aurait des répercussions sur la vie quotidienne. Produire des contenus au sein de ces communautés en ligne peut également s'effectuer en réduisant l'enjeu social qu'une exposition de soi sur les réseaux socio-numériques implique, en ne montrant pas son visage par exemple, ou en réduisant à la portion congrue les informations relatives à la vie hors ligne. La sélection de ce qui est montré (et à qui) et de ce qui engage ou non l'identité du producteur ou son statut au sein des différents groupes affinitaires côtoyés est une question qui revient systématiquement lorsqu'est abordé avec les enquêtés les publications sur internet. Le prochain chapitre s'intéressera à ces productions, notamment à celles qui touchent aux loisirs pratiqués ou qui sont elles-mêmes des loisirs.

CHAPITRE 7 : LES PRODUCTIONS MAJUSCULES ET LES PRODUCTIONS MINUSCULES

Au cours des chapitres précédents, j'ai montré que l'autonomisation des pratiques, notamment ce qui relève de l'apprentissage, implique une subordination à d'autres logiques (découverte, rattrapage et intégration au groupe, construction et monstration d'une expertise). Le premier chapitre de cette partie, qui montre les tensions résultant de cette subordination, propose d'étudier l'articulation entre les consommations de contenus par les enfants et la production de contenus à laquelle ils peuvent se livrer. L'articulation entre production et consommation de contenus internet a été soulignée par différents mots-valises : prosumers (Toffler, 1990), pro-am (Leadbeater et Miller, 2004), produsers (Bird, 2011), sans pour autant que la quotidienneté et la banalité de l'action de production soient réellement interrogées. Les travaux faisant intervenir ces désignations distinguent cependant les « vrais » producteurs de ceux qui utilisent la fonction communicationnelle d'internet :

Est-ce que cela signifie que nous sommes tous en effet des « produsers » ? Je ne crois pas, sauf à considérer que chaque publication Twitter et Facebook est un acte de créativité. Les vrais produsers sont une réalité, mais ils ne sont pas la norme, et peuvent souvent sembler tellement sous l'emprise des grands médias et de la « coolitude » technologique qu'ils acceptent que leurs activités créatives soient encadrées. [ma traduction]¹ (Bird, 2011, p. 512)

Les « vrais » producteurs ne sont donc pas ceux qui postent quelques messages sur les réseaux socio-numériques, ou publient de temps en temps leurs photos de vacances sur Facebook. L'acception de production médiatique renvoie, par ailleurs, à l'idée d'une volonté de visibilité, de la recherche d'autres pratiquants ou de passionnés, ou encore à la monstration de ses compétences techniques (notamment dans le cadre des « pro-am »). Les contenus du quotidien, intriqués aux sociabilités et aux organisations de la vie de tous les jours, ne sont pas considérés comme des productions dans les différentes approches évoquées ici. On peut trouver une meilleure prise en considération de ces productions dans la sociologie des usages, antérieures à ces concepts. L'un des premiers éléments dégagés par l'étude du rapport des individus à ce qui était autrefois les « nouvelles » technologies d'informations et de communications (ou ces « machines à communiquer » (Chambat et Jouët, 1996) est un héritage des « études culturalistes » (Jouët, 2000), montrant toute l'agentivité de l'utilisateur, son

¹ « Does that mean that we are indeed all 'produsers'? I think not, unless we regard every twitter and facebook update as an act of creativity. True produsers are a reality, but they are not the norm, and can often seem to be so in thrall to big media and technological 'coolness' that they accept the disciplining of their creative activities. »

autonomie et sa réception active (Boullier, 2004). A partir de cette conception de l'utilisateur et de son inter-relation avec la technologie, d'autres travaux ont pu explorer plus finement les diverses productions et consommations. Par exemple, les travaux de Dominique Cardon et de Hélène Delaunay-Téterel autour des publications et commentaires sur les blogs (2006) montrent comment le contexte de communication transforme le type de publication. L'étude sur le site Flickr, un site faisant de la photographie non pas un support pour les conversations, mais un objet conversationnel en soi (Beuscart et al., 2009), dépasse quant à elle la dichotomie entre les producteurs experts et professionnels et ceux dont les usages sont moins intenses. Lorsque le public « producteur » est adolescent, les contenus produits sont immédiatement associés aux enjeux que cet âge traverse : mise en scène de la conjugalité (Clair, 2010), participation aux réseaux de sociabilités locales (Bruna, 2020), etc. Leur consommation – et production – de contenus est alors majoritairement appréhendée sous l'angle des sociabilités, car elles sont d'importants moteurs des engagements par cette population en ligne.

Cependant, ce chapitre interroge de manière plus frontale l'articulation entre consommation de contenu et production de contenu, dans la mesure où je postule que la consommation d'un contenu particulier peut influencer la production de contenus s'inscrivant dans les mêmes catégories. Dans la première partie de ce chapitre sera développé le rapport qu'entretiennent les enquêtés avec les « productions majuscules », qui désignent ici les productions vidéos diffusées sur YouTube, par les YouTubeurs qu'ils regardent mais également les contenus créés par leurs pairs. Ces productions sont marquées par la récurrence d'expressions similaires d'une production à l'autre, plus ou moins bien performées par les jeunes qui les créent. Les productions majuscules ne constituent cependant pas la production de contenu majoritaire des enfants et adolescents rencontrés, elles sont même plutôt rares. En revanche, les contenus diffusés à des cercles plus restreints et de manière régulière, quotidienne pour certains enquêtés, sont beaucoup plus répandus. On y voit, comme pour les productions majuscules, des cadres normatifs à l'œuvre de diverses origines. Amorcée par Claire Balley dans son étude sur les performances de genre des youtubeuses (2017), la reproduction des codes, certes de genre, mais également d'âge, de type de contenu, ou encore de normes de plateforme, reste encore à analyser de manière plus systématique lorsqu'il est question des productions médiatiques diffusées sur internet. Peut-être la question se pose-t-elle avec plus de force encore lors de l'analyse des « petites » productions, que je qualifie ici de « productions minuscules » et qui feront l'objet de la deuxième partie de ce chapitre. Je montrerai comment s'opère la socialisation à la prise d'image au sein de la famille et des

groupes de pairs, puis m'intéresserai au cas spécifique de la production de vidéos dans le contexte de la gymnastique.

I. Les productions majuscules

La production de vidéos à destination d'un large public, sur une chaîne ou un compte présentant un ensemble de contenus cohérents, sous pseudonymat ou non, est très peu répandue parmi les jeunes rencontrés (uniquement cinq d'entre eux se livrent à une telle production). Les plateformes de vidéos qui accueillent ce genre de productions sont YouTube, TikTok et Twitch. Notons que Twitch¹ est très peu consulté, même par les joueurs de jeux vidéo enquêtés : bien qu'ils en connaissent l'existence, leur emploi du temps – et parfois leur connexion internet – ne leur permet pas de se connecter pour suivre les créateurs de contenu qui les intéressent lors de leur diffusion en direct. YouTube est utilisé par quasiment tous les enquêtés rencontrés possédant un dispositif numérique, tandis que TikTok l'est surtout par les filles interrogées lors de cette enquête.

Cependant, ceux qui possèdent un compte YouTube ou TikTok ne l'utilisent majoritairement que pour réagir aux contenus regardés (commentaires ou emoji d'appréciation comme le pouce ou le cœur), pour les archiver ou pour s'abonner à des chaînes YouTube ou TikTok. Les utilisateurs de TikTok rencontrés ont cependant plus tendance à produire eux-mêmes du contenu que les utilisateurs de YouTube, même si la plupart de leur contenu reste dans la catégorie « brouillon » et n'est pas diffusé publiquement. Quelques enquêtés en produisent cependant, à destination d'un public d'amis et de copains, comme j'ai pu le montrer dans la section précédente. A la différence de TikTok, YouTube est considéré par ces enquêtés comme une plateforme où la création de contenu nécessite un engagement supérieur à celui demandé par la production de vidéos sur Snapchat, Instagram ou TikTok, un contenu qui doit être cohérent en termes de personnage ou de thématique, avec une identité de chaîne. Ainsi je désignerai ces productions sous le terme de productions majuscules, en miroir des productions minuscules. Le choix du terme majuscule vise à mettre l'accent sur le fait que ceux qui créent ces productions acquièrent un certain prestige au sein des groupes de pairs. Ces vidéos, dans l'imaginaire des jeunes rencontrés, nécessitent un dispositif conséquent en termes de matériel et constituent une prise de risque liée à la

¹ La majorité du contenu sur Twitch est un contenu diffusé en direct. Bien qu'il existe un archivage des *lives* sur les chaînes, ils ne restent pas archivés indéfiniment.

réputation et à l'image (Déage, 2018). Les productions majuscules semblent également ne pas pouvoir échapper à la tenue de négociation avec les parents.

Ce sous-chapitre montrera quel rapport les enquêtés entretiennent avec la création sur YouTube, alors même qu'ils ne produisent pas de vidéos pour cette plateforme. Leurs préconceptions du travail derrière la production de contenu pour YouTube traduit une incorporation des normes en vigueur sur la plateforme, ainsi qu'une vision particulière de ceux qui s'y consacrent.

Chaque plateforme possède des normes en termes de contenu, de format, de ton, voire de longueur. Ces normes ne sont pas toutes imposées par les plateformes, les internautes les construisent entre eux, à la manière des normes régissant l'interaction écrite sur les forums (Beaudouin et Velkovska, 1999). S'il n'est pas obligatoire de respecter certaines normes pour publier du contenu, leur respect permet cependant de toucher une audience plus grande et au contenu d'être sélectionné plus facilement parmi les innombrables vidéos des plateformes. La manière dont les contenus sont présentés et produits sont sujets à des normes bien spécifiques. Par exemple, les vidéos qui mettent en scène des histoires avec des Playmobil doivent respecter plusieurs critères : les mains du créateur ou de la créatrice ne doivent pas apparaître sur la captation, plusieurs marques de jouets ne peuvent figurer dans la vidéo et il est préférable que les vidéos possèdent un générique de début indiquant le numéro de l'épisode (ex : saison 1 épisode 3) lorsqu'il s'agit d'un contenu sériel (Roques, 2018). Ces normes peuvent être moins précises et structurer entièrement le champ d'un contenu particulier, comme l'a montré Claire Balleys dans son étude sur les vidéos YouTube exposant l'intimité masculine (2016). La seule manière de parler de son intimité – notamment sexuelle ou amoureuse – pour les garçons créateurs de contenu de son corpus est sur le ton de l'humour, notamment sous la forme des vidéos podcasts (« vidéocasts ») popularisées en France par le YouTubeur Norman fait des vidéos. Cette « esthétique web » que décrit Bastien Louessard (2018) dans son ouvrage sur les YouTubeurs tend à se rapprocher d'une esthétique « amateur » (Lange, 2008) ou « domestique » (Burgess et Green, 2009, p. 96).

Même sans produire des vidéos sur YouTube, les utilisateurs ont conscience des normes en vigueur dans le champ de vidéos qui les intéresse et qu'ils consomment régulièrement, puisque l'inclusion de ces dernières dans les contenus participe à leur sélection.

1.1. Qu'est-ce qu'un bon contenu ?

Dans un article de 2021, Samuel Coavoux et moi-même avons enquêté sur les intermédiaires du streaming, c'est-à-dire les streamers et les commentateurs de parties de jeux vidéo (2021). Pour attirer un public, des partenaires commerciaux et ainsi parvenir à une certaine stabilité financière, ces derniers doivent inscrire leurs performances dans un « régime de la proximité », en faisant preuve d'authenticité. Côté public, nous avons rapidement circonscrit deux compétences nécessaires à tout stream : une compétence technique (bien jouer au jeu ou connaître le jeu) et une compétence sociale (être enthousiaste quant au jeu et être capable d'animer). Pour certains streamers, la compétence technique peut ne pas être présente, notamment lorsqu'il s'agit de streamers jouant à une vaste diversité de jeux où il serait déraisonnable d'attendre d'eux d'excellentes performances sur tous les jeux rencontrés, cependant dans ces cas-là ces streameurs peu performants ne peuvent faire l'impasse sur une animation énergique, passionnée et amusante. Cette dualité entre compétence technique et compétence sociale est bien remarquée par les enquêtés consommateurs de contenu de jeux vidéo :

Enquêtrice : Tu ferais si t'avais l'autorisation, tu ferais une vidéo sur quoi ?
 Félix : Je crois que je commencerais sur *Fortnite*, et si ça marche bien je ferais sur d'autres jeux, *Assassin's Creed*, des *Watch Dogs*. [...] des jeux où on peut avoir pas mal d'abonnés.
 Enquêtrice : Qu'est-ce qu'il faut pour avoir pas mal d'abonnés ?
 Félix : Faut être sympa avec les abonnés, faut bien jouer, y en a qui jouent mal mais ils sont marrants ils jouent mal mais ils critiquent comment ils jouent, ils s'énervent sur les autres.
 Enquêtrice : Toi tu serais quoi ?
 Félix : Je suis moyen donc ce sera un peu les deux. (rires)

Entretien avec Félix, 12 ans, 5^e.

Félix déplore de ne pas avoir l'autorisation de faire des vidéos de jeux vidéo sur YouTube alors même qu'il semble y avoir bien réfléchi. Le choix des jeux qu'il streamerait s'oriente vers des triples A, c'est-à-dire des jeux à gros budget provenant d'éditeurs connus (Ubisoft et Epic Games) et très populaires au moment de l'entretien, capables d'après lui d'attirer l'attention d'une audience importante. Félix reconnaît que la popularité d'une chaîne se mesure au nombre d'abonnés. Pour en maximiser l'obtention il identifie les deux compétences – techniques et sociales – nécessaires au succès des vidéos. La reconnaissance de ces deux caractéristiques se fonde sur une familiarité avec les vidéos du genre, plus que sur des discussions avec un créateur de contenu, bien qu'il en connaisse un ; un de ses copains, non scolarisé dans son école, a une chaîne YouTube où il poste les rediffusions de *live* YouTube de parties de *Fortnite* qu'il mène. D'après Félix, ce dernier ne parle que très rarement de son activité, qui reste modeste compte tenu du nombre de vidéos postées sur la chaîne

(moins d'une dizaine) et n'est pas lucrative, ni ne compte le devenir prochainement au moment de l'entretien.

Savoir quelles sont les caractéristiques fondamentales pour trouver un public n'échappe pas aux spectateurs, même ceux consommant un contenu moins populaire que les jeux vidéo :

Au Coin des Ados, lors de ma deuxième observation. Je retrouve Pauline (en quatrième), accompagnée d'une autre fille (Lison) que je n'avais pas vue la dernière fois. Les deux ont en commun une passion pour le chant (elles prennent des cours de musique dans la salle attenante au local du Coin des Ados et lorsque leur cours se termine elles viennent ici.) Je discute avec elles de cette passion et leur demande si elles chantent devant un public, pensant à une chorale ou des spectacles. Après m'en avoir énoncé quelques-uns, Pauline dit qu'elles ont pensé à un moment à faire une chaîne YouTube de chant mais rapidement Lison répond que c'est « trop niche » et que ça ne « décollera pas ». Ne connaissant pas le type de contenu disponible autour du chant sur YouTube, je leur demande si elles en regardent, elles répondent que oui, surtout des « cover »¹, c'est d'ailleurs ce qu'elles aimeraient faire. Pauline dit ensuite, avec humilité, que Lison a raison et qu'elles ne sont pas assez « douées » pour que ça « perce ». Lison dit pour reprendre son amie que c'est pas tant qu'elles ne sont pas douées, mais que les gens qui font des *covers* c'est « presque des pros » et qu'ils sont « des machines » [extrêmement forts]. Pauline renchérit en disant qu'elles n'auraient pratiquement aucune vue sur leurs vidéos de toute façon. Elle dit un peu plus tard qu'aussi « le vrai problème » c'est le son : il faut « du matos » pour pouvoir chanter en vidéo.

Carnet de terrain, janvier 2019.

Les consommations de vidéos de chants, de *covers*, des deux jeunes filles leur indiquent que pour trouver une audience elles doivent être au moins aussi performantes que les créateurs et créatrices de contenu qu'elles regardent. Cette performance se juge d'une part à l'aune des compétences en chant et d'autre part en fonction de la qualité du matériel utilisé pour capter le son. Les microphones sont des objets excessivement coûteux, ils sont d'ailleurs un des postes premiers de dépense pour les créateurs de contenu se lançant dans la vidéo. La qualité sonore d'une vidéo est également identifiée par certains enquêtés comme une condition *sine qua non* pour qu'ils considèrent qu'ils sont en face d'un bon contenu :

Enquêtrice : Et il faut quoi pour que ce soit une bonne vidéo ? [à propos des vidéos de foot qu'il regarde]

Andrew : Alors je pense que déjà il faut qu'il y ait beaucoup d'abonnés [...] il faut que le YouTubeur soit drôle sinon bah on s'ennuie (rires), qu'il dise des choses intéressantes aussi.

Enquêtrice : Et le décor c'est important tu crois ?

Andrew : Oui c'est important mais pas trop non plus. Moi ça me gêne pas s'y a pas un décor et puis des fois c'est dehors. Non ce qui faut c'est qu'on entende bien, dehors quand c'est dehors la vidéo on peut mal entendre alors il faut des bons micros.

Entretien avec Andrew, 13 ans, 4^e.

¹ Reprise de chanson.

Enquêtrice : Y en a beaucoup des vidéos de ça ? [de montages de Lego]

Arthur : Oui beaucoup, après tout dépend de ce que l'on cherche.

Enquêtrice : Tu sélectionnes comment ?

Arthur : (réfléchit) Avec la miniature, si c'est un modèle que j'ai ou qui m'intéresse [...] et s'il y a quand même des vues sur la vidéo parce que ça veut dire qu'elle est bien.

Enquêtrice : Pour que tu restes sur la vidéo, qu'est-ce qu'il te faut ?

Arthur : Pour moi il faut que ce soit clair, qu'on voit bien ce qui est en train de se passer sinon on ne s'y retrouve pas ! Et puis il ne faut pas que le type parle euh [qu'il parle en cherchant ses mots], qu'il parle trop vite ou trop bas, ou qu'il ait un son nul qui grésille, ça ne sert à rien que je regarde sinon.

Entretien avec Arthur, 12 ans, 6^e.

En plus du son qui doit permettre une bonne compréhension des propos du créateur de contenu, Arthur et Andrew mettent en avant un élément de mesure de la notoriété déjà étudié par Jean-Samuel Beuscart et Kévin Mellet (2015) : le nombre de vues ou d'abonnements. Les créateurs de contenu que les deux chercheurs interrogent se fondent en grande partie sur les mesures d'audience (nombre de vues, abonnements, âge, sexe, etc.) fournies par YouTube, les interprètent et s'en servent pour certains de « boussole » (2015, p. 26) concernant la direction que doit prendre leur chaîne. Les spectateurs utilisent également les indicateurs publics de notoriété comme le nombre de vues et d'abonnements pour naviguer parmi l'offre pléthorique de contenus sur YouTube; selon le modèle de la « longue traîne » de Chris Anderson (2009 [2007]), les contenus les plus populaires sont mécaniquement les plus consultés – bien que des recherches ultérieures viennent nuancer le phénomène concernant les profils des consommateurs les plus intenses, comme dans la suite des travaux de Jean-Samuel Beuscart (2019). Les marques quantifiables d'adhésion publique (nombre de vues et réception positive visible par les pouces bleus) signifient la bonne réputation ou non d'un contenu, poussant ainsi nos jeunes internautes à les sélectionner. Les miniatures, ces petites images illustrant la vidéo, sont également des repères précieux pour la sélection et apparaissent dans les discours des enquêtés comme ce que doit inclure une vidéo pour être « bonne » et donc pour être choisie. Les miniatures comportent généralement une inscription en relation avec le contenu de la vidéo, inscription qui peut venir provoquer la curiosité, ou affiner le titre de la vidéo.

La fréquentation de la plateforme permet une familiarisation avec ces différentes normes, en les inscrivant dans les attentes des spectateurs. Les vidéos de conseils pour créer une chaîne et surtout qu'elle « perce » comme le dit Pauline, regroupent en partie les différents éléments énoncés ci-dessus : qualité du son, miniature, animation autour d'un intérêt ou d'une passion, compétences. Si certaines sont faites sur le ton de l'humour et de

l'autodérision, comme celle de Squeezie¹ (« comment réussir sur YouTube », publiée le 9 mars 2018), elles véhiculent tout de même ce genre de normes et attirent l'attention des spectateurs sur le régime de proximité dans lequel les créateurs de contenu doivent évoluer pour rencontrer et fidéliser un public. Les vidéos s'attellant à expliquer sérieusement les clefs d'une réussite sur YouTube mettent en avant la régularité de publication, la performance de la passion et du désintérêt financier ainsi que la qualité du son. Dans les deux cas, les spectateurs trouvent dans ces vidéos une explicitation des normes en vigueur sur la plateforme, avec parfois des interprétations et suppositions sur le fonctionnement de l'algorithme de YouTube. Plusieurs enquêtés regardant régulièrement des vidéos sur YouTube ont consommé ce genre de contenu prescripteur, parce qu'un de leurs Youtubeurs préférés en a produit une ou par intérêt pour le contenu.

Ces phénomènes de prescription et d'explicitation et la familiarité qu'ils entretiennent avec différents types de contenus permettent aux jeunes rencontrés de se former une idée générale de ce qui doit composer une vidéo, à la fois pour le spectateur – ce qu'ils sont dans leur extrême majorité – et à l'aune de normes de production et de stratégies de placement de chaîne sur un marché foisonnant de contenu.

1.2. Se dévoiler

Un des plus grands freins aux envies de création sur YouTube pour les collégiens et collégiennes interrogées est cependant d'obtenir l'autorisation parentale. Même si leurs parents acceptent qu'ils s'échangent entre amis des photos ou des vidéos, ou que leurs enfants aient un compte personnel sur les réseaux socio-numériques, la production de vidéos YouTube reste un pas important que tous ne sont pas prêts à franchir.

Les résistances des parents s'appuient sur les mêmes arguments qu'ils opposent au fait que leurs enfants aient un compte sur les réseaux socio-numériques : celui de la peur du cambriolage, du harcèlement ou des mauvaises rencontres et dont il sera davantage question au chapitre 8. Félix qui aimerait également faire des vidéos sur la plateforme, a déjà demandé à sa mère l'autorisation :

Enquêtrice : Il arrive à parler quand il joue ? [à propos de son copain qui a une chaîne YouTube]

Félix : Il arrive ouais.

Enquêtrice : Tu te sentirais toi de faire ça ?

Félix : Ouais je me sentirais mais c'est juste ma mère qui veut pas.

Enquêtrice : Ok, c'est quoi ses arguments ?

¹ Au moment de l'enquête, Squeezie est le premier Youtubeur français en termes d'abonnements et de vues (nombre d'abonnés YouTube : 18 millions ; nombre de vues sur YouTube : + de 9,1 milliards). Au moment de la rédaction, il a été dépassé en nombre d'abonnés par Tibo InShape.

Félix : Elle dit que... Elle veut pas. Je sais pas ce qu'elle a contre, mais elle veut pas. Alors qu'elle veut bien que je mette des vidéos ailleurs [sur les réseaux sociaux].

Enquêtrice : Et toi tes arguments pour ce serait quoi ?

Félix : Que on sait pas où on habite, que c'est juste parce que ça me fait plaisir et voilà.

Entretien avec Félix, 12 ans, 5^e.

En disant qu'il ne sait pas ce que sa mère a contre le fait qu'il fasse des vidéos sur YouTube, Félix signifie qu'il ne sait pas pourquoi elle s'oppose à cette production médiatique en particulier alors qu'elle a donné son accord pour qu'il échange des vidéos et photos avec ses amis sur Snapchat, ou qu'il consulte TikTok, ou encore qu'il poste des photos de lui en story publique sur Snapchat via la tablette. Preuve en est, l'argument qu'il oppose à ce refus témoigne de sa bonne intégration de la crainte parentale du dévoilement à outrance d'informations personnelles, comme l'adresse postale, ou de manière plus générale, la commune où il réside. L'appui sur le divertissement (« *juste parce que ça me fait plaisir* ») quant à lui rappelle les remontrances de plusieurs parents au sujet de potentiels rêves de carrière sur internet, en tant que joueur professionnel ou vidéaste, de leurs enfants :

Gabriel : On regarde pas que Gotaga, mais on trouve ça énorme ils sont trop forts, ils ont plein de *kills*, pour nous on en fait même pas dix, eux ils en font quarante ou cinquante facile. Nous ça nous, on est étonnés, ça fait...

Béatrice (mère de Gabriel) : [s'adresse à moi] Ça les épate et ils ont envie de faire pareil.

Gabriel : On aimerait bien mais bon.

Enquêtrice : Qu'est-ce qu'il vous manquerait pour réussir à faire autant de *kills* ?

Gabriel : D'être forts, de jouer tous les soirs, eux ils jouent toute la journée et ils gagnent vachement d'argent.

Un échange très long et tendu s'engage entre la mère et le fils autour de ce qui est réel ou non sur Internet, la mère maintenant à son fils qu'il ne peut connaître la situation financière exacte des streamers qu'il regarde, lui de son côté argue que les dons reçus affichés en vidéo témoignent d'un certain succès monétaire. La discussion s'envenime, conduisant l'enfant à pleurer.

Béatrice : Voilà *Fortnite* c'est un sujet où ça se passe toujours mal. Toujours. Donc l'objectif ce serait de devenir...

Gabriel : [renifle] T'y connais rien à *Fortnite* !

Béatrice : ...de devenir joueur professionnel de *Fortnite* parce que cette génération est persuadée qu'on devient riche en jouant à *Fortnite*.

Gabriel : Mais j'ai pas dit qu'on devenait riche !

Béatrice : C'est affolant.

Gabriel : Ils gagnent de l'argent c'est leur métier maman, ils vont pas...

Béatrice : C'est pas un métier d'être joueur pro hein.

Gabriel : Bah si t'es pro si c'est un métier.

Béatrice : Non. C'est que du loisir qui te permet de gagner du fric facile hein.

Gabriel : En pro tu vas me dire que tu vas faire ça pour ton loisir ?

Béatrice : Y en a qui travaillent pour des grandes boîtes et qui jouent pour tester certains jeux, ok. Gabriel. Sauf que...

Gabriel : Oui mais y en a qui jouent toute la journée et toute la nuit et donc ils peuvent pas travailler.

Béatrice : [...] C'est complètement déconnecté de la réalité quoi.

Enquêtrice : Toi ça te donne envie d'en faire ton métier ?

Gabriel : Mais non j'ai pas envie d'en faire mon métier, ça sert à rien d'être un gros geek tout le temps. [à sa mère] Mais je te dis, tu me dis que je sais pas s'ils gagnent de l'argent, s'ils en mettent autant c'est qu'ils en gagnent.

Béatrice : Moi je sais que sur internet tu peux faire passer des infos qui sont plus ou moins vraies donc...

Entretien conjoint avec Béatrice, 32 ans, agente de l'administration et Gabriel, 11 ans, 6^e.

Durant leur dispute coupée ici, Béatrice compare le fait d'être « joueur professionnel de *Fortnite* » aux carrières dans la télé-réalité envisagées par certaines personnes qu'elle côtoie dans sa profession. En plus d'essayer d'inculquer à son fils une méfiance envers ce qui est montré sur internet, elle entreprend de lui faire comprendre que la création de contenu autour du jeu vidéo n'est pas un vrai métier. L'insistance de la mère, insistance qui pousse aux larmes Gabriel, n'est pas étrangère à la situation d'entretien ; la scène sociale qu'elle permet est celle d'un parent devant montrer à l'enquêtrice qu'elle a conscience des dangers qui peuvent peser sur « cette génération » et qu'elle fait correctement la leçon à son enfant. Le bras de fer qui s'engage entre la mère et le fils, que j'ai retiré de cet extrait d'entretien pour des questions de longueur, semble s'être répété à de multiples occasions, « *Fortnite c'est un sujet où ça se passe toujours mal. Toujours.* » dit Béatrice et cristallise diverses inquiétudes et mises en garde parentales. La question que je pose à Gabriel, à savoir s'il souhaite en faire son métier, servait avant tout dans l'entretien à couper la dispute en lui donnant l'occasion de rassurer sa mère ; il saisit l'occasion en disant qu'il n'envisage pas cette profession en la dédaignant à l'aide de la figure repoussoir du « gros geek » que nous avons déjà rencontrée au chapitre 6 en analysant les commentaires sous une publication Instagram (figure 10, p. 223). Cette mise à distance de cette profession semble entrer en contradiction avec l'admiration ou l'émerveillement ressenti pour les « joueurs pro » qu'il regarde avec ses amis, mais est nécessaire dans cette situation afin de se conformer aux attentes maternelles en montrant qu'il est réaliste quant à ce qu'implique ce métier (« être un gros geek » « jouer toute la journée et toute la nuit »), ou en tout cas l'image qu'il a de ce métier.

En effet, la capacité de l'enfant à se montrer méfiant et incrédule est sans cesse interrogée au cours de cet échange et par extension dans plusieurs autres entretiens menés avec les parents. La capacité à maîtriser ce que l'enfant montre de son quotidien et de lui-même est également remise en question par les parents. La compétence permettant de distinguer ce qui relève pour les parents de l'ordre de l'intime est rarement prêtée aux enfants rencontrés. Pourtant, la protection de son intimité peut être un frein important à la création de contenu à destination d'un public qui n'est pas déjà acquis contrairement aux productions minuscules à destination du cercle des amis ou de la famille ; comme le souligne le cas de

Marine dont j'ai déjà parlé précédemment concernant sa pratique de publication sur Instagram et des TikTok créés avec son frère pendant le confinement (chapitre 6, III, p. 227). Marine a également tenté d'exporter sa pratique de studygram sur YouTube, mais ne l'a pas poursuivie :

Marine : J'ai fait quelques vidéos YouTube¹. [...] [Marine a un compte studygram, i.e. un compte Instagram parlant d'études] Du coup, j'ai fait une chaîne YouTube mais, je pense, ça me plaît pas énormément donc j'ai arrêté. Je suis pas extrêmement fan de YouTube au final je préfère regarder que faire. [...]
Enquêtrice : Qu'est ce qui t'a pas plu dans l'expérience de faire une vidéo YouTube ?

Marine : Je trouve que c'est beaucoup plus exposé que sur par exemple Instagram. Sur Instagram on peut rester on va dire anonyme. Alors que sur YouTube il faut vraiment se montrer tout ça et même je suis pas fan de faire beaucoup de montage vidéo c'est beaucoup trop long et j'ai pas la patience.
Enquêtrice : D'accord, et quand tu dis du coup que tu t'exposes davantage, tu veux dire quoi ?

Marine : En fait, sur Instagram on va plus être visible, j'ai l'impression, mais sur YouTube en fait c'est beaucoup plus compliqué d'être visible donc il y a beaucoup moins de vues que par exemple sur Instagram quand on regarde les statistiques tout ça. Mais je veux dire, c'est le fait d'être en vidéo qu'on nous voit [elle insiste sur « voit »]. Alors que sur Instagram c'est juste des photos par exemple, d'un cahier ou d'une fiche de révision tout ça, je veux dire, on voit pas notre visage, on voit pas tout cet aspect-là, on peut pas voir par exemple nos petites manies tout ça.

Enquêtrice : Je comprends et du coup comment tu te situes par rapport à TikTok [elle fait des vidéos TikTok avec son frère] ?

Marine : TikTok c'est parce que c'est vraiment pour rire que je fais ça, je veux dire, c'est un truc, mes amis, tout ça, on s'est mis sur TikTok sans trop savoir, pour devenir maintenant super accros et on passe des heures dessus. Donc... Je sais pas c'est différent j'ai l'impression, c'est plus décontracté. Mais moins de... pas de méchanceté, je vais dire, mais c'est moins... Y a moins de personnel tout ça parce que c'est vachement vague TikTok, on raconte spécialement rien de nous.

Enquêtrice : Parce que du coup sur ton insta studygram et sur les vidéos YouTube t'as un air sérieux ?

Marine : Oui, voilà, c'est plus sérieux que sur TikTok. »

Entretien avec Marine, 17 ans, TES.

Quatre vidéos ont été postées sur sa chaîne : une présentation de la chaîne et de la filière au lycée dans laquelle est Marine, une fiche étude sur les études supérieures qu'elle envisage après le baccalauréat, des conseils d'organisation généraux et une vidéo de chronique littéraire. Les vidéos sont relativement courtes (entre 5 et 10 minutes) et filmées en plan buste, dans un décor que je reconnais comme la chambre de Marine où s'est aussi déroulé notre entretien. Plusieurs éléments expliquent le peu d'enthousiasme que Marine a ressenti en faisant des vidéos YouTube autour de ses études. Le premier élément qu'elle met en avant est celui du dévoilement de sa personne qu'elle considère trop important par l'intermédiaire de la vidéo. Elle cite certes le visage, mais surtout les tics de langage ou corporels (« nos petites manies »).

¹ Au moment de la rédaction de ce chapitre, Marine a supprimé sa chaîne YouTube ainsi que ses vidéos.

Dans le discours de Marine, on trouve une dichotomie forte entre le décontracté et le sérieux, le sérieux se rapportant aux vidéos travaillées qu'elle regarde depuis le compte Snapchat de son groupe de gymnastique, et sur sa pratique du studygram, alors que ses vidéos « fails » de gymnastique et ses vidéos TikTok sont du domaine de la détente, du décontracté, du « pour rire ». Cette distinction entre les deux types de production conditionne les modalités de production, c'est-à-dire qu'un contenu sérieux, cadré formellement et touchant des domaines où son excellence est engagée (le métier de bonne élève, le métier de bonne gymnaste) semble ne pas pouvoir souffrir une mise en danger trop importante, ou une prise de risque, autour de son image. La prise de risque est alors évitée en s'abstenant de diffuser du contenu autour des pratiques pour lesquelles elle n'a pas de contrôle sur le public potentiel, dans le cadre de la gymnastique, ou en ne montrant pas son visage ou son quotidien, dans le cadre du studygram. Lorsque je la confronte de nouveau plus tard dans l'entretien à la gestion de son image en ligne notamment sur TikTok où elle publie avec son frère en montrant son visage, elle répondra :

Marine : C'est un peu bizarre, après c'est pour rire moi du coup je fais rien de mal sur la vidéo donc ça peut pas trop se retourner contre moi. Et puis en vrai au pire ils aiment pas ma tête, ils aiment pas ma tête.
 Enquêtrice : T'as pas eu de problème à te regarder longtemps quand tu fais le montage ?
 Marine : Si c'est bizarre mais après je me concentre pas forcément sur mon visage, je me rends compte de plus sur le fond quoi, parce que si je regarde ma tête je vais jamais publier (rires). Donc vraiment je regarde le fond. Si ça c'est drôle, ça c'est bien fait tout ça.

Entretien avec Marine, 17 ans, TES.

On comprend donc bien que ce qui dérange le plus Marine dans le dévoilement de son visage c'est le cadre dans lequel il se produit. L'humour et le « pour rire » semble constituer une protection symbolique au fait de ne pas se plaire totalement et autorise la distanciation avec les avis des spectateurs (« au pire ils aiment pas ma tête, ils aiment pas ma tête »). Le second degré qu'affiche Marine concernant les contenus TikTok ne se retrouve cependant pas dans les productions YouTube ou Instagram, qu'elle ne présente pas comme étant aussi frivoles que celles sur TikTok. Lorsque dans l'entretien je tente de qualifier son attitude sur Instagram et YouTube (« tu as un air sérieux ? »), Marine reprend le mot « sérieux » mais ne l'applique pas à son comportement ; c'est le contenu qu'elle qualifie de « sérieux » et qui engage, comme mentionné au chapitre précédent, son « métier de bonne élève ». Ce dernier ne semble pas pouvoir s'accorder avec des dévoilements trop personnels, comme l'est le visage, les tics gestuels ou langagier, ou encore l'intérieur du domicile. En effet, elle souligne que sur

Instagram elle peut conserver un relatif anonymat, en ne montrant pas son visage et en ne parlant pas puisque la majorité de son contenu sur cette plateforme est composé de photographies accompagnées d'un texte en description qui développe un point autour des études : fiche métier, comment bien réviser, quels codes couleurs utiliser pour les fiches de révision, etc. Elle privilégie ainsi les formats courts, même pour ceux qui ne s'y prêtent *a priori* pas comme la chronique littéraire, à laquelle elle s'essaie sur YouTube. Malgré ses tentatives, elle ne parvient pas à trouver un intérêt au montage, trop coûteux en temps et qui a probablement un coût d'entrée trop important pour elle, comme en atteste son expérience sur Tik'Tok où elle sollicite régulièrement son frère pour lui venir en aide sur la partie montage.

I.3. « Les gars je me lance sur YouTube »

Parmi les deux groupes de collégiens jouant à *Fortnite* enquêtés, trois garçons ont des chaînes YouTube. En sixième ils sont deux, Jean et Amaury. Amaury ne joue pas extrêmement souvent avec le reste du groupe au moment de l'enquête (il joue surtout à *Minecraft*). Dans le groupe de cinquième, il s'agit de Diégo. L'existence de leur chaîne YouTube m'est révélée par les entretiens avec leurs copains, qui m'ont ensuite communiqué le nom de leur chaîne. Aucun des trois n'a accepté un entretien semi-directif, mais j'ai pu échanger avec eux au cours des parties menées avec les deux groupes. Gabriel est le premier à me parler de l'activité de Jean et d'Amaury, ainsi que de Sébastien, un de ses copains d'école primaire, qui a une chaîne YouTube mais dont il n'a jamais réussi à se rappeler du nom. Amaury a supprimé sa chaîne et son contenu un an après notre rencontre, soit en 2020, mais Jean a conservé la sienne. Elle comporte actuellement 7 abonnés et a un contenu partagé entre la vidéo humoristique et la rediffusion de *live* YouTube de *Fortnite* et de *Minecraft*. Il n'a plus posté de vidéos depuis début 2019. Jean et Amaury se présentent tous deux dans leurs vidéos non par leur nom de chaîne mais par leur pseudo de joueur *Fortnite* (respectivement bambi14112006 et LeGoldé). Ces deux chaînes n'excèdent pas les 20 abonnés, et ne comportent pas de miniatures. Quant à la chaîne de Diégo, c'est Léo qui m'en parle au cours de notre entretien. Elle compte 7 vidéos pour environ 600 abonnés et ne semble plus active depuis août 2019, chaque vidéo a une miniature. Diégo possède une autre chaîne, plus ancienne, dont il a supprimé toutes les vidéos avant de lancer la « nouvelle chaîne », puis qu'il s'est remis à alimenter en 2022. Il n'a pas informé les 600 abonnés de la « nouvelle chaîne » qu'il changeait de nouveau d'endroit pour publier et semble se concentrer sur un contenu fait de *short* (des vidéos très courtes sur le modèle de Tik'Tok) sur *Fortnite*, ainsi que de vidéos sur divers jeux. Il ne parle pas et ne montre pas son visage sur ces vidéos, mais il utilise un

synthétiseur de voix. L'ancienne chaîne compte environ cinquante abonnés, les vidéos ont une dizaine de vues chacune et aucun commentaire. Parmi ces trois jeunes créateurs de contenu, seul Jean montre son visage lors de vidéos humoristiques. Amaury évite soigneusement de se montrer, même lors de ses deux vidéos « vlog à la montagne » où il filme le sol alors qu'il se déplace en trottinette. Diégo ne montre pas non plus son visage, et sa voix ne s'entend que sur la « nouvelle » chaîne.

Les trois chaînes, celle de Jean, d'Amaury, et la « nouvelle » de Diégo, sont relativement peu fournies, elles ne dépassent pas les dix vidéos et ces dernières ont été postées de manière rapprochée avant que le flot de publications ne se tarisse, donnant l'impression d'un engouement rapide et d'un essoufflement tout aussi rapide. Les changements successifs de chaîne YouTube de Diégo ainsi que des différents pseudos, comptes TikTok, Discord et Instagram d'une grande partie des enfants enquêtés semblent liés à une identité numérique encore peu stabilisée que Cédric Fluckiger présentait déjà en 2006 dans un article sur les collégiens utilisant Skyblog :

Ce rôle d'instrument dans la construction identitaire des adolescents confère un caractère éphémère à de nombreux blogs. Certains adolescents, comme Mah, abandonnent leur blog après quelques semaines ou quelques mois, par manque de temps et d'intérêt. Mais il n'est pas rare qu'un collégien abandonne un blog pour en créer un nouveau. [...] Le Skyblog correspond en effet à un moment donné du développement du comportement et de la sociabilité du collégien, et avec la poursuite du développement, il peut se retrouver rapidement caduc. (Fluckiger, 2006)

La différence fondamentale avec les chaînes YouTube étudiées ici est qu'elles ne mettent pas en scène de manière aussi franches les sociabilités du créateur de contenu que les Skyblog en leur temps. Les pseudos des copains avec qui se déroulent les parties ne sont que très rarement cités et aucun lien n'est donné vers leurs propres réseaux sociaux.

Il semblerait d'ailleurs que les copains d'Amaury, Jean et Diégo ne s'intéressent que relativement peu aux contenus que ces derniers publient. Au-delà du fait qu'ils ne commentent pratiquement pas les vidéos, ils ne suivent pas non plus les *lives* et n'ont pas regardé toutes les vidéos (alors qu'elles ne sont pas nombreuses). Une certaine méconnaissance motivée par une absence d'intérêt se dessine chez Gabriel, qui par exemple lorsqu'il me parle des chaînes de Jean et d'Amaury, surévalue leur nombre d'abonnés ; il dit que Jean a environ 70 abonnés et Amaury entre 40 et 50. Cependant quand je prends connaissance du compte d'Amaury en 2019, avant la suppression de sa chaîne, il a 20 abonnés, et Jean 15 abonnés. La surestimation de Gabriel peut peut-être s'expliquer par son envie de s'afficher en tant qu'ami de personnes ayant un nombre respectable d'abonnés, mais également par le fait qu'il ne s'intéresse pas tant que ça à la chaîne de ses copains : « *Ça fait*

longtemps qu'il [Jean] en a pas mis [de vidéos] donc j'ai pas reregardé depuis. En plus je sais pas si elles y sont encore. » (Entretien avec Gabriel, 11 ans, 6^e)

La disparition de la chaîne YouTube dans les discussions de cour de récréation témoigne de ce désintérêt rapide, autant du côté des copains spectateurs, que du créateur de contenu :

Enquêtrice : Et tu sais pourquoi, j'y pense comme ça, pourquoi eux ils ont voulu faire une chaîne YouTube
 Gabriel : J'en sais rien. (rires)
 Enquêtrice : Ils sont arrivés un jour à l'école en vous disant hé j'ai fait une vidéo ?
 Gabriel : Tu rigoles mais Amaury ouais il est arrivé une fois en disant « ouais les gars je me lance sur YouTube » nous on a fait « non c'est pas vrai » [ton sincère] (rires) Jean il avait déjà sa chaîne. [...]
 Enquêtrice : Et par exemple il vous parle encore maintenant en disant qu'il va faire une vidéo ?
 Gabriel : Non il nous en parle plus.

Entretien avec Gabriel, 11 ans, 6^e.

Si la création d'une chaîne YouTube est un événement qui mérite d'être souligné et partagé avec le groupe sitôt qu'elle advient, son intérêt au sein du groupe disparaît rapidement. Même avec un nombre plus important d'abonnés et avec un créateur un peu plus âgé, l'engouement autour de la création de contenu – ou du spectatorat de la part des copains – ne dure pas très longtemps, comme l'illustre le rapport de Léo à la chaîne de Diégo :

Enquêtrice : T'as regardé ses vidéos ?
 Léo : Ouais, c'est bien, enfin c'est bien pour un début quoi. [...]
 Enquêtrice : Toi tu regardes que les vidéos qu'il a uploadées, tu regardes pas les *lives* ?
 Léo : Si des fois je vais voir les *lives*, mais je reste pas tout le temps quoi.

Entretien avec Léo, 12 ans, 6^e.

Tout comme Amaury et Jean, Diégo rediffuse des parties menées en *live* sur YouTube, sans passer par la plateforme Twitch. Leurs copains ne regardent que rarement les parties diffusées en *live*, et relativement peu les rediffusions :

Enquêtrice : Que ce soit Jean ou Amaury, les deux est-ce que c'était des bons joueurs ?
 Gabriel : Oui. Tu vois ils sont meilleurs que moi, Jean il est très fort et Amaury aussi ça va, un peu moins mais il est fort aussi.
 Enquêtrice : Ils sont plus ou moins forts que Michou [son YouTubeur préféré] ?
 Gabriel : Beaucoup moins forts, je pense, beaucoup moins forts oui, fin beaucoup peut-être pas mais moins forts que lui je pense.
 Enquêtrice : Ils sont aussi marrants ? moins marrants ?
 Gabriel : Moins, c'est pas pareil, on les voit pas, ils sont pas hyper connus c'est des vidéos c'est pas pareil.
 Enquêtrice : Ils mettent pas leur tête y a que la voix ?
 Gabriel : Je crois pas oui oui y a que la voix.
 Enquêtrice : Par exemple ils vont raconter quoi ?
 Gabriel : Ils mettent leur partie et ils parlent de ça en même temps qu'ils jouent mais euh des fois en fait ils font en vidéo avec des copains ou tout seul et après

ils regardent après ils la mettent en ligne ils la mettent pas en ligne ils voient des fois ils la mettent des fois non. [...]

Entretien avec Gabriel, 11 ans, 6^e.

D'après Gabriel, bien que ses deux copains soient meilleurs que lui à *Fortnite*, ils ne sont pas comparables à son YouTubeur préféré, qui au moment de l'entretien s'était illustré par la publication d'un très grand nombre de contenus autour de *Fortnite*. Jean et Amaury sont également moins amusants et se distinguent de la plupart des contenus que Gabriel regarde en n'incluant pas leur visage en encadré dans la vidéo, ce qui semble un désavantage considérable en termes de divertissement pour Gabriel. L'absurdité de la comparaison que je propose entre Michou et ses deux copains est soulignée par Gabriel : « *c'est pas pareil, on les voit pas, ils sont pas hyper connus c'est des vidéos c'est pas pareil.* » L'attente n'est effectivement pas la même, ni l'investissement des copains de ces jeunes créateurs de contenu. Ces derniers adoptent pourtant certains codes de la plateforme comme les miniatures, le choix des titres, les formules rituelles d'ouverture de vidéos créant la connivence comme le célèbre « salut à tous, on se retrouve pour une nouvelle vidéo ! » ou les appels à abonnements et *likes* :

Vidéo postée le 1^{er} octobre 2018 sur la chaîne d'Amaury, qui s'intitule « information à voir absolument ». Cette vidéo n'a pas d'image, uniquement le son et dure une minute. Il demande à ses abonnés : « vous préférez du *Minecraft* que du *Fortnite* car quand je fais du *Fortnite*, quand je fais des vidéos *Fortnite* y a pas beaucoup de *like* ou de vues alors que quand je fais des vidéos *Minecraft* elles tournent mieux on va dire donc dites-moi dans les commentaires de ma dernière vidéo ou de cette vidéo ce que vous préférez ou *Minecraft* ou *Fortnite*. Donc s'il-vous-plaît mettez-le en commentaire tous ceux qui sont pas abonnés tous ceux qui regardent cette vidéo. Abonnez-vous et laissez un commentaire pour dire si c'était cool parce qu'y a pas beaucoup de gens qui laissent des commentaires et j'aime pas ça. ». Il n'y a pas de commentaire sous la vidéo et elle a fait 12 vues au 4 avril 2019.

Carnet de terrain, avril 2019.

Pour cerner davantage ce que souhaite son audience et en se basant sur les statistiques de ces précédentes vidéos¹, Amaury demande en effet ce qu'elle préfère regarder (sans succès étant donné qu'il n'y a pas de commentaires sous cette vidéo) et ce faisant tente de la pousser à l'engagement avec le contenu. Sur un ton plus personnel, il remarque que ses vidéos ne comportent pas suffisamment de commentaires, ce qui lui déplaît. Il est frappant de constater que les copains des trois créateurs de contenu n'interagissent que très peu avec le contenu et toujours pour dire des choses positives. Gabriel par exemple évite soigneusement de dire à Jean et à Amaury quand il n'aime pas leur vidéo :

¹ Une rapide observation avant la suppression de la chaîne indique que ses vidéos ne dépassent pas les 15 vues, voire affichent 4 vues pour les plus basses, et ce peu importe le type de jeu en vidéo (*Minecraft* ou *Fortnite*).

Je dis pas dans le commentaire ta vidéo était trop nulle, je mets elle est bien, soit elle est bien je lui dis et si elle est pas bien je vais pas lui dire « oh ta vidéo elle est nulle ». (rires)

Entretien avec Gabriel, 11 ans, 6^e.

De même, le récit de Gabriel concernant les chaînes de ses amis est souvent approximatif – alors même qu’il est capable de parler dans le détail du contenu de ses YouTubeurs préférés – même lorsqu’il est directement concerné. En effet, Gabriel apparaît en jeu dans certaines des vidéos, puisqu’il joue avec Jean et Amaury :

Enquêtrice : Est-ce qu’en jouant t’es déjà apparu chez eux ?

Gabriel : En jouant oui, je pense pas qu’on me voit, parce que c’était un terrain de jeu. Et oui à un moment j’étais passé dans sa vidéo et avec Amaury aussi je crois mais je suis pas sûr, je sais plus, je sais pas s’il l’avait posté en ligne ou pas après.

Enquêtrice : T’avais regardé les vidéos dans lesquelles possiblement t’étais passé ?

Gabriel : Non, on m’a pas vu « jouer-jouer » mais on m’a entendu, fin on a vu que j’y étais mais c’était pas la caméra qui était que sur moi quoi. On m’a vu passer dedans je pense mais enfin voilà. [la caméra de jeu suit la personne faisant la vidéo]

Enquêtrice : Tu savais que c’était enregistré ?

Gabriel : (rires) Non au départ j’ai pas su, enfin si il m’a dit « ah si un jour on va se le filmer pour voir à peu près le nombre de kills » donc je savais mais j’ai rien fait de spécial.

Entretien avec Gabriel, 11 ans, 6^e.

Le fait de ne pas savoir exactement dans quelles vidéos il apparaît ou n’apparaît pas, comme le fait de n’être pas tenu informé du moment où les vidéos sont enregistrées pour être publiées, témoigne du silence qui entoure la création de contenu du côté de Jean et Amaury. La création de contenu semble être très indépendante du groupe de copains, pourtant mobilisés puisqu’ils sont partie prenante de la vidéo en jouant et pour certains – dont Gabriel à une occasion – en parlant.

Si les productions « majuscules » en raison de leurs caractéristiques (autorisation parentale, performances, matériel, compétences sociales, gestion du dévoilement et de son image, obtention de marques quantifiables d’adhésion publique), sont minoritaires, parmi les enquêtés rencontrés tous ceux disposant d’un téléphone portable créent des contenus en ligne : vidéos de leurs entraînements sportifs, d’événements, de soirées avec les amis, de chahuts dans le bus scolaire, de leurs animaux domestiques, de leurs résultats à des jeux vidéo, etc. Ces productions n’ont pas un caractère exceptionnel, comme peuvent l’être les vidéos destinées à YouTube, elles sont au contraire considérées comme ordinaires, quotidiennes. Elles s’inscrivent dans la vie de tous les jours et sont mêmes routinisées pour certaines. Leur récurrence et leur prévalence dans les activités en ligne des jeunes rencontrées laissent

d'autant plus voir les normes auxquelles elles doivent se plier, normes qui sont apprises en fréquentant différents groupes et espaces.

II. Les productions minuscules

En fréquentant les plateformes et applications de diffusion de contenu et en consommant des vidéos autour de leurs loisirs, les pratiquants s'approprient des attitudes et des comportements qui dépassent la simple reproduction de gestes techniques (manière de se maquiller, d'organiser sa chambre, façon de se comporter lors d'une partie de jeu vidéo multi-joueur, etc.) et sont invités à en proposer à leur tour, sous la forme de productions individuelles, souvent courtes. J'appellerai ces productions audiovisuelles « productions minuscules », en relation avec le concept des « savoirs minuscules » de Dominique Pasquier (2002). Les « savoirs minuscules » sont toutes les connaissances acquises en regardant la série *Hélène et les garçons* :

Tout d'abord, il est important de le rappeler, elles [les histoires] apprennent à gérer les émotions à un âge où elles sont parfois étouffantes tant elles sont fortes. Ces histoires ne font pas que faire rêver, elles font aussi éprouver des sentiments et aident à les extérioriser. [...] Les personnages de la télévision apprennent aussi des choses sur le corps. Des manières de se coiffer ou de bouger les cheveux, des façons de s'habiller, de se laver, de se maquiller, bref, une multitude de petits gestes du quotidien. Des manières qu'on copie. [...] Enfin, et peut-être surtout, les séries proposent des modèles moraux. Elles suggèrent des manières de se comporter dans toutes sortes de situations qui relèvent de l'expérience de vie quotidienne des jeunes téléspectateurs. On l'a dit, les séries pour adolescents abordent quasi exclusivement la question des problèmes amicaux et sentimentaux. Mais elles le font de manière très variée, en explorant tous les cas de figures possibles et en montrant la réaction de l'ensemble des personnages face à différentes intrigues relationnelles. [...] Toutes ces interactions autour de la télévision sont aussi importantes que le fait même de la regarder : car c'est là que se discutent les normes, et que se mesurent les liens. Au passage, c'est aussi là que s'effectue tout un apprentissage des manières de s'aligner sur les comportements attendus d'un sexe ou de l'autre. (Pasquier, 2022, paragr. 4-7)

Les apprentissages des émotions, d'un rapport au corps éminemment genré, de modèles moraux dont on peut discuter et se servir pour se positionner au sein du groupe, peuvent donc passer par la consommation de médias. Ce sont de petits « savoirs », que les adultes ont tendance à ne pas considérer, et qui par leur quotidienneté et banalité passent inaperçus. Avec le terme de « productions minuscules », je souhaite mettre en exergue ces différents éléments que Dominique Pasquier attache à la réception, mais du côté de la production. Premièrement, ces productions sont qualifiées de minuscules, parce qu'elles se caractérisent par une brièveté d'existence (contenu Snapchat) ou par une durée courte (contenu Instagram, TikTok). Deuxièmement, parce qu'elles sont pour la plupart ancrées dans le quotidien des jeunes gens,

et sont une manière de communiquer à part entière. Troisièmement, parce qu’elles témoignent de la maîtrise de normes précises, de détails incorporés, appropriés et surtout discutés. Quatrièmement, car ces productions ne sont pas prises au sérieux par les adultes (enseignants et parents) ou alors seulement sous un angle négatif. Lier le concept de « savoirs minuscules » aux productions des enfants et des adolescents rend davantage visible des normes associées à un âge de la vie ou à des tendances plus ou moins éphémères, qui sont figées par des vidéos qui ne sont pas faites pour durer.

Les productions minuscules sont le prétexte d’apprentissages continus, à la fois techniques et sociaux, mais représentent également une modalité de participation sociale : les productions, comme nous le verrons, sont soit publiées et adressées aux différents groupes de pairs (beaucoup plus rarement à des audiences plus larges), soit l’objet d’un jeu avec l’image avec un ou une amie et gardées confidentielles. Je traiterai ces deux aspects (apprentissage techniques et sociaux, et participation sociale) de manière conjointe, tant ils semblent inextricables dans les pratiques des enquêtés rencontrés.

II.1. Apprendre à prendre des photos : le rôle de la famille

Tous les enquêtés rencontrés utilisent l’application « appareil photo » de leur téléphone portable, que ce soit depuis le dispositif proposé par l’application, ou par le biais d’applications tierces (Snapchat, Instagram, BeReal, etc.) La majorité des enquêtés les plus jeunes du panel ne diffusent que de manière très anecdotiques leurs productions, et souvent à destination de la famille. Certains sont parfois sollicités pour faire des captations :

Andrew : Filmer... Peut-être l’année dernière, quand j’étais allé au circuit là, De Nougaro, et j’avais filmé les voitures, papi m’a demandé.
 Enquêtrice : T’avais filmé avec quoi ?
 Andrew : Avec le portable de papi, le papi. [...] Mon grand-père il a tout, il a un Iphone XR un Max je sais pas quoi, le dernier.
 Enquêtrice : OK donc là tu avais filmé les voitures. Comme ça, pour le plaisir ?
 Andrew : Et puis après je les ai envoyées à maman.

Entretien avec Andrew, 13 ans, 4^e.

Tour du lac, Samia et sa fille (8 ans), je les salue en les croisant, on marche ensemble quelques mètres mais probablement pas assez vite au goût de la fillette qui s’impatiente et nous devance. Nous la retrouvons un peu plus loin penchée sur un petit parterre de pâquerettes. Elle les regarde et commence à en cueillir plusieurs, sa mère lui dit de ne pas tout arracher et de plutôt prendre en photo en lui tendant son téléphone.

Carnet de terrain, juillet 2021.

Pour les plus jeunes, la famille a une place importante dans l’apprentissage de la prise de photographies ou de vidéos. En effet, les premiers destinataires des images prises par les

enfants sont la famille : les parents, mais surtout les grands-parents, oncles et tantes, et cousins et cousines. Les membres de la famille sont les premiers contacts numériques des enfants, via les groupes de discussion WhatsApp sur le téléphone des parents ou sur les tablettes au domicile. Il convient de leur envoyer des photos prises durant des événements festifs comme les anniversaires, repas de famille, communions, ou des événements d'animation (courses de voiture...) ou encore de la vie quotidienne (les photos des animaux domestiques sont mentionnées presque systématiquement). Cet apprentissage passe également par la familiarisation avec le dispositif, et pour certaines familles, avec le « bon » cliché :

Enquêtrice : T'as déjà pris des photos pour la chambre d'hôte pour Instagram ?

Andrew : Oui beaucoup.

Enquêtrice : Et comment tu sais que la photo elle est bien ?

Andrew : Ben je regarde. Bon je sais pas trop enfin quand je fais des photos je fais pas trop pour l'entreprise parce que... En fait, quand je fais les photos, pour la chambre d'hôte, je les envoie à mes cousins. Enfin, mes cousins, les parents de mes cousins [...]. Des fois, je le fais quoi. Je sais pas, je regarde si elle est bien et sinon je demande à maman si elle est bien.

Enquêtrice : Okay, [Je lui tends mon téléphone et lui demande de prendre une photo moche et une photo belle, en les prenant il m'explique]

Andrew : Le petit arbre mort là-bas, ça, c'est un truc qu'on peut pas mettre sur Instagram parce qu'il est mort. C'est pas beau. [Je lui indique de cadrer une autre photo] on prend là toute cette partie avec les chaises en métal, le vert derrière, c'est une belle photo.

Enquêtrice : Dans tous les cas, après c'est ta mère qui dit...

Andrew : Ouais. C'est elle qui poste. Elle choisit si c'est bien ou si c'est pas bien. Elle trie.

Entretien Andrew, 13 ans, 4^e.

Les deux parents d'Andrew gèrent une grande propriété de loisirs et de chambres d'hôtes. Leurs enfants sont souvent conviés en été à apporter leur aide pour de menus travaux ou pour de l'organisation relative à l'entreprise familiale. La mère alimente un compte Instagram pour l'entreprise, postant des photos et des vidéos pour annoncer un événement, pour suivre la construction de petites infrastructures (poulailler, cabane, etc.) ou encore pour diffuser des informations concernant les horaires d'ouverture ou les périodes de fermeture. Elle est en charge de l'intégralité de la promotion de l'entreprise et gère majoritairement le lien avec les clients et avec les hôtes. Andrew participe de temps en temps à l'alimentation de ce compte, en prenant des photos ou des vidéos du lieu et en les faisant approuver par sa mère. Ce n'est cependant pas lui qui les met en ligne ou les référence.

La validation des contenus par sa mère illustre ici cette familiarisation à la photographie, à la photo qu'il est possible de mettre en ligne pour le compte de l'entreprise. Les photos à destination des « parents des cousins » sur le groupe WhatsApp n'ont pas besoin d'être validées par la mère d'Andrew, il peut prendre le cliché et l'envoyer directement aux

proches. La distinction entre les objectifs des contenus postés apparaît clairement : le compte Instagram de l'entreprise ne peut afficher qu'« une belle photo », et par « belle » Andrew semble entendre ici une photo qui met le lieu en valeur. Pas de détritus, pas d'arbre « mort », etc. La mère d'Andrew fixe ainsi des normes esthétiques en fonction des espaces et des audiences concernées par les photographies.

Andrew n'a pas d'autres rapports à la photographie : il n'a pas encore de téléphone portable et espère que ses parents vont accepter qu'il en possède un lorsqu'il entrera en troisième, il n'a pas le droit d'avoir Snapchat sur la tablette sur laquelle il joue. En revanche, l'application Snapchat est installée sur une vieille tablette branchée à des baffles dans le salon et qui n'est utilisée que pour diffuser de la musique. Le compte Snapchat de cette tablette est celui de sa petite sœur de 7 ans, qui l'utilise pour « jouer avec les filtres » (entretien Anna). Andrew n'en voit pas l'intérêt et trouve que la tablette « bug trop » pour permettre une réelle utilisation de Snapchat. Son rapport à la production de vidéo s'arrête aux vidéos qu'il fait avec le téléphone de ses parents lors des anniversaires « quand quelqu'un va souffler les bougies » ou le « circuit de Nougaro » avec le téléphone de son grand-père.

Plusieurs adolescents et pré-adolescents rencontrés se rappellent des indications parentales reçues lorsqu'ils ont été équipés d'un dispositif numérique, notamment la tablette, permettant de prendre des photos. Les recommandations de leurs parents portent en premier lieu sur la nécessité d'adopter une grande prudence quant à ce qu'ils pourraient poster sur les réseaux socio-numériques. Ainsi, le beau-père et la mère de Félix l'ont immédiatement averti de ne pas poster « n'importe quoi sur internet » :

Enquêtrice : T'as fait beaucoup de photos du chat ?

Félix : Oh oui beaucoup.

Enquêtrice : Sur la tablette tu as des photos juste pour toi ou que t'envoies pas ?

Félix : Oui j'en ai. En fait toutes les photos que j'ai sur la pellicule je les envoie jamais, je les garde tout le temps. Quand j'ai des photos que je veux envoyer je les prends directement sur snap et si elle est jolie je peux l'enregistrer dans mes memories.

Enquêtrice : C'est quoi que tu envoies pas ?

Félix : Euh, n'importe quoi. Enfin maman et Yves [beau-père] veulent pas, ils me disent tout le temps qu'il faut pas envoyer n'importe quoi.

Enquêtrice : Par exemple tu as une photo « n'importe quoi » que tu peux me montrer ?

Félix : [va chercher la tablette et cherche dans la galerie] je sais pas trop euh... en vrai je prends pas n'importe quoi non plus... ça peut-être [montre une photo de sa mère qui bronze dans le jardin et rigole]

Enquêtrice : Une photo de ta mère c'est n'importe quoi ?

Félix : Non mais genre elle est pas ... c'est pas une belle photo et ça sert à rien de montrer ça.

Entretien avec Félix, 12 ans, 5^e.

On peut voir se dessiner de manière très précoce la distinction entre le privé et le public, complétant les recommandations parentales concernant les informations personnelles (âge, lieu de résidence, travail des parents, etc.) qu'il ne convient pas de divulguer sur internet. Le privé englobe certes les personnes autour de soi, notamment les membres de la famille – qui peuvent parfois s'agacer d'être pris en photo – mais surtout l'enfant :

[Entretien avec Béatrice, mère de Gabriel. Alors que nous procédons à l'entretien dans la cuisine, son fils rentre de l'école et prend son goûter à côté de nous. Il intervient régulièrement dans l'entretien]

Béatrice : Regarde, moi j'en ai pas besoin [de Snapchat] je me suis pas téléchargé toutes les applications de réseaux sociaux.

Gabriel : Oui mais nous on aime bien. Tu vois par exemple Kyllian, Alexis ils ont le téléphone des fois ils nous prennent en photo avec des filtres marrants des trucs comme ça.

Béatrice : Si ça s'arrête à ça ça me va. Mais y en a qui se servent des RS [réseaux sociaux] pour se prendre en photo dans des positions un peu olé olé et dénudées et après on te fait chanter parce que t'as mis des photos de toi.

Gabriel : Je vais pas mettre des photos de moi comme ça.

Béatrice : Oui mais y en a à qui ça arrive.

Gabriel : Mais pas moi.

Béatrice : Faut faire attention.

Gabriel : Ça sert à rien en plus.[...]

Béatrice : Oui mais ça arrive à des gens très bien, donc c'est pas parce que toi on t'en a déjà parlé que tu te feras pas avoir un jour ou l'autre.

Gabriel : Qui c'est qui va me demander ça.

Béatrice : Une nana, qui te fait du charme, que t'aimes bien, [Gabriel grimace] ah beh oui mais ça arrive Gabriel.

Gabriel : (rire gêné) C'est n'importe quoi.

Béatrice : Ou un copain que t'aimes bien, tu vois pas venir... [Gabriel fait une drôle de tête] Mais non, pas quelqu'un avec qui t'as une relation amoureuse, un copain qui peut ptêtre voilà...

Gabriel : Mes copains on parle de rugby, de *Fortnite*.

Béatrice : ... qui peut te faire du chantage, tout peut arriver.

Entretien Béatrice, 36 ans, agente de l'administration, et Gabriel, 5^e, 11 ans.

Ces mises en garde contre la publicisation d'un contenu privé, qui pourrait être utilisé pour nuire à la personne ou au foyer, se retrouvent dans tous les discours des enfants enquêtés, et dans celui des parents. Le contenu privé en question est ici un contenu érotique (« *des positions un peu olé olé et dénudées* ») diffusé sans contrainte auprès d'une tierce personne qui s'en saisirait pour effectuer du chantage. Les deux tentatives de Gabriel pour exprimer que ce type de production minuscule n'est pas dans son goût ni dans ses intérêts (« *ça sert à rien en plus* » « *mes copains on parle de rugby et de Fortnite* ») ne suffisent pas à faire cesser les mises en garde de la mère. Ces avertissements créant un sentiment de malaise chez Gabriel (grimace, rire gêné, drôle de tête) à l'évocation des contenus érotiques ; ils introduisent un franchissement de la frontière entre deux sphères, celle des parents et celle de l'intimité. Le fait que Béatrice le

renvoie à une précédente conversation signifie que cette mise en garde est un rappel, le sujet a déjà été abordé.

L'apprentissage de l'utilisation des réseaux socio-numériques semble donc passer par un cadrage de ce qui est montrable ou non, en fonction du contexte. La cohérence du contenu et du public qui peut y avoir accès ainsi que les objectifs de la publication est énoncée clairement lorsqu'il s'agit de prévenir de possibles atteintes à l'intégrité des enfants, mais l'est sans doute moins lorsqu'il est question de ce qui est du ressort du « beau » ou du « n'importe quoi ». La frontière entre les deux semble se construire par imitation : les clichés qu'Andrew considère comme « beaux », c'est-à-dire potentiellement diffusables sur le compte Instagram de l'entreprise de ses parents, sont effectivement plutôt proches du contenu posté sur ledit compte. Apprendre à créer des productions minuscules commence donc au sein de la famille, à partir de normes parentales partagées (protection de l'intimité familiale et de l'enfant par la restriction de la diffusion). Cet apprentissage se poursuit au sein de la fratrie.

II.2. Faire avec les frères et sœurs

La création d'un contenu médiatique, notamment vidéo, peut prendre la forme d'un jeu mené avec un membre de la fratrie. En tant que potentiels « passeurs » de pratiques culturelles, goûts et compétences, les frères et sœurs se situent entre les parents et les groupes de pairs (Octobre et Berthomier, 2012). J'ai pu relever plusieurs occurrences de découverte d'un objet numérique (application, site internet, ou dispositifs techniques) ou d'une pratique de loisir en lien avec le numérique que les enquêtés doivent à un frère ou une sœur, souvent aîné.e. Au-delà de la découverte, j'ai recueilli des discours sur des expériences de co-crédation de médias entre frères et sœurs, et en observer à de rares occasions. Ces productions minuscules ainsi créées ne sont pourtant que rarement publiées :

Juliette : Mais on [sa sœur et elle] avait fait des vidéos comme ça [avec leurs jouets d'enfants] mais on ne les a jamais postées. Heureusement ! (rises) On avait fait des vidéos avec des poupées. Ouais, c'était horrible, on regarde maintenant, c'est vraiment gênant mais après non, c'était pour nous, je crois, je sais pas pourquoi on a fait ça. [...] Peut être qu'on en avait vu une ou deux vidéos, mais bon je pense pas que ce soit ça qui nous a inspiré de toute façon.
 Enquêtrice : OK et quand tu dis que c'est horrible pourquoi c'est horrible ?
 Juliette : Mais déjà il y a une voix d'enfants et puis c'était des poupées alors c'était des filles et on prenait des voix de de pimbèche c'est horrible vraiment les vidéos c'est très gênant à regarder. Il y a pas d'histoire, il y a les mains partout, on entend le zoom (fait le bruit du zoom d'un appareil photo numérique). Y'a rien qui va quoi. C'est fait par des enfants quoi.
 Enquêtrice : Mais ouais donc enfin si y'avait pas d'histoire, nous filmiez quoi en fait juste les poupées qui s'agitent comme ça ?
 Juliette : Enfin oui, moi je dis qu'il y'a pas d'histoire mais genre voilà c'est on parlait et on faisait parler les poupées quoi. C'était spécial, mais c'est qu'une ou deux fois, heureusement, parce que vraiment... (rises) Voilà quoi.
 Enquêtrice : Et vous les aviez montrées à vos parents ces vidéos ?

Juliette : Je crois pas, on les avait gardées pour nous, cachées pour toujours
(rires)

Enquêtrice : Et c'était filmé avec quoi d'ailleurs ?

Juliette : Un appareil tout carré là, je sais pas comment ça s'appelle. Les gros
pâtés, là voilà. [elle désigne par là un appareil photo numérique].

Entretien avec Juliette, 16 ans, 1^{re}S.

Certes, l'absence de connexion directe entre le dispositif utilisé ici (un appareil photo numérique, *a priori* de première génération donc sans connectique autre que filaire) et internet rend plus difficile la publication de tels contenus, mais ce qui l'empêche est surtout que cette production n'a pas été pensée en dehors du plaisir de faire et de visionner le résultat final entre les deux productrices. La honte par rapport à cette production que semble ressentir Juliette s'explique par la distanciation qu'elle opère entre cette trace de jeu enfantin et sa personne actuelle « *c'était horrible [...] c'est vraiment gênant* ». Elle n'en juge ainsi leur production que plus sévèrement, en en relevant tous les défauts (les mains dans le champ, le bruit du zoom, les voix, absence de scénario), et en ne leur reconnaissant pas le statut de jeu « *je ne sais pas pourquoi on a fait ça* ». C'est en ce sens que les productions minuscules figent les normes : ici, celles associées à un jeu enfantin avec l'image, à la création d'une histoire dont le sens s'est perdu, et à l'interprétation d'un personnage féminin (« des voix de pimbèche »). Julie Delalande (2001) remarque bien cette nécessité à l'enfance de se distinguer des pratiques passées, associées à un âge antérieur :

Les paroles d'Abdel et Latifa [« [jouer] aux voitures c'est pour les bébés » et « ça [jouer à au papa et à la maman] c'était avant quand j'étais petite, en CP. »] montrent qu'on se doit de délaissier certains jeux parce qu'ils symbolisent un âge passé. (p. 183).

Les productions minuscules qui n'ont pas été supprimées ou perdues sont des preuves de ces pratiques de classe d'âge considérées comme honteuses ; Juliette exprime davantage de gêne en parlant de cette vidéo que d'amusement ou de nostalgie. De manière surprenante, elle accompagne son jugement sur cette pratique de critiques sur la réalisation de la vidéo : « les mains partout » et « on entendait le zoom ». Si cette dernière critique sur le bruit mécanique produit par l'action de zoomer sur ce type d'appareil photo est liée au matériel utilisé, la remarque sur les mains diffère. Lors d'une précédente enquête sur les histoires de Playmobil filmées et mises en ligne sur YouTube, j'avais pu constater de la part des créateurs de contenu un soin tout particulier à dissimuler le plus possible leurs mains durant la vidéo (Roques, 2018). Ils répondaient aux attentes des spectateurs, qui leur reprochaient systématiquement dans l'espace commentaire la présence des mains à l'image, même lorsque celles-ci ne gênaient aucunement le suivi de l'histoire. Il s'agit d'une norme de mise en scène propre à un

sous-champs des productions sur YouTube, qu'il est intéressant de retrouver dans le discours de Juliette.

La distance temporelle entre le présent de l'entretien et la production de cette vidéo ne semble pas permettre à Juliette d'expliquer l'objectif de ces films, alors que lorsque la production est plus proche nous pouvons relever davantage de mention de son caractère de divertissement :

Marine : Non, non, il [son petit frère] m'a vraiment aidée parce que je savais pas du tout comment faire. C'est lui qui avait eu un peu l'idée, donc je lui ai dit "t'as eu l'idée alors tu m'aides maintenant. !" (rires)

Enquêtrice : Il t'a aidé sur d'autres vidéos là tu parles de celle de transition, il t'a aidé sur d'autres trucs ?

Marine : Non, parce que sinon c'est vraiment on le fait ensemble, mais on les garde en brouillon. C'est plus pour rire tout ça.

Enquêtrice : Est-ce que toi et ton frère vous par exemple, vous montrez des TikTok ou autres en disant "Ah ça serait bien de le faire" ?

Marine : Des fois oui, mais c'est souvent des... on va dire des bêtises un peu quoi. C'est ça très très souvent.

Enquêtrice : Tu peux me citer une bêtise par exemple, une vidéo bêtise ?

Marine : C'était je sais pas si tu vois sur TikTok t'as un effet où l'écran il est dupliqué en plein de fois. Il faut qu'il y en est six fois¹. Ben, c'est ça, c'est lancer le chat par-dessus pour qu'on voit le chat qu'une fois.

Entretien avec Marine, 17 ans, TES.

Marine a été initiée à TikTok par son petit-frère (13 ans) pendant le premier confinement. Les deux enfants ont chacun un compte distinct, auquel leur père est abonné sans toutefois regarder régulièrement leurs vidéos. Chacun produit quelques vidéos de son côté, ils se retrouvent cependant autour d'une production commune qu'ils conservent en « brouillon », c'est-à-dire stockée dans l'application sans qu'elle ne soit visible ou consultable par d'autres internautes. Dans l'ensemble, Marine a un rapport très détaché à TikTok. Malgré l'exemple pris qui implique le fait de lancer un chat, elle ne semble pas considérer ces vidéos comme des actes transgressifs qui pourraient être sanctionnés par les parents, le mot « bêtises » renvoie peut-être plutôt au caractère superficiel et négligeable de leur production, et accompagne son ancrage dans le divertissement avec le « c'est pour rire ». Au sein de cette co-production existe une transmission de techniques, comme dans cet extrait où Marine sollicite l'aide de son petit-frère pour faire une transition entre deux plans avec le logiciel inclus dans l'application, une technique avec laquelle elle a déjà rencontré des difficultés lors

¹ Le principe de ce filtre et du défi dont parle l'enquêtée est de réaliser une mosaïque (six fragments) avec une même vidéo. La vidéo apparaît six fois sur l'écran, mais ses copies se lancent de manière légèrement décalée. « Lancer le chat » dans cette configuration sur la vidéo originelle aboutit à un allongement de la chute du chat, donnant l'impression qu'il plane.

de ses propres créations de vidéos. La création de la production minuscule est en soit une activité récréative partagée entre les deux enfants, sans qu'il ne soit nécessaire de la diffuser. Les rapports entre adelphe autour de la production de vidéos sont également de l'ordre de l'aide matérielle : aider à un changement de décor, jet d'accessoire, mouvement de lumière, tenir le téléphone portable, etc.

Enquêtrice : Okay et t'as déjà vu ta sœur faire des danses pour TikTok ?

Léo : Oui, je l'ai même aidée.

Enquêtrice : Tu l'avais aidée pour quoi tu te souviens d'une fois ?

Léo : Quand elle était avec ses copines, elles voulaient danser, alors je leur ai tenu le téléphone mais vraiment elles m'ont demandé.

Enquêtrice : Elles avaient répété la chorégraphie avant ?

Léo : Non, Non, elles étaient habituées alors donc elles faisaient comme ça.

Enquêtrice : Elles t'ont donné des indications ?

Léo : Oui, fallait pas que je bouge, mais c'était simple, juste je tenais.

Entretien avec Léo, 12 ans, 6'.

Piscine municipale, deux filles d'environ 11 ans, je ne connais qu'une des deux (Lison). Elles sont hors de l'eau depuis un moment et discutent en regardant un téléphone. Elles se sont prises en photo. Lison se lève et se dirige vers le bassin « moyen » et dit quelque chose à un autre enfant dans l'eau. Quand ce dernier les rejoint quelques minutes plus tard je l'identifie comme son petit frère (Arthur). Il va tenir le téléphone quelques minutes devant les filles qui enchaînent des mouvements de bras rapides et coordonnés, en restant assises.

Carnet de terrain, juillet 2021

Produire un contenu vidéo entre frères et sœurs apparaît ainsi être un divertissement dont le contenu final ne sort pas du cercle familial. Le fait d'aider matériellement son adelphe à réaliser la vidéo, sans y apparaître et sans avoir de mot à dire sur la création dans son ensemble, permet aux enquêtés concernés de dire qu'ils connaissent différentes applications (notamment Instagram ou TikTok) sans pour autant dire qu'ils les utilisent. Pour Léo par exemple, il n'utilise pas TikTok (il ne regarde ni ne crée du contenu). Aider sa sœur et ses amies pendant qu'elles se livrent à une chorégraphie pour créer une production minuscule lui permet de se familiariser à l'application – puisqu'il a un rôle actif dans le processus de captation en tenant le smartphone – et d'intégrer certaines normes. Ne pas bouger, être à une certaine distance, lancer et arrêter la captation.

II.3. L'art du selfie : apprendre à être « bien » photographié et filmé

Du côté des pairs, la participation à une co-crétion vidéo peut également se déclarer sous la forme d'une aide apportée, bien que cette aide soit parfois une participation pleine et entière en tant qu'acteur de la vidéo :

Zoé : Ma meilleure amie elle l'a, donc oui j'ai déjà essayé mais... (se tait)
 Enquêtrice : T'as essayé, regarder ou l'aider ?
 Zoé : Oui je l'ai aidée.
 Enquêtrice : Tu te souviens, c'était quoi la musique, le challenge ?
 Zoé : Alors la musique c'était Angel, c'était une danse... [...] c'était une danse de plain pied mais elle les a pas publiées, mais c'est pas pour ça en fait. Parce que la publication elle a pas marché en fait.
 Enquêtrice : Tu l'as aidée comment ?
 Zoé : Bah j'ai fait le truc avec elle, la choré avec elle.
 Enquêtrice : Et comment vous avez fait ? Vous avez appris ?
 Zoé : Non, on a inventé. [...] On avait travaillé la choré avant, on avait réfléchi avant à ce qu'on allait faire avant de le faire, on avait mis le son, fin j'avais mis la vitesse, on avait pas mis la vitesse à fond, on l'avait mis doucement pour bien prendre le temps, c'est plus facile.
 Enquêtrice : C'est dommage qu'elle l'ait pas publiée ? [Zoé fait non de la tête]
 Non ?
 Zoé : Maintenant qu'on la reregarde on se dit que c'est nul.
 Enquêtrice : (rires) Tu trouves que c'est quoi qui était nul avec le recul ?
 Zoé : Beh. Par rapport à ce que mon autre amie me montre dans le bus vite fait ce qu'ils ont fait, c'est pas... Si on compare c'est pas le même niveau.

Entretien avec Zoé, 12 ans, 6^e.

Zoé déclare ne pas être très intéressée par l'application TikTok, pourtant elle apparaît dans plusieurs vidéos créées avec sa meilleure amie. L'examen du compte de cette dernière révèle que les vidéos dans lesquelles Zoé apparaît sont tournées au même endroit : dans la chambre de ladite meilleure amie. Les vêtements portés par les deux jeunes filles, l'éclairage et l'état général de la chambre à coucher mènent à penser que les vidéos ont été tournées au même moment. La participation de Zoé à ces productions semble donc être l'affaire d'une ou deux après-midis.

Le fait de préparer une chorégraphie en amont du tournage se retrouve dans plusieurs autres entretiens avec des filles, compte tenu de la dimension genrée de la mise en scène d'un corps en train de danser. La création d'enchaînements est autant présente dans mon corpus que la reproduction des danses populaires sur l'application, en ce qui concerne le versant d'expression corporelle de TikTok. La non-publication de la vidéo dont il est question dans l'extrait d'entretien présenté ici n'apparaît pas dommageable pour Zoé, qui la juge « pas au niveau » par rapport aux autres contenus qu'elle regarde avec une autre de ses amies. La comparaison entre les productions n'est en effet pas à l'avantage des jeunes filles : leurs différentes chorégraphies publiées sont peu abouties (erreurs, déficit de synchronisation, etc.), l'éclairage de la scène est inconsistant, etc. Même si les vidéos ainsi créées sont faites par divertissement, l'engagement des participantes est total : à visage découvert, exposées aux yeux de leurs réseaux et d'inconnus – bien que ces derniers ne semblent pas pris en considération – elles engagent leur réputation (Déage, 2018). La sensation de prise de risque

est accrue par les pratiques de commentaires et critiques qui ont cours comme l'illustre Daphné en parlant des stories Instagram :

Daphné : J'adore passer ma vie à regarder les gens complètement débiles qui proposent des trucs débiles sur leurs stories. Et ça, c'est génial, ça me fait, ça me fait rire, mais c'est débile.

Enquêtrice : Du coup c'est tes potes ?

Daphné : Pas forcément. Parce que je... il y a des gens qui sont abonnés à moi et dont je suis abonnée, qui sont pas mes amis. J'ai des copines à ma sœur (12 ans) donc qui sont petites et qui ont tendance à poster des trucs un peu nuls.

Enquêtrice : Par exemple, qu'est-ce qu'elles postent de très nul ?

Daphné : Il y a des comptes Instagram qui postent des petites citations de filles style, « je t'oublierai jamais » ou « je peux rien faire sans toi » ou « quand est-ce qu'on dira je t'aime », des trucs nuls comme ça. Et alors elles screenent et elles mettent ça dans leur story avec un petit smiley yeux en l'air en mode visé si tu regardes ma story c'est pour toi. J'adore, j'y passe ma vie, alors j'appelle ma sœur « regarde ce qu'elle a mis, ta pote », elle me fait « Ah oui, je sais ». Donc j'adore regarder les stories de ce genre.

Entretien avec Daphné, 17 ans, TES.

Le jugement de Daphné sur les productions minuscules des copines de sa petite sœur peut rappeler l'exercice de distanciation des pratiques enfantines abordé précédemment, mais également leur transmission à sa cadette. Le « ah oui, je sais » que lui répond sa sœur dans l'échange que Daphné recrée doit être compris comme un accord sur le ridicule (« des trucs débiles [...] ça me fait rire. [...] des trucs un peu nuls. ») des contenus diffusés par ses amies. Les critiques qui émanent de sa sœur et qui disqualifient les productions minuscules de ses copines découragent probablement la cadette d'en produire des similaires, de peur du ridicule provenant d'un regard adolescent. Une stratégie possible pour se prémunir des critiques et sauvegarder sa réputation est d'ailleurs de ne pas prévenir le cercle d'amis proche ou étendu qu'une vidéo a été publiée :

Enquêtrice : OK. Est-ce que chaque fois que tu fais un TikTok Tu l'envoies à tes potes ou tu les préviens ?

Daphné : Non non, non non, je leur dis rien parce que je sais qu'ils vont venir m'embêter avec mais pour rire. Pour rire, ouais, du coup je veux, j'attends qu'ils le voient, s'ils le voient un jour.

Entretien avec Daphné, 17 ans, TES.

Je fais dans mon coin, en tout cas pour le peu que je publie... je montre à mon frère (il hoche la tête). Mais j'envoie pas aux copains ils le voient de leur côté et des fois je pense ils se moquent un peu gentiment.

Entretien avec Estelle, 13 ans, 4^e.

A la lumière du risque de moqueries, même gentilles, on comprend alors la propension des non-producteurs de TikTok – c'est-à-dire de ceux ne possédant pas un compte personnel qu'ils alimentent régulièrement en contenu – à dire qu'ils « aident » leurs amis lors de vidéo co-crées. L'aide apportée allège leur responsabilité et leur permet de se distancier plus facilement du résultat final s'il vient à être critiqué. De plus, tout comme pour les membres de la fratrie aidant à la création de vidéos où ils n'apparaissent pas, ce rôle de personne-tierce facilite la familiarisation avec le dispositif sans pour autant y être associé, ce qui est important

compte tenu de l'image que TikTok renvoie au moment de l'enquête : une application pour filles proposant des vidéos considérées comme « stupides », « bêtes », « nulles » (reprise des verbatim cités plus haut).

Prêter le moins possible le flanc aux critiques passe notamment par une uniformisation contrôlée de son contenu : choix de la tendance, réalisation de la chorégraphie ou de la chanson, qualité de la blague postée, apparence physique, fond ou décor, etc. Par uniformisation j'entends ici un processus de mise en cohérence entre un certain nombre de normes : celles de la plateforme évidemment (durée de la vidéo, format vertical, juxtaposition sur l'image de texte et de musique, etc.), mais également celles d'âge et de genre. C'est en ce sens que les productions minuscules acquièrent leur caractéristique de vecteurs et de témoins de normes sociales et corporelles intégrées par les enfants, tout comme elles l'étaient dans les productions majuscules observées par Claire Balleys (2017). La diffusion restreinte n'abolit pas les normes de mise en scène de soi sur internet :

Enquêtrice : C'est quoi le genre de photo que tu postes ?

Albane : Quand... C'est soit des photos avec mes amis soit juste moi qui me la pète. (rires)

Enquêtrice : Toi qui te la pète mais genre c'est toi au saut du lit, c'est toi bien habillée, et cetera ?

Albane : Ouais c'est bien habillée. Enfin pas forcément bien habillée juste quand je me trouve jolie. C'est pas forcément être bien habillé. En général c'est pas des photos où je me trouve moche. [...] (on regarde les photos depuis son compte Instagram)

Enquêtrice : Alors par exemple, on va prendre cette photo donc ça c'est toi avec un joli paysage

Albane : Avec exactement le même pull, ça fait pitié.

Enquêtrice : Non mais c'est bien d'avoir, de garder les fringues comme ça, où est-ce que vous étiez ?

Albane : Voyage scolaire de cette année (les hashtags sous la photo indiquent Rome)

Enquêtrice : OK et qui a pris la photo ?

Albane : Alice [...] Il y en avait deux et en fait y en avait une autre où je souris avec les dents. Et gros problème avec mon sourire, je sais pas sourire donc j'ai pris celle-ci. Alors j'ai des belles dents, mais je sais pas sourire avec donc euh...

Entretien avec Albane, 17 ans, 1^{re}L.

Pour Albane, les photos ou vidéos qu'elle poste sur Instagram ou Snapchat (la plateforme et le format des contenus n'importe pas dans cet extrait d'entretien) ne doivent pas l'enlaidir, elle choisit systématiquement les photos où elle « se trouve jolie », sans forcément être maquillée ou apprêtée. Ce qu'elle tente d'exclure le plus possible en revanche sont les captations où elle sourit de toutes ses dents. Ne pas « savoir sourire » comme elle le mentionne peut justement prêter à sourire : quel apprentissage de ce geste si simple peut-il y avoir ?

Dans le rapport INJEP (Dahan et al., 2020) sur les pratiques culturelles des jeunes de milieu populaire, Tomas Legon montre que l'apprentissage de la « *mise en valeur esthétique de soi est un processus interactionnel* » (p. 196) qui concerne principalement les filles et fonctionne selon deux modalités. La première est métrique, construite à partir des retours obtenus sur les réseaux socio-numériques (les commentaires, les signes d'appréciation, le nombre de vues, etc.) et la seconde se fonde sur les amies, qui peuvent conseiller sur les photos, voire corriger sur le moment. L'observation que j'ai réalisée des photos de groupes permet de voir plus clairement ce processus d'apprentissage de mise en valeur de soi à l'aune du groupe :

Lina, Manon, et Estelle se prennent en selfie à la piscine municipale. Elles sont assises sur leurs serviettes. Manon se déplace entre les deux autres et donne son téléphone à Lina pour qu'elle prenne la photo, de sorte à ce que le bras de Manon tenant le téléphone ne soit pas dans le cliché. Elles prennent différentes poses : la première est un sourire, puis rapidement elles font des grimaces (gonflent les joues, tirent la langue, font des signes avec les doigts etc.). Lina arrête souvent la prise de photo pour regarder le résultat et le montrer aux autres (qui parfois le demandent : « fais voir / montre »). Les filles examinent les différents clichés et entament une série de négociation sur celles qu'il faut garder et celles qu'il faut supprimer : « J'aime pas j'aime pas », « mes cheveux c'est n'imp », « j'ai le soleil dans les yeux », « trop belle(s) ma vie¹ ». Lina donne un conseil à Estelle : « mets tes cheveux derrière l'oreille, non l'autre, c'est mieux », Manon dit à Lina qu'elle aime bien qu'elle [Lina] « mette la tête comme ça », c'est-à-dire le profil que l'angle de la caméra du téléphone saisit.

Carnet de terrain, juillet 2020

Ce processus de négociation s'accompagne dans cet extrait d'un exercice de validation de l'apparence des différentes personnes en présence : idéalement il faut que la photo ou les photos retenues conviennent à toutes. Pour tendre vers cet objectif, des commentaires ou des conseils sont ainsi échangés entre les participantes, sur le moment, et peuvent être immédiatement mis en application (lors de cette observation, Estelle met effectivement ses cheveux derrière l'oreille dès que Lina le lui suggère).

En demandant à une partie des jeunes rencontrés de me montrer quel type de selfie ils préféreraient montrer d'eux-mêmes, j'ai pu constater une maîtrise certaine des angles de prise de vue, des jeux de lumière, et des tactiques pour cacher telle ou telle partie de leur visage qu'ils aimaient le moins :

¹ L'expression « ma vie » est ici utilisée comme un surnom affectueux (en vogue dans le jargon adolescent au moment de l'enquête) et ne désigne pas « la vie » de l'enquêtée

Enquêtrice : Toi y a des photos que des gens ont enregistré sur Snap, des tiennes ? Qui ont screené¹ ?
 Cindy : Oui, ma meilleure amie elle screen mes photos mais moi aussi je lui fais. J'envoie pas trop des photos de moi parce que ça me va jamais comment je suis.
 Enquêtrice : Même avec les filtres ?
 Cindy : Ça dépend des fois, mais je sais jamais comment me mettre, ça m'énerve. Et du coup juste avec ma meilleure amie, après j'en envoie à certaines personnes mais j'en envoie pas énormément.
 [Je lui demande comment prendre un joli selfie d'abord en prenant des poses moi-même, je commence par me prendre en photo en contre-plongée et lui demande son avis]
 Cindy : C'est pas la plus belle photo possible, c'est pas très flatteur.
 Enquêtrice : Tu peux me montrer un bon angle ? [elle me prend le téléphone des mains et me montre]
 Cindy : Moi je prends sur le côté pour pas qu'on voie toute ma tête, sinon j'aime pas. Je suis pas (elle cherche le mot) droite, enfin c'est pas pareil partout (rires).

Entretien avec Cindy 14 ans, 3^e.

Tout comme Andrew a appris auprès de sa mère quels clichés pouvaient être postés sur la page Instagram de l'entreprise de ses parents, Cindy apprend quelle manière de prendre la photo la mettra le plus en valeur, ou plutôt compte tenu de l'approvisionnement encore timide de son apparence, le moins en laideur. Cet apprentissage se déroule certes par essai-erreur : c'est à force de prendre des clichés qu'elle voit ce qui lui convient ou non, et en prend « entre dix et vingt ça dépend » avant de sélectionner celui qui lui plaît le plus ; mais il se déroule également par imprégnation des contenus vus en ligne. En effet, la pose que prend la jeune fille et l'angle qu'elle donne au smartphone est classiquement considéré comme le plus flatteur pour une femme puisque la prise en plongée agrandit les yeux, diminue le menton et la mâchoire, peut en fonction de l'habillement dévoiler la poitrine et fait saillir les pommettes, renforçant ainsi des stéréotypes physiques associés à la féminité. Cindy y ajoute le fait de prendre un seul de ses profils en photo, trouvant son visage trop asymétrique (« je suis pas droite »). Elle utilise aussi régulièrement des filtres lorsqu'elle envoie des photos à ses amis sur Snapchat, notamment le filtre « chien » qui agrandit également les yeux, cache une partie du visage avec une langue de chien, et applique un effet lissant sur la peau. A sa meilleure amie, elle réserve des clichés « fich² », c'est-à-dire des photos considérées comme peu flatteuses, drôles ou volontairement laides selon ses critères.

¹ Les contenus envoyés sur Snapchat sont supprimés automatiquement après 12 ou 24 heures (selon le paramétrage de la conversation). Pour garder une trace des contenus, il est nécessaire d'en faire une capture d'écran. L'application notifie les deux interlocuteurs qu'une capture d'écran a été effectuée. Dans le cadre d'une relation amicale ou amoureuse, le fait de « screener » les photos envoyées est une marque d'intérêt et de politesse.

² Expression argotique provenant du verlan d'« affiche », pour « afficher quelqu'un » ou « se taper l'affiche » signifiant ridiculiser quelqu'un ou se ridiculiser.

II.4. Être au groupe

Les photos de groupe mettent en lumière une autre dynamique, relevée notamment par Yann Bruna et Jocelyn Lachance lorsqu'ils discutent à partir d'une enquête menée en 2012-2013 sur l'expérience de la ville par les individus connectés. Ils accordent dans cet article une place spéciale aux selfies pris dans des lieux publics, et aux jeux de géocaching. C'est la photo de groupe qui nous intéresse ici : ils avancent entre autres que le selfie, dans sa dimension de détournement de l'attention, « *n'engage dans l'espace commun et partagé de cette place publique que son groupe de pairs et une – ou des – personne(s) absente(s) qui, elle(s)-même(s), peuvent aussi faire partie du groupe.* » (Lachance et Bruna, 2019, p. 5). Comme relevé plusieurs fois par les chercheurs du numérique étudiant les blogs (Cardon et Delaunay-Téterel, 2006; Fluckiger, 2006), ces pages web personnelles tombées en désuétude du côté des adolescents, poster des photos de ses amis, des photos de groupe sur lequel le propriétaire du blog apparaît, comporte un enjeu social important. En mettant en scène ses sociabilités, et en affirmant ainsi son appartenance à un groupe, l'individu protège à la fois son identité et son statut. La dimension mémorielle, traitée aussi bien par Yann Bruna (2020) que par Anne Barrère (2011), y figure également, mêlant ainsi les deux dimensions temporelles présent et futur (prendre des photos pour se rappeler du moment implique en effet une projection dans un temps plus lointain). L'aspect spatial que travaillent Yann Bruna et Jocelyn Lachance dans l'extrait d'article cité n'est pas moins intéressant, puisqu'ils font du smartphone un élément à la fois disruptif de l'attention aux éléments extérieurs urbains, et appuyant cette attention lors de la prise de cliché ; prêter attention à ce qui est dans le cadre de la photo – un passant, le type de paysage, etc. – de sorte à en exclure au maximum les non-membres du groupe.

Pour les adolescents et pré-adolescents qui publient peu de photos d'eux-mêmes ou de leur quotidien, ce genre de photos (ou de vidéos dans le cadre d'évènement social également) fait figure d'exception puisqu'elles sont parfois les seules publications en stories :

Enquêtrice : OK. Est-ce que tu postes des stories ?

Daphné : Peu, c'est vrai, j'en fais peu par rapport à d'autres gens. Mais c'est vrai que quand je suis à un anniversaire, on est beaucoup de gens, je prends une photo de groupe, ça peut arriver dans ma story. Mais en dehors de ça c'est rare.

Entretien avec Daphné, 17 ans, TES.

En effet, la valeur de la photo de groupe réside davantage dans la dimension de souvenir et de témoin d'un ancrage dans des sociabilités fortes que dans l'esthétique individuelle ou dans la construction d'une identité personnelle, comme le laisse-entendre Mélisse :

Enquêtrice : D'accord, je regarde une autre photo. Cette photo de groupe c'est où ?

Mélisse : Au lycée. C'était au lycée en 2^{de}.

Enquêtrice : OK, il y a un mec qui dépasse enfin qui sort du cadre.

Mélisse : Ouais là c'est pas bien cadré.

Enquêtrice : Pourquoi t'as choisi cette photo qui est pas aussi bien cadrée que celle qu'on a vue avant ?

Mélisse : Bonne question. Alors déjà c'était il y a plus longtemps donc j'étais pas sûre. Mais c'est juste une photo où bah il y a deux de mes potes donc là [elle me désigne du doigt] c'est ma meilleure amie et un pote qu'on voit plus trop maintenant et c'était un moment on était très amis et du coup il a fait une photo et ça m'a fait plaisir. Du coup je l'ai postée. C'est pas forcément une photo très très belle mais je pense que quand on est avec des amis autour c'est pas grave, on est pas très très beau, c'est juste pour la... De toute façon ils sont moches (rires) aussi donc c'est... voilà.

Entretien avec Mélisse, 16 ans, 1^{ère}.

Être « moche » ou ne pas avoir une pose correcte, l'important pour Mélisse ici est la valeur sentimentale de ce cliché, réunissant ses meilleurs amis, à une époque où tous et toutes étaient proches. Le plaisir trouvé par Mélisse avec la prise, l'archivage et la publication de ce cliché réside dans la mise en image d'une époque importante pour elle, révolue au moment de l'entretien.

Au-delà de la question du souvenir, montrer au groupe affinitaire ce que l'on fait au quotidien peut également expliquer certaines productions minuscules. L'application BeReal, qui commence à être utilisée par les enquêtés lors des derniers moments de l'enquête de terrain, en est une matérialisation. Cette application s'apparente à un réseau socio-numérique, où il est possible d'ajouter des contacts. Chaque jour, à une heure aléatoire, l'application permet de poster une photo « prise sur l'instant » et de la publier immédiatement aux contacts enregistrés. L'application ne permet de poster qu'une seule photo par jour, celle-ci, et n'est plus visible par les contacts dès le lendemain. L'interface invite l'utilisateur à prendre le plus rapidement possible la photo suite à la notification, et affiche publiquement le temps de « retard » lors de la publication de la photo. Plusieurs adolescents l'utilisaient depuis peu de temps (moins de 3 mois), avec un nombre de contacts très limité (entre 4 et 10). La promesse de l'application est de donner à voir le quotidien, sans mise en scène et sans ajout de filtre, s'opposant de fait aux propositions d'application comme Instagram, accusée de ne montrer qu'une version idéalisée de la vie d'autrui. Le faible échantillon d'adolescents rencontrés usagers de l'application ne permet pas de tirer des conclusions fiables, cependant la dimension de publication quotidienne de son activité à son groupe de pairs, sur une nouvelle application, illustre l'apprentissage de ce qui doit être posté, ou non.

Alice : C'est chiant cette appli un peu (rires) parce que tout le monde joue pas le jeu quoi !

Enquêtrice : Comment ça ?

Alice : Bah au début moi je jouais le jeu, dès que je voyais la notif [notification] j'ouvrais l'appli et je prenais la photo, fin c'était souvent du coup les couloirs [du lycée] ou chez moi ou dans la voiture de ma mère, je prenais direct quoi. Mais

les autres je pense ils jouaient pas le jeu. [Je fais une tête interrogative] Non mais genre comment t'expliquer... Genre y avait des photos de mes amis un peu, artistiques on va dire, fin par exemple il allait prendre le mur le moins dégueulasse en photo, ou une pile de cahier mais pas là où c'est tout gribouillé. Moi à côté mes photos ça faisait clochard quoi (rires).
 Enquêtrice : Et du coup t'as continué à prendre des photos comme ça ?
 Alice : Un peu mais après c'est vrai que je me suis alignée quoi. C'est pas de belles photos non plus, mais c'est moins pire. J'attends parfois quelques minutes le temps d'aller dehors pour prendre en photo un buisson, ou quelque chose qui vaut la peine. Ou dans ma chambre, mais pas l'endroit en bordel, des trucs comme ça quoi.

Entretien avec Alice, 17 ans, 1^{ère}L.

L'application promouvant une mise en image du quotidien sans filtre se retrouve ainsi en partie détournée par différentes tactiques sur lesquelles il s'agit ici de « s'aligner ». Différer de quelques minutes la prise de la photo de sorte à se trouver dans un endroit davantage photogénique, choisir le cadre de la photo pour laisser en hors champs ce qui est le moins montrable (le désordre par exemple), arranger les objets (des cahiers), etc. Des techniques de prise de vues sont également innovées :

Cindy : Moi j'aime bien faire un truc avec [BeReal], c'est la répétition du selfie.
 Enquêtrice : Comment tu fais ça ?
 Cindy : Tu vois quand tu prends ta photo, ça te selfie en même temps donc l'astuce c'est de prendre en premier la photo normale en selfie puis de vite retourner le téléphone pour faire le selfie de l'autre côté.
 Enquêtrice : T'as trouvé ça toute seule ?
 Cindy : Pas vraiment, enfin j'ai vu des gens le faire dans les actualités de mes amis et du coup j'ai essayé de le refaire, ça a foiré beaucoup mais maintenant j'ai pris le coup.

Entretien avec Cindy, 14 ans, 3^e.

Cindy parle ici de l'utilisation successive de la caméra frontale et de la caméra arrière. La photographie de BeReal est en effet double : à la photo prise par la caméra arrière (ce avec quoi les photos hors selfies sont prises d'ordinaire) vient s'ajouter la photo « selfie » depuis la caméra frontale :

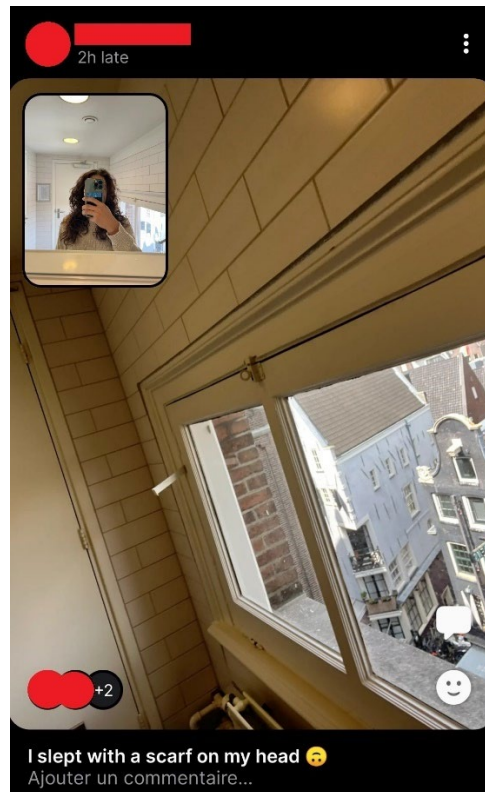


Figure 11: Exemple d'un contenu BeReal

La manipulation pour obtenir un « double selfie » que décrit Cindy, consiste donc à manipuler le téléphone portable de sorte à ce que les deux caméras, la frontale et l'arrière, prennent en photo le visage de la personne. Cette opération nécessite de bien connaître le délai de capture des deux appareils, et de savoir comment orienter le téléphone pour cadrer correctement la caméra arrière afin qu'elle prenne le visage en photo. Cette opération nécessite donc à la fois une maîtrise de l'application et de ses délais, et de son propre téléphone pour savoir comment l'orienter sans avoir de retour caméra. La prise en main de cette technique nécessite donc un effort, ainsi que plusieurs tentatives ; BeReal à cette époque n'autorisait que trois « reprises » de photo (terme utilisé par l'application), imposant alors plusieurs jours de BeReal pour réussir à maîtriser la technique. L'idée est venue à Salomé en constatant que certains de ses contacts le faisaient, par imitation elle a essayé de reproduire leur contenu, sans leur demander leur manière de procéder.

L'apprentissage de l'usage des contenus publiés sur les réseaux socio-numériques auprès des parents avec un important cadrage de ce qui relève du public et du privé, les apprentissages du numérique au sein de la fratrie, l'incorporation des normes esthétiques lors de la prise de selfie, l'apprentissage des « bonnes manières » de se mettre en scène par rapport au groupe, sont autant de normes parmi lesquelles les enfants et adolescents rencontrés

doivent naviguer et apprendre à se repérer. Un dernier ensemble de normes est également à remarquer, celui touchant à certains loisirs sportifs. Dans la section suivante, je développerai en exemple le cas des pratiquantes de gymnastique.

II.5. « Rattache tes cheveux pour la vidéo » : injonctions lors de la captation vidéo

Le sport, en tant qu'institution et pratique collective, participe à la socialisation genrée des individus, notamment des jeunes pratiquants et pratiquantes. En valorisant certaines attitudes et certains corps, il établit un cadre normatif, notamment au niveau professionnel comme le montre l'enquête d'Amélie Pouillaude (2022), mais aussi au niveau amateur notamment à travers le travail des animateurs et des fédérations (Martin, 2022). Le travail de cette dernière à partir de l'exemple de jeunes filles pratiquant le twirling bâton¹ à haut niveau, elle montre comment ce cadrage corporel, instituant une hiérarchisation des corps, se fonde principalement sur leur esthétique même dans une pratique à haut niveau. Les modèles à atteindre, ou figures repoussoir, que l'on retrouve dans les références des pratiquantes pendant les entraînements révèle sans ambages la mise en image du désirable dans la pratique – et de ce qui ne l'est pas. Cette dynamique est également présente dans le sport amateur, à travers le travail des animateurs et des fédérations (Martin, 2022). L'enquête de Camille Martin révèle que

[la lutte contre le procès de virilisation] ne passe toutefois pas par une valorisation symbolique des corps et des pratiques non conformes à l'ordre du genre, mais bien par un encadrement renforcé de la socialisation de genre (par les pairs, notamment) des (très) jeunes footballeuses. (2022, paragr. 47)

Les fédérations de football qu'étudie Camille Martin imposent aux filles d'avoir des comportements conformes aux normes de genre, notamment concernant la mise en scène du corps et de l'hétérosexualité.

Il est possible d'étendre l'analyse de ces propositions normatives aux différents contenus médiatiques qui donnent à voir la pratique de la danse et de la gymnastique rythmique : vidéos YouTube sous forme d'extraits de compétitions, stories Instagram esthétisées, vidéos TikTok à caractère humoristique, etc. Les pratiquantes de gymnastique rencontrées durant l'enquête² ont toutes déclaré consommer ce type de contenu, notamment lors des entraînements. Lors des entraînements hebdomadaires de l'association Go Gym !, les jeunes filles ont leur téléphone posé sur leurs vestes le long de la salle. À portée de main,

¹ Le twirling bâton est un sport mêlant gymnastique, danse, théâtre et maniement d'un bâton similaire à celui qu'utilisent les majorettes.

² Trois lors d'entretien semi-directifs, et une trentaine dans le cadre d'entretiens informels.

son usage est fréquent pour visionner des vidéos, à la manière d'une ressource pédagogique permettant de corriger les mouvements. En effet, l'encadrante accepte volontiers de recevoir, de la part des pratiquantes, des vidéos provenant de comptes Instagram de gymnastes professionnelles pour enrichir ses entraînements tout en créant une connivence autour de ces contenus. Ces dernières profitent des pauses pour montrer à l'encadrante un contenu qu'elles jugent digne d'intérêt, et que l'encadrante mobilisera – ou non – au cours de l'entraînement. Les pauses sont d'ailleurs un moment propice à la production de vidéos, et à la participation de l'entraîneuse à leur réalisation :

Aurélie (16 ans) veut réaliser lors de la pause la figure de demi-vrille qu'elle a réussi auparavant lors de l'entraînement. Elle demande à Daphné (17 ans) de la filmer avec son téléphone, qu'elle va chercher dans un coin de la salle où les filles laissent leur bouteille d'eau, leurs gilets et leur téléphone. Cath, l'enseignante de ce cours, regarde de loin la première tentative, et s'approche pour corriger Aurélie. Daphné écoute et se replace pour que Cath ne soit pas dans le cadre lors de la deuxième tentative. Aurélie n'est pas satisfaite, Daphné lui rend son téléphone et exécute une demi-vrille, non sans avoir demandé à d'autres pratiquantes de s'écarter un peu. Aurélie veut essayer de nouveau et Cath lui prend le téléphone pour la filmer. Avant qu'elle ne s'élance, elle lui dit de refaire sa queue de cheval car « ce sera moche à la caméra » si elle réussit.

Carnet de terrain, mars 2019

Dans cet extrait, la surveillance de l'exercice par l'entraîneuse se conclut par sa participation à la captation de la vidéo : elle tient le téléphone portable, assure le cadrage et fait un rappel à la bonne tenue d'Aurélie. Lors des entraînements hebdomadaires, Cath adopte une posture relativement détachée vis-à-vis des tenues et coiffures des pratiquantes. Cependant, lorsqu'il s'agit de les filmer pour la page Facebook de l'association, ou comme dans cet extrait pour un usage personnel – et peut-être privé – d'Aurélie, elle n'hésite pas à pointer du doigt les entorses aux normes esthétiques de ce sport (à l'image de cette coiffure trop lâche ici). Ce rappel aux normes esthétiques en vigueur dans ce sport est bien accepté par la plupart des gymnastes interrogées, qui perçoivent la nette différence entre les exigences esthétiques des compétitions et celles des entraînements :

Après, en compétition, on est obligées de mettre un justaucorps, mais en entraînement quasiment toutes on est en débardeur t'as pu voir. Sauf les petites, elles ont des choses encore, des justo [justaucorps] mais des filles de mon âge, on en met plus vraiment.

Entretien avec Daphné, 17 ans, TES

L'abandon progressif à mesure de l'avancée en âge du justaucorps lors des entraînements s'explique pour Daphné par le confort et l'appréciation de son corps : le justaucorps, en étant moulant et échancré, impose de s'épiler et d'être à l'aise avec le port d'une tenue mettant le corps de la pratiquante au centre de l'attention :

Quand j'étais petite, je mettais tout le temps des justaucorps. Après, en grandissant, on est beaucoup moins à l'aise dans ces trucs. Donc là je mettais un short et un débardeur. Et maintenant je mets, je suis tout le temps en legging¹. [Pourquoi du coup t'as choisi un legging plutôt qu'un short ?] Parce que enfin le short c'est pratique oui mais les shorts si tu veux, faut s'épiler tout le temps. Je suis très brune, du coup ça se voit. Et j'aime pas. [...]

Entretien avec Daphné, 17 ans, TES

Ce changement peut s'expliquer également par l'abandon progressif des imaginaires de la pratique. En effet, selon les résultats de l'enquête de Samuel Julhe et Stéphanie Mirouse (2010) portant sur l'apprentissage de la danse classique, les enfants « *se réfèrent avant tout à des aspects techniques immédiatement perceptibles, qui peuvent être rapportés aux dimensions les plus médiatisées de la pratique* » (2010, paragr. : 3). Les auteurs montrent ainsi que les représentations médiatiques de la danse classique à destination des enfants mettent majoritairement en scène des figures et postures spécifiques, ainsi qu'une esthétique qu'ils qualifient d'univers de « *petite princesse* » : tutus roses, travail à la barre, grand jeté, etc. Ainsi les petites pratiquantes de danse classique s'appuient sur des œuvres comme Barbie dans *Casse-Noisette*, qui imprègnent leur souhait de pratique. Dans le cas de la pratique gymnique, les filles observées s'efforcent de se distinguer de leurs homologues plus jeunes et d'une vision enfantine de la pratique. Les gymnastes plus âgées rencontrées semblent adopter des modèles encore différents, que l'on peut supposer soutenus par leurs consommations sur internet :

Enquêtrice : Dans les vidéos de de gym sur Instagram que tu regardes les gymnastes globalement elles sont habillées comme toi ?

Cindy : Ça dépend si c'est des vidéos chez elles, elles sont habillées normalement après, en compétition, c'est justau obligatoire. Mais ouais, la plupart que je regarde elles sont en leggings débardeur, des fois juste brassière, ou quand elles entraînent d'autres personnes.

Entretien avec Cindy, 14 ans, 3^e.

Discussion pendant la pause du cours de gym, j'interroge une des filles (Lola, 17 ans, pratique depuis qu'elle a 9 ans), que je connais, sur son legging trois-quarts en lui demandant depuis combien de temps elle porte ce genre de vêtement pour l'entraînement. Elle dit qu'elle l'a adopté depuis ses 13 ans, et qu'avant elle portait un « espèce de survêt dégueu ». Je lui demande si elle avait vu d'autres copines de la gym porter ça, elle répond qu'il y avait une autre fille (elle me la désigne) qui avait un trois-quarts² de temps en temps et que ça avait l'air bien. Peut-être par peur que je pense qu'elle a copié cette autre pratiquante, elle ajoute qu'elle avait déjà vu des « meufs sur insta » en porter. « Côté insta yoga y en a pas mal qui ont ça » ajoute-elle. Elle dit également que puisqu'elles [les « meufs sur insta »] portent ça, elle le peut également.

Carnet de terrain, janvier 2022

¹ Le legging est une sorte de collant épais et opaque sans pied.

² Lola désigne par trois-quarts un legging trois-quarts, c'est-à-dire un legging qui s'arrête à mi-mollet.

Les manières de s'habiller des gymnastes « influenceuses » sur la plateforme Instagram viennent légitimer les tenues adoptées par les pratiquantes. La référence aux pratiquantes de yoga populaires sur YouTube et Instagram mobilisée par Lola n'est pas anecdotique ; il existe en effet des similarités fortes dans les tenues sportives que des pratiquantes de sports différents adoptent hors des temps de compétition. Sur ces deux plateformes, on peut en effet observer que les tenues endossées par les joggeuses, les yoginis et les gymnastes, ont en commun d'être près du corps (short moulant ou legging), avec la possibilité de porter en haut une brassière sportive, plus ou moins sophistiquée. On pourrait s'attendre à ce que les contenus les plus regardés par les pratiquantes soient celles de compétitions, où la performance est à son apogée. Or, les vidéos et les images les plus consommées sont celles prises par les gymnastes de haut niveau elles-mêmes, souvent à leur domicile, ou lorsqu'elles reprennent des captations télévisées de leurs prouesses et les commentent, non pas techniquement, mais personnellement. Le décalage entre les corps lustrés, apprêtés, maquillés et les pratiques sportives à domicile permet ainsi aux productions amatrices de ne pas tendre vers un spectacle « tout paillettes » comme le qualifie Marine. Daphné qui aidait Aurélie pour filmer sa double vrille dans l'extrait d'observation plus haut, poste des vidéos d'elle en train de faire de la gymnastique sur son compte Instagram. Ces vidéos font l'objet d'un travail certain, autant dans la réalisation du mouvement que dans le soin porté à son apparence physique, un soin différent de celui exigé lors des compétitions :

Daphné : Je veux un mouvement parfait, enfin en gym c'est jamais parfait, mais le mieux possible. Je fais toujours plusieurs prises, faut que je sois satisfaite [...]

Faut que je me trouve jolie quand même et que je trouve que mon enchaînement soit bien fait.

Enquêtrice : C'est quoi être jolie dans ce cas-là ?

Daphné : Faut que j'aie des vêtements qui vont bien, pas des trucs troués ou super moches, et que je sois coiffée quand même un peu [...] pas maquillée non, et puis c'est pas grave si je suis pas parfaite genre je suis une personne je transpire.

Entretien avec Daphné, 17 ans, TES.

Si tout soin n'est donc pas absent de la mise en spectacle de son loisir – et de la monstration de ses propres performances – il se distingue de celui des compétitions et en partie des injonctions à un certain type de féminité. Les travaux d'Alexie Geers (2022) sur les mises en scène de soi des femmes par l'observation en ligne de comptes Instagram montre comment l'entre-soi féminin numérique peut favoriser une négociation des normes de genre, notamment en permettant la publicisation de corps féminins non apprêtés, non désirables pour le regard masculin. S'il serait trop rapide de conclure que les images à domicile des gymnastes professionnelles interrogent les performances de genre extrêmement fortes au

sein de ce sport, je peux toutefois avancer qu'elles transforment en partie la représentation acceptable du corps de la sportive lors de l'entraînement, en permettant aux pratiquantes une expression plus pragmatique de leur corps. De plus, les prises de parole de gymnastes professionnelles sur leurs comptes personnels – telles que Simone Biles ou Katelyn Ohashi, deux gymnastes citées en entretien – sur la perception de leur corps par leurs entraîneurs ou par le public, ainsi que les remarques auxquelles elles ont dû faire face (« trop grosse », « trop musclée ») semble participer à une revalorisation de la performance sportive féminine dans la pratique amatrice, sans toutefois évincer la performance esthétique.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Les productions majuscules, plus rarement rencontrées au cours de l'enquête, montrent la conscience qu'ont les jeunes créateurs de contenus des normes des plateformes, parfois spécifiques au format ou type de vidéos créées. Ceux qui regardent ces productions, qu'elles émanent de leurs copains ou non, attestent également d'une bonne compréhension générale des attentes des spectateurs, et de ce qui fait qu'un contenu « perce » ou non. Le degré de dévoilement exigé par certaines plateformes, notamment YouTube, reste cependant un frein pour que la plupart d'entre eux se saisissent de cette plateforme. Les enquêtés qui ont alimenté une chaîne YouTube ont employé différentes tactiques pour ne pas « trop » en montrer : ne pas filmer son visage, transformer sa voix, ne pas donner son prénom, etc. Dans le cas de Marine, qui s'est dévoilée (intérieur de sa maison, son visage, sa voix, etc.), l'expérience n'a pas été agréable dans la mesure où elle a craint de porter préjudice à son image : elle aurait pu commettre des erreurs en proposant un contenu « sérieux », et n'aurait donc pu camoufler ses insécurités derrière l'humour ou le second degré.

J'ai qualifié la grande majorité des contenus créés par les enfants et adolescents rencontrés de productions minuscules, pour les distinguer du terme de « productions » largement usité en sciences sociales et qui tend à les extraire des processus de consommation, et pour mettre l'accent sur leur brièveté (d'existence ou de durée) autant que sur leur réception par les adultes. Avec ce terme, j'ai également souhaité mettre en exergue l'incorporation des nombreuses normes esthétiques et sociales, rencontrées par les enfants et adolescents à la fois en ligne et hors ligne. Les premières productions minuscules ont lieu dans le cadre familial, à la demande et sous la surveillance des parents, à destination d'autres membres de la famille. C'est alors l'occasion pour les parents de montrer ce qui est publiable, à qui et pour quelle occasion. Créer une vidéo peut également être une activité de loisir entre

frère et sœur, le loisir étant uniquement le fait de filmer quelque chose, notamment une scène. Les adelphe peuvent également être mobilisés sans être des participants pour créer des contenus, dans le cas de vidéos sophistiquées sur TikTok par exemple où il est nécessaire que quelqu'un tienne le téléphone. Apprendre à se prendre en photo passe par essais-erreurs et imitations, en plus de respecter les normes des plateformes sur laquelle la production est postée. Le fait de se trouver mis en valeur par la captation est centrale lorsque le contenu est public, ou qu'il a une valeur de souvenir (photo de groupe). Les photos où il est possible d'être laid, ou en tout cas de ne pas se plaire, sont davantage des contenus qui sont envoyés aux pairs les plus proches (les photos « fichas ») où la composante de laideur ou de ridicule est une caractéristique première. C'est ici que l'on peut rejoindre les constats d'*Un art moyen* (Bourdieu, 1965). Sous la direction de Pierre Bourdieu, y sont étudiées les pratiques photographiques des classes populaires, ou plutôt, leurs interprétations par l'analyse des albums de famille comme le note Manuel Boutet (2009), par le prisme de la famille comme institution. Un des constats d'*Un art moyen* porte notamment sur la fonction sociale de la photographie, comme support de mémoire, du « souvenir social » (1965, p. 53) :

Exceptionnelle, elle saisit des objets d'exception, les « bons moments » qu'elle transforme en « bons souvenirs ». Rituellement associée à la fête, cérémonie familiale ou réunion amicale, elle aiguise le sentiment de la fête comme moment exceptionnel en lui accordant ce sacrifice d'exception. Elle est déjà vécue comme elle sera regardée et le bon moment s'apparaît d'autant mieux comme tel parce qu'elle le révèle à lui-même comme bon souvenir. [...] La photographie fixe ce souvenir : elle ne saurait dire, bien souvent, de quoi et pourquoi on a ri ; elle témoigne, au moins que l'on a bien ri. (Bourdieu, 1965, p. 49.)

Au sein des groupes enquêtés, la valeur des photos de groupe est en effet davantage sociale et sentimentale qu'esthétique : les photos de groupe montrées par les enquêtés révèlent leur valeur de souvenirs, notamment lorsque l'époque est révolue et le groupe éparpillé. La documentation du quotidien se révèle encore davantage avec les usages de l'application BeReal, qui devient populaire à la fin de mon terrain et qui montre des tactiques d'embellissement du quotidien, alors même que l'application par son dispositif minuté et interdisant de reprendre la photo trop de fois vise à empêcher au maximum la distorsion du réel.

CONCLUSION PARTIE 2 : APPRENDRE ENSEMBLE ?

Au cours de cette partie, je me suis attachée à montrer comment les vidéos s'articulent avec les sociabilités juvéniles, sous trois aspects. Nous avons d'abord vu comment apprendre et faire ensemble soutiennent les sociabilités des jeunes au cours du cinquième chapitre portant sur l'utilisation de vidéos dans le cadre de la réalisation du slime. Objet présent dans les cours de récréation durant l'enquête, il en existe de multiples recettes qui sont partagées aussi bien à l'oral dans les groupes de pairs que par le renvoi vers des vidéos. Au moment de la réalisation de l'objet, l'important n'est pas tant de respecter les étapes de la recette malgré le visionnage en amont d'une vidéo, mais de participer à l'activité. Pourtant, un apprentissage s'effectue bel et bien, puisque nous avons pu constater qu'en l'absence du matériel ou des ingrédients adéquats à domicile, les enfants parvenaient à en trouver des équivalents. De surcroît, ils étaient capables en entretien de retracer les étapes de la recette, ce qu'elle avait nécessité, ainsi que le résultat obtenu. Un autre type d'apprentissage grâce aux vidéos s'est laissé saisir dans des pratiques pouvant s'apparenter à du bricolage ; celui de nouvelles idées, piochées au fil de la consultation de vidéos et donnant lieu à une exploration de la pratique sans tutorat. Concernant d'autres pratiques, nous avons constaté que la participation guidée n'était pas toujours possible, compte tenu de l'incapacité de certains jeunes à transmettre leurs connaissances ou à conscientiser les compétences qu'ils mettent en œuvre dans la réalisation de leurs pratiques, ou encore à cause du risque de perdre une position privilégiée que la transmission d'un savoir-faire spécifique fait courir.

Ensuite, lors du sixième chapitre j'ai montré que les jeunes enquêtés entretiennent leurs différents réseaux de sociabilités par les TIC, en faisant circuler de manière différenciée des contenus vidéos. Une partie de ces contenus marque la participation à une culture juvénile supposée être maîtrisée par tous, et dont la circulation est à la fois un gage d'amitié et une preuve d'appartenance générationnelle (Amsellem-Mainguy, 2021). La discrimination des contenus envoyés en fonction des intérêts connus ou supposés des pairs témoigne quant à elle de la participation et de l'entretien à la sous-culture des groupes fréquentés. A travers l'exposition de malentendus dans les interactions en ligne, d'échecs dans les sélections de contenus envoyés, ou de lassitude éprouvée à suivre les tendances relayées par les pairs, j'ai montré que la poursuite des sociabilités en ligne et le maniement des contenus vidéos s'apprend par frayage. La fréquentation de communautés virtuelles dans le cadre d'un loisir, déconnectées des réseaux de sociabilités locales, a ensuite été analysées ; si certains des enquêtés y naviguent pour répondre ponctuellement à une interrogation autour d'un pan de

leur pratique, d'autres y participent sans pour autant y être actifs, se laissant souvent guider par le folksonomie des plateformes. Le cas de Marine qui produit du contenu relatif aux cours et à l'organisation scolaire ou quotidienne sur Instagram sans y inclure ses cercles amicaux et sans interagir directement avec les internautes participant à cette communauté, m'a permis de commencer à aborder la question des productions de contenus en ligne.

Enfin, le septième chapitre a montré que les enquêtés ont une compréhension fine des attentes que les spectateurs des vidéos YouTube ont, et de fait des exigences auxquelles sont soumis les créateurs de contenus. Peu d'enquêtés produisent des vidéos sur YouTube, et aucun ne rencontre une grande attention de la part des internautes, y compris de leurs amis proches, rapidement lassés de contenus qu'ils ne jugent pas à la hauteur des YouTubeurs qu'ils ont l'habitude de regarder. Entre comprendre les attentes et y répondre, se dresse un mur colossal. De surcroît nous avons vu que les enquêtés les plus jeunes à l'origine de ce type de production prenaient soin de conserver un certain anonymat, témoignant ainsi de l'intégration des recommandations parentales autour des dangers encourus à se dévoiler sur internet à un vaste public. Des productions plus modestes, non en termes d'attentes spectatoriennes mais en termes de public visé, sont beaucoup plus répandues puisqu'elles concernent pratiquement tous les jeunes rencontrés possédant un smartphone. Ces productions sont qualifiées de minuscules eu égard à leur courte durée, leur fréquence, le contenu très quotidien mis en scène, ainsi que l'incorporation des normes touchant aux manières d'être que Dominique Pasquier (2002) appelle les « savoirs minuscules ». L'apprentissage de ce qui est montrable ou non commence au sein de la famille en mettant en exergue la permanence de l'image et le risque qu'elle puisse être publiée sur internet et échapper ainsi à une lecture purement familiale. Les travaux de Laurianne Trably (2023) sur les usages des réseaux socio-numériques des adultes vivant sur les territoires ruraux montrent également que les familles, notamment les mères, mettent en scène leurs enfants sur les réseaux. La chercheuse explique que la mise en scène de soi est construite avec les enfants à mesure qu'ils grandissent. C'est peut-être ici qu'une différence majeure s'impose par rapport aux constats réalisés sous la direction de Pierre Bourdieu dans *Un art moyen*. En analysant les prises de photographies des familles de milieu populaire, les chercheurs observent qu'elles sont en grande partie cadrées par leur lecture *a posteriori* à travers l'album de famille. A ce propos, Manuel Boutet note que :

Ce serait bien seulement parce que cette lecture en commun est une activité collective, et une activité familiale, soutenant la cohésion familiale et participant à l'identité de la famille, que ces règles pratiques peuvent devenir des conventions partagées, et même des normes, s'imposant à l'auteur des prises de vue. (2009, paragr. 62)

Ainsi, ce qui est digne d'être photographié dans les familles étudiées par Pierre Bourdieu est ce qui permet de garder une trace et de participer à la cohésion familiale. Avec la possibilité de diffuser des photographies, ou des vidéos, en dehors du cercle familial par le biais d'internet, ce sont les conventions partagées qui sont menacées. En effet, les photographies n'assurent plus uniquement « *la fonction de thésauriser l'héritage familial* » (Bourdieu, 1965, p. 51) mais font également courir le risque de stigmatiser les membres de la famille si un cliché jugé non-montrable est diffusé.

Cet apprentissage se poursuit auprès des amis tout en s'ajustant aux normes des plateformes et à la mise en scène de soi, comme jeune et comme individu. Les vidéos produites au sein de la fratrie ou avec des amis sont des activités sociales qui n'ont pas vocation à être parfaites, à l'image du slime.

Par conséquent, cette partie montre que pour les enfants enquêtés, apprendre ensemble, que ce soit auprès des autres ou aux autres, les incite à s'autonomiser des institutions familiales et de loisirs « traditionnels » (clubs de pratiques). Cette forme d'autonomie permise par les TIC est pourtant relative, puisqu'elle reste bien encadrée par les parents : le temps d'écran et l'accès à un smartphone personnel sont l'objet de négociation et de tension, faisant du smartphone et l'individualisation des pratiques qu'il offre un enjeu du passage de l'enfance à l'adolescence, ce qui sera l'objet de la prochaine partie. :

Partie 3 : Encadrement de l'expérience et expérience de l'encadrement

Partie 3 : Encadrement de l'expérience et expérience de l'encadrement

Sur le territoire enquêté, les rencontres juvéniles en dehors de l'école, des domiciles et des activités encadrées sont restreintes à cause de la configuration géographique et l'offre de transports. Dans la partie précédente, j'ai montré que les espaces internet et les différents dispositifs de navigation et d'échanges sont des lieux privilégiés d'exploration et d'apprentissage des loisirs qui sont intriqués aux sociabilités juvéniles. Avoir accès à ces espaces, donc aux dispositifs numériques, devient un enjeu important dans un contexte où ils sont un des rares espaces de liberté que peuvent investir les enfants et les adolescents tout en restant au domicile. Autonomie et indépendance peuvent également se construire dans l'expérience de la mobilité sur le territoire, qui bien que contrainte, est facilitée par l'équipement en smartphones.

Cette partie propose d'analyser l'encadrement de l'expérience des jeunes par les parents : l'expérience en ligne en contrôlant le temps passé sur les dispositifs numériques, et l'expérience de la mobilité qui, nous le verrons, est en partie liée sur ce territoire aux usages des TIC. Par quels moyens les parents contrôlent-ils les temporalités d'usages des dispositifs numériques de leurs enfants ? Si les enfants et adolescents cherchent à autonomiser leurs pratiques, comment expliquer le peu d'intérêt qu'ils éprouvent pour la mobilité autonome ? Comment l'équipement en téléphone portable est-il le support d'un apprentissage de la mobilité ?

Comme remarqué par Elisa Herman (2007), l'autonomie de l'enfant s'exerce également par son statut de consommateur. Dans le cadre de la consommation de contenus sur internet, ce statut est cependant soumis à l'encadrement des parents, notamment par la régulation qu'ils opèrent concernant l'accès aux dispositifs numériques (temps et lieu d'utilisation, contenus autorisés, etc.). Ainsi, le chapitre 8 traitant des régulations parentales concernant le « temps d'écran » investigate les stratégies mises en place par les parents pour limiter le temps que leurs enfants passent en ligne durant leur temps libre, et les tactiques que les jeunes développent pour s'en octroyer davantage. La régulation porte également sur les contenus regardés et les activités en ligne. Ces dernières font, en effet, l'objet d'un doute constant du côté des parents.

Le chapitre 9 porte sur l'acquisition d'un téléphone portable, un événement suscitant des tensions dans une majorité des foyers enquêtés. Nous verrons que le smartphone permet de maîtriser en partie les mobilités, dans la mesure où il est un moyen pour les parents de

composer avec des contraintes temporelles fortes et des imprévus fréquents (Ling et Yttri, 2002). Dès lors, l'enfant ou l'adolescent participe à cette organisation familiale, en étant un intermédiaire entre les adultes assurant ses déplacements et en communiquant lui-même ses horaires d'activités de loisirs en dehors du domicile : il fait alors l'expérience de l'encadrement.

L'autonomie comme compétence à acquérir (Lahire, 2002) rencontre ici une situation de dépendance qui a pourtant des solutions comme l'équipement en cyclomoteurs. Cette prise d'indépendance (Ramos, 2016) qui marquait auparavant le passage de l'enfance à l'adolescence n'est plus présente aujourd'hui. Nous verrons que l'utilisation du smartphone pour gérer une mobilité très contrainte par les parents ainsi que l'absence de lieux pour se réunir sans la surveillance d'un adulte sur le territoire expliquent le peu d'intérêt que suscite l'accès à une mobilité autonome chez les moins de 18 ans.

Le chapitre 10 montre avec plus de précision la position d'intermédiaire occupée par les enfants possédant un téléphone portable, en étudiant les trajets d'enfants et d'adolescents en bus scolaire. Dans cette configuration, posséder un capital d'autochtonie (Renahy, 2010a) est un avantage pour bénéficier de « petits arrangements » auprès du chauffeur du bus. Nous verrons également comment les jeunes usagers de ce circuit « font lieu » de l'espace de transition qu'est le bus scolaire.

CHAPITRE 8. LA GUERRE DU TEMPS D'ÉCRAN : CADRAGE

PARENTAL ET RUSE ENFANTINE

Les parents fixent des cadres aux activités en ligne de leurs enfants, ils encadrent leur expérience sur internet notamment à travers le temps que les enfants consacrent à ces activités. En effet, les normes de « bonne parentalité » (Martin, 2014), c'est-à-dire l'ensemble des attentes à l'égard des tâches parentales, touchent désormais également aux régulations de temps d'écran, comme montré par l'enquête en Suisse romane menée par Claire Balleys (2021). Ses résultats font apparaître l'injonction à la « résistance » aux écrans, norme qui s'est intégrée aux pratiques éducatives, y compris au sein des classes populaires, ordinairement décrites comme plus permissives concernant les consommations culturelles de leurs enfants (Dupin, 2018; Pasquier, 2018). Claire Balleys dépasse cependant l'analyse de ces prescriptions – et de leurs performances par les parents enquêtés – pour se pencher sur l'idéal qu'est devenue la résistance aux écrans, un idéal qui n'est ni forcément appliqué ni applicable en fonction des contextes de vie. Elle montre que les parents des classes moyennes et supérieures, et notamment les mères « *tiennent la barre de l'ascétisme numérique et veillent à maintenir un cocon familial protégé de ce qui est perçu comme une invasion des écrans.* » (2021, p. 61).

La régulation du « temps d'écran », une formule qui revient systématiquement dans les entretiens avec les parents, fait l'objet de nombreuses discussions, parfois en amont de l'autorisation d'accéder à un dispositif en particulier (par exemple la tablette à usage personnelle, ou alors le smartphone), tout comme le lieu où se déroule l'activité (dans le salon, dans la chambre, etc.). L'objet de ces restrictions est souvent le temps passé devant un écran pour des activités récréatives (consommation ou production de vidéos, échanges de messages avec les pairs, jeux vidéo, etc.). Le contrôle ainsi effectué sur le temps passé s'appuie sur une responsabilisation de l'enfant, sur sa capacité à s'autoréguler et prouver ainsi qu'il a bien intégré les cadres donnés par ses parents. Ce processus se comprend couramment comme le « passage du contrôle à l'autocontrôle » (Boltanski et Chiapello, 1999), un processus étant à la base de l'« autonomie ».

Or, comme le précise Elisa Herman (2007), en proposant « *une tentative d'explicitation des impensés impliqués par cette notion [l'autonomie] dans la socialisation* » (2007, paragr. 2), la socialisation observée en centres de loisirs – mais qu'elle étend à l'ensemble de la sphère enfantine – vise à

[...] amener l'enfant à intérioriser les codes et les valeurs d'un groupe, afin d'atteindre un état de maturité considéré comme « l'âge adulte », caractérisé

notamment par la prise de responsabilités de façon « autonome », d'où une valorisation forte de cette notion dans l'éducation. (2007, paragr. 4).

Elle poursuit ensuite, en reprenant les constats de Bernard Lahire (2007 [2005], p. 322) : « *L'insistance sur le terme d'autonomie, connoté positivement, va masquer l'autocontrôle que ces mêmes normes induisent.* » (Herman, 2007, paragr. 9). Ce dernier point est tout particulièrement intéressant, puisqu'il met en lumière les motivations parentales pouvant sous-tendre les restrictions posées à la consommation des écrans. En régulant le temps d'écran ou en fixant les modalités de ses usages, les parents ne cherchent pas forcément à rendre leur enfant autonome, mais à lui faire intégrer les limites jugées nécessaires. C'est ce qui transparait, par exemple, dans le témoignage de Françoise, une mère enquêtée, qui s'exprime ainsi à propos du smartphone de son fils de 12 ans : « *Je veux pas que ce soit quelque chose qui lui appartienne complètement* ». En régulant le temps et l'espace de l'usage des écrans, les parents rencontrés, comme Françoise, inscrivent leurs régulations dans une attention à l'enfant qui vise à assurer en premier lieu sa sécurité, avant de pouvoir lui accorder une plus grande liberté.

Pour l'historien anglais Mathew Thomson (2013), l'apparition des préoccupations parentales pour la sécurité de leurs enfants se situe dans la période entre la Seconde Guerre Mondiale et les années 1970. Plusieurs facteurs sont en cause : une urbanisation plus forte à la suite de la reconstruction, avec une présence accrue d'automobiles, rendant la circulation plus dangereuse pour les enfants; une extension des politiques sociales de protection de l'enfance pendant la guerre à la vie des enfants dans la période post-conflit, accompagnée de l'idée que la liberté des enfants doit être protégée et chérie; la diffusion de thèses psychologiques arguant de la nécessité pour les enfants de grandir dans un environnement sécurisant et en lien avec la mère. Ces deux facteurs, celui de protéger l'enfant d'un monde extérieur perçu comme plus dangereux mais aussi celui de protéger sa liberté et son développement affectif, permettent la naissance d'un paysage [« *landscape* »] médiatique, pour reprendre le terme de Mathew Thomson, à savoir les programmes télévisuels pour enfants, supposés pallier leurs besoins de liberté par l'exploration et la découverte de nouveaux univers. L'augmentation des accidents de voiture impliquant des enfants durant cette période fait également naître l'idée que l'enfant a une vision du monde différente de celle de l'adulte, une vision qu'il faut de nouveau protéger (puisque liée à l'innocence enfantine) en tenant l'enfant éloigné des dangers extérieurs. Enfin, la peur des sévices sexuels à caractère pédophile croît à mesure que des thèses psychologiques se diffusent concernant à la fois les « pulsions sexuelles » des enfants et remettant en question la fiabilité de leurs témoignages. L'auteur note également que dans les années 1970, des mouvements de droits des pédophiles se sont appuyés sur ces théories, ce qui n'a fait que redoubler les craintes parentales.

S'il est vrai que le Royaume-Uni et la France n'ont probablement pas connu exactement au même moment et de la même manière ces phénomènes, plusieurs éléments sont communs aux deux pays : citons par exemple l'augmentation du nombre d'automobiles en circulation associée à l'insécurité des enfants en dehors du domicile (Rivière, 2021), le développement des programmes pour enfants à la télévision (Baton-Hervé, 2000), la crainte de la pédophilie (Rivière, 2016) renforcée par la banalisation médiatique de la pédophilie dans les années 70 dans les milieux intellectuels en France¹ (Ambroise-Rendu, 2014). Au-delà des différences nationales, on peut remarquer que les modèles éducatifs autoritaires ont progressivement cédé la place à une « démocratie familiale » (Fize, 1990), ou plutôt à une éducation « puérocentrique » qui est analysée dans les travaux de Victoria Chantseva (2022). Elle reprend à Sharon Hays (1996) ce terme, en l'opposant aux actions éducatives traditionnelles qui n'opèrent pas par la recherche du consentement de l'enfant. L'enfant est dans nos sociétés occidentales contemporaines vu comme un être « *singulier, unique, à protéger, à chérir, à éduquer* » (Segalen, 2010), que l'État encadre en partie, notamment au travers de la médecine, la puériculture, l'instruction, etc. Du côté des parents, cette vision de l'enfant aboutirait à une omniprésence protectrice – ou protectionniste pourrait-on même dire – que le terme états-uniens « Helicopter Parents » (Bristow, 2019) traduirait. Pour les « parents hélicoptères », internet apparaît alors comme un territoire plein de périls, dont il faut protéger les enfants (Bristow, 2014).

Jusqu'à présent, ce travail de recherche ne s'est pas pleinement emparé de la classe sociale comme facteur explicatif. Loin de considérer que cette dernière n'a aucune incidence dans les modalités d'apprentissage des loisirs ou dans les sociabilités juvéniles, il s'agissait plutôt de se concentrer sur les mécanismes d'apprentissage se situant à la croisée de plusieurs contextes sociaux (familial, juvénile, sportif), en prenant en considération les contenus internet. A l'heure d'aborder les régulations parentales, la claire polarisation des positions éducatives invite à les analyser sous le prisme de la classe sociale des parents.

Ce chapitre propose donc de se pencher sur l'encadrement de l'expérience des activités en ligne des enfants par leurs parents, à travers trois axes : tout d'abord, je développerai la dimension socialement située des régulations parentales, notamment en fonction du capital informatique (Fluckiger, 2007) des parents rencontrés. Il sera ensuite question de la mobilisation, dans les discours parentaux portant sur leurs pratiques de régulation, d'un type de lexique à la fois moral et sentimental, celui de la confiance qu'ils

¹ Je fais référence ici aux « front de libération des pédophiles » en 1977, du Goncourt accordé à Michel Tournier pour le *Roi des Aulnes* en 1970, ainsi que le prix littéraire Médicis 1973 décerné à Tony Duvert.

accordent à leurs enfants. Nous le verrons, le contrôle va souvent de pair avec la déclaration d'une relation de confiance liant l'enfant et le parent, qui finit par être utilisée elle-même comme un levier de contrôle lorsque l'enfant acquiert progressivement une autonomie plus vaste en grandissant. Enfin, j'aborderai les différentes tactiques mises en place par les enfants pour contrevenir aux règles instituées par les parents, notamment autour des temps d'usage autorisés des écrans numériques, sans pour autant qu'ils ne s'opposent frontalement à ces règles.

I. Un rapport non homogène des classes sociales aux écrans

Les différentes enquêtes quantitatives et qualitatives s'intéressant au rapport entre jeunes populations et numérique s'accordent à dire que l'âge et la classe sociale sont les principaux facteurs déterminants dans les différences observées quant au temps passé devant un écran. Une même classe sociale n'est cependant pas homogène en termes de régulations parentales, Cédric Fluckiger observe notamment qu'elles varient de manière importante en fonction du capital informatique des parents (Fluckiger, 2007). Ce sous-chapitre propose d'examiner d'une part les modes de régulation parentales du temps d'écran en fonction de la classe sociale des parents et d'autre part en fonction du dispositif, en s'intéressant particulièrement à l'ordinateur, qui depuis la massification des dispositifs nomades semble avoir acquis un statut de dispositif numérique différent au sein des foyers.

Les enfants de classes supérieures ayant grandi dans les années 2000 ont eu un accès plus précoce à l'ordinateur que leurs homologues des classes populaires, avec une diversification plus grande de leurs activités, notent Pierre Mercklé et Sylvie Octobre (2012) en analysant les résultats de l'enquête longitudinale des pratiques culturelles des Français de 2008. Depuis une dizaine d'années l'ordinateur n'est cependant plus le seul dispositif permettant d'utiliser internet : bien que l'usage quotidien de l'ordinateur et une plus grande palette de compétences restent une spécificité des classes supérieures, les dispositifs nomades comme les tablettes et les smartphones se sont massifiés. L'apparition de ces outils a non seulement baissé la frontière d'âge d'accès aux écrans mais a aussi renversé les différences entre les classes.

Les enfants de classes populaires ont accès plus tôt que leurs homologues des classes supérieures aux tablettes et aux smartphones (Diter et Octobre, 2022). Pour Kévin Diter et Sylvie Octobre, cette différence dans l'âge d'accès à un premier dispositif numérique pourrait s'expliquer par le fait que pour les parents de classes populaires, le numérique « *est auréolé des*

vertus de la modernité » (Diter et Octobre, 2022, paragr. 19), tandis que les foyers de classes moyennes supérieures (fractions intellectuelles) tendraient à retarder davantage l'utilisation des écrans chez leurs enfants et à l'encadrer davantage. Le temps passé devant un écran est également différent selon la classe sociale des parents : Barbara Fontar, Agnès Grimault-Leprince and Mickaël Le Mentec, en s'appuyant sur l'enquête INÉDUC (Inégalités éducatives et construction des parcours des 11-15 ans dans leurs espaces de vie) menée entre 2011 et 2015, remarquent une restriction du temps d'utilisation des écrans (télévision et ordinateur) plus forte dans les foyers de classes supérieures (Fontar et al., 2018), que ce soit lors de la semaine ou du week-end. Catherine Blaya et Séraphin Alava (2012), à partir des résultats pour la France de l'enquête européenne EU Kids Online II menée de 2009 à 2011, montrent également que les enfants de 9-16 ans des classes populaires passent 135 minutes en moyenne par jour sur internet, soit 25 minutes de plus que les enfants de classes supérieures. Les auteurs observent également que les parents de ces derniers ont une médiation active¹ plus grande que les parents des autres classes sociales. Quant aux médiations restrictives (surveillance et interdiction), l'enquête ne relève qu'une différence très ténue dans le sentiment de contrôle exprimé par les enfants, les enfants des milieux sociaux les moins favorisés se sentant moins contrôlés. Ce dernier type de médiation diminue, comme on peut s'y attendre, avec l'âge des enfants. Ce sont les enfants les plus jeunes qui font l'objet du contrôle le plus intense.

Les données recueillies durant mon enquête autour du temps d'écran portent exclusivement sur des enfants scolarisés en école élémentaire et au collège, plus rarement des élèves scolarisés en seconde. Le temps est contrôlé de trois manières différentes : par la surveillance du temps d'écran permis, par l'imposition d'un lieu d'usage des dispositifs et par la suppression du dispositif, même si les vacances sont l'occasion d'adopter un contrôle plus souple :

¹ Les auteurs entendent par médiation active le fait que le parent « discute [avec l'enfant] de ce qu'il fait sur internet, reste à proximité quand [l'enfant va] sur internet, encourage [l'enfant] à explorer et apprendre des choses sur internet par [lui-même], s'assoit [avec l'enfant] pendant [qu'il va] sur internet, partage des activités avec [l'enfant] sur internet » (Blaya et Avaya, p. 48)

Discussion avec Roxane (traductrice freelance), que j'ai rencontrée en cherchant un logement lors de mon installation sur le terrain. Elle m'apprend qu'elle a trois enfants, dont deux mineurs (10 et 14 ans) sitôt que je lui explique pourquoi je cherche à louer un petit appartement dans le village. Elle me parle spontanément de « l'enfer » qu'est la régulation des activités sur écran notamment en semaine car son mari et elle « y tiennent ». Elle ajoute qu'« En vacances c'est plus... plus laxiste on va dire, parce qu'y a pas grand-chose à faire là où on habite vous avez vu ». Quand je parle des activités extérieures possibles, elle m'appuie et dit : « on veut pas qu'ils soient trop abrutis, les écrans ça abrutit, y a n'importe quoi dessus ».

Carnet d'observation, janvier 2020

« Les écrans ça abrutit ». Les propos de Roxane sont catégoriques, sans pour autant permettre de distinguer de quels types d'écran il est question. Cette assimilation de tous les appareils numériques par la désignation « écrans » se retrouve tout au long des entretiens, « les écrans » recouvrent ainsi autant la télévision, que les dispositifs nomades, mais également l'ordinateur lorsqu'il est utilisé pour se divertir. Le temps d'écran(s) est alors partagé entre les différents dispositifs :

Enquêtrice : et ils ont le droit à combien [de temps] de tablette ?

Béatrice : Une heure en jour de week-end et dix minutes en jour d'école.

Enquêtrice : Et de console ?

Béatrice : Exactement la même chose !

Enquêtrice : Donc en tout c'est deux heures le samedi, deux heures le dimanche...

Béatrice : (me coupe) Non non non ! C'est une heure tout compris ! S'ils choisissent de dépenser toute leur réserve de temps sur la console tant pis pour eux ils peuvent pas faire de tablette après. C'est du *all inclusive* [tout compris].

Entretien avec Béatrice, 32 ans, agente de l'administration, deux fils (5 et 11 ans)

En conformité avec les résultats d'enquêtes statistiques citées plus haut, les parents de classes moyennes et supérieures enquêtés sur ce terrain mettent en place une régulation temporelle plus ferme que ceux de classes populaires. Les parents s'appuient également sur des pratiques de contractualisation, où l'enfant s'engage à respecter son temps d'écran ou à l'acquiescer en effectuant des tâches définies en amont. Nous verrons ci-dessous comment ces deux formes de régulation temporelle s'inscrivent au sein des foyers enquêtés.

1.1. Une tendance à spatialiser ou confisquer les dispositifs numériques, fonction de la classe sociale des parents

Cette régulation s'opère d'abord par la spatialisation, c'est-à-dire par l'obligation de se servir du dispositif dans les parties communes comme le salon. La régulation par la spatialisation associée à la régulation temporelle sont en effet étroitement liées, dans la mesure où l'usage des dispositifs dans des espaces non-privés permet une meilleure

surveillance du temps passé, mais également des contenus regardés ou des jeux vidéo auxquels les enfants s'adonnent :

Enquêtrice : Les tablettes [des filles] sont dans le salon ?

Farah : Oui, j'estime, même si je leur fais confiance, que si je laisse dans les chambres, à un moment donné on va monter, on va s'y mettre cinq minutes alors que la semaine c'est vraiment strictement-strictement interdit, c'est que le week-end et c'est régulé [autorisé]. Et j'estime que dans le salon, c'est là où on a plus un regard et surtout dans la chambre, c'est très rare que je l'autorise à l'utiliser dans sa chambre [en parlant de l'aînée]. Je souhaite qu'elle l'utilise ici, dans le salon, voilà qu'on sache qu'est-ce qu'elle fait, etc. [...] Voilà, c'est le lieu de vie familiale que plutôt renfermé dans une chambre, tout peut se passer et tout et n'importe quoi peut se passer dans une chambre isolée.

Entretien avec Farah, 38 ans, gestionnaire dans le secondaire, deux filles (9 et 6 ans)

Voilà, parce que je sais que ça, de toute façon, même si elles s'arrêtent à l'heure, ça va toujours déborder d'une manière ou d'une autre avec autre chose donc. Et les tablettes n'ont pas le droit d'être dans la chambre. Enfin, de temps en temps ni vu ni connu on en glisse une sous le pyjama où on en prend une, on reprend le téléphone ou la DS, mais comme j'ai, je sais où sont les choses et que je fais exprès de les mettre toujours bien, là si je vois qu'il manque un truc. Je rentre hop. Les tablettes, les DS, elles sont pas là où elles doivent être, je le vois. Ah bah oui. Ah bah oui.

Entretien avec Quitterie, 46 ans, commerciale dans l'industrie du luxe, deux filles (9 et 14 ans)

Enquêtrice : D'accord. et donc elle est dans un espace de vie commun ?

Béatrice : Oui, rien dans les chambres tout dans l'espace de vie. Donc les tél vont dans les chambres ou c'est juste parce que dans la soirée quelqu'un veut regarder un film à la télé et nous sur l'ordi ailleurs, les chambres c'est pour dormir (rire) donc tout ce qui est tablette téléphone, enfin lui il a pas de téléphone encore, ça reste dans le coin commun parce que je veux que l'accès internet soit, je veux moi pouvoir voir ce que lui en l'occurrence parce que le petit il a cinq ans ce qu'il regarde. Le petit il sait pas y aller sur internet mais lui il sait. Le pc famille, il a un code d'accès donc il peut pas ouvrir internet sans le code, il peut pas se servir du pc sans le code et nous on veut que ce soit accessible dans la pièce de vie pour voir ce qu'il consulte.

Enquêtrice : Et le code il le connaît pas.

Béatrice : C'est ça. [...] [plus tard dans l'entretien, au sujet des contenus considérés comme violents par les parents diffusés à la télévision] Je lui en parle, je lui dis pas éteins ça, je le braque, fin j'essaie de pas le braquer en général on en parle. C'est vrai que je lui parais un peu casse pied, mais on en discute pour que, quand tu étais plus jeune on en parlait quand y avait des armes ou dans certains clips même sur les chaînes TV y a certains clips à certains horaires qui sont vraiment violents donc on en parle, j'éteins pas la tv comme ça, je laisse l'image des fois en fonction du degré de violence et on en discute, par contre sur les films interdits au moins de dix jusqu'à cette année ou l'année dernière il y a jamais eu accès. On a toujours tenu à respecter. Donc c'est volontaire en fait de laisser l'ordi au salon, les tablettes on l'a bien briefé et on fait pareil avec le petit, Internet c'est que avec notre accord, pas tout seul. »

Entretien avec Béatrice, 32 ans, agente de l'administration, deux fils (5 et 11 ans)

La régulation par la spatialisation des dispositifs numériques permet un contrôle du temps particulier, puisqu'il peut se fonder sur la temporalité des tâches effectuées par les parents comme mesure du temps alloué à l'écran :

Quitterie : Je, je crois que je dois avoir un *timer* dans la tête, ça va être... Pour le samedi matin, c'est très rare parce que voilà, on est toujours un peu *speed*, aller au marché, etc., etc. Donc voilà, les week-ends se suivent et se ressemblent pas. Voilà, j'ai plus un *timer* dans la tête en disant : bon mais elle s'est posée là [avec la tablette] j'ai eu le temps de faire ça, ça dans la maison, elle y est encore, stop. Là hop, on arrête, il fait beau, tu sors, tu vas jouer ou t'as ta chambre à finir de ranger etc. Voilà je mets pas un chronomètre. Je lui ai dit, ça m'arrive aussi de lui dire, à toutes les deux hein, en disant, Les filles, je vous vois, ça fait un moment, allez, je mets le chrono là dans 10 minutes, vous arrêtez et on va à la douche ou on doit partir, ou vous allez jouer, ou faites autre chose, ça m'arrive aussi de faire ça.

Enquêtrice : OK, donc alors combien le temps le week-end elles ont droit environ ?

Quitterie : Je dirais que dans le week-end entre le samedi et le dimanche, elles ont droit allez, on va dire à deux heures. Maxi.

Entretien avec Quitterie, 46 ans, commerciale dans l'industrie du luxe, deux filles (9 et 14 ans)

Le fait que les parents utilisent leurs occupations domestiques comme mesure du temps passé par leurs enfants devant un écran se retrouve dans plusieurs autres foyers, créant un décalage parfois important entre les temps autorisés annoncés et l'application de ces derniers, et parfois vécu comme une injustice par les enfants :

Enquêtrice : Tu te souviens la dernière fois où maman t'as grondé [par rapport à l'utilisation des dispositifs numériques] ?

Vincent : (rire) beh hier.

Enquêtrice : Il s'est passé quoi tu peux me raconter ?

Vincent : Beh je jouais [à la console chez son oncle, qui habite la maison voisine] depuis pas longtemps, j'avais, j'avais tout, les devoirs (fait un pouce en l'air), le goûter (pouce en l'air), la chambre (pouce en l'air) donc j'ai droit à jouer, je demande pour jouer maman me dit oui je joue et puis au bout de cinq minutes, vraiment cinq minutes elle me dit d'éteindre.

Enquêtrice : Cinq minutes ? Mais tu m'as dit que tu avais droit à plus normalement.

Vincent : Oui j'ai droit à 20 minutes, et là cinq minutes non, j'ai dit que la preuve que ça faisait que cinq minutes j'étais encore dans le *lobby* [de *Fortnite*], parce que le temps d'allumer la console et de faire la sélection j'étais pas en *game*... Elle m'a pas cru elle m'a grondée.

Enquêtrice : Mais elle a dit quoi je comprends pas ?

Vincent : Et beh elle a dit qu'elle elle avait fini avec les devoirs d'Estelle donc je devais arrêter.

Entretien avec Vincent, 9 ans, CM1.

La principale limite rencontrée dans cette méthode conjointe de régulation est qu'elle nécessite la présence du parent au sein du foyer pour assurer ce contrôle :

Patricia : Sinon la règle c'est pas d'écran dans la chambre. Et puis tu fais tes flammes [sur Snapchat] mais après on en parle plus quoi et puis pas de trucs à

table. Par contre, au niveau de l'amplitude horaire. J'ai du mal.

Enquêtrice : Ah ?

Patricia : J'ai du mal parce que je sens que dès qu'il s'ennuie un peu... Alors que ça me paraît important de s'ennuyer... enfin l'idée c'est quand même d'aller vers l'écran quoi direct s'il s'ennuie.

Enquêtrice : Vers la tablette ?

Patricia : La tablette ou la PS4 [PlayStation 4]. Mais autant avant, les amplitudes horaires étaient bien notifiées, autant maintenant [elle a changé de jours de travail], elles le sont de moins en moins. Parce que ben, effectivement si je suis pas là, on peut pas lui enlever la tablette au bout d'une heure.

Entretien avec Patricia, 50 ans, infirmière libérale, un fils (12 ans)

Patricia est séparée du père de son fils, ils en partagent la garde et elle ne partage pas à l'heure de l'enquête son domicile avec un autre adulte. Son travail d'infirmière libérale lui impose parfois des changements d'horaires ou de modifier ses jours de travail durant l'année. Bien qu'elle essaye d'articuler sa vie professionnelle et sa vie familiale, il arrive régulièrement qu'elle laisse son fils sans surveillance à la maison, et ne peut donc pas assurer la régulation temporelle des écrans qu'utilise son enfant.

Cette situation s'observe également dans les foyers de classes populaires enquêtés qui sont monoparentaux ou avec des horaires de travail décalés. Les parents de classes populaires rencontrés procèdent davantage par suppression du dispositif lorsqu'ils ne sont pas à la maison, ou empêchent toute possibilité de se connecter à internet. En effet, le contrôle de l'accès peut se produire de façon informatisée, via l'ajustement de l'outil (logiciel « timer » permettant de couper la connexion internet, paramétrage des applications utilisées pour mettre une limite de temps avec un code secret, etc.). Cependant cela nécessite de maîtriser les fonctionnalités du dispositif ou d'avoir des compétences informatiques particulières que l'on peut conceptualiser, à la suite de Cédric Fluckiger (2007, p. 33) par le terme de « capital informatique ».

En étudiant les modalités d'appropriations par les jeunes des ordinateurs, Cédric Fluckiger distingue trois formes essentielles du « capital informatique » : une forme matérielle ou objectivée, une forme incorporée, et une forme institutionnalisée. Il remarque ainsi que les négociations par les adolescents pour l'accès aux dispositifs, soit l'accès au capital objectivé, dépend de plusieurs critères :

Le problème de la conquête d'un accès au capital objectivé se pose très différemment selon que les parents sont utilisateurs ou non et selon le caractère plus ou moins permissif de leur politique éducative. Les conditions concrètes du contrôle sont très dépendantes de la distribution de l'expertise technique au sein du foyer et des jeux relationnels intrafamiliaux qui y prennent appui. (Fluckiger, 2007, p. 38)

Dans son ouvrage *L'internet des familles modestes : Enquête dans la France rurale*, Dominique Pasquier (2022) constate également que le manque de compétence numérique des parents de classes populaires en milieu rural rend difficile le contrôle des activités des enfants, lorsqu'il s'agit de surveiller les usages comme lorsqu'il faut en restreindre le temps. La suppression physique du moyen d'accès semble sur mon terrain la solution la plus rapide et maîtrisée par les parents de classes populaires possédant un faible capital informatique :

Enquêtrice : Les téléphones ils sont dans la chambre des filles ? Enfin avec elles ?

Franck : Ouais ouais tout le temps. Enfin non, je supprime, à 21h et le matin.

Enquêtrice : En fait, elles ont pas le droit de l'avoir le soir quoi, la nuit ?

Franck : Ouais.

Enquêtrice : Ok et comment vous faites en fait concrètement pour les empêcher de l'utiliser la nuit ?

Franck : Ah (rires) très simple hein, je prends le téléphone. Je suis pas au point pour, euh machiner là, pour leur supprimer réellement, donc enfin euh sortir les connexions, tout ça. Moi je sais pas, je suis pas assez au point. Je pense qu'elles sont beaucoup plus au point que moi pour se les remettre. Donc si physiquement, il est plus là, je sais qu'elles n'ont plus.

Entretien avec Franck, 43 ans, ouvrier agricole, deux filles (13 et 15 ans).

(Discussion avec Jessica (32 ans, sans emploi, divorcée, deux fils et une fille issue d'une précédente union) au supermarché autour du fait que Youssef a la console et le smartphone dans la chambre) Moi je coupe la box, je débranche. Après ouais il a la 4G mais ça capte mal dans sa chambre donc bon, il peut pas faire ce qu'il veut. Des fois j'oublie de couper c'est vrai mais je crois il est habitué maintenant. S'il veut continuer de faire ses trucs ça l'oblige à aller dans le salon avec moi.

Carnet de terrain, septembre 2019

Lors de la même enquête, Dominique Pasquier (2022) notait également que les foyers populaires tendaient à encourager des usages du numérique en coprésence, une stratégie à la fois pour faire famille et lutter contre l'individualisation des pratiques que les dispositifs numériques permettent. La spatialisation des usages dans les espaces communs sert justement à contrecarrer cette individualisation. Mon enquête n'a en revanche révélé que deux occurrences d'usage conjoint, ou partagé, du numérique dans les foyers de classe populaire entre enfants et parents, exception faite de la consommation de séries sur des sites de streaming payant (Netflix, Amazon plus, etc.). Jessica par exemple (32 ans, sans emploi, divorcée, deux fils et une fille issue d'une précédente union) joue aux *Sims 4* dans sa chambre, en compagnie de son fils de quatre ans, assis sur le lit avec elle, qui assiste en spectateur à son jeu et donne son avis sur les choix de sa mère concernant le mobilier virtuel :

Discussion avec Jessica en bas de chez elle, nous fumons une cigarette et je me plains de ne pas avoir mon « vrai » ordinateur avec moi, ce qui m'empêche de jouer à des jeux vidéo en étant à M*. Elle me demande à quoi je joue, j'énumère plusieurs jeux dont les Sims 4, que je sais qu'elle connaît bien. Elle me dit que je peux venir jouer chez elle en rigolant (je sens qu'elle dit ça à la fois par politesse

et pour rire) et que je ne serai « pas le seul public ». Quand je lui demande des explications, elle me dit que son plus petit la regarde jouer et qu'il est le prochain « Valérie Damidot ¹ » car il « juge tout ».

Carnet d'observation, août 2020

Clémentine raconte des usages parallèles, sans qu'il y ait nécessairement d'interaction, entre les membres de son foyer :

Pendant une fête estivale de M*, je rencontre Aurélie (10 ans) et Nina (10 ans), qui sont avec Clémentine (11 ans) avec qui j'avais discuté auparavant. Quand je salue Clémentine, elle dit aux deux autres filles que je suis « la dame qui travaille sur les applis », Aurélie demande à quoi ça sert et Nina dit que ses parents pourraient en parler pendant des heures « ils sont toujours dessus [le téléphone] ». Nina n'a pas de téléphone portable mais a accès à une tablette, comme sa grande sœur (qui elle a un smartphone). Elle raconte une scène qui a l'air de se répéter régulièrement, où tous les membres du foyer le soir sont sur le canapé « mais maman sur le fauteuil » et ils « zombifient » sur le téléphone. Elle les mime en penchant la tête vers ses mains. Aurélie lui dit qu'elle a de la chance car chez elle « le soir on a pas le droit ». Clémentine renchérit en disant qu'elle non plus, qu'elle aura un téléphone à la rentrée mais qu'elle ne pourra pas l'utiliser tout le temps. »

Carnet d'observation, août 2021

Des tensions peuvent cependant se créer, peu importe la position sociale du foyer enquêté, lorsque les usages du dispositif font irruption dans l'activité familiale en cours :

Patricia : Donc il y a ce côté un peu juste avant d'aller se coucher, faut envoyer des flammes, ce qu'il ne faisait pas trop avant. Et c'est chiant parce que bah quand on regarde un film ou quoi que ce soit, il y a toujours le "ding ding", vous voyez ce que je veux dire ?
Enquêtrice : Ouais, les notifications.
Patricia : Ouais. Je sais pas si c'est pas des mots [des messages], des notifications hein, c'est ses copains qui lui envoient des messages et vraiment c'est tout le temps quoi. Voilà c'est sonnerie de messages sur sonnerie de messages, on peut pas regarder un truc tranquille lui et moi sans "ding ding".

Entretien avec Patricia, 50 ans, infirmière libérale, un fils (12 ans)

Nous avons jusqu'alors pu constater que les familles de classes populaires possédant un faible capital informatique privilégient la suppression du dispositif sur certaines plages horaires. En revanche, les usages des tablettes sont plus souvent autorisés dans les chambres à coucher que dans les familles de classes moyennes et supérieures, qui ont tendance à préférer des usages et un rangement des appareils dans les parties communes, pour faciliter le contrôle visuel. Cette tendance se trouve également dans le rapport de Catherine Blaya et Séraphin Alava (2012) à partir du volet français de l'enquête EU Kids Online (l'enquête française porte sur un échantillon aléatoire stratifié de 1000 enfants de 9 à 16 ans), toutes

¹ Valérie Damidot est une animatrice de la télévision qui animait l'émission *DéCO* diffusée sur M6 de 2006 à 2015. *DéCO* est une émission de télé-réalité où des familles sont accompagnées pour refaire la décoration intérieure de leur logement.

classes d'âge confondues, 88%¹ des enfants de classes populaires utilisant internet déclarent s'y rendre dans les parties communes de la maison, contre 92 % des enfants de classes moyennes et 95% des enfants de classes supérieures. Les deux dynamiques ne s'excluent pas pour autant. Les parents de foyers de classes populaires semblent justement trouver des stratégies pour que l'activité solitaire soit effectuée avec le reste de la famille, sans pour autant que la question du contrôle et de la surveillance n'en soit la motivation principale, contrairement aux parents des autres classes sociales rencontrés où la régulation des usages est le principal objectif de cette spatialisation.

L'usage d'internet dans l'espace domestique fait l'objet d'un encadrement parental qui s'atténue avec l'âge. Ainsi, toujours selon l'enquête EU Kids Online, 93% des enfants français de 9-10 ans utilisent internet à leur domicile hors de leur chambre, mais seuls 15% l'utilisent dans leur chambre. Le taux d'usage dans l'espace domestique hors chambre reste à peu près stable jusqu'à 14 ans, et ce sont les usages dans la chambre qui évoluent fortement dès 11-12 ans avec 37% d'usages. Enfin, à 15-16 ans, les usages dans la chambre continuent de progresser, atteignant 66%, alors que les usages domestiques hors de la chambre chutent drastiquement, ce qui traduit potentiellement un encadrement spatial bien moindre et une individualisation plus forte du temps de loisir numérique.

1.2. Formes de contractualisation chez les parents de classe moyenne à capital culturel

En plus de la spatialisation, un autre point de divergence entre les foyers enquêtés porte sur les contreparties exigées en échange du temps d'écran. Sur ce terrain, les parents de classes moyennes possédant un petit capital culturel ont davantage tendance à exiger des contreparties à l'usage des dispositifs numériques, contractualisant l'usage des écrans. Patricia par exemple, a tenté lors de l'acquisition d'une tablette pour son fils de lui imposer une heure de lecture pour gagner du temps d'utilisation de la tablette supplémentaire, procédé qu'elle désigne comme « contrat » :

Je me rends de nouveau chez Patricia (50 ans, infirmière), pour un entretien semi-directif avec son fils. J'ai mené un entretien semi-directif avec elle plus tôt dans la semaine, et alors que nous attendons que le père de l'enfant le dépose chez sa mère (les parents sont divorcés), nous discutons. Nous commençons à revenir sur des détails de notre entretien, je demande à Patricia si je peux enregistrer ce qu'elle dit. Elle accepte. « Le contrat c'est, les devoirs d'abord, et 20, 25 minutes en soirée de console ou de tablette. Pas plus, le temps d'une partie de jeu quoi. On avait

¹ Une précaution méthodologique doit être adoptée vis-à-vis des chiffres de l'enquête EU Kids Online sur laquelle s'appuie le rapport de Catherine Blaya et de Séraphin Alava : la taille de l'échantillon par catégorie socio-professionnelle n'est pas communiquée.

mis en place un truc avant, ça a pas marché (rires), c'était une heure de lecture donne le droit à dix minutes de tablette la semaine.

Carnet de terrain, janvier 2020

Sous une autre forme, nous rencontrons cette manière de hiérarchiser les loisirs dans le foyer de Pascale et Fabrice (secrétaire médicale et informaticien), où leur fille Clara a le droit d'utiliser la tablette et l'ordinateur pour ses loisirs lorsqu'elle a terminé un chapitre de son livre en cours. Pascale déclare vérifier systématiquement qu'elle a bien avancé la lecture en lui posant des questions sur le chapitre. Une fois cette vérification effectuée, Clara peut utiliser comme bon lui semble le dispositif dans le salon ou dans sa chambre jusqu'à l'heure du coucher. Ce fonctionnement ne semble pas peser à Clara, qui m'expliquera qu'elle n'a dans tous les cas pas vraiment le temps de lire hors week-end, ce qui l'empêche d'aller sur internet en semaine.

Les contreparties exigées par les parents de la part des enfants sont intéressantes à analyser. Dans le cas où la contrepartie attendue est celle de la lecture, nous pouvons remarquer qu'elle est supposément utile à l'enfant, mais également au parent. Pour l'enfant, la lecture est censée lui apporter des compétences (scolaires, culturelles, développer son bien-être, etc.). Pour le parent, cette contrepartie lui procure le sentiment de remplir ses devoirs de parents, en s'alignant sur une norme de parentalité à laquelle il souscrit. Il en va de même pour les activités de plein air, ou les activités sportives. De plus, le contrat entre l'enfant et le parent définit explicitement la contrepartie comme une activité contrainte, dont la participation est récompensée par ce que désire l'enfant (jouer à des jeux vidéo sur la tablette, envoyer des messages, consulter les réseaux socio-numériques, etc.). La récompense a une valeur davantage immédiate pour l'enfant. Ces deux éléments ancrent le fait que l'activité de contrepartie (lecture ou activités extérieures) est une obligation ; elle n'est pas effectuée par plaisir, mais par devoir, dans l'objectif d'obtenir quelque chose de plus désirable.

Les alternatives proposées dans les discours des parents sont soit d'ordre culturel (lire un livre) ou d'ordre physique (sortir, faire du sport, etc.), cette dernière étant autant proposée par les parents de classes populaires que de classes moyennes ou supérieures :

Enquêtrice : vous avez discuté déjà de la mise en place de règles de régulation ?
Farah : Oui, oui, tout à fait. Pour moi, il était hors de question que ce soit constant. Il [son mari] l'entendait complètement que pas en semaine. Quand il y a école, c'est hors de question. Et même le week-end, c'est régulé dans le sens où elles ont été habituées depuis toute petite à jouer dehors [leur maison du lotissement a un jardin clôturé à l'arrière]. Moi, j'ai grandi comme ça a vraiment joué dans la campagne avec mes frères. Vraiment à se salir, à courir, donc rester gaga ou devant la télé ou devant un écran, tablette ou autre... C'était hors de question. Donc effectivement on en a discuté lorsqu'il a voulu leur faire plaisir [c'est le père qui a offert des tablettes aux filles], je dis Ouais, mais bon, à condition que elles fassent pas n'importe quoi et même lui va facilement dire à

la grande en disant Bon, Ben là, stop là ça fait une demi-heure que tu y es, tu montes dans ta chambre, tu prends un livre ou tu prends le vélo, il fait beau, tu vas jouer dehors.

Entretien avec Farah, 38 ans, gestionnaire dans le secondaire, deux filles (9 et 6 ans)

Comme nous pouvons le voir, le temps d'écran témoigne de la place que le numérique occupe dans les représentations du loisir qu'ont les parents, en tant que mauvais usage de son temps. Le numérique hors usage scolaire ou pédagogique est connoté négativement dans l'immense majorité des foyers enquêtés. Par conséquent, il semble aux parents évident que le temps passé devant l'écran doit être non seulement l'objet d'un contrôle mais également d'une alternance avec des activités extérieures (jeu de plein air, sport) ou culturelles (lecture, pratique d'un instrument). Nous pouvons également penser que le rejet de ce type d'activités dilapidatrices (de temps) est également en lien avec le fait qu'il s'agisse d'une activité immobile et considérée comme non-rentable sur les plans culturel ou scolaire. L'injonction à l'activité physique fonctionne ainsi comme une injonction à utiliser son temps de manière satisfaisante (en tout cas du point de vue des parents). Dans la plupart des foyers enquêtés appartenant aux classes moyennes et supérieures, cette hiérarchie a été intégrée par les enfants. En effet, durant les entretiens semi-directifs, en situation face à l'adulte qu'est la chercheuse, les enfants témoignaient d'une envie de « faire autre chose » qu'une activité numérique, et n'opposaient pas de résistance franche au principe même d'être contrôlés et limités :

Enquêtrice : du coup tu peux y passer plus de temps ? [sur la tablette quand ses parents s'absentent]

Zoé : Oui mais après j'essaie de faire autre chose. [...] J'aimerais bien faire plus tard, je veux pas faire un truc devant un ordinateur tout le temps, assise, je veux faire un truc qui bouge, mais je sais pas trop quoi après.

Entretien avec Zoé, 12 ans, 6^e.

Enquêtrice : Ils t'ont déjà dit d'arrêter de jouer par exemple ?

Léo : Oui, parce que j'ai le droit qu'à une heure. Alors ils viennent me dire, genre je vais finir la partie mais ça fait un peu plus d'une heure. Alors ils disent il faudra arrêter maintenant.

Enquêtrice : D'accord et toi t'arrête direct ?

Léo : Oui quand même mais des fois, je leur demande si je peux finir ma partie, alors ils me disent cinq minutes de plus. Mais j'arrête de moi-même.

Enquêtrice : Tout seul ?

Léo : Oui au bout d'un moment j'en ai marre quoi.

Entretien avec Léo, 12 ans, 6^e.

Voire même en se ralliant aux opinions de leurs parents concernant les contenus qu'ils consomment :

Enquêtrice : Et comme vous disiez qu'il y avait des contenus qui vous paraissait vraiment idiots, qu'ils regardaient des choses vraiment idiotes, vous pouvez me donner un exemple ?

Laurence : Un truc c'est sur YouTube je crois, c'était deux gamins qui se faisait filmer par leur mère. Je sais plus comment ils s'appellent ces deux gamins, ils sont connus.

Enquêtrice : Samson et Néo ?

Laurence : Je crois, avec une mère qu'on entendait filmer et qui était tout le temps avec une voix un peu aiguë là et donc j'entendais ça, et lui qui voilà, disait que c'était plutôt rigolo. Apparemment. Mais à un moment donné, je me suis assise, j'ai regardé avec lui et je lui dis, mais c'est pas possible, c'est pas possible que tu regardes des conneries pareilles. Oui, mais maman enfin, t'es jamais d'accord etc. Et puis au fur et à mesure... je lui ai pas non plus dit maintenant on éteint ! Chose que des fois j'ai fait. Non pour le coup il l'a [que c'était un contenu « idiot »] compris de lui-même. Et ça, c'est bien... Ouais, il a compris, il a changé de vidéo, il a arrêté, il me l'a dit, Oui, t'as raison, c'est au bout d'un moment il me l'a dit, t'as raison, ils sont bêtes.

Entretien avec Laurence, 43 ans, propriétaire d'un camping, un fils et une fille (13 et 10 ans)

Au-delà d'un effet de posture que l'on peut comprendre aisément compte tenu de la situation d'enquête et des discours plus généraux autour des effets du numérique sur la jeunesse (potentiels risques, usages excessifs, faible rentabilité scolaire, etc.), il semble que cette restitution de la hiérarchie soit une des conditions pour, paradoxalement, avoir accès à une liberté plus grande. Un autre effet de cette hiérarchisation peut sans doute se voir dans le statut particulier qu'occupe l'ordinateur dans les représentations parentales.

L'ordinateur se détache des autres écrans du foyer par son usage plus utilitaire. En effet, dans leur majorité, les parents et enfants rencontrés l'associent davantage à la sphère scolaire (et par extension pour les parents, à la sphère professionnelle), contrairement aux autres dispositifs permettant la navigation sur internet présents au sein du foyer (télévision connectée, smartphone, tablette, etc.), associés, eux, à la sphère du loisir. Par conséquent, le contrôle du temps d'utilisation de l'ordinateur semble plus souple dans les foyers enquêtés, surtout s'il est utilisé dans le cadre d'une recherche d'informations (pour un exposé à l'école par exemple, ou pour résoudre un débat familial), d'une consultation de vidéos pédagogiques (des expériences scientifiques sur YouTube adressées à un jeune public, une vidéo de *C'est Pas Sorcier*, etc.) ou encore l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte ou de calcul (*Word*, *Excel*, etc.).

1.3. Adapter les cadres

L'ordinateur a un statut d'objet apparaissant, pour les parents, un peu plus éloigné de la sphère du divertissement juvénile que les tablettes et les smartphones a cependant changé dans plusieurs foyers au cours de l'enquête. En effet, avec l'évolution des usages des enfants, les parents ont dû actualiser la réglementation autour du temps d'écran pour y incorporer l'ordinateur :

Carole : Des temps limités, c'est, on va dire, tu la [tablette] prends là, il est 3h, 3h10, t'as fini. Et on veille, on veille, autant ça, c'est vrai qu'on essaie vraiment

de s'y tenir. Sur qu'est-ce que t'as le droit d'aller voir normalement, on interdit *YouTube* parce que voilà, mais bon, on s'est rendu compte qu'elle s'en servait sur l'ordi [leur fille utilise l'ordinateur portable de la famille pour travailler dans sa chambre], c'est pour ça que c'est un peu contradictoire quelque part. Du coup on préfère dans la pièce [commune] tu as la tablette et papa et maman peuvent passer derrière regarder avec toi.

Enquêtrice : Pourquoi vous avez interdit *YouTube* initialement ?

Carole : Parce qu'y a n'importe quoi dessus ! On veut pas qu'elle regarde n'importe quoi, qu'elle soit exposée à des choses qui ne sont, ne sont pas de son âge, voilà. C'est vraiment débile les choses qu'y a.

Carole, environ 30 ans, experte comptable, une fille (9 ans)

Je pense que quand ils vont sur l'ordinateur, c'est dans leur tête, je vais sur Internet, donc pour me documenter, pour voir les vidéos [documentaires et football], pour voir les machins et pour *Word* et quand je vais sur la tablette c'est pour faire des jeux. D'accord voilà je pense que, enfin dans ma tête c'est comme ça. Je pense que pour eux c'est comme ça aussi. On est en train de, on intègre qu'il faut surveiller l'ordinateur comme un écran de plus en plus.

Entretien avec Laurence, 43 ans, propriétaire d'un camping, un fils et une fille (13 et 10 ans)

Laurence et Carole ne considéraient pas initialement l'ordinateur comme pouvant être un espace de divertissement suffisamment intéressant pour leurs enfants pour qu'il soit nécessaire d'en encadrer l'usage au même titre que les tablettes. L'ordinateur au sein de ces deux foyers est en premier lieu perçu comme un outil de travail ; dans le foyer de Carole, alors que les tablettes et téléphones sont étroitement surveillés, l'usage de l'ordinateur à l'intérieur de la chambre est accepté dans la mesure où celui-ci est utilisé par l'enfant pour ses devoirs. Chez Laurence, les parents le perçoivent (« *dans ma tête c'est comme ça, je pense que pour eux c'est comme ça aussi.* ») comme déconnecté des activités numériques favorites de leurs enfants, c'est-à-dire les vidéos de divertissement sur *YouTube* et les jeux vidéo. Dans les deux cas, nous observons une réalisation *a posteriori* des parents que leurs enfants n'ont pas, ou plus, la même perception de l'ordinateur que leurs parents, dans la mesure où ils l'utilisent à d'autres fins (vidéos *YouTube* de musique ou de divertissement).

La tablette, plus petite, légère, moins coûteuse, plus facilement transportable et configurable que les ordinateurs, semble être le dispositif privilégié par les parents pour permettre à leurs enfants de jouer, regarder des vidéos, communiquer avec leurs pairs avant d'avoir un smartphone. L'ordinateur n'apparaît que bien peu dans les usages des enfants enquêtés, il est davantage utilisé par les pré-adolescents et les adolescents, notamment pour les jeux vidéo et pour regarder des séries ou des films (les vidéos courtes des réseaux socio-numériques sont presque exclusivement regardées sur smartphone). Cet abandon partiel de l'ordinateur au profit de la tablette semble avoir modifié en partie le statut de l'ordinateur, au moins jusqu'à l'adolescence des enfants du foyer. En étant utilisé par ces derniers surtout

pour du travail scolaire ou pour de la dactylographie de loisirs (taper à l'ordinateur pour le plaisir ou dactylographier des écrits personnels initialement couchés sur papier), l'ordinateur se situe entre deux sphères, celle professionnelle ou scolaire et celle du divertissement. Il est possible que cette position spécifique rende son usage par les enfants moins inquiétant pour les parents. En outre, l'ordinateur s'inscrit dans un imaginaire professionnel plus vaste : plusieurs parents mentionnent en effet la nécessité pour leurs enfants d'apprendre à utiliser les nouvelles technologies, de « vivre avec leur temps », et expriment une certaine fierté en racontant que ces derniers utilisent des logiciels de traitement de texte. L'ordinateur est alors l'écran apparaissant comme le plus bénéfique, ou en tout cas le moins nocif, tant que son usage ne s'apparente pas à du divertissement. Cependant, comme nous avons pu le voir à travers quelques cas, le flou réglementaire entourant l'ordinateur est parfois mis à profit par les enfants, y découvrant une autre manière d'accéder aux activités récréatives, ce qui sera davantage exploré dans la troisième partie de ce chapitre.

Quant à la réaction des parents à cet investissement de l'ordinateur par les usages ludiques, la plupart des parents rencontrés n'y voient pas de prime abord une désobéissance à une règle préalablement définie, comme le temps d'écran ou le lieu d'utilisation des dispositifs numériques, ni une impression de rupture du contrat de confiance existant entre eux. Cependant, ils prennent rapidement la décision d'inclure les ordinateurs du foyer dans les différentes interdictions en vigueur lorsqu'ils constatent comment leurs enfants utilisent cet écran particulier.

Cette confiance qui lie les enfants et les parents est fondée sur le respect des règles instituées par les parents et est omniprésente dans les entretiens menés avec les parents. Pourtant, il ressort de mon enquête que ce sont les parents parlant le plus de « confiance » ou de « contrat de confiance » qui opèrent le plus étroitement une surveillance sur ce que font leurs enfants sur internet.

II. L'épreuve de la confiance

À l'heure d'aborder avec les parents la question du contrôle des usages numériques de leurs enfants, le terme de confiance apparaît systématiquement :

Andrew, c'est le premier, c'est l'aîné donc on a réussi à tenir 1h30 par semaine, plutôt le week-end, qui se chronomètre, il est quand même assez sérieux comme gamin. Donc on lui fait confiance.

Entretien avec Laurence, 43 ans, propriétaire d'un camping, deux enfants (Andrew, 13 ans et Anna, 10 ans)

Nous ne sommes pas capable de le contrôler parce qu'on sait pas faire... On va jouer sur la confiance. On est croyant. On y croit, on y croit. Et donc toute, enfin, ses règles, en tout cas celle de pas avoir le téléphone la nuit et tout ça, on part du principe que c'est respecté. Un contrat de confiance quoi.

Entretien avec Franck, 43 ans, ouvrier agricole, deux filles (13 et 15 ans).

Enquêtrice : T'es allé voir un historique de navigation ?

Stéphane : Jamais, au grand Jamais. [...] C'est la confiance totale. Je considère qu'ils ont le droit d'avoir leur jardin secret, je ne suis jamais allé fouiller dans le téléphone de ma femme, dans le sac de ma femme, alors je vais pas faire ça à mes enfants.

Paul : Maman si !

Stéphane : Leur mère. Oui, oui, c'est une catho, hein. Mais attends, attends, que sur son ordi ?

Paul : Ouais

Enquêtrice : Comment tu sais ?

Paul : Puisque parce que parce que chaque fois que son ordinateur marche un peu moins vite parce que la connexion n'est pas forcément très rapide, c'est bien sûr quelqu'un d'entre nous qui a ouvert son ordinateur et est allé faire une recherche quelconque quelque part et a chopé un virus, l'a bousillé la bécane, alors que son ordinateur n'a rien.

Stéphane : Il est juste vieux avec une connexion de merde. On se demande comment il marche encore.

Hugo : C'est un miracle. [...]

Stéphane : Le contrôle parental, c'est plus Jeanne [sa compagne]. Voilà, je suis le père permissif et [elle est] la mère fouettarde.

Entretien avec Stéphane, 52, commerçant, en compagnie de ses deux fils Paul (15) et Hugo (17)

C'est ça, il faut que je sois là pour que je lui ouvre [l'ordinateur]. Par contre j'ai un autre portable qui est dans ma chambre, là y a pas de code d'ouverture, c'est vrai que bon la confiance, fin y a une bonne démarche de confiance entre nous parce qu'il sait qu'il peut l'ouvrir et qu'il peut avoir internet sans accès mais il le fait pas. Donc on a de la chance il est assez réglo là-dessus, après ça changera peut-être mais pour l'instant il va pas sur internet sans nous demander.

Entretien avec Béatrice, 32 ans, agente de l'administration, deux fils (5 et 11 ans)

Tous les parents qui parlent de confiance opèrent pourtant une surveillance, parfois très intrusive, sur les usages de leurs enfants. Si elle n'est pas permanente et totale par manque de compétence technique (Fluckiger, 2007), elle reste très présente, parfois sans que les enfants n'en soient informés. Les plus jeunes n'ont aucun doute sur le fait d'être surveillés par leurs parents, comme Manon, 7 ans, qui me dira que « maman sait tout ce que je fais sur la tablette car elle a mis un espion. » Sa mère, Quitterie, élucidera avec moi cette question d'« espion ». Il s'agit en réalité de l'interprétation de diverses traces numériques qu'elle récolte pour connaître les activités de sa fille :

Pour les jeux, c'est mon compte Google sur la tablette, alors je sais ce qu'elle télécharge comme jeux. Et pour WhatsApp, j'ai configuré son compte sur la tablette pour voir sa dernière date et heure de connexion, et si elle a lu les messages ou non. Comme ça je sais si elle est sur la tablette ou non.

Entretien avec Quitterie, 46 ans, commerciale dans l'industrie du luxe, deux filles (7 et 13 ans)

Aucun logiciel d'espionnage ou de surveillance parentale n'est donc installé sur la tablette qu'utilise Manon. Lorsque je demande à Quitterie si elle a dit à sa fille comment elle procède pour connaître son activité numérique, elle reste vague : *« j'ai pas dit que j'avais mis quelque chose sur la tablette, en général je lui dis que je sais tout... à cet âge les enfants sont assez crédules. »* Pour les enfants plus âgés, notamment les collégiens, cette surveillance est partiellement connue. D'une part les interdits sont pour la plupart très clairs (certains réseaux socio-numériques, sites de téléchargement ou d'achat, de streaming, ou sites à caractère pornographique, etc.), d'autre part les modalités de surveillance sont connues puisque pratiquées devant l'enfant :

Enquêtrice : Que ce soit sur la tablette ou le téléphone y a des choses qui te sont interdites ?

Zoé : Y a Instagram j'ai pas le droit de le télécharger, Facebook non plus, ça j'ai pas le droit de faire, j'ai pas le droit de passer trop longtemps, j'ai pas le droit de regarder n'importe quoi.

Enquêtrice : C'est quoi n'importe quoi ?

Zoé : Regarder des vidéos voilà, des images qui ne sont pas non plus....

Adaptées à mon âge. Je vois pas ce qu'y a d'autres qui peut être interdits.

Enquêtrice : Que ce soit Insta ou Facebook ce sont des trucs que t'aurais envie de faire ?

Zoé : Oui Insta y a beaucoup de monde qui l'a, donc c'est sûr mais j'ai pas le droit j'ai pas le droit.

Enquêtrice : Tu ne franchis pas l'interdiction.

Zoé : Non. Si je la franchis ça, je vais me faire fâcher, je vais avoir plus le droit de rien faire, fin je vais avoir le droit de faire moins de choses et ça va être vérifié très souvent. Si je télécharge Insta par exemple ils vont vérifier beaucoup plus souvent si je l'ai remis en fait. Ils vont vérifier si je fais pas de bêtises, voilà quoi.

Enquêtrice : Tes parents ils ont regardé déjà ?

Zoé : Non car ça fait pas très longtemps que je l'ai, mais la tablette je sais que ma mère elle regardait les gens que j'ai sur Snap, elle regardait et je disais ça je connais, ça je connais et du coup je les connaissais tous.

Enquêtrice : Elle a rien pu te reprocher ?

Zoé : Non, elle vérifie ce que je faisais.

Enquêtrice : Elle lisait tes conversations ?

Zoé : Non non elle regardait juste qui j'avais.

Entretien avec Zoé, 12 ans, 6^e.

La mère de Zoé entendue en entretien quelques semaines plus tard dira cependant :

Karine : Je surveille, je regarde sur Snapchat les gens qu'elle a.

Enquêtrice : Vous le faites avec elle ?

Karine : Oui, elle me dit untel c'est lui et machin c'est lui je connais la plupart.

Enquêtrice : Vous lui demandez pas de montrer ses conversations du coup ?

Karine : Ah non non non, c'est sa vie privée, moi je pars du principe que... que je lui fais confiance, alors non je lui demande pas de me montrer. Enfin pas

quand elle est à côté, quand elle laisse la tablette et que c'est la nuit, bon je regarde quoi, y a pas de code, je vérifie quand même. C'est mon rôle de parent aussi.

Entretien avec Karine, 41, comptable, une fille (11 ans) et un garçon (9 ans)

Cette contradiction a de quoi surprendre. Au-delà de la trahison du contrat de confiance par l'intrusion du parent dans ce que Karine qualifie elle-même de « vie privée », c'est l'absence de transparence qui mérite d'être examinée. Soulignons que Karine ne fouille jamais devant sa fille. Le détail est d'importance, puisqu'il révèle l'injonction contradictoire à laquelle le contrat de confiance expose les parents. En effet, ce contrat met en jeu la confiance entre les deux partis (enfant et parent), l'amour-propre de l'enfant à qui le parent reconnaît le droit d'avoir une vie privée, et le rôle sécuritaire qu'endosse le parent. Pour le parent, la solution permettant de conjuguer à la fois l'amour-propre de l'enfant et son devoir de parent, est de s'assurer que l'enfant respecte le contrat et n'encourt aucun risque sans que l'enfant ne soit au courant, donc en procédant aux vérifications en cachette. La dissimulation du parent permet à l'enfant de poursuivre sa croyance en la réalité de cette confiance qui lui est accordée.

Transparence et confiance vont de pair dans la plupart des foyers enquêtés, notamment par la mise en place d'une spatialisation qui rend facilement visibles les activités, mais également d'une surveillance qui se déroule avec la participation de l'enfant. L'exclure de la régulation vient ainsi renforcer un glissement qu'observe Jocelyn Lachance, en travaillant sur la surveillance parentale des activités en ligne de leurs enfants, du « rituel d'aveu » (Foucault, 1976) vers « la trace numérique comme preuve » :

Cette disposition des parents à se replier sur le visible au détriment de la parole de leur enfant pose la question de la confiance. Pour se justifier auprès d'eux, la compétence requise n'est plus de rendre crédible un récit rassurant tout en évitant d'en dire trop, mais de savoir interpréter à son avantage ces traces visuelles qui comptent davantage à leurs yeux, semble-t-il. (Lachance, 2019 : 43)

Les traces des consommations et des activités en ligne sont alors à la fois des motifs d'inquiétude ou de réassurance dans les discours. C'est précisément ce qu'exprime Thérèse (42 ans, boulangère) : « *C'est [regarder l'historique de navigation de son enfant] pour me rassurer et ça a marché jusqu'à présent* ». La publicisation de contenu, ou les échanges privés de message, échappent aux parents qui n'utilisent pas les mêmes réseaux sociaux que leurs enfants. Pratiquement tous les parents d'enfants scolarisés en primaire ou au collège possèdent un compte Facebook, plus rarement un compte Instagram non individuel (par exemple, pour leur entreprise). Aucun en revanche n'utilise Snapchat, TikTok, BeReal ou Instagram de manière personnelle. Leur connaissance de ces outils repose sur ce que leurs enfants ont accepté de leur en dire, sur des discussions avec leurs pairs, ou encore sur des informations

de diverses sources médiatiques (télévision, émissions de radio, article de journal en ligne, publication Facebook, etc.).

Les discussions entre pairs se fondent parfois sur ces informations ou sur des histoires entendues. Quant au contenu de ces discussions, elles sont ponctuées de mises en garde contre les dangers :

Après-midi de préparation des élections municipales (préparation des tracts et répartition des tâches), Nadine, Thibault et Pia discutent en mettant les tracts dans les enveloppes. Je fais de même. La conversation part de mon sujet de thèse. Nadine parle de son aînée qui va avoir un téléphone portable, et sur le fait qu'elle va mettre des règles « strictes mais pas trop » pour son utilisation. Pia dit qu'elle a interdit à ses deux enfants d'utiliser les réseaux sociaux, notamment TikTok (elle a du mal à retrouver le nom). Nadine renchérit en disant que c'est dangereux parce qu'on ne sait pas qui regarde, et qu'il y a beaucoup de prédateurs sexuels qui utilisent l'application. Je demande comment elle sait ça, et elle répond qu'elle l'a lu dans un journal local. Pia ajoute que dans tous les cas c'est quelque chose de connu, et que c'est le cas depuis le tout début d'internet.

Carnet de terrain, mai 2020

La crainte de la prédation sexuelle, de la pédophilie et dans l'ensemble des mauvaises rencontres se conjugue également avec la peur que les enfants diffusent les informations privées du foyer, telle que l'adresse, le numéro de téléphone, des coordonnées bancaires (en utilisant la carte bleue de leurs parents pour faire des achats en ligne) ou même des photos de l'extérieur de la maison. En plus des dangers menaçant l'intégrité physique de leurs enfants, ce sont également les contenus violents ou pornographiques qui inquiètent majoritairement les parents rencontrés, et qui justifient leur surveillance des contenus.

Toutefois, en dépit même de l'inexistence de preuve de consommations interdites, le doute subsiste toujours, notamment pour les parents n'ayant pas des compétences informatiques ou numériques très développées et pour qui, la vérification poussée représente une perte du temps :

Françoise : Nous on a parlé, je sais pas si, à un moment donné on lui dit de faire attention, il va pas sur Facebook, il va pas sur... Là où on essaie d'être vigilants c'est sur les jeux en ligne, moi j'aime bien savoir s'il fait ou s'il fait pas, j'essaie de capter ce qu'il est en train de faire, après tout ce qui est vidéos sur YouTube, bon normalement, c'est ça qu'il regarde en fait, ses jeux, souvent sur des jeux, souvent sur des comment dire... des expériences. Moi j'essaie de regarder de temps en temps tous les historiques sur YouTube sur ça...

Enquêtrice : Quand vous regardez l'historique vous cliquez sur les vidéos pour voir ce que c'est ?

Françoise : Non pas forcément. Je vois mais je regarde pas dans le détail chaque vidéo.

Enquêtrice : Vous voyez les titres.

Françoise : Voilà. Souvent c'est du foot ou du *Fornite*, d'autres trucs je ne sais pas ce que c'est. Si ça se trouve je passe à côté de quelque chose d'énorme (rires) mais je peux pas passer ma vie à ça.

Entretien avec Françoise, 43 ans, conseillère agricole, un fils (12 ans)

On a l'historique mais avec lui ça se passe tellement bien au niveau de la confiance que j'ai même pas besoin de regarder l'historique et je suis toujours là quand il regarde sur internet et puis on cherche pas à lui montrer l'historique parce que je veux pas qu'il le nettoie. Je lui ai pas tout montré forcément. Quand il sera plus grand il va apprendre tout ça, de par ses copains donc là il faudra peut-être qu'on change notre méthode mais pour l'instant ça se passe bien comme ça.

Entretien avec Béatrice, 32 ans, agente de l'administration, deux fils (5 et 11 ans)

Ça nous chagrine [que sa fille utilise l'ordinateur dans sa chambre]. Par contre, après c'est de temps en temps que je vais voir l'historique. Je lui ai dit, je vais voir l'historique, alors après elle peut me supprimer les trucs de l'historique hein parce que je suis pas non plus une... une professionnelle, j'ai pas une utilisation... J'ai pas une initiation de dingue du truc donc je peux pas aller essayer de vérifier je suis allée voir l'historique de navigation mais si jamais elle a supprimé si elle a fait des trucs pour nettoyer je peux pas aller enfin j'irai pas chercher le problème parce que je sais pas le faire voilà. Si elle veut me truander bon bah elle peut...

Entretien avec Karine, 41, comptable, une fille (11 ans) et un garçon (9 ans)

On peut voir ici comment une absence de compétences numériques et une absence de maîtrise des outils utilisés par les enfants peut provoquer un sentiment de dépassement, et de vulnérabilité, auquel s'ajoute une absence de disponibilité temporelle (« *je ne peux pas passer ma vie à ça !* ») Le doute permanent qu'éprouvent nos enquêtées ici témoigne bien du poids qu'ont les traces numériques dans la construction du lien de confiance : l'absence de traces compromettantes, l'absence de preuves de désobéissance est en soi déjà accablante puisqu'elle peut révéler une tricherie plus grande, celle de « truander » les parents. La suspicion de dissimulation est renforcée lorsque les parents ne sont pas physiquement présents pour surveiller les activités en ligne :

Patricia : Si ça se trouve, il le fait [jouer à la console sans permission] et moi je d'un autre côté je me dis, j'essaie de de partir sur la confiance. Si ça se trouve, il le fait, j'ai pas l'impression en tout cas, vous aurez la réponse tout à l'heure. Vous savez quoi ? Je vais utiliser votre enregistreur et je vais apprendre des choses.

Enquêtrice : (rires) Je ne peux pas vous laisser faire ça !

Patricia : Le pauvre, non, non non, je plaisante. Vous me le direz pas s'il le fait ?

Enquêtrice : (rires) Non. Non, ça serait terrible non ?

Patricia : Oui, je plaisante. Par contre, effectivement, dans le laps de temps où je ne suis pas là, où il rentre de l'école, oui il peut jouer. Ah bah là là c'est *open bar* on va dire donc dans l'idée, je vais lui téléphoner, je lui dis fais tes devoirs, enfin... Mais. Je pense qu'il y est peut-être 5 minutes ou alors il ouvre peut-être son livre, son livre juste avant que j'arrive. Il est en mode comme ça (mime des révisions ou des devoirs). Très bien, il est un peu en mode comme ça. Il sait que, enfin, il entend la porte qui s'ouvre et il fait semblant. Ceci dit, j'ai souvenir de moi quand j'étais gamine, pour nous, l'interdiction, c'était la télé. J'ai souvenir aussi de l'avoir allumée quand j'avais pas le droit. Et puis je mes parents sont arrivés, PAF. T'as fait quoi ? (rires) Ça me paraît logique. On est chacun dans notre rôle, moi dans mon rôle de parent. Être beaucoup trop strict, finalement, ça apporte pas grand-chose. Être complètement laxiste, c'est parfois encore pire donc finalement la balance entre les deux est pas évidente. Ouais mais bon, à l'époque nos parents ils maîtrisaient quand même le contenu de ce qu'il y avait

sur la télé, quoi. Moi, je ne maîtrise pas. Et ça me paraît un combat perdu d'avance quoi.

Entretien avec Patricia, 50 ans, infirmière libérale, un fils (12 ans)

Patricia rapproche ici sa propre expérience de celle de son fils, et des moments de liberté qu'elle s'octroyait lorsque ses parents étaient absents. Elle doute de la sincérité de son fils, lorsqu'elle le trouve en train de faire ses devoirs alors qu'elle rentre du travail (et parfois à raison, comme nous le verrons dans la section suivante), suspectant un simulacre de mise au travail. Comme elle le souligne, « *à l'époque nos parents ils maîtrisaient quand même le contenu de ce qu'il y avait sur la télé, quoi. Moi, je ne maîtrise pas* ». En effet, cette diversité rend impossible sa connaissance comme les extraits d'entretien plus haut l'illustrent. Françoise par exemple qui peine à identifier les contenus des vidéos YouTube que son fils regarde juste à partir du titre, ou encore Karine qui ne sait pas « aller au fond des choses » pour surveiller les activités de sa fille sur les différentes applications qu'elle utilise. L'enjeu de surveillance et de protection se double alors d'un enjeu de contrôle, à l'image de Franck, père de deux adolescentes (13 et 15 ans) :

Franck : Mais je le sais enfin, je, j'ai accès. Moi le téléphone, j'arrive à l'ouvrir, j'arrive à fouiller un petit peu mais les recoins de toutes les applis, tout ça je maîtrise pas donc elles peuvent me cacher ce qu'elles veulent quand même. Puis elles peuvent aussi effacer leur historique etc., elles sont bien plus... capables que moi.

Enquêtrice : Et vous connaissez leur code de téléphone ?

Franck : Oui, oui c'est la condition sinon le téléphone est supprimé. Je dois connaître leur code tout le temps.

Enquêtrice : Pourquoi c'est important ?

Franck : Parce que je vous dis comme je sais pas aller au fond des trucs, c'est une manière de leur faire admettre qu'il faut qu'on ait l'œil dessus quand même, quoi. Mais je pense qu'elles sont encore dans l'idée que... qu'on maîtrise le sujet, mais petit à petit elles vont comprendre qu'en fait on est dépassés quoi. Complètement largués, ouais. Parce que c'est déjà arrivé. Enfin, est-ce qu'on est déjà, est-ce qu'on a déjà passé ce cap ? Ou encore je sais pas mais, je pense que c'est trop tard, elles ont compris qu'on pouvait pas suivre. [...] Donc si elles veulent aller me cacher des trucs de temps en temps, ruser ou quoi, je peux rien faire à part faire semblant. [...] J'ai jamais trouvé quoi que ce soit qui aille pas, donc après soit elles le cachent bien, soit pour l'instant ça reste raisonnable.

Entretien avec Franck, 43 ans, ouvrier agricole, deux filles (13 et 15 ans).

Sous les termes « confiance » et « transparence », se dessine la question du contrôle parental, ou de l'illusion d'un contrôle qui viendrait contraindre les enfants. Cette stratégie peut se mettre en place tôt, comme nous avons pu le voir avec Quitterie et sa fille Manon de 7 ans (« *j'ai pas dit que j'avais mis quelque chose sur la tablette, en général je lui dis que je sais tout... à cet âge les enfants sont assez crédules*. »). La crédulité de l'enfant s'estompe avec l'âge, une réalité qui est accueillie avec fatalisme par Franck. Dépassé à la fois par le fonctionnement des

applications et les activités de ses filles, il oscille comme plusieurs parents enquêtés entre le soulagement de n'avoir « rien trouvé » et la suspicion de tromperie.

La position de ces parents est délicate, puisqu'ils ne peuvent « jamais être sûrs », et doivent se reposer sur deux compétences numériques différentes pour pouvoir opérer un contrôle et une surveillance sur les activités en ligne de leurs enfants à partir des « traces ». La première est une compétence technique : être capable d'exercer un contrôle via les fonctionnalités des dispositifs (logiciels contrôlant le temps, bloqueur de certains sites, empêcher la géolocalisation, etc.) abordée plus haut. La seconde est une compétence davantage culturelle : il faut certes être capable d'enquêter et de trouver des traces numériques, mais il faut tout d'abord savoir où les chercher. La plupart des parents enquêtés n'utilisent pas TikTok ou Snapchat, deux réseaux socio-numériques très populaires auprès des enfants enquêtés. Les parents peinent à en comprendre le fonctionnement, notamment de Snapchat qui n'a pas la même architecture web que d'autres applications de messagerie. Trouver comment accéder aux discussions (qui s'effacent de surcroît au bout de 12 ou de 24 heures), trouver les contenus archivés, consulter les stories des enfants, nécessite des compétences particulières que les parents ne possèdent pas tous. Peu d'entre eux ont par exemple mentionner s'adonner à la lecture des messages de leur enfant échangés sur TikTok. La distance entre l'univers culturel de leurs enfants et le leur accentue encore le sentiment de doute et de suspicion pour les parents.

Déclarer sa confiance à son enfant, ou présenter la relation parent-enfant sous l'angle de la confiance permet, outre de pallier l'absence de contrôle et de maîtrise, de redonner à la relation un caractère individualisant, un constat que partage Nathalie Dupin (2018) en enquêtant sur les négociations entre parents et enfants autour de l'usage du smartphone. Elle remarque que certains parents craignent, à cause du smartphone, « de perdre le lien qui les unit à leurs enfants » (2018, paragr. 63). Sur un sujet aussi médiatisé que la régulation des écrans, il apparaît important pour les parents de réinvestir un lien personnel dans les règles qu'ils imposent dans leur foyer d'une part, et de responsabiliser leur enfant d'autre part : à chaque âge ses droits, en fonction des preuves de bonne conduite et de responsabilité dont a fait montre l'enfant.

Nous avons pu le voir ici, la confiance accordée aux enfants s'appuie systématiquement sur une surveillance active, quand elle n'est pas intrusive, et sur une inculcation de l'auto-contrainte. La confiance est ainsi la foi – plus ou moins aveugle – dans la bonne intégration par les enfants de l'auto-régulation et de la capacité à faire siennes les contraintes imposées par les parents. Cette auto-contrainte, dont il sera question lorsque sera

abordé dans le prochain chapitre l'acquisition du premier téléphone portable, a été mise à l'épreuve lors du premier confinement de 2020 et le passage de tous les élèves de France en cours à distance. Laurent Tessier et Virginie Tremion (2023) ont ainsi interrogé 32 lycéens trois mois après le lever du confinement sur leur expérience de travail en autonomie. Les deux chercheurs ont relevé que les élèves ont tenté de s'autoréguler durant ces cours en distanciel, de sorte à atteindre les objectifs fixés par les enseignants, en dotant leurs apprentissages d'un cadre (horaires de lever, régularité dans le suivi des cours, etc.). À travers cet article, ils remettent en cause le numérique comme « facilitateur d'autonomie en formation » (2023, paragr. 3), en montrant que les élèves enquêtés ont finalement bien peu développé leurs compétences informatiques, au profit du développement d'« *une organisation flexible articulant problèmes domestiques et professionnels ou encore de développer des capacités de résolution de problèmes en réseau passant par une multiplicité d'outils.* » (2023, paragr. 54).

Si leur enquête porte sur le travail scolaire réalisé en autonomie, avec l'incorporation d'une autorégulation, nous pouvons y trouver une ressemblance frappante avec les activités en ligne de loisirs. De même, cet article montre comment les adolescents se ménagent des espace-temps de sociabilités en ligne pendant les cours en distanciel, « *une forme d'agir stratégique, des contournements de règles, du bricolage* » (2023, paragr. 55) qui se retrouve de nouveau lorsqu'il est question de l'encadrement de leurs expériences en ligne par les parents, et de comment les enfants dissimulent, trichent et mentent pour se ménager un temps à eux.

Plutôt qu'une opposition entre parents et écrans, la régulation des activités numériques des enfants semble plutôt montrer une opposition entre parents et enfants luttant pour être maître du temps d'écran. Les écrans sont à la fois des loisirs et des menaces, mais surtout des outils qu'il s'agit d'enrôler dans ce bras de fer temporel. Les enfants, en maîtrisant davantage que leurs parents les applications mobiles populaires parmi les jeunes, acquièrent un certain avantage puisqu'ils peuvent cacher de manière plus efficace ce qu'ils font, ou trouver des astuces pour ne pas se faire prendre alors qu'ils enfreignent certaines règles. Les parents ne sont cependant pas entièrement démunis, puisque certains possèdent des compétences techniques et quelques compétences culturelles numériques qu'ils peuvent utiliser pour surveiller leurs enfants (par exemple, Quitterie (p. 303) qui maîtrise mieux WhatsApp que sa fille ou qui sait où regarder les téléchargements de jeu sur son compte Google). De plus, les parents contrôlent les dispositifs (spatialisation et contractualisation) et peuvent ainsi imposer un temps d'usage, voire des usages particuliers (en interdisant certaines applications par exemple). Il est cependant révélateur que beaucoup de parents considèrent que cette bataille est perdue d'avance : en effet la distance entre les univers numériques

juvéniles et parentaux ne tend pas à se réduire et l'avancée en âge des enfants implique un relâchement du contrôle et de la surveillance.

III. Tricher, dissimuler et mentir : ruses enfantines pour gagner du temps d'écran

En 2011, Anne Barrère écrivait à propos des activités électives des adolescents qu'elles

sont plutôt l'objet d'oppositions circonscrites autour de comportements précis, dans un continent largement mouvant de limites à mettre ou à déplacer, à renforcer ou à assouplir, à accepter ou à discuter. [...] La transgression devient ainsi un ensemble de jeux différenciés, au coup par coup, qui ne lui enlève pas sa charge conflictuelle mais la diffracte dans des multitudes de microdécisions, interdictions ou permissions qui perdent du poids au fur et à mesure de l'avancée en âge des adolescents. (Barrère, 2011, p. 49)

Anne Barrère construit sa compréhension de l'adolescence à travers plusieurs « épreuves » que ces derniers doivent surmonter, épreuves porteuses d'enjeux sociaux et qui vont participer à leur formation. L'une des richesses de l'approche d'Anne Barrère est de mettre en perspective le monde adulte et ses discours face aux actions des adolescents. Elle constate d'ailleurs que

les adolescents débordent moins les normes et les principes du monde adulte qu'ils ne sont mis par lui face à un certain nombre de défis structurels obligatoires à relever, dans un processus éducatif invisible, mais bien réel. (Barrère, 2011, p. 12)

Les dissimulations, tricheries, petits et grands mensonges rencontrés lors de cette enquête sont en effet une réponse à des tentatives de cadrage de leur temps libre.

En effet, se ménager un temps à soi, qui n'appartient ni à l'école ni aux loisirs encadrés, est un des enjeux de l'adolescence. Joël Zaffran parle d'ailleurs de « conquête du temps libre » (2010 : 103) pour définir le rapport au temps des adolescents qu'il étudie, notamment aux temps contraints (scolaires, de loisirs, parentaux, etc.) Comme nous l'avons montré dans la partie précédente, les régulations parentales autour du numérique portent surtout sur les espaces de l'activité, le temps qui y est consacré, et les usages. Ces trois modalités d'encadrement sont, selon les foyers, plus ou moins soumises à des règles exprimées clairement. La conquête d'une liberté numérique peut passer pour les enfants et les adolescents par de l'insubordination, en désobéissant à une règle ou en dissimulant une pratique. Je me demanderai d'une part comment et quand se déroulent ces transgressions, et

d'autre part dans quelle mesure elles témoignent d'une remise en question de l'ordre établi et des règles parentales.

Nous pouvons constater une explicitation des règles dans les foyers de classes sociales moyennes et supérieures enquêtés (Lahire et Bertrand, 2019), fondée sur un contrat de confiance dont l'enfreinte est passible de punition (confiscation du dispositif numérique dans l'immense majorité des cas), parfois matérialisé par un contrat signé par l'enfant et affiché dans un espace collectif de la maison (souvent le réfrigérateur). Dans les foyers de classes populaires rencontrés, les règles n'ont pas été posées dès l'acquisition des dispositifs, notamment des téléphones portables. En tant qu'objet individuel par excellence, celui-ci peut au début être considéré comme relevant de la seule gestion de l'enfant :

Franck : La règle de pas de téléphone la nuit quand il y a collège, ça a été presque dès le début qu'il y a eu le téléphone. En fait pour l'histoire, Sophie qui était la première à l'avoir, au début y avait pas. C'est venu un petit peu après parce que 2-3 fois je l'ai pincé à l'utiliser dans la nuit donc ça a été assez rapide.
Enquêtrice : Elle savait qu'elle avait pas le droit ?
Franck : On se disait qu'on allait faire comme la tablette, pas la nuit, et on pensait pas qu'elle... qu'elle ferait avec le téléphone.

Entretien avec Franck, 43 ans, ouvrier agricole, deux filles (13 et 15 ans).

C'est le constat de la transgression d'une règle, conçue comme extensible à l'ensemble des appareils, qui provoque dans le foyer de Franck l'imposition de la règle explicite de la confiscation du smartphone à l'heure du coucher. On rencontre une situation semblable dans le foyer monoparental dans lequel vit Youssef :

Enquêtrice : Et t'as le droit d'utiliser le soir le téléphone ?
Youssef : Non, au début oui.
Enquêtrice : Pourquoi tu as plus le droit maintenant ?
Youssef : Parce que maman dit que c'était trop et que je dors pas. [...] avant elle disait rien quand je l'avais avec moi la nuit, mais je l'utilisais trop, maintenant c'est maman qui me réveille le matin [puisque Youssef ne peut plus utiliser son téléphone comme réveil matin, sa mère le réveille].

Entretien avec Youssef, 9,5 ans, CM1.

Interrogée à ce sujet lors d'une de nos rencontres dans le village, la mère de Youssef, Jessica, expliquera que son fils a toujours eu le droit d'utiliser les appareils dans sa chambre, qu'il partage avec son petit frère, à condition de tout éteindre lorsqu'il est l'heure de dormir. Ce dernier possède d'ailleurs une tablette et une console de jeu avec un téléviseur dans sa chambre, tout comme sa mère. Cette dernière regarde des séries le soir sur sa télévision, et joue aux *Sims 4* sur la console attenante. L'utilisation des dispositifs numériques est cependant interdite lorsqu'elle décide qu'il est l'heure pour ses enfants de se coucher, notamment pour ne pas perturber le sommeil du cadet (4 ans). Elle ne s'est rendue que tardivement compte

que son fils utilisait le téléphone la nuit, pensant qu'il étendrait de lui-même la règle à son smartphone. Le fait que son fils retire le smartphone de la liste des objets à éteindre la nuit rappelle le flottement en termes de régulation entourant l'ordinateur, que les enfants de plusieurs foyers ne considèrent pas nécessairement comme étant soumis aux mêmes réglementations que les autres dispositifs numériques du foyer.

En effet, comme je l'ai déjà mentionné, l'ordinateur, beaucoup plus présent dans les foyers de classe moyenne et supérieure, possède un statut un peu particulier parmi les écrans. Les enfants enquêtés déclarent ne l'utiliser majoritairement que pour des travaux scolaires, ou pour des projets de rédaction, ou encore pour aider les parents avec des tâches de mise en page (faire les plans de table pour un mariage, rédiger un résumé pour le site internet de l'entreprise, etc.). Ils lui préfèrent les dispositifs nomades, comme la tablette, console et smartphone pour leur divertissement. Pierre Mercklé et Sylvie Octobre constataient que les parents de classes populaires utilisaient majoritairement l'ordinateur pour des activités ludiques, contrairement aux parents de classes moyennes et supérieures dont les usages étaient davantage professionnels et administratifs (2012). Ces deux chercheurs montrent ensuite que les enfants de classes populaires utilisaient pourtant principalement l'ordinateur pour du travail scolaire et non pour jouer, contrairement aux enfants de classes moyennes et supérieure qui utilisaient l'ordinateur pour des pratiques ludiques. Ils expliquent cet apparent paradoxe (les parents de classes populaires utilisent l'ordinateur pour jouer tandis que leurs enfants l'utilisent pour l'école) en montrant que les enfants de classes populaires déclaraient moins que les enfants de classes moyennes et supérieures jouer sur l'ordinateur, préférant se livrer à la pratique du jeu vidéo sur des consoles de salon, tandis que les enfants de classes moyennes et supérieures avaient un usage davantage diversifié que ceux de classes populaires. Mon enquête montre cependant que les tablettes et smartphones chez les enfants de classes moyennes et supérieures occupent en partie le rôle de la console de salon, et sont bien souvent préférées à l'ordinateur pour jouer ou communiquer avec les pairs.

Dans les foyers de classes moyennes et supérieures enquêtés, on constate un suréquipement en ordinateur. La plupart des foyers comptabilisent au moins trois ordinateurs : un pour chaque parent, dont les accès sont formellement interdits aux enfants sauf rares exceptions puisqu'il s'agit de leurs ordinateurs de travail, et un pour toute la famille, souvent un ordinateur vétuste et déjà utilisé par l'un des parents.

Ce statut d'objet de travail et non de loisirs a cependant tendance à évoluer dans certains cas notamment lorsque l'enfant se rend compte du flou réglementaire qui l'entoure,

je l'ai montré dans ce chapitre, mais n'est cependant pas perçu par les parents comme une transgression volontaire :

[à propos du temps d'utilisation] c'est une bataille au quotidien. C'est une histoire de tablette hein. Donc en fait là on voit bien que c'était axé sur la tablette et on voit bien qu'ils considèrent l'ordinateur comme n'étant pas une tablette. Enfin, évidemment, ce n'est pas une tablette, mais comme n'étant pas un écran. Et donc ne rentrant pas dans les 1h30 [les enfants ont droit à une heure et demi d'écrans par semaine, hors week-end]. Voilà, et donc Andrew, maintenant il se met à aller voir des vidéos machin, les trucs de foot. Il se met à aller voir aussi des sites ecommerce pour des chaussures pour des fringues. Alors après je trouve que c'est bien parce que je le trouve un peu, enfin pas neuneu, mais je le trouvais un peu jeune dans sa tête donc je trouve que c'est bien qu'il aille aussi faire ça. Que et qu'il aille choisir des chaussures qu'il aille parce que ici voilà y a rien quoi ! Et de ce côté-là, je trouve ça bien, mais il faut toujours leur dire, c'est bon. Maintenant t'arrêtes, t'arrêtes, arrête, t'arrêtes, c'est tout le temps ça quoi.

Entretien avec Laurence, 43 ans, propriétaire d'un camping, deux enfants (Andrew, 13 ans et Anna, 10 ans)

Alors l'ordinateur, ben pour l'instant non y a pas vraiment de règles. C'est vrai que jusqu'à présent, il nous semblait qu'elle l'utilisait vraiment que pour l'école, parce que à chaque fois il y avait bien un truc sur une clé USB, que le prof leur avait donné parce que ils ont dans les fournitures une clé USB, fallait en acheter une pour le collège, il y a les clés USB, les profs mettent des trucs, ils leur font télécharger des trucs dessus comme ça. Après ils peuvent les regarder à la maison, pour travailler dessus. Donc c'est vrai que l'ordinateur pour l'instant, y a pas trop de choses, mais on s'est rendu compte qu'elle mettait *YouTube* pour avoir de la musique. Donc bon sur l'ordinateur on est pas au point, il y a rien de très très clair.

Entretien Karine, 41, comptable, une fille (11 ans) et un garçon (9 ans)

L'usage que désapprouve Laurence est la consommation de vidéos qu'elle désigne comme des « vidéos de foot ». Précisons pour la clarté du propos qu'il ne s'agit pas de compilation de meilleurs moments des matchs ou du récapitulatif de résultats de championnat, mais de vidéos dites de « réaction » à des défaites ou à des victoires. Ces réactions sont mises en scène par des vidéastes, les exagérant, allant parfois même, pour celui qu'affectionne particulièrement Andrew, à casser des objets. La mise en scène de la rage et la violence qu'elle implique ont ébranlé Laurence peu de temps avant l'entretien, ce dont nous parlerons longuement. En revanche, le lèche-vitrine virtuel auquel s'adonne son fils est valorisé, dans une optique de responsabilisation et d'ouverture à un monde de consommation dont le foyer est exclu en vivant loin de toute grande agglomération. Il n'existe ici pas de tension entre petits commerces et achats en ligne comme a pu la rencontrer Dominique Pasquier en étudiant les achats en ligne des familles modestes (2018), la ville possédant des commerces de vêtements et de chaussures pour adolescent se trouvant à quarante-cinq minutes du lieu d'habitat de cette famille. Laurence commande elle-même une grande partie de sa garde-robe

sur internet, via l'ordinateur familial. Retrouver cet usage chez son fils est pour elle à la fois légitime et rassurant. En revanche, l'utilisation de l'ordinateur pour du divertissement pur (les vidéos de réactions aux matchs de foot) est fortement condamnée, et amène l'urgence de recadrer l'usage de l'ordinateur, au moment de l'entretien uniquement dans un rappel à la régulation temporelle (« maintenant t'arrêtes »). Quelques semaines après notre entretien, elle m'apprend qu'un « conseil de famille » a eu lieu, pour notifier à Andrew que l'ordinateur entrait désormais pleinement dans le temps d'écran contraint, hors travail scolaire bien entendu. Cependant, la solution apportée par cette famille n'enlève pas l'ambiguïté qui entoure l'usage de l'ordinateur. En effet, l'utilisation de l'ordinateur pour un usage scolaire échappe à la réglementation du temps, car il est considéré certes comme nécessaire – il faut faire ses devoirs – mais également comme rentable.

Karine et son mari ont interdit à leur fille, Zoé (12 ans), d'utiliser YouTube sur la tablette, et plus récemment sur le smartphone qu'elle a obtenu une semaine avant l'entretien. Cette dernière a négocié l'accès à YouTube pour écouter de la musique, mais uniquement sur l'ordinateur qu'elle amène régulièrement dans sa chambre pour avoir un fond musical. L'a priori positif que les parents ont de l'ordinateur, vu comme un outil et par extension comme un support pour écouter de la musique – pratique inoffensive jugent-ils – ont permis à Zoé d'y avoir accès. Cette dernière ne semble pas, lorsque je la rencontre, outrepasser l'interdiction de ses parents. En revanche, elle me dira juste après notre entretien et une fois l'enregistreur coupé, qu'elle avait peur que ses parents refusent qu'elle utilise YouTube pour la musique, et que demander l'autorisation spécifiquement pour l'ordinateur était une stratégie pour « que ça passe mieux ». Consciente que l'usage de l'ordinateur provoquait moins d'inquiétude et de réaction chez ses parents, elle l'a utilisé pour se créer une petite marge de liberté, une exception à la règle. En effet, bien moins utilisé pour le divertissement que les autres dispositifs numériques (console, tablette, smartphone) dans mon panel, l'ordinateur est pour la majorité des enquêtés associé au travail scolaire et à celui des parents. Il semble qu'il ait acquis un statut d'objet familier dans le paysage domestique, au même titre que la télévision, en tout cas pour les foyers de classes moyennes et supérieures. En étant inséré de longue date au sein des foyers, il échappe aujourd'hui en partie aux paniques morales autour des usages qu'en font – ou feraient – les populations les plus jeunes. En plus d'une accoutumance à ce dispositif, cette relative décontraction s'explique également par le fait que les jeunes ont tendance à lui préférer les appareils nomades comme je l'ai souligné. N'étant plus le premier outil numérique vers lequel les enfants se dirigent pour leurs loisirs, la menace qu'il peut représenter s'estompe.

Les cas qui viennent d'être présentés peuvent difficilement s'apparenter à des transgressions, dès lors qu'il s'agit d'interprétation de règles ou de négociations. Nous pouvons remarquer que ces différentes actions se sont déroulées au vu et au su de tous les membres du foyer, de sorte à bien marquer leur inoffensivité : si l'enfant ne se cache pas, c'est qu'il n'a rien à cacher, semblent dire ces exemples. Les franches transgressions de règle rencontrées opèrent *a contrario* en silence et dans le dos des adultes, bien qu'une étourderie puisse mettre en danger le secret.

Ainsi, Nora (9 ans) commet un impair en entretien en révélant qu'elle utilise TikTok, ce qui lui a été clairement interdit par Farah, sa mère. Cette dernière a imposé sa présence lors de l'entretien avec sa fille, faisant suite au sien, auquel la fillette n'était pas conviée :

Enquêtrice : D'accord, OK, et elle (une YouTubeuse), comment t'es tombée sur cette vidéo ?

Nora : En fait, sur le générique où quand t'allumes TikTok je l'ai vue. Et j'ai lu le titre et ça m'a intéressé donc j'ai regardé.

Enquêtrice : OK. Comment ça sur TikTok ?

Nora : Non, je me suis trompée.

Entretien avec Nora, 9 ans, CM1.

A cause de la présence de la mère et ne souhaitant pas que Nora soit punie, je n'ai pas insisté davantage. En revanche, l'entretien avec la meilleure amie de Nora m'apprend que les deux filles regardent ensemble des vidéos sur TikTok et qu'elles s'en envoient de temps en temps depuis les tablettes familiales. Quelques semaines après l'entretien, j'ai l'occasion de me retrouver seule à seule avec Nora à la sortie de l'école élémentaire :

Je dis à Nora qu'elle peut me dire si elle a TikTok, et que je ne dirais rien à sa mère, mais que j'aimerais beaucoup savoir. Elle avoue qu'elle l'a, malgré l'interdiction. Je lui demande comment elle fait pour ne pas se faire « griller » étant donné qu'elle n'a accès qu'à la tablette familiale, toujours rangée dans le salon. Elle explique qu'elle installe l'application et s'y connecte chaque fois qu'elle souhaite le consulter, et ce toujours en l'absence de sa mère, ce qui arrive les mercredi après-midi ou parfois le week-end [elle désinstalle l'application sitôt qu'elle a terminé de s'en servir]. Je demande si elle en regarde avec sa petite sœur, elle répond qu'elle évite absolument de lui faire voir « ma sœur c'est un peu une grosse [hésite sur le terme] rapporteuse, elle irait le dire de suite à maman ».

Carnet de terrain, septembre 2019

Sa pratique de consommation de TikTok semble être très restreinte, car conditionnée à des plages de temps libres – ce qu'elle a peu – et à l'absence de sa mère au domicile. Elle doit également composer avec la présence de sa petite sœur, à qui elle cache cette pratique de peur d'être dénoncée. L'absence des parents au domicile est une des conditions rendant possible la transgression, à condition d'être correctement estimée :

Enquêtrice : T'as déjà profité d'un moment où tes parents étaient pas là pour utiliser un peu plus la tablette ?
 Zoé : Oui.
 Enquêtrice : Tu t'es jamais faite griller [prendre sur le fait] ?
 Zoé : En fait, 'fin des fois quand je suis toute seule dans la maison et quand ils partent, je vais chercher la tablette, ils me disent « on t'a vue ».
 Enquêtrice : T'attends pas qu'ils partent ?
 Zoé : Maintenant oui. (rires)
 Enquêtrice : Du coup tu peux y passer plus de temps.
 Zoé : Oui mais après j'essaie de faire autre chose.
 Enquêtrice : Tu fais quoi de ton temps libre ?
 Zoé : Bah j'ai pas beaucoup de temps libre, je fais beaucoup de choses.

Entretien avec Zoé, 12 ans, 6'.

Félix : Quand je restais trop longtemps je me faisais fâcher, par exemple des fois quand ils partaient j'y allais un peu et je me faisais cramer [prendre] par mon père et par ma mère des fois, donc voilà.
 Enquêtrice : Mais comment t'arrives à te faire cramer, t'entends pas la voiture ?
 Félix : Si mais des fois je me mets mon casque donc du coup j'ai pas le temps d'éteindre. Mais maintenant je mets plus le casque.

Entretien avec Félix, 12 ans, 5'.

Zoé estime qu'elle n'a pas beaucoup de temps libre, et quand on regarde son emploi du temps, elle ne dispose effectivement que de peu de temps libéré des activités encadrées et de l'école. En effet, elle suit des cours de danse moderne et de danse hip-hop sur deux créneaux, l'un le mercredi après-midi, l'autre le samedi après-midi. Elle pratique également la randonnée durant les vacances scolaires dans un camp de loisir, ou du vélo, suivant les propositions de l'association de loisirs. Elle peine à se ménager du temps libre les jours de semaine notamment, car elle prend le bus scolaire tôt le matin, et rentre tard le soir. Sa précision sur le fait qu'elle essaye de faire « autre chose » signifie également qu'elle a correctement intériorisé à la fois l'équilibre des activités de loisirs promu par ses parents et l'auto-régulation.

Ces deux enseignements se retrouvent peu en revanche chez Félix, qui a développé un certain nombre de tactiques pour ne pas se faire prendre lorsqu'il utilise la console de jeu en l'absence de ses parents. Le fait de ne plus mettre le casque, afin d'avoir les oreilles dégagées et de pouvoir entendre la voiture entrer dans l'allée de son domicile – signe de l'arrivée imminente de ses parents – en est une. Relevons également son idée d'envoyer un SMS à sa mère, infirmière, pour vérifier ses horaires de rentrée à la maison, et ce à partir de motifs dérisoires :

(Au goûter du foot après un entraînement, je discute avec Félix et Arthur) comme nous parlons du fait que les parents sont parfois très stricts, ils laissent entendre que j'ai été une enfant sage. Je leur raconte quelques transgressions que j'ai faites durant mon adolescence afin de me servir de l'ordinateur familial sans que mes parents ne le sachent. Félix me dit que lui envoie des SMS à sa mère « pour lui demander à quelle heure elle rentre, comme ça je sais à peu près quand je dois arrêter [de jouer à la console alors qu'il est censé faire ses devoirs]. » Je lui dis que

je sais que sa mère lui envoie des SMS quand elle n'est pas là et qu'il est rentré de l'école pour qu'il se mette à ses devoirs. Il me dit qu'il utilise justement ce prétexte, et qu'en général il fait ses devoirs dans le bus, ou en tout cas la plus grosse partie, pour ensuite répondre au SMS de sa mère en lui demandant à quelle heure elle rentre pour qu'ils regardent les devoirs ensemble.

Carnet de terrain, janvier 2022

Félix instrumentalise l'organe de contrôle qu'est le smartphone, pour connaître sa marge de manœuvre, une tactique dont sa mère ne se doute *a priori* pas. Présent durant cet échange, Arthur dira que lui ne fait jamais ça, car il n'a pas forcément envie de passer tout son temps libre sur l'ordinateur (Arthur joue majoritairement à des jeux PC). Ce sera ainsi l'occasion pour Félix d'appuyer sur un élément qu'il a déjà avancé en entretien, à savoir qu'il sait que cette régulation maternelle est nécessaire « *sinon j'y passerais trop de temps.* ».

En effet, ces enfants enquêtés qui trichent, dissimulent et transgressent les règles ne remettent cependant pas en question le bien-fondé des règles, régulations et médiations, en tout cas pour celles dont ils ont connaissance (rappelons-nous la surveillance intrusive de certains parents enquêtés). L'argument mis en avant est celui de la délégation de la régulation à leurs parents, dont certains reconnaissent être incapables. Néanmoins, la restitution lors des entretiens semi-directifs ou informels de ce discours (« pour mon bien ») montre que l'apprentissage de l'auto-régulation et d'un certain hygiénisme numérique est déjà à l'œuvre. Cet apprentissage semble se cristalliser autour des négociations pour l'acquisition d'un smartphone, lors desquelles l'enfant doit démontrer qu'il en comprend le statut (il ne s'agit pas d'un jouet ou uniquement d'un dispositif de divertissement), comme la nécessité d'en être à la fois matériellement responsable (ne pas le perdre) et temporellement conscient (ne pas passer trop de temps dessus).

CONCLUSION DU CHAPITRE

Au cours de ce chapitre, nous avons pu voir comment les parents régulent les activités en ligne des enfants. Ces derniers en fonction de leur capital informatique et de leur classe sociale adoptent différentes manières de contrôler le temps, la localisation et les activités de leurs enfants, en se focalisant principalement sur les usages récréatifs et de divertissements qu'il s'agit de limiter. Ces formes de régulation distinguent fortement les usages numériques pour l'école et pour le divertissement.

Le thème de la confiance, très présent dans les entretiens avec les parents, sous-entend que ces derniers ont réussi à enseigner à leurs enfants des principes d'auto-régulation ; les enfants sont supposés pouvoir (en partie) prendre en charge la régulation de leurs activités

en ligne et du temps qu'ils y consacrent. Mais au-delà de la performance d'un projet éducatif réussi, la mobilisation du terme de confiance semble également laisser entrevoir le sentiment d'un certain dépassement des capacités de contrôle des parents. Ne pouvant pas assurer un contrôle permanent et informé, les parents doivent se reposer sur l'incorporation par leurs enfants des normes d'auto-régulation des temps d'usage et de la compréhension des dangers des espaces en ligne. Le recours discursif à la « confiance » permet de maintenir un lien parent-enfant que les dispositifs numériques, de par les usages individuels qu'ils permettent, menacent, notamment le statut de parent assurant la surveillance et le contrôle de l'enfant. Le lien de confiance est alors un outil discursif qui permet aux parents d'affirmer leur rôle de « bon parent » ; en établissant un contrat de confiance avec leur enfant, ils respectent la norme pédagogique contemporaine qui est de considérer l'enfant comme un individu possédant une vie-privée et une dignité qu'il faut respecter tout en protégeant l'enfant (et donc, en le surveillant). Ce contrat de confiance est asymétrique, il ne lie pas de la même manière les parents et les enfants puisque plusieurs parents rencontrés opèrent un contrôle intrusif en lisant les conversations privées de leurs enfants sans les en informer, ou encore en ne leur laissant pas l'intégralité de leur temps d'écran. Les enfants enquêtés naviguent au sein de ces règles, normes et cadres, en reconnaissent souvent la nécessité, tout en établissant différentes tactiques pour s'en extraire partiellement.

« Tout le monde triche » pourrait-on dire en conclusion ; les parents ne respectent pas la vie privée de leurs enfants et les enfants désobéissent aux règles sur les écrans. Les deux parties trahissent le contrat de confiance en secret, de sorte à ne pas le rompre de manière explicite. Chacun tient son rôle, au sens goffmanien, et le jeu de rôle n'est pas fragilisé tant que les transgressions n'apparaissent pas au vu et au su de tous. Si les enfants rompent le contrat de confiance et que leurs parents s'en rendent compte, ils encourent une sanction et une restriction de leur liberté numérique (confiscation du dispositif, réduction du temps d'écran, etc.). Si les intrusions des parents dans les conversations de leurs enfants sont repérées, ou si les parents utilisent ce qu'ils ont appris (pour punir par exemple), ils perdent en crédibilité et affaiblissent le lien de confiance.

Notons également à cet égard que le terme confiance permet de légitimer les limites objectives du contrôle. A mesure que l'enfant grandit, le contrôle qu'exerce les parents s'amenuit. Cette perte de contrôle est attendue, parfois redoutée par certains parents, mais est considérée comme une conséquence normale de l'avancée en âge des enfants. L'élément discursif de la confiance introduit la possibilité d'un passage sans heurts de la surveillance au lâcher-prise.

CHAPITRE 9. DU CYCLOMOTEUR AU SMARTPHONE : REDÉFINITION DES MODALITÉS DE L'AUTONOMIE

Indépendance et autonomie, sont deux mots-clefs qui émaillent les discours parentaux autour de l'adolescence, répondant à la caractérisation de l'âge adolescent par Françoise de Singly : l'âge de « l'autonomie sans l'indépendance » (de Singly, 2006). Au cours des chapitres précédents, j'ai mis en exergue les différents processus d'autonomisation des pratiques de loisirs, tout en montrant qu'elles restaient dépendantes aux contextes amicaux. Pour avoir accès aux dispositifs permettant la navigation dans les espaces en ligne, les enfants restent cependant dépendants de l'autorisation de leurs parents, malgré des tactiques de résistance. Cette dépendance se double également par l'impossibilité pour les enfants et adolescents de se mouvoir sans véhicule motorisé sur ce territoire. Pour se rendre au domicile des amis, aux loisirs encadrés, ou à l'école, les enfants et adolescents dépendent des adultes les entourant et pouvant les y conduire.

En tant que pratique socialisée et socialisante (Devaux et Oppenchain, 2012), la mobilité est un des aspects de l'autonomie qui se construit ou se conquiert (Massot et Zaffran, 2007) à l'adolescence, et qui doit être appréhendée comme un « fait social technicisé » (Martin et al., 2021). Ce chapitre propose d'explorer le lien entre équipement en dispositifs numériques, usages du téléphone portable et mobilité autonome des enfants et adolescents. Plusieurs travaux en sciences sociales étudient ce rapport dans des contextes de mobilité urbaine, pour montrer l'inscription de l'équipement en téléphones portables des enfants dans des projets éducatifs socialement différenciés (Rivière, 2014). D'autres travaux encore s'attachent à expliquer les transformations des paniques morales liées aux déplacements et à l'occupation de l'espace par les jeunes (Pain et al., 2005), ou envisagent le téléphone portable comme un « facilitateur » dans la mobilité autonome adolescente (Schneider, 2020). L'originalité de ce chapitre est d'analyser la relation entre mobilité et téléphonie mobile au sein d'un territoire rural dépourvu de transports en commun et non aménagé pour son arpentage à pied ou avec des moyens de locomotion à propulsion humaine (vélo ou trottinettes). S'y déplacer nécessite l'accès à des engins motorisés : le cyclomoteur à partir de 14 ans, la voiture à partir de 18 ans. Compte tenu de l'âge terminal du corpus d'enquêtés (18 ans), je n'ai rencontré que très peu d'adolescents possédant à la fois le permis de conduire et un véhicule. La majorité des adolescents en Terminale étaient encore dans un programme de conduite accompagnée avec le véhicule de leurs parents et n'avaient pas encore passé l'examen du permis de conduire au moment des entretiens. A partir de 14 ans, les adolescents

peuvent passer le Brevet de Sécurité Routière, pour obtenir le permis de conduire un cyclomoteur (mobylettes ou scooter de moins de 50 cm³) et peuvent ainsi se déplacer de manière autonome.

L'usage du cyclomoteur est d'ailleurs très présent dans les récits des adultes se souvenant de leur jeunesse sur le territoire, ce véhicule était au cœur des sociabilités d'antan, comme l'explique Florence (56 ans) : « *De mon temps on était tous [les copains] avec les mobylettes à se retrouver à droite à gauche* » ou Philippe (48 ans) : « *A C* [village limitrophe] j'avais eu la mobylette, c'était pas rare, on était plus indépendants à l'époque.* ». Il faisait l'objet de fortes négociations avec les parents : Florence se souvient qu'elle devait parfois « *supplier pendant des heures* » son père de lui donner quelques francs pour remplir le réservoir de sa mobylette et pouvoir rejoindre ses amis. Philippe quant à lui reconnaît non sans malice avoir « *menti tout [son] content* » à propos des endroits où il passait ses soirées. L'âge du cyclomoteur était pour les parents rencontrés l'âge des libertés certes, mais des libertés sous surveillance et soumises à négociation.

Cependant au cours de l'enquête les adolescents rencontrés se sont révélés être très peu nombreux à avoir le BSR et un cyclomoteur, contrairement à leurs parents qui ont vécu leur adolescence à M*. Pourquoi les jeunes rencontrés lors de cette enquête ne s'emparent pas de la mobilité permise par le cyclomoteur ? Est-ce uniquement lié à un refus parental car « les temps ont changé », comme le stipule le titre de l'article de Clément Rivière (2016) et que « *la "normalité" de l'autonomie tend à s'effacer au profit de l'anxiété parentale* » (p. 15) ? Ce changement dans les mœurs, écrit-il, semble motivé par une perception d'une ville plus dangereuse pour les enfants qu'autrefois, notamment à cause d'une nette augmentation de la motorisation de l'espace urbain.

Ou bien s'agit-il d'un désintérêt pour cette mobilité physique dans la mesure où l'individualisation des pratiques (de loisirs, communicationnelles, culturelles) via les dispositifs numériques permet d'investir d'autres lieux comme le postule Danah Boyd ? En effet, pour cette chercheuse les adolescents trouvent en ligne des espaces pour se rassembler puisque leurs parents leur interdisent l'accès aux espaces publics :

Au lieu de se battre pour reconquérir les endroits que les jeunes des années précédentes avaient occupés, ils [les adolescents] sont nombreux à avoir choisi une approche différente : ils ont créé leurs propres espaces publics [en ligne]. [...] Les adolescents veulent avoir accès aux espaces publics pour voir et être vus, pour socialiser, et pour explorer librement le monde en dehors des lourdes contraintes imposées par les parents et l'école. Globalement, tout comme la société a longtemps exclu les femmes de la vie civique, nous interdisons actuellement aux jeunes l'accès à de nombreux aspects de la vie publique. Les adultes justifient cette exclusion des jeunes en prétendant agir pour leur propre bien, ou parce que ceux-ci ne disposeraient pas de l'expérience et des connaissances requises. (2016, p. 368-369)

Doter son enfant d'un smartphone concourt à lui donner accès aux « espaces publics » en ligne dont parle Danah Boyd, ce que nous avons pu voir lors du chapitre précédent. Peut-on faire un lien entre investissement dans les espaces en ligne et désinvestissement des espaces publics hors ligne par les enfants et adolescents ? Au cours de ce chapitre, je tenterai d'expliquer pourquoi le cyclomoteur semble ne plus intéresser les adolescents rencontrés alors même que l'autonomie passe, à cet âge, en partie par la conquête d'une mobilité autonome. Pour ce faire, il semble nécessaire de comprendre comment les enfants apprennent à se déplacer sur ce territoire.

Dans un premier temps, nous verrons quelles sont les conditions d'accès au téléphone portable au sein des foyers enquêtés : l'âge de l'enfant, et les besoins auxquels l'équipement en téléphone portable est supposé répondre. Dans ce chapitre j'utiliserai de manière indifférenciée le terme de téléphone portable et de smartphone, dans la mesure où le smartphone est le type de téléphone qui est le plus fréquemment donné aux enfants. Ce constat est cohérent avec l'équipement des 15-29 ans français (99 % ont un téléphone mobile et 94 % un smartphone) (Legleye et al., 2022). Je préciserai néanmoins lorsqu'il sera question d'un téléphone portable non-smartphone. Ensuite, nous verrons comment l'imaginaire des parents autour des usages que leurs enfants ont, ou auraient, du téléphone portable, structurent les modalités d'équipement et de contrôle. Dans un second temps, je montrerai que l'encadrement parental de l'expérience des enfants devient progressivement une expérience par les enfants de l'encadrement, en étudiant leur apprentissage de la mobilité : d'abord en tentant de comprendre le franc déclin des mobilités à deux-roues sur ce territoire, puis l'utilisation du téléphone portable comme facilitateur de l'organisation familiale. Le smartphone, en tant qu'objet connecté permettant à la fois de communiquer rapidement avec les pairs et la famille, mais également permettant de géolocaliser son utilisateur, est devenu un outil dans la socialisation à la mobilité. Il fait de l'enfant un participant à la coordination des déplacements familiaux et un intermédiaire dans les arrangements inter-familiaux (covoiturage parental par exemple).

I. Comment le smartphone vient aux enfants

C'est majoritairement en mobilisant le champ lexical du combat et de la résistance que les parents enquêtés relatent les demandes de leur enfant, parfois incessantes, pour l'obtention d'un smartphone. Même pour ceux ayant « cédé », un terme que beaucoup utilisent pour désigner le moment où ils ont accepté la requête de leur enfant, le souvenir est encore vif tant l'acquisition de ce dispositif a provoqué discussions et disputes. Pour d'autres cependant, l'entrée dans l'ère du smartphone s'est produite sans heurts, voire parfois sous leur impulsion. Avec toutes les précautions qu'un recueil de données à partir d'une méthode qualitative induit, il apparaît que la première catégorie de parents, ceux s'opposant à l'équipement en smartphone de leur enfant avant un certain âge ou avant que certaines caractéristiques mentales soient atteintes, constitue la majorité des cas rencontrés durant l'enquête. Ils sont majoritairement de classes sociales moyennes et supérieures. Ces résultats corroborent ceux de l'enquête INEDUC qui fait état que 76,2% d'adolescents issus de milieu défavorisé possèdent un téléphone portable contre 67,6% d'origine sociale favorisée. En effet, une méfiance accrue sur les potentiels dangers du smartphone et du temps d'écran semble exister davantage dans les classes moyennes et supérieures (Blaya et Alava, 2012), explique en partie cette différence d'équipement. Cependant, le milieu rural semble favoriser un équipement en smartphone plus précoce qu'en milieu urbain, d'après les résultats de la recherche doctorale de Nathalie Dupin (2023). A partir d'une enquête par entretiens (83 jeunes entre 14 et 18 ans interrogés) recrutés au sein de deux lycées de la région Ile-de-France (un lycée en zone urbaine et un lycée en zone « ruraine »¹), la chercheuse observe que les jeunes fréquentant le lycée située en zone « ruraine » et eux-mêmes issus d'un milieu rural ont obtenu un smartphone un an et demi plus tôt en moyenne que leurs homologues de milieu urbain scolarisés dans le lycée en zone urbaine (11 ans contre 12,5 ans), soit à l'entrée au collège. Elle propose deux facteurs explicatifs à cette différence. Le premier concerne la mobilité des jeunes ruraux, limitée par le peu de transports en commun disponibles sur le territoire et rendant difficile le fait de se rendre au collège ou chez ses pairs, et la deuxième portant sur le maintien des sociabilités :

Le téléphone portable aurait donc encore plus d'importance [en milieu rural] dans le maintien des liens entre adolescents et s'imposerait d'autant plus rapidement

¹ « D'après la définition du Larousse, la rurbanisation désigne « le développement de villages, aux noyaux souvent anciens, situés à proximité de villes dont il constitue les banlieues ». » (Dupin, 2023, p. 30) Nathalie Dupin situe le territoire étudié : « une zone historiquement rurale - la population du village n'a dépassé les 2000 habitants qu'en 1999 et atteint aujourd'hui près de 2500 habitants - aux confins de l'Ile-de-France ». (p. 30). Sans information supplémentaire, il est difficile de trouver la catégorie Insee à laquelle cette commune pourrait correspondre.

au sein des familles. Il viendrait en effet compenser l'éloignement géographique des adolescents entre eux, et rassurerait les parents des adolescents effectuant de plus longs trajets pour se rendre dans leurs établissements scolaires. (Dupin, 2023, p. 74)

Pour la chercheuse, le smartphone est un marqueur d'« autonomie relationnelle » pour les adolescents rencontrés, malgré les différentes modalités de contrôle mises en place par les parents (surveillance des conversations, coupure du wifi sur certains créneaux horaires, etc.) Ainsi, cette autonomie relationnelle et la nécessité de « rassurer » les parents (p. 74) quant aux déplacements en milieu rural, expliquerait que les jeunes ruraux soient équipés en smartphone plus précocement que les jeunes urbains. La quête d'autonomie par le smartphone, pour tenter de « sortir de l'enfermement de la famille » (Martin et Singly, 2000, p. 93), n'est pas propre aux territoires ruraux, mais le contexte géographique (isolement ressenti par l'enfant et éloignement du domicile par rapport au collège) tendrait à convaincre les parents d'équiper leurs enfants plus tôt que les enfants vivant en ville (Dupin, 2023). Comme j'aurai l'occasion de l'aborder ci-dessous, l'âge moyen d'équipement en téléphone portable des enfants sur mon terrain est de 13 ans, soit deux ans de plus que les enquêtés de Nathalie Dupin.

I.1. Le bon âge et l'apprentissage des « besoins »

À M* et ses alentours, les adolescents rencontrés ont obtenu en moyenne leur smartphone au cours de leur quatrième ou troisième, voire pour leur entrée au lycée. Le changement d'établissement scolaire et l'éloignement des habitations impliquent une modification dans l'organisation des déplacements (bus scolaire, covoiturage parental, nouveaux horaires), avec des horaires de cours différents d'une année à l'autre. Ainsi, l'entrée dans une classe, ou l'atteinte d'un âge, sont les frontières les plus évoquées par les parents et par les enfants. Ces tournants sont de véritables horizons d'attente, auxquelles les parents tiennent lors des négociations.

C'est le lycée. Mais d'un autre côté, je me dis smartphone ou pas ? Je sais pas pourquoi je me dis que ce sera pas avant le lycée, pas avant la seconde. *Entretien avec Patricia, 50 ans, infirmière libérale, un fils (12 ans)*

On s'était dit en quatrième, il l'a eu l'été juste avant. Ça nous semblait bien. *Entretien avec Laurence, 43 ans, propriétaire d'un camping, deux enfants (Andren, 13 ans et Anna, 10 ans)*

Elle passe son temps à réclamer, on lui a dit pour la seconde mais pas avant. C'est difficile mais c'est pour la ... la préserver. *Entretien avec Quitterie, 46 ans, commerciale dans l'industrie du luxe, deux filles (9 et 14 ans)*

Pour arbitraires que semblent ces frontières, elles répondent à deux grandes préoccupations parentales. La première est la nécessité de permettre aux enfants commençant à prendre les transports scolaires, ce qui est le cas pour une grande partie des enfants enquêtés lorsqu'ils iront au lycée, de pouvoir communiquer leurs horaires de cours à leurs parents, ou de pouvoir les avertir en cas de problème sur la route (retard du bus, accidents, etc.). Cette coordination avec les parents est nécessaire dans la mesure où les bus scolaires desservent différentes communes, avec un lieu fixe de prise en charge (parking, place de la commune, etc.). Les domiciles des enfants ne sont que rarement accessibles à pied depuis ce lieu (rappelons que le bus scolaire est le seul transport en commun du territoire enquêté), impliquant qu'un adulte les y amène ou vienne les chercher en voiture.

La seconde idée est celle d'une entrée dans un âge de liberté, dont le smartphone serait une des clefs, un des marqueurs, comme l'explique Stéphane :

Enfin bon, voilà quand tu passes au secondaire tu commences à avoir une vie et un début d'autonomie. Voilà. De dire qu'ils aimeraient bien être des hommes sans en avoir l'indépendance financière et la maturité aussi souvent, mais ils aimeraient bien faire comme, tout en ayant plein de paramètres qui leur permettent pas de... Donc voilà l'un des arguments effectivement c'est que bah, c'est d'avoir un peu plus d'autonomie et de... de liberté. Liberté.

Entretien avec Stéphane, 52 ans, commerçant, en compagnie de ses deux fils Paul (15) et Hugo (17)

Stéphane a deux fils, qui ont obtenu un téléphone portable à deux âges différents l'aîné ayant eu un téléphone portable plus tard que le cadet, ce dernier ayant des activités extra-scolaires nécessitant une coordination familiale plus importante. Stéphane définit les règles de son foyer comme plutôt laxistes, ce que confirment les deux adolescents en entretien, malgré une petite surveillance lorsqu'ils étaient plus jeunes de leur mère quant à leurs activités sur internet. Il exprime clairement tout au long de l'entretien l'importance que revêt pour lui l'autonomisation de ses deux enfants – sans pour autant leur accorder la même indépendance concernant leur mobilité autonome – et leur besoin de vie privée. Le téléphone portable entre alors dans le cadre d'un accompagnement à l'individualisation des pratiques et aux premiers pas dans un âge de jeune adulte.

Bien que la frontière de l'âge ou du passage dans une nouvelle classe ou établissement scolaire ne soit pas uniquement symbolique compte tenu des horaires plus distendus du lycée, elle demeure tout de même un point de repère pour l'acquisition d'un smartphone. Le passage au lycée renvoie à un âge où les adolescents sont considérés comme étant plus matures, plus responsables, ayant la nécessité de se coordonner avec les parents.

Certains parents en revanche n'ont pas d'âge déterminé pour l'accès au smartphone, bien que l'entrée au lycée semble être un repère :

Après nous on essaie de lui montrer (...) [que] c'est bien, ça apporte plein de choses, c'est une responsabilité, c'est quelque chose qu'il faut gérer en plus, à le laisser, pas l'oublier, le recharger, pas le laisser quand t'arrives au collège, l'éteindre, tout ça. Et qu'est-ce que ça lui apporterait de plus aujourd'hui, vu qu'il a quand même accès à Internet. Pour le moment ça s'est pas plus posé que ça (...), on est pas trop fixés non plus, on s'est pas dit il l'aura en seconde, on va voir.

Entretien avec Françoise, 43 ans, conseillère agricole, un fils (12 ans)

L'élément déterminant pour l'équipement en smartphone devient alors non plus l'âge ou l'entrée dans une classe spécifique, bien qu'elle puisse l'accompagner, mais la responsabilisation et la compréhension des usages du smartphone. Cet apprentissage de la consommation raisonnée est explicitement présente dans plusieurs des entretiens :

On lui avait dit que c'était quand elle en aurait vraiment besoin. Oui mais voici ce qu'elle répondait « si jamais j'ai besoin de vous appeler et tout » et là il y a une fois, le bus était en retard. Il y a pas de souci, elle connaît mon numéro de téléphone par cœur, elle a trouvé avec une copine. Elle a envoyé, elle m'a envoyé un message. Bon donc je lui dis « t'en a pas besoin, t'en auras pas besoin encore puisque tu peux te débrouiller sans »

Entretien avec Karine, 41, comptable, une fille (11 ans) et un garçon (9 ans)

Enquêtrice : Est-ce que là la question pour eux de l'obtention d'un smartphone, s'est déjà posée ?

Laurence : Ah bah bien sûr. Oui, tout le temps. Donc Andrew il demande un smartphone depuis, je sais pas, peut-être depuis la 6^e, on se marre avec ça parce que de toute façon [on lui dit] « t'auras pas de smartphone avant la 3^e ». Et donc tous les ans, ça revient à la charge, hein, tout le temps, c'est même pas tous les ans, c'est à l'anniversaire et à Noël. Et donc voilà Noël dernier, il a demandé [...]. Son anniversaire dernier aussi, et on lui dit non, de toute façon, on lui dit « t'es pas capable de te maîtriser, de te contenir, t'es incapable de t'autogérer, t'es pas capable de t'arrêter de ... si t'as ça, tu vas être tout le temps dessus donc c'est même pas te rendre service quoi ». Déjà t'as pas besoin, alors moi je serai un peu plus pour parce que quand il est au sport, il fait pas mal de sport donc ça peut être sympa de pouvoir le joindre quand il faut. [...] On lui a dit qu'il était incapable de s'autogérer sur la tablette et que s'il avait [le téléphone] ce serait exactement pareil, que c'était pas bon pour lui, pour son avenir [...] après il veut un iPhone mais moi j'ai dit mais moi-même j'ai pas un iPhone à 700€ donc y a aucune raison que « t'aies un iPhone si t'as un téléphone, si je change mon téléphone et tu prends mon téléphone, si t'es pas content, bah c'est tant pis pour toi ». Moi je mettrai pas 500€ dans un téléphone. Il me raconte qu'il a des copains qui ont des iPhones 6 je sais pas quoi mais je me dis mais comment les parents font pour acheter des trucs pareils quoi ? Enfin je m'estime pas au bas de l'échelle et pour autant, je veux pas acheter ça quoi. D'autant plus pour un enfant de 14 ans, ça paraît démesuré. C'est aussi ça qu'on essaye de lui transmettre, de ne pas dépenser pour tout et n'importe quoi. C'est en fonction de ses vrais besoins aussi.

Entretien avec Laurence, 43 ans, propriétaire d'un camping, deux enfants (Andrew, 13 ans et Anna, 10 ans)

C'est pour la 2^{de} du coup là. Quand il va aller au lycée, s'il avait des bons résultats à l'école, etc. Tu peux en acheter un aussi, je fais participer quand même au truc aussi financièrement. Parce que sinon il y a un côté trop facile.

Entretien avec Patricia, 50 ans, infirmière libérale, un fils (12 ans)

Comme on peut le voir à travers ces trois extraits d'entretien, la frontière de l'âge se double d'une manifestation par l'enfant de la nécessité d'avoir un téléphone, nécessité qui doit primer sur le plaisir de l'objet. Le critère financier des parents est comme chez Laurence et Patricia moins un véritable frein et plus un prétexte pour une transmission de certaines valeurs autour de la consommation. Cela se traduit ici par le fait de doter l'enfant d'un smartphone déjà utilisé par l'un des parents (ou dans d'autres entretiens, par un membre de la fratrie, ou de la famille), ou lui faire accepter d'avoir un modèle standard. L'argument rencontré dans d'autres foyers est celui de ramener le téléphone à son rang de dispositif de communication, comme le synthétise Anna (agente d'accueil) :

Discussion devant le gymnase à la sortie de la danse moderne, Anna est avec sa fille, nous parlons de téléphone et elle lui dit : « si tu en avais vraiment besoin, tu accepterais d'avoir un vieux téléphone » *Carnet de terrain, janvier 2020*

Avancer l'argument « *si tu en avais vraiment besoin...* » permet aux parents concernés de prouver à leur enfant que le besoin auquel répondrait un téléphone portable serait un faux besoin, qui peut trouver d'autres solutions comme Karine qui explique plus haut à sa fille qu'elle peut utiliser le téléphone d'une camarade pour la joindre en cas de retard de bus, ou Anna qui montre à sa fille que refuser un vieux téléphone est une preuve irréfutable qu'elle n'en a pas réellement l'utilité. Il s'agit justement de retarder l'acquisition du smartphone. Ici, deux catégories de parents se dessinent : ceux qui essaient de tenir le smartphone à distance le plus longtemps possible et ceux qui ont équipé rapidement leurs enfants. La première catégorie de parents est celle que j'ai le plus rencontrée, elle associe le téléphone portable à une perte de contrôle et de surveillance sur les activités de leurs enfants, tandis que la seconde catégorie considère davantage le téléphone portable comme un outil facilitateur du quotidien, cette fonction de l'objet l'emportant sur d'autres considérations pourtant présentes (risque d'un temps d'utilisation trop important, connexion aux réseaux socio-numériques, etc.).

La principale raison pour les parents de la première catégorie de différer l'équipement en téléphone est majoritairement la crainte d'une utilisation préjudiciable pour l'enfant et le souhait de retarder l'individualisation des pratiques de l'enfant, qui instaurerait une distance avec le parent :

En fait je veux garder, comment dire, cet élément [les activités sur internet et le smartphone] je veux pas que ce soit quelque chose qui lui appartienne

complètement, je veux quand même garder un œil dessus, ou partager avec lui, pour plein de raisons, pour la raison qu'y ait pas de dérive mais aussi pour pouvoir grandir avec lui moi aussi au travers, j'ai l'impression qu'il m'apprend aussi des choses.

Entretien avec Françoise, 43 ans, conseillère agricole, un fils (12 ans)

En mettant sur le même plan le contrôle (« *qu'y ait pas de dérive* ») et la relation parent-enfant (« *pour pouvoir grandir avec lui* »), Françoise explicite ce que d'autres parents disent à demi-mots lors de nos rencontres. Les différents garde-fous comme l'âge, la démonstration de la nécessité à être équipé d'un smartphone, les preuves d'autogestion, serviraient donc à protéger les enfants des risques qu'ils encourent à autonomiser leurs pratiques numériques sans contrôle parental. En effet, le smartphone contrairement aux autres dispositifs permettant la navigation sur internet (comme la tablette ou l'ordinateur) n'est pas un objet partagé par l'ensemble du foyer, il est personnel, facilement transportable (dans la chambre, à l'école, en sortie) par l'enfant qui peut ainsi l'utiliser à l'abri du regard parental. La taille de l'écran couplé à la mobilité du dispositif rend plus difficile le contrôle visuel, contrairement aux usages effectués sur la tablette dans le salon. Certains parents rencontrés considèrent que le téléphone portable et l'individualisation des pratiques qu'il permet réduit leurs possibilités de contrôle des activités et de l'enfant en plus de menacer la relation parent-enfant. Les mots que choisit Françoise sont révélateurs de cette volonté de retarder l'autonomisation numérique de l'enfant : « *je veux pas que ce soit quelque chose qui lui appartienne complètement* ». Le refus d'une activité qui serait pleinement celle de l'enfant fait écho aux mécaniques de contrôle intrusif (lectures des correspondances privées) dont il a été question au chapitre précédent. En effet, l'accès des enfants à une autonomie numérique implique un détachement du lien de contrôle et de surveillance qui régit la relation parent-enfant, une transformation qui peut être difficile à accepter pour les parents et que l'équipement en smartphone semble fatalement induire. C'est également le souhait de continuer à connaître la vie de l'enfant, d'y participer activement ou d'en avoir tout du moins l'impression qui semble transparaître dans ces discours. Le smartphone et l'individualisation des pratiques permettent à l'enfant de choisir, ou non, de partager des pans de sa vie en ligne avec ses parents, introduisant ainsi une incertitude pour les parents : « *mon enfant partagera-t-il ses expériences avec moi ?* »

Pour la deuxième catégorie de parents, la question de l'acquisition du smartphone est abordée différemment. Plutôt que servir à l'enfant, il sert au parent en facilitant son organisation quotidienne d'une part, en réduisant ses inquiétudes concernant la sécurité ou la position géographique de son enfant d'autre part. Contrairement à la première catégorie de parents, la seconde catégorie se caractérise sur ce terrain par une plus grande hétérogénéité

sociale. Nous y rencontrons cependant davantage de parents de classes populaires que dans l'autre catégorie. Les facteurs semblant prédisposer à un équipement précoce de l'enfant sont un lieu d'habitat urbain précédant la venue en zone rurale (Rivière, 2014), la possession future ou actuelle d'un cyclomoteur par l'enfant, ou une famille recomposée :

[entretien informel lors d'une activité au Coin des Ados, l'enregistreur est en marche à côté de moi car je discutais avec une fille, un garçon et la mère de celui-ci. Cette dernière réagit aux propos de la fille :] « Moi je voulais qu'il l'ait quand il a eu son scooter, s'y a un accident ou quoi que ce soit. C'était la condition et je crois qu'il en était très content (rires) ah oui oui, tu l'attendais quand même le téléphone hein. [et il a déjà utilisé le téléphone en cas de pépin avec le scout ?] C'est drôle que vous posiez la question parce qu'il en a très peu fait, peut-être deux ou trois fois après le BSR (Brevet de Sécurité Routière, nécessaire pour la conduite d'un cyclomoteur) et voilà. »

Entretien informel avec Danielle, environ 40 ans, aide à domicile, un fils (16 ans)

Enquêtrice : A quel âge la grande a eu le téléphone ?

Quitterie : Quand elle est rentrée en 6^e, elle en a eu un. C'est moi qui ai voulu parce que bon, on était sur Paris, donc moi je travaillais à l'autre bout de là où on habitait, près de la tour Eiffel. C'était pour ma tranquillité, et puis elle allait prendre le métro toute seule pour aller au collège, j'étais pas tranquille.

Entretien avec Quitterie, 46 ans, commerciale dans l'industrie du luxe, deux filles en primaire et collège

Jessica : Avec mon ex on est séparé et Youssef est un week-end sur deux chez lui. Il a eu le téléphone en CE2, justement pour qu'il puisse m'appeler directement sans passer par son père.

Enquêtrice : Parce que ça se passe mal ?

Jessica : Non c'est au cas où, et puis bon Landry [son ex-conjoint] est pas forcément le type le plus fiable du monde donc c'est mieux si j'ai les informations directement par mon fils.

Entretien avec Jessica, 32 ans, sans emploi, deux fils (9,5 ans et 4 ans) et une fille (17 ans)

Si Danielle, aide à domicile, a insisté pour que son fils ait un téléphone portable sans avoir fini le collège, c'était pour accompagner sa conduite en scooter, une association (smartphone - scooter) que l'on retrouve systématiquement sur ce terrain lorsque les enfants sont équipés d'un véhicule personnel, ou qu'il est envisagé par les parents.

Quitterie, commerciale dans l'industrie du luxe, est installée provisoirement à M* depuis cinq mois lorsque je la rencontre. Son aînée est en cinquième au moment de l'entretien. Quitterie ne connaît pas encore bien les parents d'élèves, notamment car elle loue un appartement dans le centre du village, déserté par les foyers avec enfants qui lui préfèrent les maisons individuelles autour du village ou d'un autre village proche. Travaillant depuis son domicile et n'étant pas inscrite dans des activités associatives ou sportives, elle ne s'est pas encore composée un réseau amical.

Jessica est séparée de son conjoint. Ils vivaient tous deux auparavant dans un autre département, Jessica a déménagé depuis un an lorsque je la rencontre, et son fils est scolarisé en CM1 à l'école primaire de M* depuis quelques jours lorsque je fais l'entretien avec lui. La fille aînée de Jessica (17 ans) ne vit pas avec elle et ses deux autres enfants. Elle est restée avec son père pour poursuivre son lycée. Jessica connaît peu de gens du village, ou de parents d'enfants scolarisés dans les établissements de ses enfants, et n'a pas de famille dans les environs immédiats. Elle bénéficie d'un logement social dans le village, et a une réputation de « cas soc' ». Ce stigmate social et sa récente arrivée expliquent la faiblesse des relations qu'elle a réussi à créer. Le contexte de la séparation permet de comprendre le rôle du téléphone portable dans cette recomposition familiale, comme le note Emilie Potin (2024) :

Le changement de contexte du lien occasionné par une situation de placement, de séparation conjugale, de migration suppose une recomposition relationnelle. Les dispositifs socio-numériques s'insèrent dans cette nouvelle configuration et deviennent un élément de la construction continue des liens familiaux. (2024, p. 12)

Dans ce contexte, les enfants reconfigurent les sociabilités avec leurs parents et leur fratrie. Les échanges réguliers avec un parent ou un frère ou une sœur, surtout en cas de séparation géographique, peuvent recréer une forme de routine et favoriser le maintien d'un sentiment d'unité familiale à travers les réseaux :

Les dispositifs socio-numériques peuvent participer à un rapprochement du quotidien et alimenter le lien familial par un partage continu de petits et grands événements qui balisent la vie des uns et des autres. Les mineurs équipés ont la possibilité de créer des continuités relationnelles malgré des ruptures dans la trajectoire résidentielle et les recompositions familiales. (2024, p. 144).

Le point commun entre Quitterie et Jessica, bien qu'appartenant à des milieux sociaux différents illustre une mécanique observée sur le terrain. Les deux femmes vivent une relative solitude dans le paysage local. Par solitude, j'entends ici l'absence, ou la faiblesse, d'une part d'un réseau familial local pouvant assurer les déplacements de leurs enfants et d'autre part d'un réseau amical composé d'autres parents d'élèves scolarisés dans le même établissement, voire la même classe que leurs enfants. Les deux peuvent ainsi se reposer sur le lien qu'assure le téléphone portable entre elles et leurs enfants, et leur permettre d'organiser plus facilement les différents déplacements, notamment vers les lieux des activités de loisirs. Si davantage de parents de classes populaires dotent leurs enfants d'un téléphone portable, c'est peut-être également comme l'ont observé Isabelle Danic, Barbara Fontar et Agnès Grimeau Leprince (2021) en étudiant un village très comparable, que les parents des classes favorisées ont davantage tendance que leurs homologues des classes populaires à constituer des solidarités

parentales pour le transport de leurs enfants. Ainsi, les parents de classes populaires dans les zones rurales tendraient à compter davantage sur l'autonomie de leurs enfants pour les prévenir, ou les tenir informé des aléas durant leurs déplacements. Un autre élément explicatif provenant de la littérature est celle de la plus grande liberté numérique que les parents de classes populaires accordent à leurs enfants (Mentec et Plantard, 2014). En effet, comme je l'ai déjà évoqué, le smartphone implique une moindre possibilité de contrôle parental en ce qu'il peut être incorporé à la sphère de la chambre à coucher, espace individuel et protégé de l'enfant par excellence.

1.2. Usages figurés et usages réels

La forme d'émancipation que le smartphone semble induire est étroitement liée aux usages supposés que les enfants en auront. Les parents s'opposant à l'acquisition de l'objet sont les mêmes que ceux imposant une spatialisation stricte des dispositifs numériques nomades, dans des endroits où leur surveillance est possible. Interdire l'accès au téléphone est pour ces parents un moyen de conserver le contrôle sur les activités de leurs enfants. Également, le refus d'investir dans un téléphone onéreux ou neuf peut également être le signe, chez certains parents rencontrés, d'une volonté de restreindre techniquement les accès aux réseaux socio-numériques de leurs enfants. Ces derniers sont les principales menaces énoncées par les parents en entretien. La peur de la mauvaise rencontre, de la révélation d'informations privées, du chantage, du cyberharcèlement se couple avec un mépris des activités possibles sur les réseaux sociaux. Le deuxième argument le plus mobilisé par les enfants négociant un téléphone portable auprès de leur parent, juste après celui de les prévenir en cas de changement d'emploi du temps, est celui de la discussion avec les copains via les réseaux. Ce que les enfants énoncent comme un besoin est systématiquement réfuté par les parents, ou leur semble cacher une autre motivation :

Enquêtrice : Comment il vous a posé la question ?

Françoise : C'était pas en l'air, c'est parce qu'il avait envie d'en avoir un, alors est-ce que c'était pour faire comme les copains, est-ce que c'était pour pouvoir joindre les copains, pour pouvoir les appeler quand il veut, nous appeler nous, je pense que c'est surtout pour ça mais aussi et beaucoup hein pour pouvoir jouer, avoir accès à internet sur ces jeux partout n'importe quand.

Entretien avec Françoise, 43 ans, conseillère agricole, un fils (12 ans)

L'envie de communiquer avec les pairs apparaît futile et phatique et cela d'autant plus lorsque les parents ont des aperçus de ces conversations via leur surveillance :

Discussion en soirée avec Emmanuelle, mère de Victor 12 ans. Elle s'empporte un peu en me disant que c'est pas la peine que les « gosses aient un téléphone à cet

âge ». Après avoir avancé le fait qu'ils ne sont pas assez mûrs pour être « publics », elle dit en substance « et puis pour ce qu'ils se racontent... des saluts ça va tu fais quoi moi je fais ça... Aucun intérêt. »

Carnet de terrain, juillet 2020

Pourtant, ce genre d'échanges que les parents peuvent considérer comme stériles n'assurent pas seulement une fonction phatique. Cette communication, et les réseaux socio-numériques en général, sont très importants pour le développement de l'enfant durant l'adolescence. Olivier Martin réinscrit ainsi l'« Internet des 10-20 ans » (2004) dans l'histoire des sociabilités juvéniles médiées : les échanges en ligne avec les pairs ne sont pas si éloignés des longues discussions en utilisant le téléphone filaire du foyer. S'il est évident qu'aujourd'hui les échanges par applications de discussion (Snapchat, Instagram, WhatsApp, etc.) ont détrôné les e-mails et les premiers logiciels de discussion en ligne (MSN), nous retrouvons tout de même dans la littérature scientifique une continuité importante entre les *chats* d'autrefois et les échanges sur les réseaux socio-numériques avec des inconnus. Ainsi Cécile Metton-Gayon (2009) relevait que les discussions sur les *chats* avec des pairs mais également avec des inconnus étaient autant d'occasion pour les adolescents de tester diverses présentations de soi ou de jouer avec leur genre ou leur âge. Internet et le type de communication qu'il permet occupe selon elle trois fonctions :

[il s'agit d'] un moyen de marquer les premiers signes de son indépendance relationnelle au sein du foyer. Grâce à lui, les très jeunes peuvent en effet entretenir les liens amicaux fréquents avec leurs amis tout en restant présents au domicile, et donc concilier leur besoin de sociabilité avec les attentes parentales. Cet outil participe également au processus de socialisation horizontale : à travers leurs pratiques en ligne, les préadolescents élaborent un « monde social » partagé avec leurs pairs, c'est-à-dire, au sens de Strauss, un réseau dans lequel ils interagissent selon des valeurs, des « formes de communication, de symbolisation, des univers de discours » (Zazzo, 1982 : 272) communs et propres. Enfin, l'internet peut devenir un support pour la construction identitaire, en leur permettant d'aborder plus aisément certaines préoccupations angoissantes » (2004, paragr. 3)

La participation au « monde social partagé » peut se faire de manière active (participer aux conversations, envoyer des images amusantes ou porteuses de sens pour les pairs, poster des contenus) ou plus passive (consultation des réseaux socio-numériques, consommations de vidéos sans les archiver ou les commenter, etc.), les deux formes de participation étant dans tous les cas un signe d'intégration à la culture juvénile actuelle (Livingstone et al., 2011). Discuter avec les copains, exposer des moments de son quotidien sur les réseaux, prendre connaissance des publications des autres ou se prendre en photo sont autant une poursuite des sociabilités hors ligne qu'un marqueur de maturité (Lachance, 2013), autant aux yeux des pairs qu'à ceux des parents. A l'image de la chambre à coucher, dans laquelle rappelons-le la

plupart des parents enquêtés ayant des enfants au collège interdisent l'utilisation de dispositifs numériques, l'aspect relationnel du réseau social est un espace construit par et autour de l'adolescent (Martin et Singly, 2000). La privatisation de l'espace de la chambre en grandissant s'accompagne d'une individualisation des activités numériques, qui peuvent dès lors que l'enfant possède un smartphone, prendre place dans la chambre à coucher (Ramos, 2022). On comprend alors le double mouvement de restriction du lieu d'utilisation des dispositifs numériques et de l'interdiction d'utiliser les réseaux sociaux, les deux participant du même processus d'autonomisation de l'enfant.

Plus rarement rencontrés en entretien, des parents tiennent des propos très explicites sur leur association du smartphone et des activités relationnelles et communicationnelles que leurs enfants y mènent :

(Patricia explique qu'elle n'a pas réussi à interdire à son fils l'installation de Snapchat sur la tablette.) Parce qu'il peut l'installer en cachette, il peut. Il y a ça aussi. Mais d'un autre côté, je me dis smartphone ou pas ? Je sais pas pourquoi je me dis que ce sera pas avant le lycée parce que d'un autre côté, une fois qu'il y a le réseau social qui est rentré sur la tablette c'est en fin de compte, c'est ça pour moi, c'est ça le danger [...] J'ai mon idée par rapport au portable, mais en fin de compte, comment dirais-je ? C'est, c'est le réseau social qui est sur la tablette qui, en fin de compte, ce que je voulais, c'est éviter ça le plus longtemps possible. Mais en fin de compte, avec la tablette ce qu'il y a c'est qu'il l'amène pas à l'école. Mais j'ai envie de dire le diable est quand même déjà là quoi. Ce que je voulais éviter avec le smartphone, c'est trop tard. C'est déjà là. C'est, c'est là maintenant.

Entretien avec Patricia, 50 ans, infirmière libérale, un fils (12 ans)

En qualifiant le réseau social de « diable », Patricia met clairement en avant les raisons qui la poussent à tenter de retarder le plus possible l'émancipation numérique totale de son fils et affiche un certain défaitisme. L'acquisition du smartphone est pour elle la dernière limite, que mon entretien réinterroge. Je reviendrai au cours de la fréquentation du terrain plusieurs fois avec elle sur sa réflexion autour du rapport qu'a son fils aux réseaux sociaux, jusqu'à l'obtention d'un téléphone portable en troisième. Interrogée sur ce choix, elle explique :

A la fin de l'entretien, Patricia revient sur une de ces déclarations autour de l'accès à Snapchat) « ça faisait quand même trois ans qu'il avait *snapchat* et tout s'est bien passé. La seule condition c'est le téléphone éteint à l'école et pas le soir. »

Carnet de terrain, juin 2019.

Nous pouvons voir ici comment l'équipement du smartphone est conditionné à deux éléments précédemment cités : une performance d'auto-régulation par l'enfant, et un âge considéré comme celui du début de la maturité. Les conditions de son utilisation sont quant à elles classiques : préservation des temps de repos (pas de téléphone le soir) et protection du temps scolaire (pas d'usage du téléphone à l'école). Si le smartphone peut être considéré

dans la plupart des cas rencontrés comme un outil utile pour la coordination du foyer, il ne reste pas moins vu comme un objet de divertissement et est renvoyé majoritairement à la sphère du futile et du gratuit, de la dilapidation (Zaffran, 2010). Les activités numériques juvéniles sur smartphone sont parfois commentées dans les entretiens à l'aune d'une certaine ignorance des dites activités :

Enquêtrice : Vous savez un peu ce que votre... vos deux filles elles font sur internet ou vous en avez aucune idée ?

Franck : Aucune idée. Je suppose que c'est du... Des discussions. Avec leurs copines, des recherches de merde.

Enquêtrice : Des recherches de merde ?

Franck : Voilà. Mais je, franchement j'en sais rien. C'est inquiétant.

Enquêtrice : Parce que du coup elles vous en parlent jamais, à vous ou à votre femme ?

Franck : Enfin, moi non, jamais. A ma femme non plus je crois ou je sais pas.

Enquêtrice : Ouais. Et quand vous dites recherche de merde...

Franck : Je crois pas que ce soit des choses dangereuses jusqu'à présent parce qu'elles ont pas... Ça les perturbe pas dans leur vie de tous les jours, mais c'est rien d'instructif, c'est rien de formateur, c'est rien de... C'est voilà alors que c'est une source inépuisable, ça pourrait être très bénéfique quoi pour un gamin curieux. Mais moi, de mon époque, à leur âge, le CDI, c'était, on avait vite fait le tour quand même. Là, c'est... Elles peuvent tout avoir. Elles pourraient tout avoir, mais elles se gâchent avec de la merde.

Entretien avec Franck, 43 ans, ouvrier agricole, deux filles (13 et 15 ans).

Dans le discours de Franck, se dessine une double opposition. La première entre les activités dilapidatrices de ses filles et ce qui serait rentable pour l'enfant (« formateur, bénéfique, source, curiosité, CDI ») et la seconde entre leur expérience et celle du parent (« à mon époque, à leur âge, elles peuvent tout avoir »). Ces deux oppositions aboutissent à un jugement dur et qui sera constant durant cet entretien « *elles pourraient tout avoir, mais elles se gâchent avec de la merde.* » Si les mots sont forts, alors même que le père avoue sans ambages ne pas savoir exactement ce que ses filles font avec leur téléphone portable, ils dénotent justement le potentiel scolaire et légitime de l'accès à internet et le supposé peu d'attrait qu'il revêt pour les jeunes. Les discours nostalgiques sur un âge d'or désormais révolu mettent en exergue les nouveaux dangers, bien souvent fantasmés ou surévalués, qui menacent les enfants (Rivière, 2016). Par exemple l'abrutissement auquel les réseaux socio-numériques condamnent les jeunes :

Mais maintenant, je conçois l'importance de Facebook et Instagram et tout ça, ça y est, je m'y suis mise pour le boulot et voilà pour que mon entreprise ait une visibilité, mais je cautionne pas forcément le truc. Le truc c'est que, enfin, pour les comptes pros, je cautionne parce que c'est bien, c'est important l'image, le visuel, c'est super important. Pour les comptes persos moi je trouve ça ridicule, j'en ai rien à faire que vous êtes en train de manger une glace sur la terrasse de machin et que la terre entière le sache quoi, ou vous voir en train de faire des singeries. Enfin je trouve ça, je trouve que c'est bête et que c'est du temps de perdu dans la vie et que on passe, c'est du temps de perdu quoi. Voilà, je vois pas l'intérêt de ça. Je trouve ça bête. Je trouve que c'est pas faire évoluer les enfants que de les laisser faire ça. Enfin je trouve que, enfin j'ai l'impression que

les gamins, ils vont être de plus en plus bêtes quoi. Ça me fait pitié de voir mon fils qui se marre devant une voiture qui est en train de se faire casser.

Entretien avec Laurence, 43 ans, propriétaire d'un camping, deux enfants (Andrew, 13 ans et Anna, 10 ans)

La distinction amenée par Laurence entre des usages personnels des réseaux sociaux et des usages professionnels, le premier étant considéré comme quelque chose de peu d'intérêt, le second comme nécessaire, se rapproche d'une vision techno-progressiste partagée par la plupart des parents de classes moyennes supérieures et de classes supérieures. En effet, ces derniers mettent régulièrement en avant l'intérêt d'inculquer à leurs enfants « la technologie » ou « les bons usages » des réseaux. Contrairement à leurs homologues des petites classes moyennes et des classes populaires rencontrés, ils se font les instigateurs de cet apprentissage, notamment par la transmission de normes d'auto-régulation ou par les pratiques qu'ils jugent appropriées :

Je peux être sur certains jobs [avoir plusieurs missions dans le cadre de son emploi], mais la plupart maintenant c'est quelque chose en ligne quand même, donc qu'ils [ses deux enfants] aient une bonne connaissance de la technologie, de cette technologie-là, OK, mais qu'ils en viennent... qu'ils en deviennent esclaves, c'est non, on veut pas ça quoi. On veut qu'ils soient, qu'ils aient une certaine autonomie par rapport à ça. [Qu'est-ce que vous faites pour qu'ils aient de l'autonomie du coup ?] Alors c'est beaucoup de, beaucoup de discussion. On le fait maintenant plus avec le petit qui demande de plus en plus la tablette, notre grande elle a compris je pense, oui elle a compris. [...] On montre aussi, moi par exemple je montre, je dis « allez hop coupure des réseaux » le soir ou pendant les vacances.

Entretien avec Muriel, enseignante, 43 ans, un fils (9) et une fille (13)

Nous on, enfin je dis nous mais c'est moi (rires), j'ai toujours expliqué aux filles ce qu'il faut pas mettre. Par exemple le vrai nom de famille, leur dire de mettre un surnom, et pas de photo. Après ça évolue, moi au début quand j'ai eu internet c'est ça qu'il fallait faire voyez, le pseudo, pas le nom de famille. Aussi, de pas télécharger, mais ça elles ont pas le réflexe, du tout même. Alors je sais pas si c'est parce que mes études d'ingénierie mais télécharger, ou graver les CD c'était ça qu'on faisait. Elles non du tout.

Entretien avec Quitterie, 46 ans, commerciale dans l'industrie du luxe, deux filles (9 et 14 ans)

Comme on peut le constater avec cet extrait d'entretien, les « bons usages » de Quitterie ne sont plus d'actualité, que ce soit la règle du pseudonymat, ou de la pratique du téléchargement. Le décalage existant entre les pratiques que les parents valorisent, pour les avoir vécues ou de ce qu'ils estiment avoir raté durant leur jeunesse, vient nourrir la relégation du besoin communicationnel de leurs enfants à ce qu'ils considèrent comme un faux besoin. En revanche, tous les parents interrogés vont mettre en avant l'exigence de vivre avec son temps, et donc de maîtriser la technologie, en tout cas celle qu'ils connaissent et conçoivent.

Nous avons pu voir jusqu'à présent que l'individualisation des pratiques, notamment communicationnelle, suscite une certaine anxiété parentale. Le smartphone permet et rend matériel et tangible ce processus d'autonomie juvénile, expliquant ainsi les tensions que son accès provoque entre enfants et parents. Les activités auxquelles les enfants se livrent sur le smartphone sont rendues opaques, d'une part, par la nature même du dispositif (individuel, écran de moindre envergure, portable et mobile) et, d'autre part, par la méconnaissance des parents concernant les différentes applications, réseaux socio-numériques ou contenus consultés. Cette opacité rend fragile, dans un premier temps, la construction de la confiance accordée à l'enfant : confiance en ses capacités d'auto-régulation (ne pas trop utiliser le smartphone), en sa responsabilité vis-à-vis de l'objet (ne pas le casser ou l'abîmer), en sa capacité à ne pas se mettre en danger (ne pas envoyer des contenus privés à des inconnus), etc. Cependant la promesse d'avoir un accès à l'enfant lui-même par le biais du téléphone portable, et de pouvoir fluidifier les déplacements quotidiens tout en assurant une continuité relationnelle, convainc un certain nombre de parents d'équiper précocement leurs enfants, ou encore accélère le processus d'acquisition d'un téléphone. Je vais démontrer comment le téléphone portable s'inscrit rapidement dans les processus de coordination, ou de micro-coordination pour reprendre le terme de Richard Ling et Birgute Yttri (2002), entre parents et enfants. Dans leur étude sur l'usage du téléphone portable en Norvège, ces deux auteurs définissent la micro-coordination comme une coordination des activités quotidiennes face aux multiples imprévus. Les enfants deviennent des intermédiaires dans la gestion des déplacements les concernant au quotidien, sur un territoire où la dépendance aux parents pour se déplacer est la norme.

II. Une socialisation familiale à la mobilité incluant les téléphones portables

Comme l'ont démontré Leslie Belton-Chevallier, Nicolas Oppenchain et Stéphanie Vincent-Geslin dans leur ouvrage *Sociologie des mobilités géographiques* (2019), les mobilités spatiales « constituent des pratiques socialisées et socialisantes » (p. 105). Dans cette section, nous verrons comment la sphère familiale est vectrice de différents types d'apprentissage de la mobilité quotidienne, notamment avec l'appui des smartphones. Le premier téléphone portable des enfants est régulièrement acquis pour pouvoir coordonner les déplacements des membres de la famille. Les enfants désireux d'obtenir un téléphone portable n'hésitent pas

dans l'argumentaire qu'ils développent auprès de leurs parents, à mettre l'accent sur cette nécessité d'organisation et de prévoyance.

En effet, rappelons de nouveau que le territoire étudié ne possède pas de réseau de transports en commun : quelques bus desservent certaines communes du canton pour les relier à des zones urbaines, ce qui n'est pas le cas de M*. Quant aux plus jeunes, à l'exception des transports scolaires et de l'aide au permis, ainsi que d'une navette affrétée pour les jeunes élus du conseil général jeune, aucune politique de mobilité n'est en place au moment de l'enquête. De manière plus générale, le département ne fait pas de la mobilité des mineurs une priorité. Entendus lors d'un entretien semi-directif, deux responsables de projet au conseil général expliquent que les activités culturelles et de loisirs sont assurées en priorité avec des acteurs locaux capables de se déplacer au sein des établissements scolaires. La mise à disposition de navettes pour les activités scolaires – sorties scolaires, voyage de classe – est discutée et décidée en fonction de la distance à parcourir, avec l'objectif assumé de la limiter le plus possible « *afin qu'ils [les enseignants] ne perdent pas trop de temps à faire du transport* » (Edmond, responsable de projet au conseil général, 2022). Les élus rencontrés s'accordent sur le fait que les activités de loisir des jeunes reposent entièrement dans les zones rurales du département sur les parents.

Si nous assistons à un recul général dans l'âge des premières expériences de mobilité autonome des jeunes (Granié, 2010), notons toutefois que celui-ci dépend en partie de la situation résidentielle. Ainsi, les jeunes vivant à Paris font plus prématurément l'expérience de la mobilité autonome que leurs pairs vivant en banlieue (Grande ou Petite Couronne). Ils sont également plus nombreux avant 14 ans à avoir une gestion autonome totale de leurs déplacements (63% des 11-14 ans parisiens contre 46% des 11-14 ans vivant dans la Grande Couronne) (Massot et Zaffran, 2007). Les caractéristiques de la Ville de Paris, de par la densité de son réseau de transports en commun, sa composition sociale ainsi que son offre de loisirs suffisante pour sélectionner des activités extrascolaires proches du lieu d'habitat ou de l'école, expliquent pourquoi on y observe une certaine stabilité dans l'âge d'accès à l'autonomie dans les mobilités. L'enquête de Marie-Hélène Massot et Joël Zaffran (2007) met en évidence un autre facteur important dans le degré de dépendance des jeunes aux adultes concernant la mobilité : la situation familiale. En examinant les contextes familiaux des adolescents en Ile-de-France, les auteurs concluent que les jeunes ayant le plus de chance d'être dans une situation de dépendance totale de leurs parents pour leurs déplacements sont issus de familles de cadres ou de professions intermédiaires ayant au moins deux voitures et dont un parent reste au foyer :

De tels résultats corroborent ceux de Polacchini (1999) qui conclut que l'accompagnement des enfants est « le sport préféré des couples ne comportant qu'un seul actif ». L'accompagnement est une pratique qui se prolonge plus longtemps avec la montée en âge dans ce contexte familial précis. La cause est ici presque entendue : la disponibilité temporelle d'un adulte motorisé est la clé de la dépendance totale des jeunes adolescents. Cette disponibilité favorise la prolongation de la dépendance pour des adolescents d'âge plus avancé quand bien même le contexte territorial permet à d'autres d'être plus autonomes. La dépendance à autrui des jeunes est donc une construction familiale, plus ou moins contrainte par le territoire et les temporalités. Elle est largement initiée par un contexte familial porteur auquel les adolescents, notamment les plus âgés, donnent du crédit. (Massot et Zaffran, 2007, p. 15)

Pourtant les contextes familiaux concernés sur le territoire enquêté sont divers : de parents séparés tous deux en emploi, ou dont l'un des deux est au chômage au moment de l'enquête, de couples de biactifs aux horaires décalés, de couples travaillant sur des plages horaires similaires, etc. Rares sont cependant les enfants et adolescents se déplaçant seuls, même ceux dont les parents ne sont pas – ou ne se rendent pas – « disponibles » comme ceux de l'enquête de Marie-Hélène Massot et Joël Zaffran (2007). Pourtant, bien qu'il n'y ait pas de transports en commun pouvant permettre une mobilité autonome des mineurs sur le territoire étudié, l'infrastructure routière est suffisante pour y envisager la conduite de cyclomoteurs en dessous de 50 cm³ après l'obtention du Brevet de Sécurité Routière à partir de 14 ans. Cependant, le parking pour les cyclomoteurs du collège de M* ne contient que quelques scooters et motocross durant l'année : entre deux et cinq engins motorisés appartenant à des collégiens en troisième, pour environ 350 élèves.

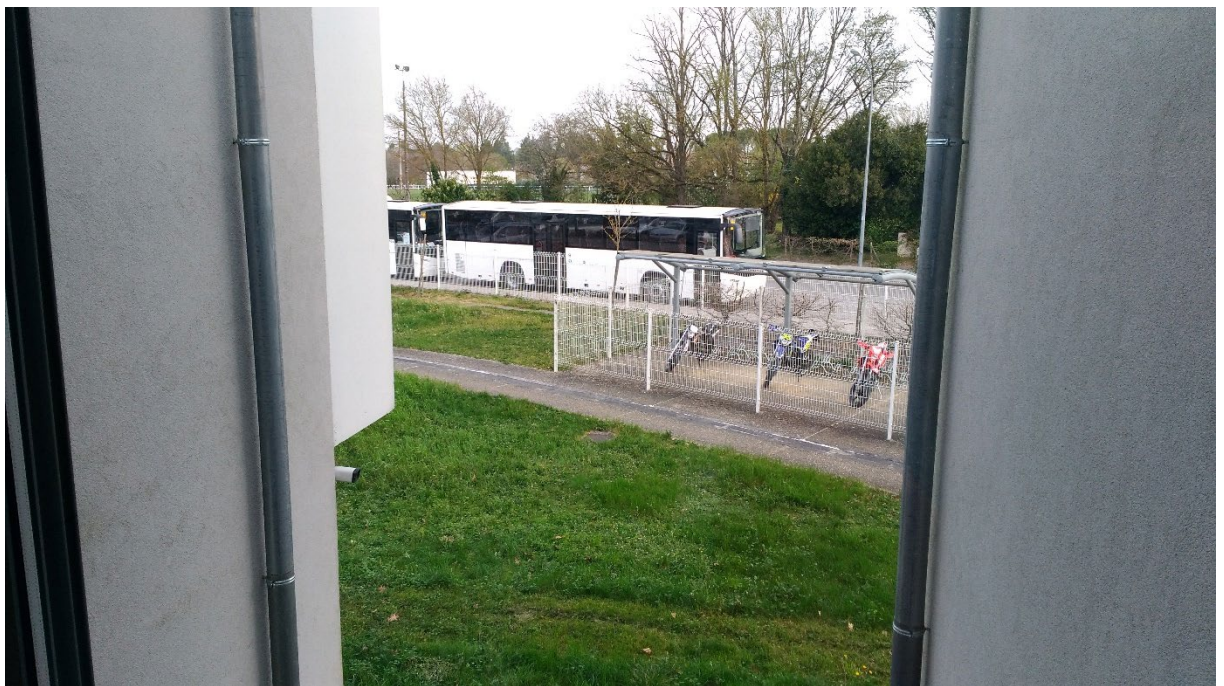


Figure 12: Parking à cyclomoteurs du collège, après-midi d'avril 2019

Le plus grand nombre de scooters est atteint lorsque les températures deviennent clémentes au cours du printemps. Côté lycée, ils sont plus nombreux à avoir un cyclomoteur, notamment dans les classes des filières professionnelles, sans pour autant que les deux roues soient majoritaires. On observe en moyenne sur le parking entre 11 et 19 deux roues de moins de 50 cm³ pour un peu plus de 400 élèves. Ce faible nombre d'engins motorisés sur les parkings des établissements scolaires – et les rares vus en circulation sur le territoire – interroge. En effet, les études sur les modes d'habiter le rural des jeunes, menés notamment par Julian Devaux (2014), Nicolas Renahy (2010b) ou Yaelle Amsellem-Mainguy (2021), mettent en avant la forte présence des cyclomoteurs dans les sociabilités : pour les trajets de l'école, mais surtout pour les sorties entre pairs. On peut alors se pencher sur les raisons expliquant le faible équipement en deux roues des plus de 14 ans sur le territoire enquêté, alors que les cyclomoteurs occupent dans les discours des expériences de jeunesse des parents y ayant grandi une place importante.

II.1. Un smartphone pour les coordonner tous : stratégies intra-familiales et inter-familiales de coordination des déplacements quotidiens

Tout d'abord, il est important de faire remarquer de nouveau la spécificité de ce terrain, moins en tant que territoire rural, qu'en tant que territoire dont les lieux d'habitats sont multiples et lointains. Ainsi, contrairement aux résultats de Julian Devaux (2014), sur le territoire enquêté, les garçons au collège ne développent pas une sociabilité en dehors du domicile aussi régulière et autonome que les enquêtés de ce chercheur. Les principaux temps de sociabilité sont dans les interstices des loisirs encadrés (début et fin des entraînements sportifs) et en été autour de la piscine et des fêtes de village. Cette différence peut s'expliquer par l'éclatement des lieux d'habitation : aucun garçon enquêté au collège entendu lors d'entretien semi-directif n'habite à proximité d'un membre de son groupe d'amis. Cette configuration empêche d'improviser seul un détour par la maison d'un copain en rentrant de l'école, ou de se rendre au domicile d'une copine sans en informer les parents. Comme nous le verrons, les déplacements à pied ou en vélo sont très limités par les parents notamment à cause des distances à parcourir, qui, comme le note David Sayagh, sont négativement associées aux déplacements actifs¹ (2018, p. 42). Les parents craignent pour la sécurité de leurs enfants, comme Anne, mère de trois enfants :

¹ A pieds et à vélo.

Anne a 45 ans, son aînée poursuit un BTS à A*, et ses deux autres fils sont l'un en primaire, l'autre au collège. En attendant mon tour dans la file d'une boutique du marché, Anne me reconnaît et me salue – nous nous connaissons par mes démarches pour trouver un logement sur place. En lui expliquant mon sujet, j'aborde la question des grandes distances à parcourir et des difficultés lorsqu'on n'a pas de voiture. Elle abonde dans mon sens, et ajoute qu'en plus les routes sont dangereuses pour les piétons. Je lui demande si elle a vécu un accident en tant que piétonne ici, ce à quoi elle répond par la négative. C'est elle qui aborde son inquiétude à laisser ses plus jeunes fils traverser la route départementale qui borde leur maison, pour se rendre dans les champs en face de chez eux. Elle dit « ils roulent comme des tabanards [des fous] devant, moi je suis pas rassurée. » Elle m'apprend n'autoriser ses enfants qu'exceptionnellement, et pour rejoindre l'agriculteur qui possède les champs (ils lui donnent des coups de main et peuvent monter sur les véhicules agricoles), à traverser cette route. « Je préfère qu'ils jouent dans le jardin, je peux les voir et c'est clôturé ».

Carnet de terrain, juillet 2021

Les voitures paraissent cristalliser les craintes parentales, comme l'a remarqué Clément Rivière (2016). L'augmentation des véhicules sur les routes dote l'espace d'une menace tangible et imprévisible. L'absence de visibilité sur les tronçons de route, la conduite rapide et peu attentive des automobilistes et l'irresponsabilité des enfants sont autant d'éléments anxiogènes pour les parents. Les petites courses au village, et les plus grosses dans les hypermarchés des villes proches, sont des occasions pour les parents de réduire l'irresponsabilité des enfants en leur apprenant ce qu'ils considèrent comme les bases de la sécurité :

Discussion avec Charles et Annick lors du vernissage d'une exposition, ils ont tous deux des enfants scolarisés en école élémentaire et au collège. Charles explique qu'il profite d'aller chercher son fils à l'école élémentaire en haut du village, pour se rendre au bureau de tabac situé sur le tour de ville, en contrebas de l'école. C'est une marche de quelques minutes, dans des rues quelques peu passantes. Il dit se garer de temps en temps exprès au bas du village pour faire un peu d'exercice (les rues sont très pentues), et a découvert que cela lui permettait également de montrer à son fils comment traverser « il est un peu grand pour donner la main ». Il lui répète ainsi de bien regarder à droite et à gauche, de ne pas courir en traversant. Je m'étonne de cette consigne sachant que les rues sont à sens unique, il répond qu'« on sait jamais », et qu'il s'agit de faire « rentrer » le réflexe. Annick quant à elle est d'accord avec Charles, et raconte qu'elle est toujours très vigilante sur le parking du Leclerc de la ville de V*. Il s'agit d'un très grand parking, et « à hauteur d'enfants » on ne voit pas bien, dit-elle. Elle ajoute ainsi qu'elle leur interdit d'avoir de la musique dans les oreilles pour entendre les voitures.

Carnet de terrain, juin 2019

Les courses en ville (à V*) sont l'expérience la plus mentionnée par les parents lorsqu'est abordé en entretien l'apprentissage des déplacements en espace urbain. La diversité des lieux sur lesquels peut se dérouler cette socialisation à la mobilité est importante dans la mesure où les enfants rencontrés ont majoritairement vécu toute leur vie à M* ou dans ses alentours. Leur expérience de la mobilité quotidienne est une expérience automobile, où ils sont

passagers. Accompagner leurs parents lors des courses signifie se confronter à des espaces publics et des personnes qu'ils ne connaissent pas et dont les règles sont différentes que celles en vigueur à l'hypermarché de M*. Par exemple, Annick autorise sa fille (12 ans) à avoir les écouteurs à l'hypermarché et à déambuler dans les rayons sans elle. En revanche, lorsqu'il s'agit du Leclerc de V*, sa fille ne doit pas écouter de musique et ne doit pas rester trop éloignée de sa mère durant les courses. Quelques temps après cet extrait d'entretien, elle a autorisé sa fille à rester seule de temps en temps dans l'espace librairie du Leclerc pour feuilleter les livres.

a. Mobilité refusée à la préadolescence et injonction à la mobilité en fin d'adolescence

Peu d'enfants au sein de l'échantillon d'enquêtés (6 sur 140 enfants scolarisés en collège et primaire) déclarent se déplacer seuls pour se rendre à leurs activités de loisir, ou pour se rendre chez eux malgré parfois la distance tout à fait réalisable à pied depuis l'école. Ils sont également très peu nombreux à envisager puis à désirer un moyen de locomotion propre, comme le scooter lorsqu'ils en ont l'âge. L'acquisition de ce véhicule lorsqu'elle est demandée par quelques rares collégiens, rencontrent des résistances importantes de la part de la majorité des parents :

Stéphane : Mais, mais il [Hugo] nous a plus emmerdé avec la mobylette. A partir de la 3^e aussi. La mobylette, il a commencé à la réclamer.

Enquêtrice : Et il a eu sa mobylette ?

Stéphane : Ça non ! Non, il y a trop de gens qui roulent trop vite sur notre route.

[Son fils, Hugo : Après la route, elle fait juste une cinquantaine de mètres.]

Stéphane : C'est largement suffisant. [à Hugo] Et puis tu as eu quelques accidents à vélo qui était assez importants pour qu'on s'y oppose.

Hugo : Désolé, mais j'ai jamais, j'ai pas, les seuls accidents que j'ai eu, c'est pas ma faute, c'est des personnes qui sont des connards à chaque fois en voiture. En vrai je passais crème [facilement, j'étais en contrôle de mon véhicule].

Stéphane : Mais je suis d'accord avec toi, mais moi ça ne me rassurait pas et voilà.

Entretien avec Stéphane, 52, commerçant, en compagnie de ses deux fils Paul (15) et Hugo (17)

Dans cet extrait, le refus du père de famille s'exprime à partir des risques encourus d'après lui par son aîné, mais également de précédents accidents en vélo sur le chemin communal très peu fréquenté jouxtant leur domicile. Bien qu'il reconnaisse que son fils n'a pas été en faute lors des accidents (« *mais je suis d'accord avec toi* »), ses craintes quant à sa sécurité s'en trouvent confirmées, justifiant ainsi un refus ferme. Le cas de Stéphane et de son autre fils, Paul, est intéressant, puisqu'elle illustre parfaitement les injonctions paradoxales auxquelles sont soumis beaucoup de jeunes ruraux.

Stéphane est artisan dans le village, et a deux fils. L'aîné est au moment de l'enquête en train de préparer le bac, et le cadet est en première. Les deux fils ont des activités très différentes. Si l'aîné, Hugo, est plutôt décrit comme « casanier », et qu'il préfère « passer du temps avec sa copine à la maison », le cadet, Paul, est élu départemental « jeune », une modalité de participation démocratique et d'éducation citoyenne mise en place par le conseil départemental. Il fait également de l'athlétisme, à haut niveau, puisqu'il a été qualifié au moment de l'enquête aux championnats nationaux. Habitant à 8 km de M* et à 20 km de son lycée, il doit se rendre plusieurs fois par semaine dans la ville d'A*, à 50 minutes de route de son domicile, pour ses entraînements, et pour les réunions du conseil départemental. Paul a possédé un smartphone à un âge plus précoce que son grand frère :

Stéphane : Paul, on l'a fait parce que là on était au pied du mur de quelque chose. Paul a 10 000 activités. Il arrête jamais, il est épuisant. C'est tellement d'énergie que donc on pouvait pas le suivre partout. Tu peux pas travailler, tu peux pas donc à ce moment-là nous oui, on va donner le téléphone. Parce que là on pouvait plus, c'est plus, c'était plus gérable. [...] Mais, mais il nous a plus emmerdé avec la mobylette du coup. [...]

Enquêtrice : Est-ce que du coup Hugo a semblé compréhensif sur le fait que son frère ait un téléphone avant lui ?

[Hugo] Bon, je l'ai quand même pris dans les dents qu'il avait eu son téléphone en 5^e.

[Stéphane] Et lui, avait dû attendre la 2^{de}. Bah on a quand même expliqué le pourquoi des choses. Voilà. Quand t'as une compétition presque toutes les semaines et que tu pars avec le club et le club... t'as une heure de départ, mais pour peu que la compétition prenne du retard ou parfois prennent de l'avance, bah le problème il est que voilà donc tu peux te retrouver avec ton camarade qui va attendre 2h sous la pluie [...] Si Paul n'avait pas eu autant d'activités, il aurait eu son téléphone à l'entrée en 2^{de}.

Entretien avec Stéphane, 52, commerçant, en compagnie de ses deux fils Paul (15) et Hugo (17)

Plusieurs éléments sont à relever ici. Le premier est l'acceptation par Paul du refus paternel d'obtenir une mobylette lorsqu'il obtient finalement un smartphone. Le smartphone répond ainsi à son besoin de pouvoir être « autonome avec les parents », c'est-à-dire de pouvoir décider quand il doit être amené à une activité et quand il doit être récupéré, sans devoir subir des temps d'attente très importants. La gestion du temps, déjà engagé lorsqu'il était plus jeune, se traduisait auparavant par le fait de communiquer avec les parents via le téléphone d'un ami, et de « *dire qu'il sortait plus tard pour avoir plus de temps avec eux, c'est le jeu, on le savait.* » explique Stéphane. Le second élément intéressant est l'organisation familiale, comme le note Stéphane qui est entrepreneur : « *tu ne peux plus travailler* ». Sa femme est également entrepreneuse (comptabilité), dans une entreprise différente de celle de son mari. Les deux travaillent sur plusieurs sites d'activités. En étant artisan, Stéphane fait plusieurs marchés dans la semaine, en plus de démarcher différents fournisseurs. Son emploi du temps n'est pas régulier, et

demande une extension aux soirées bien qu'il essaye de ne pas « *trop déborder sinon on ne vit plus* ». Les entraînements, compétitions et engagements politiques de son plus jeune fils imposent donc une organisation hebdomadaire précise, ce qui l'a convaincu de l'équiper d'un téléphone portable afin de pouvoir optimiser à la fois les déplacements, et le temps passé sur la route – le temps de trajet pour se rendre aux différentes activités est important lorsqu'on compte l'aller-retour (en moyenne une heure et demi). Durant l'entretien en présence de ses garçons, Stéphane n'aura de cesse d'expliquer que pour lui – ainsi que sa femme – les pratiques de loisirs de ses enfants ont toujours été considérées comme des impératifs, et qu'ils acceptaient volontiers de se rendre disponibles afin de les rendre possibles. Il en va de même pour les fêtes, au domicile des copains, ou en boîte de nuit de temps en temps, par sécurité :

Ils ont pas besoin de me poser de question, je viens les chercher et mon rôle de papa c'est pas de leur faire la morale sur combien ils ont bu ou quoi, pas sur le moment, pas comme ça. Je viens, point. Je préfère venir, même si ça me fait chier (rires) que de risquer leur vie.

Entretien avec Stéphane, 52, commerçant, en compagnie de ses deux fils Paul (15) et Hugo (17)

Il s'agit d'une posture que l'on retrouve chez d'autres parents véhiculant leurs enfants sur le trajet domicile-boîte de nuit : la sécurité avant tout. Cette disponibilité du parent en contrepartie d'un refus d'équiper l'enfant d'un véhicule personnel peut cependant être créatrice de conflit lorsque l'enfant est en âge de commencer les leçons de conduite pour le permis B. Rencontrés de nouveau à la fin du recueil de données, Stéphane et Paul par exemple ont vécu des tensions familiales importantes :

Devant le stand de Stéphane, je vois que Paul (16 ans à ce moment de l'enquête) n'est pas là aujourd'hui pour servir les clients. Il travaille pourtant depuis le début de l'été avec son père pour gagner de l'argent. Je pose la question à Stéphane qui a les traits tirés. En me servant, il me raconte qu'il s'est disputé avec Paul ce matin. Celui-ci a besoin, me dit-il, d'être sans cesse tiré du lit pour aller travailler (ils partent à 6h du matin pour avoir le temps d'installer le stand sur les marchés). Ce matin a été la fois de trop et Stéphane s'est énervé « J'ai crié sur mon gosse », avoue-t-il bouleversé, « je lui ai dit des choses vraies mais pas de la bonne manière ». Il continuera en me racontant une partie de l'échange. Il a rappelé à Paul que le travail était dur mais qu'il devait être plus responsable, et gagner son argent pour payer son permis de conduire et sa voiture, car il avait l'âge de commencer les cours de conduite [en vue de faire de la conduite accompagnée]. Son père l'a menacé de le laisser se débrouiller avec ses déplacements, en axant notamment la menace sur les compétitions. Stéphane a été profondément remué de voir son fils pleurer lorsqu'il lui a dit ça. « Papa tu peux pas faire ça, qu'il m'a dit, c'est toute ma vie tu peux pas. » Là vraiment je me suis pas senti bien mais c'est pour lui, il est pas assez responsable Paul. Mais là voilà je suis pas bien, j'arrête pas de me dire « J'ai fait pleurer mon gamin. »

Carnet d'observation, juillet 2020

La détresse de Paul peut s'entendre comme le ressenti d'une incompréhension face à l'émergence subite d'une injonction à la mobilité autonome motorisée à laquelle il n'a pas été préparé, ou plutôt qu'il a réclamé par le passé pour se la voir refuser, à l'image de son grand-frère Hugo. En se rendant disponible pour l'intégralité de ses activités, en le dotant d'un téléphone lui permettant de donner ses propres horaires, et en lui refusant un scooter pour des raisons de sécurité, les parents de Paul n'ont, semble-t-il, pas préparé le jeune homme à être autonome dans ses déplacements. La préparation du permis de conduire passe par l'obtention du code, puis par des leçons de conduite, un processus relativement long qui est anticipé avant la fin du lycée. Cette temporalité du passage du permis de conduire rend d'autant plus pesante la menace de Stéphane de ne plus le véhiculer, puisqu'il condamnerait Paul à ne plus pouvoir se rendre régulièrement à ses entraînements – et donc ne plus être en capacité de participer aux compétitions. Pour Stéphane, la responsabilisation de Paul passe par le gain salarial d'un travail rémunéré afin de payer les leçons de conduite et un véhicule, la sanction en cas d'absence de bonne volonté ou de motivation semble alors logiquement la privation d'une activité directement concernée par les déplacements.

La forte réaction émotionnelle de Paul semble avoir surpris Stéphane, le faisant culpabiliser malgré la nécessité qu'il voit dans ce « coup de pression » comme il le décrira. La menace de la confiscation de la mobilité autonome de Paul, lors de sa pré-adolescence et de son adolescence, illustre la manière dont les adolescents de ce territoire subissent une injonction paradoxale à la mobilité autonome dans un milieu décrit et pensé par les parents comme peu favorable aux déplacements piétons ou en cyclomoteurs (peu d'aménagements piétons dans les villages, visibilité sur la route réduite à cause de la topographie, risques liés à la conduite supposément dangereuse des adolescents en scooter), et comment ils peuvent y répondre par le déplacement de cette autonomie pré-adolescente vers l'acquisition d'un smartphone.

Il est évident que le cas qui vient d'être exposé n'est pas le plus récurrent. Dans les foyers enquêtés, le passage du permis de conduire se déroule la plupart du temps sans heurt, notamment car il est ancré dans les pratiques d'une même classe d'âge. Ce cas illustre cependant les tensions sous-jacentes entre la socialisation à la mobilité, une mobilité dépendante des parents, et l'injonction à une mobilité autonome avec l'obtention du permis B.

b. Une socialisation par l'expérience de l'encadrement

Si la socialisation à la mobilité autonome ne passe pas dans les foyers enquêtés par un équipement en moyens de locomotion motorisés ou en acceptant que les enfants se déplacent seuls, elle semble cependant se manifester par la gestion du temps et des horaires. Comme je l'ai montré avec le cas de Paul, son équipement en smartphone répond à un besoin de coordination avec les parents pour permettre ses activités, mais également de lui donner l'occasion de gérer lui-même les temps passés avec ses copains lors des activités au domicile de ces derniers, ou à la fin de ses activités.

L'observation participante des trajets en bus scolaire (voir chapitre 10) a pu dévoiler la prise en charge de l'organisation des déplacements par les enfants eux-mêmes empruntant la ligne de bus. Comme dans de nombreux villages, l'unique lieu de dépôt des enfants en bus est souvent éloigné de leurs habitations : peu d'enfants vivent dans les centres des villages. Les parents doivent donc amener leurs enfants au bus, et les y récupérer le soir, en voiture. Les aménagements de dernière minute, comme les lieux de pose et de dépose qui peuvent brutalement changer en fonction des impératifs des parents ou de l'emploi du temps des enfants, sont notamment rendus possibles par le maintien constant d'une communication entre les parents et les enfants munis d'un téléphone portable. En effet, à cause d'horaires plus fluctuants que ceux de l'école élémentaire et de la situation géographique de l'établissement qui impose fréquemment la prise d'un transport en commun, l'entrée au collège incite souvent les parents à consentir à l'achat du smartphone (Rivière, 2014), même lorsqu'il n'est pas réclamé par les plus jeunes :

J'en voulais pas, mais comme je commençais à prendre le car, mes parents vu qu'ils travaillaient pas à des horaires toujours pareils, c'était pour me prévenir s'ils avaient du retard.

Entretien avec Gabriel, 11 ans, 6^e.

Enquêtrice : La première fois que t'as eu un smartphone t'avais quel âge ?

Alice : Je devais avoir, je crois que c'est quand j'étais en 6^e, donc je devais avoir je sais pas à quel âge.

Enquêtrice : En 6^e, on doit avoir onze ans.

Alice : Oui, à peu près, mais je m'en servais pas enfin. C'était juste pour appeler mes parents par rapport au bus. Il y avait pas d'application dessus, c'était juste c'était juste pour les appels.

Enquêtrice : OK t'as eu du mal à obtenir ce téléphone ?

Alice : Non c'est juste c'est ma mère, elle avait peur par rapport au bus.

Enquêtrice : D'accord parce que le collège où tu allais c'était ...

Alice : Le collège c'était de M*.

Enquêtrice : D'accord, parce que du coup tes parents habitent dans quel coin ?

Alice : A Mc* mais en fait c'est pas loin mais le bus pour y aller ça mettait du temps.

Entretien Alice, 17 ans, 1^{re} L.

Il existe un autre intermédiaire dans le cas de la boucle de trajet en bus scolaire observé durant l'enquête : le chauffeur du bus. En effet, les enfants l'informent régulièrement, quand celui-ci ne leur demande pas directement, d'un retard de leurs parents, ou lorsque ces derniers préfèrent ponctuellement les récupérer à un arrêt différent de l'habituel. Les enfants prennent ainsi à leur charge les négociations autour des changements de dernière minute, impulsées par leurs parents et qui dépassent souvent le cadre du trajet en bus scolaire, puisqu'ils peuvent s'étendre à l'attente du bus. Il est ainsi frappant de constater, lorsque l'on observe les parkings où attendent les enfants, qu'aucun n'est seul : tous sont accompagnés d'un parent, même s'il ne s'agit pas du leur, et attendent dans la voiture. Cet encadrement constant des enfants est dû au durcissement de ce que Clément Rivière appelle le « contexte sécuritaire » (2014), un ensemble de dispositions parentales pour protéger leurs enfants, de consignes à destination des enfants supposé garantir leur sécurité, mais aussi de discours autour des dangers les guettant (kidnapping et accident de voiture majoritairement). Les parents des uns semblent garants de la sécurité des enfants des autres, qui les maintiennent informés de leurs horaires d'arrivée via des groupes WhatsApp ou par SMS, notamment dans le cas de pratique de covoiturage.

Ce statut d'intermédiaire entre les différents adultes assurant ses déplacements est assimilé par les enfants, bien qu'il puisse parfois les agacer, comme l'illustre l'extrait suivant. Deux filles de quatrième, vraisemblablement des copines qui attendent tous les matins dans la même voiture, discutent :

J'ai oublié de dire à ta mère, demain je vais arriver dix minutes plus tard que d'habitude parce que papa doit poser Mathis [son frère] d'abord.
[Réponse inintelligible]
Je lui dis d'envoyer un message, je suis pas un pigeon voyageur.

Carnet de terrain, janvier 2020

Que les parents passent par leurs propres enfants pour gérer une partie de l'organisation de leurs déplacements peut sembler étonnant dans la mesure où les groupes de discussions sur les messageries instantanées sont plutôt bien ancrées dans les pratiques des parents d'élèves sur ce terrain. Par ce biais, les parents inclus dans des réseaux de solidarité parentale (pour assurer le transport à l'école, au bus scolaire, ou à l'occasion des loisirs encadrés) peuvent transmettre directement les informations aux parents concernés par les changements d'organisation de dernière minute. Pour le dire autrement, les parents n'ont pas besoin de se reposer sur leurs enfants pour assurer la communication avec les autres adultes assurant leurs déplacements. Faire des enfants les intermédiaires me semble pouvoir être analysé comme une partie de la socialisation aux mobilités, en ce que ce rôle les familiarise à la prise en charge

de la communication et de la coordination entre différents acteurs. L'idée que développée au début de ce chapitre concernant la transmission des valeurs associées à l'acquisition d'un téléphone portable peut s'y rapporter : le téléphone portable, en tant qu'objet dont l'utilité communicationnelle est mise en avant, doit s'accompagner d'un usage responsable et responsabilisant, comme la propre gestion des horaires et des lieux de récupération de l'enfant.

Certains parents, notamment les mères, parviennent à jongler entre les différents impératifs d'activités des enfants, au prix d'une organisation millimétrée et en s'appuyant parfois sur la solidarité parentale :

Au supermarché de la ville, je croise la sœur aînée d'une ancienne camarade de classe, qui a deux enfants. En discutant j'apprends qu'elle fait les courses en attendant que son aînée termine son entraînement de danse. A ma demande, elle me raconte le marathon du mercredi après-midi : elle récupère les deux à treize heures après la cantine et puis amène Elsa à la gym, sur la route il y a le tennis de Rémi, alors elle « le lâche en passant même s'il est un peu tôt », où il attend trente minutes les copains. Après l'entraînement d'Elsa elle la récupère pour l'amener au cours de musique, « mais là c'est plus tranquille » parce que Rémi rentre avec Jasmine, une de ses amies dont le fils fait du tennis aussi. En attendant sa fille, elle fait des courses et passe voir ses parents, pour leur faire un peu de ménage car « ils habitent pas loin. »

Carnet de terrain, janvier 2019

Les personnes se rendant les plus disponibles pour véhiculer les enfants, que ce soit les leurs ou ceux des autres, sont sur ce terrain majoritairement les mères. L'observation de l'école élémentaire et du collège montre également une surreprésentation des femmes au volant des voitures attendant les enfants à la sortie des classes. Un relevé par enfant entendu en entretien semi-directif révèle que sur 27 enfants, 21 d'entre eux sont le plus souvent amenés par leur mère aux activités extrascolaires et à l'école. Ce constat corrobore les résultats de l'enquête de Motte-Baumvol Benjamin, Leslie Belton-Chevallier, et Richard G. Shearmur (2011) : en étudiant les couples biactifs avec enfants en Ile-de-France, les chercheurs montrent la répartition de l'accompagnement des enfants à l'école en fonction des facteurs professionnels (horaires et durée de la journée de travail), résidentiels (localisation du travail et lieu d'habitat) et des modes de déplacement. Ils constatent ainsi que :

De façon attendue, les femmes réalisent plus d'accompagnements, qu'elles en assurent la charge exclusive ou qu'elles les partagent avec leur conjoint. Les exceptions à ces observations sont peu nombreuses, même dans le cas où les hommes ont des journées de travail plus courtes que celles de leurs conjointes. Dans cette situation, les accompagnements sont majoritairement partagés entre les conjoints. Dans toute autre situation, ils dépendent principalement de la femme. (2011, p. 37)

En revanche, sur le terrain de M*, pour les rares cas rencontrés où l'adolescent sort en boîte de nuit et a besoin de se faire ramener par un parent, c'est presque exclusivement les pères qui sont mentionnés comme conducteurs. Ce constat corrobore les résultats de Marie K. Gilow (2018) sur la répartition genrée des déplacements liés au travail domestique, que la chercheuse appelle « travail domestique mobile » (majoritairement assumés par femmes) et de ceux de Yoann Demoli (2023) sur les caractéristiques socio-démographiques des individus se déplaçant la nuit (majoritairement des hommes).

Dans l'accompagnement des jeunes pratiquants, les parents sont parfois remplacés par un membre de la famille. Par exemple, Victor (11 ans) fait du football le samedi après-midi et est parfois récupéré par sa tante ou son grand-père maternel, les deux membres de la famille vivant à proximité du domicile de ses parents. Les solidarités familiales sont souvent mobilisées pour compenser des effets de déficit de capitaux (financiers, sociaux) et des contraintes temporelles : dans son enquête sur les mobilités résidentielles des jeunes ruraux de classes populaires, Benoît Coquard (2019) montre bien que le recours à la famille sur place pour aider les jeunes, notamment dans le cadre de l'accession à la propriété ou dans les cadres de maternité, est une ressource importante pour les jeunes ruraux. Il ne semble pas noter de distinction dans la fréquence de la mobilisation de ce capital familial entre les foyers aisés et les foyers modestes, le facteur déterminant étant le capital d'autochtonie dont bénéficie les individus et qui sera abordé dans le prochain chapitre.

Le covoiturage entre parents semble cependant être l'apanage des parents possédant un ancrage local suffisant pour connaître, et s'être liés, à d'autres parents. Les parents les plus précaires et dont M* est davantage une halte dans leur trajectoire de vie qu'un lieu pérenne d'habitat se retrouvent souvent en dehors de ces réseaux de solidarité. Comme le notaient déjà Isabelle Danic, Barbara Fontar et Agnès Grimault Leprince (2021) dans leur enquête portant sur un village comparable :

Les ressources familiales, économiques, sociales et culturelles favorisent l'accès aux activités de loisirs. Comme on l'a vu, les familles plus favorisées compensent, en partie, la limitation de l'offre de loisirs à proximité et les difficultés de déplacement liées à l'habitat. Ainsi, par exemple, le covoiturage parental des adolescents pour aller à une activité est développé plutôt par les familles moyennes et supérieures, dans un relatif entre-soi, que ce soit en secteur rural ou urbain. Les familles défavorisées n'ont pas les ressources pour compenser ces effets de contexte. (2021, p. 109)

Cette dynamique se retrouve également sur le terrain de M* :

Je croise à plusieurs reprises Anouchka (27 ans) à la sortie de l'école élémentaire les fins d'après-midi. Je connais sa fille (Elouanne, 10 ans) de vue seulement. Nous nous retrouvons par hasard à un apéritif chez des amis communs qui vivent à V*, l'occasion de nous présenter mutuellement. Elle est en couple avec Franck (40

ans) [que je rencontrerai à une autre occasion festive en août de l'année suivante], sa fille est issue d'une précédente union. La séparation s'est assez mal passée, puisque le père refuse de prendre en charge sa fille, laissant Anouchka « tout faire ». Quand je m'étonne de la voir systématiquement venir chercher sa fille, elle m'explique qu'elle n'a pas le choix puisque Franck est routier et qu'il n'est pas souvent présent aux horaires de sorties d'école. Anouchka vit avec Franck à V* et travaille à mi-temps dans l'EPHAD de Mrm*, et cherche à déménager pour se rapprocher de son travail. Sa fille est scolarisée à M*, puisqu'Anouchka et son ex-conjoint vivaient à proximité et qu'elle n'a « pas voulu la changer d'école avant d'avoir un truc [un emploi et une situation conjugale] fixe ». Elle passe environ deux heures sur la route chaque jour et reconnaît que ce n'est pas financièrement « un bon plan, à cause de l'essence. ». Elle attend avec impatience le déménagement, qu'elle pense être pour cette année, ce qui pour elle justifie de n'avoir pas inscrit sa fille à la danse moderne de VI*, alors même qu'elle y réside : « si c'est pour changer en cours d'année c'est pas la peine » dit-elle. De plus, elle explique que le cours se déroule le mardi à 17h30 et qu'elle ne peut pas récupérer sa fille à l'école avant 18h ce jour-là, impossible donc pour elle de l'amener à l'heure à la danse. Je lui demande si dans la classe d'Elouanne il n'y a pas une de ses copines qui fait également de la danse et dont le parent pourrait l'emmener. Anouchka remue la tête pour rejeter l'idée et finit par avouer qu'elle ne connaît pas assez « les gens » pour avoir envie de leur confier sa fille : « on sait pas sur qui on peut tomber et puis aussi je veux pas leur parler juste pour ça. » ou encore « ça fait pitié un peu ».

Carnet de terrain, septembre 2020

Ce long passage met en exergue plusieurs éléments intéressants et nous rappelle le cas de Jessica et de Quitterie (p. 325). Ces cas ont en commun une absence de familiarité avec les autres parents d'élèves, ce qui freine la mise en place d'une relation de confiance sur laquelle est fondée le covoiturage parental, ainsi qu'un sentiment d'illégitimité compte tenu de l'aveu d'incapacité à régler son quotidien seule. Le premier élément peut facilement être rattaché à un déficit d'investissement dans les relations interpersonnelles avec les autres parents du village. Le deuxième élément quant à lui témoigne d'une certaine honte face à la situation vécue par Anouchka. Ces deux éléments ne semblent pas être au cœur de ses priorités, probablement dû au fait qu'elle n'envisage pas une installation de longue durée à V* et M*. L'absence de projection dans un futur autour de M* et de V* rend alors inutile l'investissement dans les sociabilités locales.

Nous avons vu que les enfants équipés en téléphone portable et qui sont entièrement dépendants de leurs parents pour assurer leur mobilité, ont en charge une partie de l'organisation des déplacements. Ils doivent ainsi conjuguer les différents impératifs de leurs parents :

Au Coin des Ados, l'enregistreur est allumé car j'ai enregistré Lison et Pauline auparavant, j'ai commencé à discuter avec Nora (16 ans) qui attend son petit copain au Coin des Ados. Au cours de la conversation elle me dit qu'elle espère qu'il va arriver bientôt car son père doit venir la chercher dans environ 40 minutes. Nous échangeons sur l'organisation de son emploi du temps)

Enquêtrice : Quand est-ce que tu appelles ton père plutôt que ta mère ?

Nora : (rit) Alors c'est compliqué. Ma mère elle s'occupe de tout ce qui est école et danse jazz, alors pour le lycée en vrai ça dépend mais c'est plus souvent elle

qui me dépose avant d'aller au travail donc des fois j'attends à l'étude, mais ça dépend de l'heure à laquelle elle embauche ça change des fois. Quand je commence plus tard... Mais des fois j'ai la flemme surtout en hiver (rit) donc je négocie avec papa pour qu'il m'amène [son père travaille à domicile plusieurs jours dans la semaine]. C'est lui que j'appelle si j'ai par exemple un cours qui a sauté et que j'ai fini ma journée, parce que maman est au travail jusqu'à 18h30 la plupart du temps, le temps de rentrer, [...] mais papa les jeudis l'après-midi il est avec son collègue pour « travailler » (elle fait des signes de guillemets avec ses doigts) donc si ça tombe sur un jeudi je peux pas, je dois attendre.

Enquêtrice : Et la danse comment ça se passe ?

Nora : Alors là c'est encore plus compliqué, parce qu'en fait on amène Manon [elle roule des yeux car elle n'est pas très amie avec Manon, mais leurs mères sont des amies de longue date] une semaine sur deux, l'autre semaine c'est la mère de Manon qui ... [fait le trajet], mais cette année c'est chiant parce que Manon termine à 14h un truc comme ça, donc elle rentre chez elle souvent, donc nous quand elle rentre on doit attendre que quelqu'un la ramène au lycée et parfois elle est en retard, donc je dois dire à ma mère que Manon me dit qu'elle est en retard parce que sa mère ou quelqu'un d'autre ça dépend est en retard aussi, et quand c'est sa mère qui [nous] amène elle me prend directement devant le lycée là où y a le virage du bas.

Carnet de terrain, janvier 2019

Le nombre d'acteurs impliqués ici dans l'organisation des déplacements nécessite une fine coordination, dont les enfants dépendants en termes de mobilité sont le carrefour. Nora est en charge de prévenir sa mère, lorsque cette dernière amène les filles à la danse, du retard des adultes accompagnants Manon, afin que la mère de Nora puisse adapter ses déplacements en partant du principe qu'elle sera elle-même retardée dans ses activités. Si, pour le bus scolaire, ces horaires et lieux sont décidés par les parents plutôt que par les enfants, n'en faisant que les intermédiaires auprès d'autres acteurs (chauffeur de bus, autres parents), dans d'autres circonstances les enfants sont les instigateurs de ces changements organisationnels. Lors de la période estivale, la piscine municipale est en activité. Elle jouxte le lac, un espace de promenade, et le terrain de rugby. Elle est également pourvue d'un parking aménagé entre des arbres, sur un espace herbeux et ombragé. En contre-bas se situe une table de pique-nique à l'ombre d'un saule-pleureur. Ces différents lieux sont en été des espaces où il est possible d'observer des groupes d'adolescents, majoritairement des troisièmes et des lycéens, « stationner ». Mes observations ont montré une fréquentation irrégulière – absolument à l'arrêt durant les deux confinements de 2020 – liée toujours aux mêmes adolescents et adolescentes. La piscine en revanche est très fréquentée par les jeunes, par groupe de deux à cinq personnes, parfois sans la surveillance d'un adulte. La piscine grillagée et la présence constante du personnel connu dans le village, notamment à l'entrée et à la sortie, dote le lieu d'un sentiment de sécurité permettant d'y déposer des enfants en début d'après-midi, pour les y récupérer plus tard dans la journée :

Observation à la piscine municipale (ouverte, possède des étendues d'herbe autour du grand bassin). Je suis étendue sur une serviette avec un bon visuel sur l'ensemble du lieu. Un groupe d'enfants chahute depuis un moment dans le moyen bassin, ils s'amuse. L'un d'entre eux vers 16h30 sort de l'eau pour se diriger vers sa serviette et notamment son sac à dos laissé à proximité. Il s'essuie rapidement les mains et en sort un téléphone portable. Il passe un appel en haut-parleur, il s'adresse à une personne que j'identifie comme sa mère et il l'informe qu'il aimerait rentrer car il a faim et qu'un autre de ses copains a également appelé sa mère pour rentrer. La mère lui demande quel est l'autre copain qui rentre, il répond, et elle dit que ce n'est pas sur sa route mais que si sa maman veut elle peut le déposer. L'enfant dit que ce n'est pas la peine et qu'elle est censée arriver sous peu. La mère dit alors qu'elle arrive dans cinq minutes. Une quinzaine de minutes plus tard, l'enfant barbote au bord de la piscine avec le copain restant qui saute à côté de lui dans l'eau (il est rappelé à l'ordre par un maître-nageur) et une voiture ralentit devant la piscine, et klaxonne trois fois. L'enfant se redresse et court prendre ses affaires pour sortir. La voiture s'est avancée et a quitté mon champ de vision – en passant du côté du parking que l'on ne voit pas depuis l'intérieur de la piscine – je ne vois pas l'enfant y monter.

Carnet de terrain, juillet 2020

Nous pouvons constater ici que l'enfant doit gérer (et négocier) différentes procédures : celle de décider quand il part et de demander à sa mère de venir le chercher, et celle d'informer cette dernière des modalités de transport de son ami. Nous retrouvons une idée développée par Rachel Pain, Sue Grundy, Sally Gill, Elizabeth Towner, Geoff Sparks et Kate Hughes (2005), et reprise par Clément Rivière (2014) :

La possession d'un téléphone portable favoriserait par ailleurs la mobilité autonome, notamment en ouvrant la possibilité de négocier les consignes parentales à distance et au dernier moment (Pain *et al.*, 2005). (Rivière, 2014, paragr. 1)

Pour les enfants n'en possédant pas encore un, les différentes observations sur place ont montré que ces derniers utilisent celui d'un ami pour demander à leurs parents de venir les chercher, quand ils ne repartent pas avec un autre adulte. D'autres jeunes profitent également du délai entre l'appel passé à un parent pour être récupéré et l'arrivée du parent pour attendre devant la piscine, donc en dehors de la surveillance du personnel de la piscine. Dans les faits, l'entrée de la piscine est entièrement ouverte et donne à voir l'intégralité du parking, permettant une continuité de la surveillance fondée sur une « interconnaissance résidentielle » (Misch et Renahy, 2008). Cependant, il semble que l'attente sur les marches de l'entrée ou un peu à l'écart sur le parking a une connotation différente, à la fois pour les enfants et pour les parents.

Sortie de la piscine, j'observe depuis le parking, adossée à l'entrée de la piscine. Un groupe de quatre adolescents (je n'en reconnais qu'un seul, enquêté l'année dernière en quatrième), deux encore en maillot de bain, avec les serviettes autour du cou (ils les ont utilisées un peu en guise de fouet pour se frapper les uns les autres), discutent et se chamaillent près d'une moto petite cylindrée, de type moto-cross. J'ai déjà vu cette moto devant le collège l'année précédente, mais je ne connais pas son propriétaire. Un des ados fume une cigarette, ils sont plutôt

excités. Une voiture arrive et un des adolescents salut le groupe avant de monter à l'intérieur. Quelques minutes plus tard une autre voiture arrive et un autre ado s'approche. Une femme en descend, dit devoir aller faire recharger sa carte de piscine à l'accueil puis demande à son fils de la suivre. En s'éloignant du groupe, elle lui reproche de l'avoir attendue devant la piscine et pas à l'intérieur, alors que c'était « le deal ». L'ado semble se défendre à voix assez basse (« ouais et j'attends tout seul dedans comme un clochard »), mais est coupé par l'interaction avec la personne tenant l'accueil.

Carnet de terrain, août 2020

Sortir de l'enceinte surveillée de la piscine pour attendre sur le parking semble être une sortie du cadre rassurant qu'instaure la promesse d'une vigilance partagée par les adultes en présence, et une certaine liberté pour les enfants. Attendre à proximité des véhicules, ne pas être repris par un adulte lors des échanges un peu vifs (bagarre avec les serviettes, insultes rituelles) ou lors d'activités moralement répréhensibles pour ces jeunes (fumer une cigarette, boire une bière) tout en restant visibles par les autres (Devaux, 2014; Renahy, 2010b), est un gain symbolique important pour lequel braver une interdiction semble valoir la peine. De plus, comme relevé par Julian Devaux et Nicolas Oppenheim (2012) dans le cadre d'une comparaison entre les socialisations à la mobilité – et à la socialisation par la mobilité – des jeunes en zones urbaines sensibles (ZUS) et en territoire rural, les mobilités entre pairs « *contribuent parfois à modifier les dispositions des adolescents vis-à-vis des modes de transport* ». La fréquentation d'un groupe de pairs ayant pour certains l'autorisation d'attendre à l'extérieur de la piscine (ou qui n'en ont pas l'interdiction), et pour l'un d'entre eux possédant un deux-roues motorisé, peut induire l'ouverture à un ensemble de pratiques auxquelles leur cellule familiale ne les dispose pas, et une manière différente d'habiter le territoire, si l'on suit ces deux auteurs.

Dans cette section j'ai montré les réactions des adolescents racontant leur rôle d'intermédiaire : exaspérés, trouvant difficile leur participation à cette micro-coordination soumise aux urgences de chacun, amusés parfois. Pourtant, bien peu semblent enthousiastes à l'idée de posséder un cyclomoteur, qui leur permettrait d'avoir accès à une mobilité autonome et de ne plus « faire les pigeons voyageurs » entre les différents adultes assurant leur transport, pour reprendre les mots d'une enquêtée (p. 341). Le cyclomoteur est un engin relativement accessible (bon marché et au permis facile à obtenir, à partir de 14 ans) et dont les parents sont pour la plupart familiers. Il me semble que ce peu d'entrain révèle une vision de la mobilité particulièrement liée au contexte territorial et aux enjeux actuels de l'adolescence.

II.2. « Un scooter, pour faire quoi même ? » : le désaveu d'un outil de la mobilité juvénile d'antan

Les jeunes ruraux sur ce territoire n'utilisent pas les dispositifs à propulsion humaine pour couvrir les distances comme les vélos. Les vélos, BMX, skateboard ou rollers, sont pratiquement exclusivement utilisés dans les skate-parks des différentes villes ou villages. Les lieux d'habitats sont distants de plus de quinze kilomètres dans la plupart des groupes de collégiens amis enquêtés, et quelques pentes importantes égaillent le paysage local, rendant les jeunes gens réticents à utiliser le vélo pour se déplacer. Ces moyens de locomotion apparaissent donc dans cette enquête en tant que loisirs, et non en tant que modes de déplacement. Au-delà des contraintes matérielles comme la visibilité réduite sur plusieurs routes (virages en épingle, routes peu larges, espaces boisés, etc.) ou les pentes et les distances à parcourir, il me semble que l'absence de déplacement en vélo sur le territoire découle d'une perception particulière de la nécessité, ou non, de se déplacer :

[Je prends pendant deux semaines quotidiennement l'un des bus scolaires du collège de M*] Les deux filles de 3^e (Laetitia et Isis) qui s'assoient à l'écart du groupe discutent de scooter car elles ont vu l'un des garçons motorisés du collège faire « un tour de route » devant le collège lorsqu'elles attendaient le départ du bus. Leur discussion tourne autour du prix : « l'essence c'est trop cher, moi si j'en ai un c'est pour aller à l'école et rentrer chez moi ! » L'autre approuve vivement « Maison-école, école-maison ! ».

Carnet de terrain, janvier 2020

Le seul trajet envisagé par ces deux jeunes filles est celui de l'école. Durant leur conversation autour de ce sujet, elles ne mentionneront pas un loisir, ou des sorties entre amies dans une ville proche pouvant éventuellement justifier l'acquisition d'un scooter. L'argument économique du prix de l'essence laisse supposer que cette dépense serait soit à la charge de l'adolescente, soit trop importante à assumer par les parents. L'utilité du scooter au quotidien ne semble alors pas perçue, comme le raconte Auguste, père d'une fille de 17 ans :

« Moi je lui ai proposé à ma gamine, quand elle a eu l'âge et même avant je lui disais je lui paye le BSR [Brevet de Sécurité Routière] et le scooter. Et béh elle en voulait pas, elle m'a pas dit non mais vraiment elle en avait rien à faire. » Auguste exprime alors son incompréhension et incrédulité quant au peu d'enthousiasme de sa fille pour l'acquisition d'un scooter. Il fait le parallèle avec sa propre expérience de jeune homme sur le territoire, pour qui le fait d'avoir un scooter signifiait indépendance vis-à-vis des parents, et possibilité de se rendre autant chez les copains que sur son lieu de travail (il faisait des petits boulots durant sa fin collège et lycée).

Carnet de terrain, janvier 2020

Le scooter apparaît pour les trois filles mentionnées comme une dépense superflue et dont elles n'auraient pas l'usage. Pourtant, que ce soit la fille d'Auguste, Delphine, ou les deux filles

de troisième, Laetitia et Isis, ont des activités extrascolaires qui nécessitent un déplacement en semaine. Delphine a ainsi fait du foot jusqu'à sa quatrième, pour ensuite faire du basket, qu'elle a arrêté en première. Laetitia a fait du solfège jusqu'en cinquième – elle pouvait aller à l'école de musique de M* à pied depuis le collège – et de la danse moderne à VI*. Isis quant à elle fait de l'équitation. Dans une perspective de mobilité autonome, elles auraient donc toutes trois l'usage d'un scooter pour se rendre à leurs activités extrascolaires.

Enquêtrice : Est-ce que t'as un scooter ou un truc comme ça ?

Juliette : Non.

Enquêtrice : T'en as jamais voulu ?

Juliette : Non, un scooter pour quoi faire même, j'en ai jamais eu besoin.

Enquêtrice : Ah bon ?

Juliette : Au collège bon c'est école-maison avec mon père qui nous amène en voiture parce qu'on était petites, et avant la plongée [dans la piscine grand bassin] et le piano mais maintenant c'est à pied vu que je suis pas loin, comme le lycée... [l'école de musique est à côté du lycée de Juliette, elle s'y rend à pied les soirs où elle a cours de piano. Son domicile est situé à une centaine de mètres du lycée]. Donc vraiment pas besoin du scooter.

Enquêtrice : Est-ce que tu passes la conduite ? Est-ce que tu conduis ?

Juliette : Oui je fais de la conduite accompagnée en fait.

Entretien avec Juliette, 16 ans, 1^{re} S.

Les études sur les âges de la socialisation des jeunes en milieu rural de Julian Devaux (2015) et l'enquête multi-située de Yaelle Amsellem-Mainguy (2021) montrent toutes deux que la socialisation à la mobilité des garçons est différente de celle des filles. Ces dernières, en étant davantage contrôlées par leurs parents qui craignent pour leur sécurité du fait de leur sexe, ont une plus grande tendance à expérimenter les sociabilités entre pairs au sein de leur domicile, notamment par l'intermédiaire des dispositifs numériques. Elles sont de plus davantage déresponsabilisées lorsque des occasions de mobilité entre pairs se présentent, comme l'enquête de David Sayagh (2022) le met en avant avec l'étude de la pratique du vélo entre pairs, en ne participant pas à la planification du trajet ou en étant exclusivement passagères. Si je relève cette tendance sur mon terrain, je dois toutefois la nuancer en précisant que les discours autour de l'absence de nécessité (et d'envie parfois) à se déplacer se retrouve également dans la majorité des entretiens menés avec les garçons, bien qu'ils soient dans l'enquête surreprésentés en tant que propriétaire d'un cyclomoteur. Leur utilisation du cyclomoteur, comme nous aurons l'occasion de le voir, reste très anecdotique.

Si le besoin n'apparaît pas comme la bonne entrée pour comprendre le peu d'équipement en scooter sur le territoire, c'est parce que la plupart des parents, par covoiturage parental ou avec leur propre véhicule, ou un membre de la famille, peuvent se rendre disponibles pour véhiculer les collégiens et lycéens à leurs activités de loisirs, comme l'illustre l'extrait d'entretien de Juliette ci-dessus. En ce qu'elles sont encadrées, avec un

engagement annuel et avec des horaires précis et fixes, ces activités et les déplacements qu'elles induisent peuvent intégrer une routine hebdomadaire. Il en va autrement pour les activités non-encadrées comme les fêtes entre collégiens, ou les après-midis passées les uns chez les autres, ou les activités estivales. Non routinisées et dépendantes entièrement de la bonne volonté parentale pour se réaliser – puisqu'ils sont en charge des déplacements des enfants – elles sont l'objet systématiquement de demande d'autorisation et de planification :

Enquêtrice : Et quand tu veux aller chez Aïcha, tu fais comment ?
 Anna : Beh je demande à maman, si maman est d'accord elle appelle la maman d'Aïcha pour l'heure et elle m'amène souvent.
 Enquêtrice : Des fois maman est pas d'accord ?
 Anna : Des fois oui des fois non.
 Enquêtrice : Pourquoi des fois elle est pas d'accord ?
 Anna : [hausse les épaules] des fois elle dit que non qu'elle a pas le temps. [...] ou que non parce que j'ai eu une mauvaise note.

Entretien avec Anna, 10 ans, CM1.

Enquêtrice : Ils vous laissent sortir les parents ?
 Estelle : ça dépend
 Vincent : ça dépend pour quoi.
 Estelle : après faut forcément qu'on demande parce qu'on peut pas...
 Vincent : oui on est loin en fait.
 Enquêtrice : Loin de quoi ?
 Vincent : on habite à C* [une commune à 20 km du collège] c'est à 20 minutes.
 Estelle : pour aller chez les copines ou les copains il faut demander.
 Vincent : pour tout faut demander [modifie sa voix, en plus aigüe] : on peut aller à la piscine ? Je peux aller chez Mathéo après le rugby ? Oh la la les devoirs... (rires)
 Enquêtrice : Pour la piscine c'est en été ?
 Vincent : oui
 Estelle : elle marche que l'été.
 Enquêtrice : Et vous pouvez y aller, enfin y rester seuls tous les deux ?
 Estelle : si on est tous les deux oui mais moi je dois surveiller (souffle avec ostentation).
 Vincent : c'était qu'une fois pas longtemps !
 Estelle : oui. Ou sinon avec les copines s'y a des parents aussi moi j'ai eu le droit.
 Enquêtrice : Et sans aucun parent ?
 Estelle : non, jamais. Plus tard peut-être.

Entretien avec Estelle (13 ans, 4^e), Vincent (9 ans, CM1)

Il n'est pas possible sur ce territoire pour les enfants de laisser un mot à leurs parents les prévenant qu'ils sont sortis, ou de leur envoyer un message en leur disant à quelle heure ils rentreront seuls, contrairement à certains des jeunes enquêtés de Joël Zaffran (2010) vivants en ville. La dépendance totale aux parents implique leur autorisation pour n'importe quelle activité, ou en tout cas pour ce que l'activité est supposée être : certains enfants enquêtés ont déjà délibérément menti à leurs parents sur la nature de l'activité qu'ils allaient entreprendre à un endroit spécifique, anticipant par avance un refus si leurs parents connaissaient leur véritable projet. C'est par exemple communément le cas lors des fêtes de village durant l'été,

ou lors de la Saint-Paul (une fête foraine est installée sur la place de l'église), des moments où la surveillance des parents peut être relâchée :

Je regarde les stories Snapchat de Sacha, un garçon de 13 ans scolarisé à M*. Il y a quatre vidéos : sur la première on peut voir l'entrée de la fête foraine avec un commentateur dessus « Saint Paul [emoji bombe emoji qui bave] ». La deuxième et troisième vidéos sont filmées en dehors de la fête foraine, sur les pentes d'un des parkings derrière le village et proche d'un local électrique. La luminosité est faible car la seule source de lumière est le lampadaire situé en amont et relativement loin. Sur ces deux vidéos on peut voir Sacha et plusieurs autres garçons que je ne parviens pas à identifier en train d'allumer des pétards, puis de partir en courant. La quatrième vidéo est postée plusieurs heures plus tard, on voit les pieds des garçons sur de l'herbe proche du trottoir (j'identifie ainsi un renforcement sur le tour de ville, puisqu'en remontant la caméra on peut voir proche des enfants une grande porte en métal que je sais donner à l'arrière de l'école élémentaire). En remontant la caméra, on peut voir des canettes de Desprésados (une bière très sucrée) qui ne semblent pas ouvertes. Sa sœur Louison (15 ans) est également sur Snapchat, je l'ai rencontrée au Coin des Ados l'année précédente et nous avons échangé nos Snapchat. Je lui ai écrit à cette occasion pour lui demander si elle était à la fête foraine de M*. Elle répond que oui, et je m'étonne de ne pas avoir vu passer ses stories sur la fête foraine (Louison publie énormément de contenu quotidiennement au moment de cet extrait). Elle m'explique qu'elle les a mis en story privée pour que son frère ne les voit pas car elle fait des choses « illégales » accompagnée d'un emoji de singe se cachant les yeux. Sans attendre ma réponse elle écrit « non en vrai je fume c'est pour pas qu'il [Sacha] me balance [aux parents] ».

Carnet de terrain, décembre 2021

Ce jeu de publication à destination de différents publics, notamment avec l'objectif de cacher des contenus spécifiques à certaines personnes (Sacha n'a pas accès à la story privée de Louison) ou au contraire de les montrer à tous, traduisent les enjeux que ces événements ponctuels revêtent pour les jeunes. Pour Sacha, il s'agit de montrer à ses copains sur Snapchat les actes de dégradation qu'il commet (faire exploser des pétards contre une infrastructure du village) ou les choses interdites qu'il se permet de faire (boire de l'alcool derrière l'école), tout en étant en compagnie de ses pairs. Pour Louison, l'enjeu est de retrouver ses amis et de fumer des cigarettes, à l'abri du regard parental et sans craindre la délation de son petit-frère.

Cependant force est de constater que les occasions de se réunir en dehors du domicile et des activités encadrées, sont rares, et les demandes finalement peu nombreuses au cours de l'année scolaire. Les rencontres dans les foyers des amis, semblent également ne pas être très communes. Peu des enfants, en primaire et collège, enquêtés en entretien semi-directifs déclarent se rendre chez leurs copains (retour de covoiturage parental exclu), ou recevoir (fête d'anniversaire comprise), plus de six fois dans l'année scolaire. Les visites au domicile, ou lors d'occasions sociales, semblent augmenter avec l'avancée en âge et l'arrivée au lycée :

Enquêtrice : Donc t'as le permis B, est-ce que t'avais passé le permis scooter ?

Enfin est-ce que t'as eu un scooter ou un truc comme ça ?

Antoine : Non.

Enquêtrice : T'en as jamais voulu ?

Antoine : Non, je prenais le bus [scolaire] et ça suffit quoi. Pour faire ce que j'ai à faire bon...

Enquêtrice : Comment ça ?

Antoine : Beh je sors un peu, mais les parents m'amènent. Et le scooter c'est pas confortable, quand il pleut et qu'il fait froid tout ça... Non c'est mieux la voiture (rires) Pour l'école je marche jusqu'au bus et j'en reviens avec. [...] Et pour les sorties, c'est vraiment depuis là le lycée parce qu'on est un groupe de classe assez soudé, on se voit pour les repas de classe deux fois dans l'année. [...] C'est les parents qui m'y amènent, c'est pas souvent alors ça les gêne pas. [...]

Enquêtrice : Et ça t'est arrivé d'aller en boîte de nuit ?

Antoine : (rires) trois fois en vrai, avec les copains. C'est pas forcément ce que je préfère mais c'est pour accompagner quoi [...]

Enquêtrice : Et t'y étais allé comment ?

Antoine : Alors une fois un des copains, il est plus vieux et il a le permis c'est lui qui a conduit et il a fait Sam durant la soirée [il s'est abstenu de boire pour pouvoir conduire la voiture] [...] et les deux autres fois c'est mes parents.

Enquêtrice : Pour le retour aussi ?

Antoine : Pour le retour aussi. Ils ont été cools.

Entretien avec Antoine, 17 ans, Terminale ES.

Comme relevé par Julian Devaux (2014) pour les jeunes ruraux l'entrée au lycée signifie aussi l'entrée en ville. Pour Antoine, il s'agit de F*, dont le lycée surplombe la ville et sa zone commerciale et industrielle. L'arrivée en ville permet de s'essayer à de nouveaux comportements (se comporter dans des espaces plus anonymes, emprunter les bus de ville, manger en extérieur uniquement entre amis, etc.) et d'élargir ses sociabilités à des jeunes non-issus du village, dont des plus âgés. Si la fréquentation d'amis plus âgés, possédant permis de conduire et voiture, peut ouvrir la possibilité d'être véhiculé précocement avec le groupe, et même parfois en dehors de la ville, elle ne semble pas donner lieu à des déplacements réguliers (sortie en boîte de nuit occasionnelle, virée shopping, etc.), ni déboucher sur l'envie d'acquérir un cyclomoteur pour les lycéens n'en possédant pas.

Au cours de cette enquête, j'ai formulé l'hypothèse que le lieu d'habitat influence le fait de posséder un scooter. J'ai rencontré par le réseau des enquêtés de M* ou par fréquentation de certains lieux, des jeunes vivant depuis leur enfance à proximité d'une ville de taille moyenne où ils sont scolarisés. Il apparaît que la plupart des garçons enquêtés vivant à proximité de ce bourg ont possédé un scooter dès la troisième.

Enquêtrice : Parmi tes potes, t'étais le seul qui avait un scooter ?

Sébastien : Il y en avait, il y en avait un, enfin, il y en avait deux ou trois qui avaient un scooter, mais sinon ils avaient pas de moyen de locomotion, à part le vélo. C'est sympa le vélo, mais bon ça, ça tire sur les jambes quoi. Puis en plus on est pas vraiment dans des endroits qui sont très plats non plus donc bon.

Mais que j'allais voir, il faut que je descende une pente donc s'ils veulent venir me voir en vélo, il faut qu'ils se tapent la montée, c'est pas facile.

Enquêtrice : Donc c'est surtout toi qui allais chez eux quoi, si j'ai bien compris.

Sébastien : Ouais, c'est ça.

Enquêtrice : Donc du coup à cette époque-là, enfin peut-être même encore maintenant quand tu allais voir tes potes, c'était vraiment à domicile chez eux ou vous aviez parfois rendez-vous dans des endroits, dans des parcs, dans des parkings ?.

Sébastien : On se donnait surtout rendez-vous dans des parcs ou dans des skate-parks. Tous les amis que je fréquentais, on faisait du skate, sauf moi. C'est trop drôle. Moi, je venais puis je les regardais.

Entretien avec Sébastien, 18 ans, Terminale ES.

Enquêtrice : Est-ce que t'es véhiculé ?

Oscar : Ouais j'ai un scooter.

Enquêtrice : Okay que t'as depuis quand ?

Oscar : Que j'ai depuis mes 14 ans.

Enquêtrice : Du coup tu prends pas le bus scolaire tu y vas en scooter ?

Oscar : Non, non, non, pas ça. Avant, je prenais [le bus] quand il pleuvait, mais là c'est parti à 150 € par tête, c'est la région du coup on s'est dit avec mes parents que c'était mieux que quelqu'un m'amène dans ce cas-là. Pour quelques fois par an c'est bon.

Enquêtrice : Okay et donc du coup si tu te fais amener et ramener en voiture au lycée, quand est-ce que tu utilises ton scooter en fait ?

Oscar : Tous les autres jours, où il pleut pas trop juste ça. C'est vraiment vraiment les pluies fortes qui empêchent d'y aller en scooter tout seul.

Enquêtrice : Okay, tu prends genre par exemple quand il faut aller chez ton meilleur pote dans les boîtes en scooter aussi ? [référence à une discussion que nous avons eu quelques temps auparavant avec ses copains]

Oscar : Ouais. Mais souvent en vrai pour les boîtes on s'arrange avec les parents. [...] comme ça on peut boire un peu (rires) et puis de nuit c'est pas très sécuritaire. Mon pote il est pas rassuré (rires).

Enquêtrice : OK, lui aussi il est véhiculé ou pas ?

Oscar : Il a un scooter et comme moi, il a passé son permis voiture. Donc on va avoir une voiture d'ici la fin de l'été, normalement.

Entretien avec Oscar, 18 ans, Terminale ES.

Les distances à parcourir pour Sébastien et Oscar, que ce soit pour se rendre au collège auparavant ou actuellement au lycée (les deux établissements sont côte à côte) ou pour rejoindre certains de leurs amis à leur domicile, ou encore dans les skate-parks que fréquente Sébastien, n'excèdent pas les 10 minutes de route en scooter. De plus, la ville qu'ils habitent, bien que petite, est relativement appropriée par les lycéens : ils se donnent rendez-vous dans les parcs, dans les quelques boutiques, au cinéma de la ville, ou dans les magasins de *fast food* (majoritairement des kébabs), durant l'année scolaire lorsque le temps est clément et qu'ils ont des heures de permanence. Ainsi, bien que le scooter ne soit pas le moyen de locomotion privilégié par les lycéens de F* pour se rendre au lycée – comme en atteste la recension du nombre de scooters garés autour du lycée en période scolaire –, sa possession semble permettre l'accès à des lieux qui existent déjà dans les habitudes des lycéens, faciliter l'organisation familiale, ou leur donner la possibilité de se déplacer indépendamment. La proximité d'habitat avec ces différents lieux semble favoriser l'idée de posséder un scooter afin de s'y rendre de manière autonome, une dynamique qui ne paraît pas exister à M*. En effet, les primaires et collégiens bénéficient d'une autonomie dans leurs activités bien moindre que les lycéens et peuvent donc difficilement s'approprier des endroits du village, rendant peu engageante l'idée d'avoir un scooter, d'y investir temps, négociation et

éventuellement argent. On voit ainsi se créer une dynamique de renforcement : en l'absence de mobilité autonome les jeunes n'investissent pas les lieux autour du village pour se retrouver, donc n'ont pas envie ou besoin d'un scooter, ce qui empêche de nouveau l'appropriation de l'espace, etc. Il n'existe ainsi que très peu d'espaces de « stationnement », c'est-à-dire pour reprendre Devaux (2014) les lieux de rendez-vous et d'occupation de l'espace public résidentiel dans et autour de M*, et ils sont très peu fréquentés (bas des murailles de la ville, parking sur le tour de ville, tables de pique-nique du lac, etc.). Seuls une poignée de collégiens et collégiennes s'y réunissent durant l'année scolaire, bien souvent sous l'impulsion d'un membre – ou connaissance – du groupe venant de F* ou de V*, villes plus importantes à 15 kilomètres de M*, et motorisé.

Cependant la possession d'un scooter et l'existence d'espaces investis par les jeunes ne s'accompagnent pas forcément d'un usage fréquent de l'engin pour se déplacer. Mon enquête a révélé de manière surprenante que même les lycéens possédant un scooter ne l'utilisaient que très peu au cours de l'année – l'utilisation s'intensifiant durant les vacances d'été hors lycéens passant le permis de conduire :

[Durant la période scolaire, Sébastien vit la semaine chez ses grands-parents qui habitent la commune où se trouve son lycée. Il a eu un scooter en 3^e et le laisse chez ses parents. Il a obtenu son permis voiture quelques semaines avant l'entretien, mais n'a pas de véhicule]

Enquêtrice : Du coup, quand t'es en semaine au lycée, t'as aucun moyen pour bouger tout seul quoi ?

Sébastien : Non.

Enquêtrice : OK et chez tes parents tu l'utilisais pourquoi [le scooter], en week-end ou pendant les vacances ?

Sébastien : Pour aller voir des copains le week-end ou pour aller voir des copains après... Ou si moi j'avais besoin d'un truc sur F*, j'y allais, mais voilà.

Enquêtrice : Il y a une négociation avec tes parents pour l'avoir ?

Sébastien : Non non, non, ça s'est fait tout seul. Et puisque mes parents avaient des horaires particuliers, moi ça m'a empêché de bouger donc, donc ça s'est fait assez facilement.

Enquêtrice : Tu l'utilises beaucoup en week-end ?

Sébastien : En vrai non, ça dépanne de temps en temps mais j'mens pas j'ai dû... peut-être... allez quatre fois cette année avant le permis voiture quoi.

Entretien avec Sébastien, 18 ans, Terminale ES.

Je discute au Coin des Ados avec Maëlys, 17 ans, qui a un scooter depuis la quatrième (elle a redoublé). Je demande si pendant le confinement elle a un peu triché en allant faire un tour en scooter. En riant elle dit que non « pourquoi faire et pour aller où en fait ». Elle m'explique rapidement que ses copines n'ont pas de scooter et que les parents ne les auraient pas amenées « sauf urgence quoi ». Je lui demande si Amélie (sa meilleure amie scolarisée dans une autre ville) a de quoi se déplacer, elle me dit que oui mais que de toute façon c'est trop loin pour se voir. Je demande si en dehors du confinement elle roulerait beaucoup avec le scooter. Elle reconnaît que vraiment peu mais ne regrette pas pour autant d'en avoir un (elle paie l'essence avec son argent de poche), car « je peux, je sais que je peux et ça ça change tout je sais pas comment dire. »

Carnet de terrain, septembre 2020

« *Je peux, je sais que je peux, et ça ça change tout* » dit Maëlys, rappelant ce qu'est la mobilité ; la capacité à pouvoir se mouvoir. Le potentiel du déplacement autonome est suffisant à la jeune fille, sans avoir besoin de le rendre opérant. La seule possession du BSR et d'un scooter, et plus tard du permis de conduire (avec la possibilité d'emprunter une voiture), donne accès à l'indépendance. Ne pas exercer sa mobilité devient alors non plus une contrainte, mais un choix, qui ici s'explique par l'absence de lieux où les sociabilités juvéniles peuvent se dérouler loin du regard des adultes.

CONCLUSION DU CHAPITRE

S'il est certain que la crise du Covid 19 a impacté de manière significative les mobilités autonomes juvéniles – en imposant deux confinements et la fermeture de l'immense majorité des lieux de loisirs –, l'envie de se déplacer de manière autonome n'est pour autant pas apparue de manière massive dans les entretiens informels et semi-directifs des collégiens et des lycéens. Pour en comprendre les raisons, il convient d'aller plus loin que les résistances importantes à la mobilité autonome des enfants, même sur des trajets courts et connus, que certains parents des foyers enquêtés ont déclaré ou manifesté.

Ce chapitre a mis en exergue le rôle du téléphone portable dans la micro-coordination des familles : on peut y voir un certain renvoi du dispositif à un statut d'outil au service des familles dans un contexte éducatif sécuritaire, l'éloignant de la sphère juvénile qui provoque des inquiétudes parentales (dimensions communicationnelles entre pairs et divertissement non encadré par les parents). Les fortes oppositions à la primo-acquisition d'un téléphone portable semblent ainsi s'atténuer lorsque l'utilité du téléphone portable est avérée : c'est pour cela que les changements d'établissements, les colonies de vacances (Morand, 2020), les activités extrascolaires nombreuses, le recours au bus scolaire, sont autant cités dans les entretiens avec les parents lorsqu'ils reviennent sur leurs raisons d'avoir équipé – ou de songer à équiper – leurs enfants en téléphone portable. Le téléphone comme outil de micro-coordination, au sein d'un territoire où la dépendance en termes de mobilité aux parents est très forte, induit alors un rôle particulier de l'enfant, celui d'intermédiaire (dans les cas de covoiturage, de bus scolaire, etc.) entre les adultes, mais aussi d'organisateur. J'ai souhaité mettre l'emphasis sur cette dernière position en utilisant la formule d'« expérience de l'encadrement » : les enfants sont amenés à proposer un cadre temporel à leurs parents, en demandant et négociant le prolongement (par exemple) d'une activité alors que celle-ci est

déjà engagée. Il semblerait que ce statut d'intermédiaire ou d'organisateur ne s'inscrive cependant pas dans une demande plus large de mobilité autonome, sans dépendance aux adultes : ces derniers, en se rendant disponibles et en imposant une modalité de déplacement avec accompagnateur dessinent les contours d'un territoire que les enfants et adolescents ne sont pas libres d'investir entre eux, sans la surveillance ou l'encadrement d'un adulte. Ainsi, l'absence de lieux pour se réunir ou pour pratiquer des activités de loisir non-encadrées (skate-park, espaces publics pour danser, traîner, faire du vélo), ne créent pas le désir de s'y rendre soi-même, par ses propres moyens, rendant caduque l'accès à une mobilité autonome.

L'acquisition du téléphone portable est un enjeu de l'adolescence (Balleys, 2017b), il est un marqueur d'autonomie pour les adolescents, en ce qu'il permet certes une autonomisation des pratiques communicationnelles et culturelles par rapport à la famille, mais également car il ouvre la voie à l'occupation d'un rôle actif dans l'organisation quotidienne familiale, une organisation qui tient compte des impératifs, activités, et envies de l'adolescent. L'autonomie permise par le téléphone portable est celle de la prise de décision, des négociations auprès de ses parents ou auprès des parents d'autrui, de la gestion (partielle) de son emploi du temps, etc., ces activités reflètent celles que leurs parents pouvaient effectuer dans leur jeunesse à travers l'usage d'un scooter. Sur ce territoire rural, étant donné la dépendance aux adultes pour se déplacer et le peu d'espaces publics pour se réunir, la socialisation à la mobilité semble se développer d'abord par ce rôle d'intermédiaire et de coordinateur qui est assuré pleinement lorsque l'enfant ou l'adolescent possède son propre téléphone portable. Elle participe également à la construction du capital d'autochtonie (Coquard, 2019) pour certaines familles : l'enfant comme intermédiaire devient un interlocuteur pour, par exemple, les autres parents qui effectuent le covoiturage. Ce rôle les identifie d'un côté comme « enfant de » mais leur apprend également à interagir avec les acteurs locaux, à pouvoir se reposer sur les solidarités locales : d'abord exclusivement celles dans lesquelles leurs parents sont inclus, puis celles que les enfants se créeront qui viendront s'ajouter à celles qu'ils auront entretenues et maintenues. Dans le chapitre suivant, nous verrons comment le capital d'autochtonie offre des possibilités pour bénéficier de certains avantages dans les trajets en bus scolaire.

CHAPITRE 10. LE BUS SCOLAIRE : ENTRE MODE DE DÉPLACEMENT ET ESPACE « À SOI »

À la sortie du collège de M*, le mouvement est le même pour une grande partie des collégiens. Impatients de rentrer chez eux, ils plongent leur main dans leur sac pour en sortir leur smartphone, qu'ils allument et consultent tout en continuant leur conversation. Ils se dirigent soit vers la zone goudronnée attenante au parking, devant le collège, soit vers les bus scolaires alignés sur le côté de l'établissement. Bien que l'établissement interdise strictement l'usage du smartphone dans son enceinte et encourage vivement les parents à ne pas autoriser leurs enfants à l'amener à l'école, une observation systématique de la sortie d'école montre qu'une partie non négligeable des adolescents l'emporte. C'est le moment où les groupes stationnent en attendant leurs parents, se séparent, ou se reforment ; certains patientent en effet à l'écart que les camarades avec qui ils prennent le bus sortent de l'établissement, sous le regard attentif des assistants d'éducation qui gardent l'entrée du collège. Ces derniers gèrent le flot des collégiens, en les empêchant de rester devant le collège si la personne en charge de les récupérer en voiture n'est pas encore arrivée ; les collégiens n'ont en principe pas le droit de stationner en dehors du collège. En effet, l'espace entre les grilles de l'établissement et la route desservant le parking est relativement étroit, et ne peut pas contenir les 380 élèves du collège. Les élèves prenant le bus scolaire sont donc prioritaires dans l'ordre de sortie, bien que d'autres élèves profitent de leur priorité pour sortir en même temps qu'eux. Quand ils sont vus, les resquilleurs sont rapidement rappelés à l'ordre par les assistants d'éducation, reconduits parfois *manu militari* à l'intérieur de l'enceinte de l'établissement. Les plus rapides et habiles se décalent de sorte à ne plus être visibles par les assistants d'éducation et attendent d'être récupérés en dehors du collège. Les collégiens se mêlent aux quelques élèves d'école élémentaire qui viennent de descendre du mini-bus relayant l'école élémentaire au sommet du bourg et le collège.

Au cours des chapitres précédents, nous avons pu voir que les espaces de « stationnement », les espaces interstitiels entendus comme des lieux transitoires ou en marge de ceux accueillant des activités, sont peu appropriés par les jeunes fréquentant le collège de M*. Il est alors difficile d'observer *in situ* l'articulation entre les différents usages du smartphone et les sociabilités juvéniles. Le bus scolaire est un des rares lieux où cette observation peut être effectuée, en plus de renseigner sur les processus de micro-coordination. Richard Ling et Birgute Yttri (2002), notent que si la micro-coordination est l'usage prédominant chez les couples biactifs (« two-career parents ») (p. 144), les 14-18 ans

enquêtés ont de leur côté un usage qui relève plutôt de l'« hyper-connectivité ». Cet usage-ci se caractérise par l'importance de l'expression affective et la définition de soi, notamment par rapport au groupe. Le bus scolaire est alors le lieu où ces deux usages, celui de la micro-coordination et celui de l'hyper-connectivité peuvent justement se laisser saisir par la chercheuse.

Lors du trajet en bus scolaire, les enfants peuvent devenir des acteurs de la micro-coordination : par exemple, s'avertir entre eux d'un changement d'organisation dans le cadre d'un covoiturage, ou pour négocier, à la demande de leurs parents, avec le chauffeur la possibilité d'être déposé à un arrêt différent. Le cas échéant, les enfants endossent le rôle d'intermédiaire dans ce processus de micro-coordination, un rôle déjà rencontré dans le chapitre précédent (9.II.1). Quant à l'hyper-connectivité, ces trajets sont l'occasion pour ceux possédant un smartphone de l'utiliser à diverses fins (révisions, supports de discussion, jeux vidéo, prises de photos ou de vidéos, écoute de musique, consultation des réseaux sociaux), et à ceux qui n'en ont pas d'en être spectateurs.

De plus, ce type de trajet est généralement le premier trajet long autonome que les enfants empruntent. A l'image de Sara Camponovo qui étudie les trajets en transport en commun, à pied, en vélo, en trottinettes des 6-12 ans en Suisse (2020), ou de Vincent Hugoo observant le trajet vers l'école de collégiennes du quartier Belleville de Paris (2022), je souhaite dans cette partie donner à voir l'expérience concrète des collégiens empruntant une ligne de bus scolaire. Bien qu'il ne puisse être considéré comme un trajet autonome, il est pour la majorité des collégiens enquêtés, la seule expérience de mobilité régulière sans l'encadrement de leurs parents. De surcroît, il n'est pas tout à fait un lieu public, ni un lieu domestique. Il s'agit d'un espace gris, transitionnel, à cheval entre la sphère domestique et la sphère scolaire ; la surveillance des adultes et du corps enseignant y est restreinte, puisque le rôle autoritaire est endossé par le chauffeur du bus. L'emprunt d'une ligne de bus scolaire sur ce territoire se situe à la croisée de plusieurs dynamiques : la micro-coordination entre enfants et parents permise par les smartphones, l'hyper-connectivité au sein du groupe de pairs, et les dynamiques d'interconnaissance, dessinant une socialisation à la mobilité spécifique aux territoires ruraux.

Méthodologie

Les données de ce chapitre nécessitent quelques éléments d'explicitation méthodologique supplémentaire. Elles ont été récoltées par observation participante du bus scolaire durant deux semaines en janvier 2019. Après avoir sollicité la permission de l'élue municipale en charge du transport scolaire, je me suis présentée à Auguste, le chauffeur de la ligne que j'allais emprunter, au dépôt des bus scolaires, à l'arrière du local des employés communaux. C'est un endroit que je connaissais bien puisque j'y ai travaillé quand j'étais adolescente à l'occasion d'un emploi saisonnier. La ligne choisie, parmi les trois desservant le collège de M*, est celle comptant le plus d'inscrits. Je l'ai empruntée matin et soir durant les jours d'école, le matin je partais depuis le dépôt du bus, et le soir depuis le collège. Le choix de monter à l'arrêt du collège le soir était motivé par un autre recueil de données, celui de l'observation non participante de la sortie du collège que j'effectuais à cette période. Je descendais systématiquement au dépôt des bus scolaires. Le fait d'assister au circuit complet du bus (environ 2h) m'assurait la possibilité de discuter longuement avec Auguste lorsque le bus était vide (avant la montée des élèves, ou après leur descente). Comme indiqué dans le chapitre 1 (I.4), ma position sur ce terrain a été multiple. J'ai d'abord été perçue par certains employés communaux qu'Auguste n'avait pas prévenu de ma présence au dépôt comme une stagiaire permis poids lourd, jusqu'à ce que j'entreprenne d'éclaircir ma position de chercheuse autour d'un café dans la salle de pause. Au sein du bus scolaire, ma position a d'abord été celle d'une inspectrice départementale ; cette position m'a été imposée sous forme de blague par Auguste suite aux questions des enfants les plus jeunes (« C'est qui la dame ? Elle fait quoi ? »). Il a maintenu quelques temps cette position, en disant aux enfants que j'étais chargée de vérifier si les élèves empruntant sa ligne portaient bien leur gilet réfléchissant et possédaient une carte de transport scolaire en règle. Ma position de chercheuse, aussi floue soit-elle, a finalement été établie par une fille de troisième avec qui j'avais discuté avant cette observation participante.

Dans un premier temps, nous verrons comment l'interconnaissance entre chauffeur, parents et enfants permet de « petits arrangements » pour fluidifier l'organisation des déplacements quotidiens. Dans un second temps, j'envisagerai le bus comme un des rares tiers-lieux que les enfants peuvent s'approprier.

I. Les « petits arrangements »

Le lieu interstitiel qu'est le trajet école-maison, notamment lorsqu'il s'effectue en transports en commun, n'est pas exempt de contraintes et d'une surveillance constante, bien qu'inattentive ; les « yeux dans la rue »¹ (Jacobs et al., 2012 [1961], p. 52), c'est-à-dire les yeux des passants et des habitants assurent un certain contrôle social et restreignent par conséquent les agissements des enfants et des adolescents dans l'espace public. Le bus scolaire ne possède qu'une paire d'yeux représentant l'autorité institutionnelle, celle du chauffeur. Il est le principal interlocuteur des parents pour gérer le déplacement de leurs enfants, mais également celui des enfants en cas de problème durant le trajet. Il est aussi le garant de l'application des règles de sécurité et de bonne conduite, des règles qui lui sont en partie propres et participent à l'encadrement des « petits arrangements » entre les parents des enfants empruntant la ligne et lui.

Sur la ligne observée durant mon enquête, le chauffeur reste toujours le même. Auguste a quarante-sept ans et cette ligne lui est attribuée depuis huit ans :

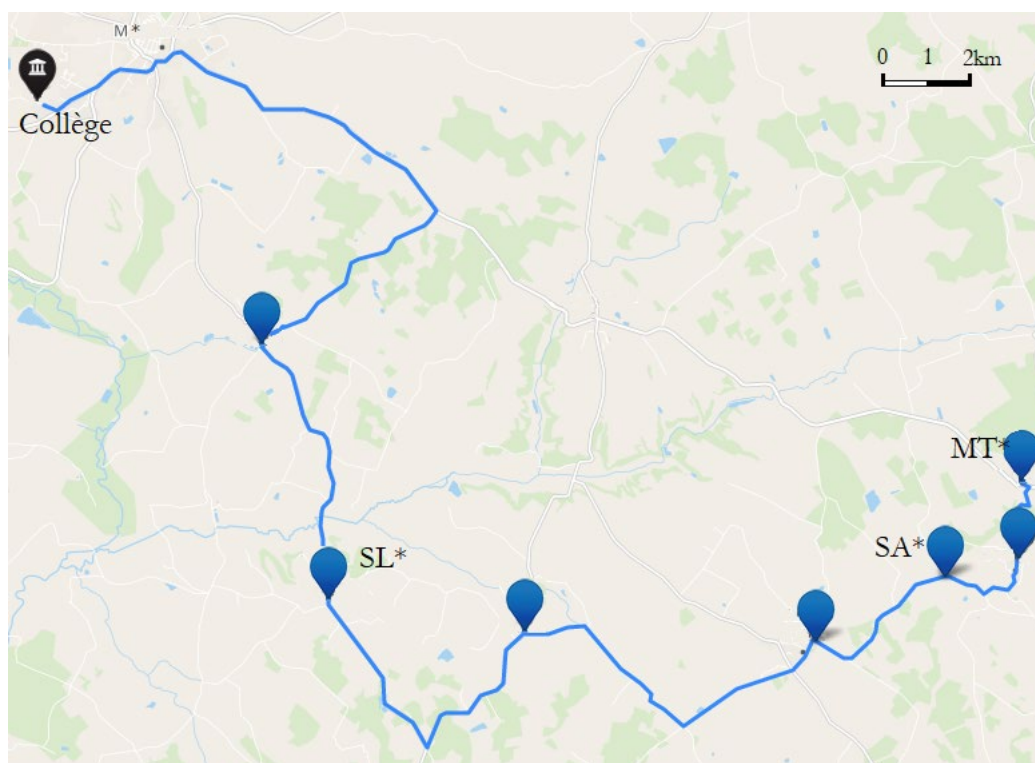


Figure 13: Trajet du bus scolaire emprunté

¹ L'urbaniste Jane Jacobs dans cet ouvrage plaide pour la mise en place d'éclairage dans les « quartiers déshérités » de sorte à pouvoir permettre le contrôle social. Elle argue cependant que les choix d'urbanisme et la responsabilité sociale des habitants sont autant de facteurs de réduction de la criminalité et de la délinquance.

Il a grandi et a travaillé dans plusieurs entreprises du canton avant d'être embauché comme employé municipal et de prendre en charge une des trois lignes desservant le collège de M*, ligne de ramassage qui compte quarante-sept inscrits mais qui n'excède pas une trentaine de collégiens durant la période d'observation. Il s'agit d'une figure locale, comme en atteste son surnom « Toto », utilisé aussi bien par les enfants qu'il transporte que par les habitants du village. Il assure également les déplacements des différentes équipes de rugby de la région le week-end. Sa voix porte suffisamment pour que, lorsqu'il hausse le ton, il soit entendu dans l'intégralité du bus, malgré le bruit des chahuts et du véhicule.

Si la voix d'Auguste a de l'importance, c'est qu'elle est la seule à prescrire les règles. Le règlement intérieur du bus n'est indiqué sur aucune affiche, si ce n'est la traditionnelle affichette « ne parlez pas au chauffeur », qu'Auguste prend soin d'ignorer. Le bus scolaire emprunté ne possède pas de ceinture de sécurité, ce qui ne l'empêche pas d'exiger des collégiens qu'ils restent assis durant toute la durée du trajet. Les règles du bus (port du gilet jaune et carte d'abonnement sur soi) sont placardées à côté des lieux de montée et de descente et régulièrement rappelées par le chauffeur : elles ne sont toutefois pas systématiquement respectées par les enfants, ce qui oblige Auguste à user de ruses et d'astuces. Par exemple, lorsque je me suis étonnée de ne le voir ouvrir que la porte avant lors de la montée, et les portes avant et centrales au moment de la descente, il m'a expliqué :

C'est pour obliger [les élèves] à passer devant moi et à me dire bonjour, sinon ils ne le font pas.

Carnet de terrain, janvier 2020

Au-delà de la politesse (« dire bonjour ») à laquelle Auguste tient particulièrement, les enfants passant devant lui se soumettent à son regard : il vérifie qui emprunte le bus, et peut contrôler plus facilement les cartes d'abonnement des petits passagers s'il a un doute sur le renouvellement d'une carte ou s'il ne connaît pas un visage. Notons cependant que ce contrôle ne s'exprime pas par un contrôle visuel de la carte d'abonnement : durant la durée de l'observation Auguste n'a jamais exigé d'aucun enfant qu'il ne sorte la carte de son sac à dos, se contentant d'une confirmation verbale (« t'as ta carte ? » ou « t'es en ordre ? »). Cette contrainte physique qui s'exerce sur la montée des adolescents est nécessaire, car elle ne semble cependant pas s'ancrer durablement dans leurs usages, puisque durant la deuxième semaine d'observation le bus est victime d'un accident alors qu'Auguste transporte l'équipe de rugby du village pour un match dominical. La porte avant ne peut plus être utilisée (sa vitre est brisée). La municipalité ne possédant pas d'autre bus disponible pour assurer ce trajet, le véhicule doit tout de même circuler, mais avec une bâche scotchée à la porte (voir

annexe 4), que les enfants qui s'asseyent d'habitude à l'avant – ou moi-même lors des trajets sans passagers – doivent tenir, tout en prévenant le chauffeur des angles morts. Auguste n'a d'autres choix que d'ouvrir les portes centrales pour permettre la montée des collégiens. J'observe alors que la majorité des collégiens montent sans dire bonjour. Seuls les sixièmes qui s'assoient régulièrement devant, près d'Auguste, et les garçons de troisième le saluent bruyamment. Ils en profitent pour lui demander des explications sur la vitre brisée, ce à quoi il répond invariablement : « Des *hooligans* ! Des brigands ! ».

Au sein du bus, Auguste a son propre règlement, hérité des consignes départementales : le port d'un gilet jaune pour chaque passager. Obligatoire dans le département jusqu'en 2019, il n'est aujourd'hui que recommandé. « *Ça a beau ne plus être obligatoire, moi s'ils [les enfants] montent, ils le portent.* » Je constate en effet qu'Auguste sermonne chaque enfant qui n'arbore pas son gilet. De plus ou moins bonne grâce, les collégiens s'exécutent et sortent leur gilet de leur sac. Auguste en fournit à ceux qui l'ont oublié, tout en exprimant son mécontentement devant leur manque de « cervelle ».

L'application stricte de ce qui n'est plus qu'une recommandation s'explique par la marge de manœuvre concernant les lieux de pose et de dépose qu'Auguste s'octroie. Il m'explique un matin l'utilité du gilet jaune :

L'observation se déroulant en janvier et à partir de six heures trente, le soleil n'est pas encore levé. Nous arrivons à proximité du premier arrêt situé au milieu d'un village fortifié dont l'accès s'effectue par une route étroite aux virages serrés. Malgré les phares puissants du bus, les bas-côtés sont plongés dans l'obscurité. Auguste pile brusquement car un promeneur est sur le bord de la route. Après avoir ouvert la porte pour saluer le promeneur, son cousin, il me demandera en guise de démonstration si j'avais vu cet homme cheminant dans la nuit, ce qui n'était pas le cas. Il dira ensuite : « C'est pour ça que je veux que les pitchouns [petits] portent le gilet. Là les matins comme ça, et là y a pas de brume je te le dis moi, on voit rien, je pourrais en écraser un. Faut qu'ils le portent.

Carnet de terrain, janvier 2020

Comme pour illustrer son propos, il s'arrête quelques mètres plus loin à une intersection pour faire monter une fillette. Le lieu ne se prête aucunement à la prise ou à la dépose d'enfants : il s'agit d'un terre-plein au croisement de deux routes départementales. Je lui demande si durant ses huit ans sur ce circuit il a toujours pris des enfants à cet endroit, il me répondra que c'est seulement pour cette fille, en cinquième. J'apprends ainsi qu'Auguste est d'accord pour modifier légèrement son circuit à la demande de certains parents pour prendre leurs enfants sur leurs trajets, ou proche de leur domicile, bien que ce soit formellement interdit par la compagnie de bus ou par le département. « *Je passe devant [les domiciles], je les connais et ça les arrange, faut pas être con.* » déclare-t-il. Lors des deux semaines d'observation, il

effectue de temps en temps ces modifications d'itinéraire, tout en vérifiant systématiquement que les parents en sont bien les instigateurs :

Une fille de quatrième en montant dans le bus en fin de journée demande poliment à Auguste s'il peut la déposer à un endroit différent de d'habitude, car son père rentre exceptionnellement plus tôt du travail et peut la récupérer sur son trajet de retour. Auguste lui dit tout d'abord que ni son père ni sa mère ne lui ont demandé en personne, et qu'il préfère ne pas prendre le risque. Le bus est toujours à l'arrêt, et la fille lui propose d'appeler son père pour avoir confirmation. Auguste sort son propre téléphone et en attendant que le père décroche blague sur le fait qu'il ne peut pas risquer qu'elle aille « courir la campagne ». Lorsque le père répond, Auguste dit « Hé c'est Toto » [je n'entends pas ce que répond au téléphone le père] et confirme avec lui le lieu de dépose de l'enfant. Lors de la descente de l'enfant à l'endroit convenu, Auguste regarde attentivement si la voiture du père est présente avant d'ouvrir les portes. Les deux hommes se saluent d'un coup de klaxon énergique.

Carnet de terrain, janvier 2020

Nous comprenons avec cet extrait que la souplesse dans l'application des règles, celle des lieux de pose et de dépose, dépend avant tout de la familiarité entre le chauffeur et l'un des parents. Elle permet aux parents de faire la demande, par l'intermédiaire de l'enfant, et au chauffeur de leur téléphoner pour vérifier. La connaissance des trajets de chacun et des lieux d'habitat est aussi nécessaire pour que soit possible ces « petits arrangements » comme les appelle Auguste. En effet, Auguste ne peut pas – et ne souhaite pas – s'imposer des détours : avant d'accepter une modification du lieu de pose ou de dépose, il doit mentalement vérifier que cette action ne nécessitera pas de changer de trajet (« je passe devant »). Il en va de même pour d'autres règles du transport scolaire, comme le paiement de l'abonnement et l'inscription sur un circuit :

En arrivant à SA* [le plus gros lieu de pose et de dépose de la ligne], un cinquième observe le parking depuis le bus et crie « Mais qu'est-ce qu'il fait là, lui ?! ». Auguste regarde, et en ouvrant les portes s'adresse à un collégien qui se présente en premier :

« Et beh Medhi, qu'est-ce que tu fais là ?
 - J'ai changé de ligne.
 - On ne m'a pas averti.
 - Beeeh... [Le collégien est gêné, et n'a visiblement pas sa carte de transport]
 - Allez, monte. »

Carnet de terrain, janvier 2020

Ici, le faible contrôle des transports en commun, bien que la menace du contrôle soit brandie par Auguste de temps à autre pour rappeler aux collégiens qu'ils doivent être munis de leur carte de transport à tout moment, permet de prendre ce genre de liberté et d'enfreindre le règlement. Cela n'empêche toutefois pas Auguste de demander régulièrement à certains enfants montant dans le bus, comme nous l'avons vu, s'ils sont en règle avec leur abonnement. Malgré son infraction aux règles des transports scolaires, Auguste a la certitude

de ne pas « risquer gros » comme il le dit, puisque les parents régulariseront rapidement la situation de leurs enfants, « *Et puis je les connais, je peux les attraper pour gueuler* ».

« S'arranger », « dépanner », sont des éléments de discours qui reviennent beaucoup dans la description de son rapport au transport scolaire. Les enfants en tant qu'intermédiaires entre le chauffeur et les parents se familiarisent à cette gestion des déplacements, pour ceux qui bénéficient d'une famille avec un ancrage territorial suffisant pour se permettre ce genre de demande. Ceux n'ayant pas des parents entretenant une telle familiarité avec Auguste peuvent cependant expérimenter le rôle d'intermédiaire dans le cadre des déplacements en covoiturage. Benoît Coquard en étudiant les jeunes adultes sur un territoire rural du Grand Est, remarque que ces derniers sont capables de reconnaître les véhicules d'autres habitants, de sorte à pouvoir identifier qui est chez qui, et à quelle heure (2019). Les collégiens de ce bus scolaire développent également cette compétence et la performe. Par exemple, un enfant de cinquième a pointé du doigt l'incongruité de la présence de Medhi à un arrêt inhabituel, d'autres de ses camarades durant l'observation ont reconnu de manière ostentatoire les voitures des parents stationnées sur les parkings et en ont déduit qui était à l'heure et qui ne l'était pas. Lors d'un trajet routinier, ce genre de changements mineurs est remarqué. Ces réactions, au-delà de témoigner de leur fine connaissance des habitudes de chacun, sont autant de marqueurs d'inscription dans les sociabilités locales des adultes et dans les sociabilités juvéniles. Il peut sembler que cette familiarisation aux véhicules et aux habitudes soient les prémices de la construction de ce que Nicolas Renahy désigne par « capital d'autochtonie », qu'il définit de la sorte : « *L'ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisées* » (2010). Le bus scolaire apparaît comme un espace dans lequel il est possible de revendiquer ce capital, ou de se l'approprier par la fréquentation d'enfants qui en sont mieux dotés.

Ce capital d'autochtonie est ainsi fortement lié à la micro-coordination, dont les enfants sont partie prenante en assurant un rôle d'intermédiaire entre leurs parents et le chauffeur, ou parfois même d'enfant à enfant pour arranger les déplacements de leurs parents respectifs. Dans la seconde partie, nous verrons que l'hyper-coordination permet d'articuler les identités – notamment de genre – et la défense d'un lieu appartenant au groupe.

II. (Se créer) un espace à soi au sein du bus

Dans un article intitulé « La lente marche des collégiennes », Vincent Hugoo (2022) observe avec minutie les déplacements matinaux de cinq collégiennes scolarisées en sixième dans un établissement public de Paris. Pour décrire ce trajet, il utilise le terme d'« itinéraire de sociabilité » (2022, paragr. 25), pour mettre en exergue la socialisation urbaine se déroulant collectivement pour les filles, et le soin qu'elles prennent à aller se chercher les unes les autres avant d'aller au collège. Il remarque la cadence de leur déplacement, une cadence lente lorsqu'elles sont en groupe, et en conclut que « cette marche lente est pour elles l'occasion de se ménager un petit espace-temps de liberté, et de commencer à développer une appréciation de la ville. Les trajets scolaires forment un « angle mort » (Ramos et de Singly, 2016, p. 62), qu'il est possible d'investir entre adolescentes, à l'abri du regard des adultes, alors que les possibilités de sortie restent faibles. » (2022, paragr. 46). Bien que la population enquêtée ne soit pas la même (population urbaine chez Vincent Hugoo), et que les modalités du trajet école-maison sont différentes (entre pairs sans la présence d'un adulte chez Vincent Hugoo), nous pouvons cependant trouver un processus sensiblement identique en observant le bus scolaire. Il s'agit en effet d'un déplacement quasi-quotidien, où la surveillance de l'adulte ne peut matériellement pas être constante – puisque le chauffeur conduit – et en groupe, dans un contexte où les adolescents ne peuvent se déplacer seuls. Une différence importante existe cependant : le trajet en bus scolaire contraint les enfants et adolescents l'empruntant à partager un même espace, relativement restreint (contrairement à la cour de récréation), et révèle un usage différencié de l'espace en fonction de leur âge.

II.1. L'avant et l'arrière du bus : un espace divisé en termes d'âge et de genre

Ainsi, pour le groupe de troisième sur ce circuit, ce trajet et son cadre (le bus scolaire) est l'occasion de se constituer un espace dans lequel se construit une véritable performance d'entre-soi, à travers différents procédés, notamment par la performance des hiérarchies déjà existantes au collège. Comme l'observe Sara Camponovo, la répartition des enfants s'effectue selon des critères d'âge (2020) : les plus jeunes occupent les places de devant, les troisièmes, plus âgés se réservant les places à l'arrière. Cette répartition est intégrée, parfois rappelée sans adresse directe par les plus âgés :

Avant de monter dans le bus, j'entends deux adolescentes discuter. L'une s'interrompt alors qu'un groupe de fillettes de l'école primaire¹ monte : « Si elles vont au fond les petites, on va les balayer. » J'ai du mal à comprendre cette phrase car je n'ai jamais observé de dispute autour du placement dans le bus scolaire, les plus jeunes filles s'asseyant pratiquement toujours à trois rangs derrière Auguste.

Carnet de terrain, janvier 2020

S'il n'y a apparemment pas de réelles contestations de l'ordre établi, en rappeler les règles et les donner à voir – ou à entendre – sous la forme de l'agressivité apparaît être une des expressions du groupe affinitaire, défini et construit contre d'autres groupes, ici le groupe des plus jeunes. C'est également une manière d'affirmer une position supérieure dans les hiérarchies juvéniles, et d'en profiter. Le rappel des hiérarchies, fondée en partie sur l'âge, ne passe pas uniquement par l'appropriation de l'espace avec l'attribution des places dans le bus. Ce rappel passe également par des mises au défi, supposées mesurer le degré de maturité de son interlocuteur. En effet, la perception de l'âge est aussi une question de maîtrise de la culture populaire et juvénile :

Sam, un cinquième très turbulent qui se place souvent devant, embête la copine de sa petite sœur, en lui disant qu'elle est un bébé. Celle-ci se défend vivement, et Sam tente de la mettre en difficulté pour prouver ses dires :

-Tu sais même pas ce que ça veut dire « cheh »² !

-Si je sais.

-Ça veut dire quoi ?

-Ça veut dire bien fait.

-Ah oui elle sait.

Carnet de terrain, janvier 2020

Les interactions directes entre différentes classes d'âge sont l'apanage des plus jeunes, qui n'hésitent pas durant l'observation à discuter entre eux même s'ils ne sont pas de la même classe ou tranche d'âge, en particulier lorsqu'il préexiste des liens entre eux, de fratrie notamment. Les plus vieux, c'est-à-dire ici les élèves de troisième, ne s'apparient pas à leurs cadets, et observent un entre-soi très strict, jusqu'à créer une sphère d'intimité collective dans laquelle le smartphone joue un rôle fondamental.

Huit élèves de troisième empruntent cette ligne de bus durant l'observation, quatre filles et deux garçons, dont la majorité monte le matin à SA*, forment le plus gros groupe et occupent le fond du bus ; deux autres filles dont l'une monte à MT* et l'autre à SL*, s'installent généralement vers le milieu du bus et n'interagissent pas avec le groupe. La répartition du groupe à l'arrière du bus s'effectue selon le genre, les filles demeurant ensemble

¹ Cinq élèves d'école primaire empruntent cette ligne de bus. Le soir, ils prennent d'abord un mini-bus scolaire qui les amènent de l'école primaire en haut du village jusqu'au parking du collège en bas du village.

² Expression populaire provenant de l'arabe, signifiant effectivement « bien fait » ou « tu l'as bien cherché ».

et les garçons occupant le milieu de la banquette arrière. Le fond du bus est très prisé : en tant qu'espace le plus éloigné du chauffeur (et donc du représentant de l'autorité), il est un symbole d'indépendance. En effet, les places à l'avant du bus, très proches du chauffeur, sont celles des plus petits (les élèves de l'école élémentaire), qui discutent régulièrement avec Auguste, lui racontent leur journée, tentent d'attirer son attention. Ces interactions donnent à voir un rapport très dépendant à l'adulte, dont les adolescents de troisième souhaitent se distinguer. À l'inverse, le fond du bus apparaît comme l'espace des grands. Le centre de la banquette arrière est la seule place n'ayant aucun siège devant elle. Cette place permet de voir et d'être vu, elle a donc un statut particulier dans l'espace du bus, et permet également aux garçons qui l'occupent d'étendre les jambes, performant d'autant plus leur domination de l'espace. Durant l'observation, aucune fille de troisième ne s'est assise sur cette banquette.

Les activités menées par les élèves de troisième sont également traditionnellement genrées : aux garçons les jeux sur mobile, aux filles les révisions et les discussions sur le dernier épisode de la télé-réalité suivie par le groupe. Ces deux activités sont d'autant plus genrées au collège : Jessica Soler-Benonie montre que les filles qui jouaient aux jeux vidéo chez elles ont tendance en arrivant au collège à diminuer cette pratique et à la passer sous silence afin de s'intégrer dans les groupes de filles (2019, p. 66). Cette intégration se fait notamment par l'adoption de pratiques culturelles féminines, fondées sur « la culture des sentiments » (Pasquier, 2014). Les garçons quant à eux peuvent continuer leur pratique des jeux vidéo, et manifester un intérêt fort pour le sport, comme le note Sylvie Octobre (2014), et délaissent les aspects de la culture juvénile les plus féminisés, dont la lecture.

Cette distinction genrée est extrêmement nette tout au long de l'observation. Les membres du groupe de troisième discutent ainsi par exemple depuis leurs sièges respectifs, s'invectivent et se chamaillent, tout en mettant en scène leur forte familiarité :

Les filles échangent rapidement autour des révisions, avant de basculer sur la télé-réalité, car l'une d'entre elles dit que ce soir elle n'allait pas réviser, qu'elle comptait goûter puis « se poser » devant les *Princes et Princesses de l'amour*¹. Ce programme est *a priori* suivi par les autres filles, car la discussion s'engage autour des participants et participantes. L'un des garçons du fond intervient de loin dans leur conversation. « Vous parlez encore de ça ?! C'est une perte de temps ! En plus tout le monde est l'ex de l'ex de tout le monde ! » À force d'interruption, une des filles lui répond « Quentin, soit tu participes à la conversation, soit tu la fermes ! » Le groupe de filles et le groupe de garçons rient et Quentin se tait pour regarder de nouveau le téléphone de son camarade à sa gauche.

Carnet de terrain, janvier 2020

¹ Cette émission de télé-réalité met en scène trois femmes et trois hommes dans une villa, chacun devant rencontrer des prétendantes et prétendants.

Il ne faut en effet pas comprendre cette scène comme une confrontation : bien qu'il existe de la part de Quentin une volonté de hiérarchiser les contenus regardés (les contenus dits « pour filles » sont supposément moins intéressants), son interpellation du groupe des filles répond à une circonscription du groupe. En effet, les quatre filles et les deux garçons de troisième se connaissent (un des garçons est dans la classe de deux des filles, et l'autre garçon a été en classe de cinquième et de troisième avec trois d'entre elles), mais ne s'assoient pas ensemble. Aucune fille ne s'assoit sur la banquette arrière. Les quatre filles occupent respectivement par groupe de deux les deux rangées de siège à droite de la banquette. Les filles et garçons de ce groupe se répartissant par genre dans le bus doivent donc interagir entre eux pour montrer qu'ils sont un groupe. « Faire groupe » permet une certaine privatisation de l'espace.

II.2. Un bus tiers-lieu ?

Il semble que, dans le contexte de ce territoire où les adolescents ont peu d'espaces interstitiels pour se réunir et se construire en coprésence physique (Barrère, 2013), le bus apparaît davantage pour les plus âgés comme un tiers-lieu (Oldenburg, 1999) qu'il faut s'approprier. Dans un article consacré aux différents types de tiers-lieux (physique, transgressif, symbolique) des enfants au sein d'un établissement scolaire, Sophie Levrard (2023) met en avant que ces espaces qui ne sont pas investis par l'institution ou par les adultes servent aux enfants autant à « *exercer leur sociabilité à l'abri des regards des adultes [...] mais aussi cachés du regard des autres enfants.* » (2023, paragr. 29). Le bus scolaire ne permet pas de se dissimuler, mais ces zones peuvent être délimitées matériellement (empilement de sacs et de manteaux) ou symboliquement (création de lien entre les parties du groupe occupant des places différentes dans le bus). Il est alors possible de concevoir ces zones délimitées comme des espaces relativement privés – ou en tout cas avec un accès restreint – dans lequel les sociabilités se construisent autour d'activités domestiques, poursuivies souvent grâce au smartphone. Par activités domestiques, je souhaite souligner qu'elles sont le plus souvent réalisées au sein du domicile, notamment dans la chambre. Par exemple le jeu vidéo, les révisions, l'écoute de musique, les conversations par messagerie instantanée, etc. Des activités commencées au domicile, notamment des discussions via les messageries instantanées, sont poursuivies dans le bus :

Lola pousse son sac pour laisser la place à une fille dont je ne connais pas le prénom qui vient de monter dans le bus le matin. Elle lui dit « t'es pas en retard tu vois », l'autre souffle en disant que si et en montrant ses cheveux du doigt [en sous-entendant qu'elle n'a pas pu se coiffer]. Lola la rassure vaguement (« c'est bon ça va ») puis ajoute « t'as dit que c'était la guerre, ça va ». Je confirme en écoutant la suite de l'échange qu'elles ont discuté par message avant de prendre le bus.

Carnet de terrain, janvier 2020

Les usages permis par les smartphones participent bien souvent à « faire groupe » comme le démontre Emilie Morand à propos de l'usage du téléphone portable en colonie de vacances (2020). Cette enquête qui vient confirmer les constats d'autres études sur l'imbrications des sociabilités en ligne et hors ligne, révèle que dans le cadre des colonies de vacances, les non possesseurs de téléphone portable ne sont pas exclus des sociabilités juvéniles, et se font régulièrement prêter un appareil pour se connecter à leurs différents réseaux, ou sont intégrés aux pratiques collectives autour du smartphone. Nous rencontrons dans les groupes affinitaires présents dans le bus scolaire une dynamique similaire, avec le relevé de nombreuses pratiques collectives (jeu vidéo, partage de connexion, partage de vidéos, jeu avec la prise de photos, etc.), bien qu'elles soient pour certaines relativement contraintes par l'absence d'une connexion 4G fiable et continue sur ce trajet en bus, donnant à voir une succession rapide d'activités sous la forme du zapping (Donnat, 2009). Les enfants changent très rapidement d'activité lorsque le réseau Internet leur fait défaut, mêlant différents usages et selon différentes modalités (seul, en groupe, en silence, agité, etc.) :

À ma gauche, une fille de 14 ans est sur son téléphone. Elle prend un selfie, qu'elle envoie sur Snapchat. Elle met ensuite ses écouteurs pour les enlever à l'arrêt suivant, lorsqu'une autre fille monte et vient s'asseoir à côté d'elle. Elles se saluent et parlent de géométrie et de maths. Il règne une ambiance un peu électrique dans le bus ce matin, surtout quand les élèves de troisième montent à SA*. Je mets ça sur le compte de ma présence tout au fond du bus, qui est généralement assez mal perçue, mais je comprends rapidement que c'est parce que ce matin les troisièmes ont le brevet blanc. Les trois adolescentes qui sont montées restent debout quelque temps dans l'allée centrale et sortent des fiches, en continuant de former un cercle. Elles jettent leurs manteaux sur une rangée de sièges proches, et s'assoient finalement. Les deux garçons de troisième qui sont au dernier rang sont occupés avec le téléphone de l'un d'entre eux, qui joue à un jeu vidéo sur mobile. L'autre est spectateur. J'entends deux garçons de cinquième devant moi qui chahutent, et l'un, en levant haut son téléphone, crie à l'autre « je te l'ai envoyé non ? ». Les deux troisièmes au dernier rang : le spectateur donne des conseils à l'autre « ah, là c'est [nom d'un objet dans le jeu], c'est le mieux, mais t'en fais pas personne ne l'a de toute façon. ». Les filles poursuivent leurs révisions : leurs différents supports de révision sont des fiches plastifiées et cartonnées, et des images du cours ou d'autres fiches prises en photo sur leur téléphone qu'elles s'envoient via Snapchat et qu'elles scrennent [effectuent une capture d'écran]. Il s'agit toujours de photographie de notes manuscrites, certaines sont surlignées numériquement, à partir de l'éditeur d'image du téléphone.

Carnet de terrain, janvier 2020

Dans le contexte spécifique des contraintes de mobilité influençant les libertés enfantines et adolescentes sur ce territoire, le bus scolaire devient un tiers-lieu où se poursuivent un certain nombre d'activités qui ont surtout lieu dans l'intimité des foyers. Cela est rendu possible je l'ai déjà souligné par l'appropriation de l'espace, très net pour le groupe de troisièmes. Cette appropriation de l'espace du fond du bus est un marqueur de groupe sans équivoque, mais semble également tendre vers la construction d'une sphère plus intime, dans lequel même les petits espionnages ne sont pas tolérés – tout comme ma présence, vécue comme une forte intrusion lorsque je m'asseyais au fond durant les trajets :

Trajet de retour, les troisièmes du fond sont encore bruyants. Les trois garçons de cinquième assis au milieu du bus se retournent pour les regarder. Un des ados leur crie « Wesh, tournez-vous ! » Peu après, c'est l'arrêt de SA* où les troisièmes descendent. Sitôt qu'ils sont descendus, les trois garçons se précipitent au fond.

Carnet de terrain, janvier 2020

Au bout du troisième jour d'observation, je vais m'asseoir le matin au fond du bus, sur une des rangées proches du fond. Les deux premières filles de 3^e qui empruntent la ligne montent et repèrent immédiatement que je suis installée sur la rangée en face de celle qu'elles occupent habituellement (je ne suis pas à « leur place » mais tout à côté). L'une d'entre elles s'assoit après m'avoir regardé quelques secondes et sort son téléphone, la deuxième attend un peu plus longtemps en me regardant avec insistance, elle enlève son sac et son manteau qu'elle jette sur la rangée devant elle (d'habitude elle met ses affaires sur la rangée que j'occupe). Je suis étonnée de ce geste puisque leurs deux autres copines qui montent deux arrêts plus loin s'assoient d'habitude là où elle vient de mettre ses affaires. Je comprends le geste comme une sorte de « réservation » de la place, m'empêchant d'y aller, ce qui est étonnant car je suis déjà installée et que je n'ai jamais changé de place durant un trajet. Les deux sont sur leur téléphone et chuchotent, en me regardant discrètement de temps en temps. Lorsque les deux autres filles du groupe montent, elles tardent à me repérer car le bus a déjà commencé à se remplir, mais le manteau et le sac de leur copine déposés à l'endroit où les deux dernières s'assoyaient les interpellent. Lola dit à la fille qui a jeté le manteau « jme mets où avec tes merdes là », ce à quoi l'autre répond « y avait pas de place » en tendant la main pour les récupérer. Lola désigne le siège vacant à côté de moi en disant « mets les là », l'autre répond « bah non » en me regardant. Elle a l'air gênée. Lola me demande alors « madame on peut mettre les affaires là, ça vous embête pas ? ». Je réponds qu'il n'y a pas de problème.

Carnet de terrain, janvier 2020.

Les troisièmes s'approprient de plusieurs façons le fond du bus. Ils occupent l'espace sonore : leurs conversations sont bien plus fortes que celles des autres groupes et sont accentuées par la diffusion de musique depuis les smartphones lorsque le réseau Internet le permet, ce qui oblige parfois Auguste à donner de la voix pour leur demander d'être moins bruyants (« *ce n'est pas le Sunset [une boîte de nuit très connue à 30 kilomètres] ici !* »). Ils occupent également le lieu en instaurant une délimitation physique en posant manteaux et sacs sur les sièges en amont et autour du groupe, délimitation que ma présence au fond du bus a quelques fois rendue plus difficile. Les indiscretions commises par les autres enfants sont sanctionnées (par des

insultes, des jets d'objets parfois), et la prévalence d'un groupe sur l'occupation des places du fond rappelée oralement. La constitution de cet entre-soi agit comme une sphère d'autonomie, qui est sans cesse à définir et à défendre. Le smartphone s'insère confortablement dans cette sphère, puisqu'il donne accès à diverses activités : récréatives comme les jeux vidéo ou la musique, sociale également en permettant de se prendre en photo avec le groupe ou avec un ami ou en discutant de manière privée et en excluant certains membres du groupe (par messages), ou encore scolaire avec les fiches de révision photographiées et stockées sur l'appareil.

L'appropriation du tiers-lieu qu'est le bus scolaire, transformant certains de ses espaces en sphère presque privée pour les enfants en déplacement, résulte en grande partie des spécificités de la mobilité rurale adolescente. Celle-ci est fortement impactée par la difficulté du passage à l'autonomie des enfants, qui s'effectuait traditionnellement sur ce territoire par l'acquisition d'un scooter ou le passage du permis de conduire. Comme nous l'avons vu lors du chapitre précédent, sur ce territoire la mobilité adolescente repose majoritairement sur les parents. Les différents trajets sont ainsi organisés au sein de la famille, ou au sein de groupes de parents se connaissant. En observant les trajets de ces collégiens en bus scolaire, il apparaît cependant que les connaissances qu'ils développent sont d'ordre organisationnel : ils organisent en partie les modalités de leurs déplacements, en se faisant parfois intermédiaire des demandes de leurs parents concernant des lieux de pose ou de dépose, ou s'arrangent entre eux pour se faire ramener par le parent d'un ami, mais ils organisent aussi l'intérieur du bus, en s'y créant des espaces privés. Étant donné que leur expérience de la mobilité est réduite et qu'en dehors de l'école ou des activités encadrés ils ne peuvent s'approprier d'autres tiers-lieux, les enfants empruntant le bus scolaire bénéficient d'un espace qu'ils peuvent co-construire, un espace tangible, s'associant aux lieux interstitiels numériques qu'ils fréquentent déjà.

CONCLUSION DU CHAPITRE

L'observation d'une ligne de bus scolaire dans les environs d'un village en campagne révèle que les enfants et les adolescents qui l'empruntent participent d'une négociation des règles, et que leurs parents mettent eux aussi en place des arrangements pour faciliter leur transport, que ce soit via l'achat du smartphone, ou via des solidarités d'interconnaissance – forgées par la fréquentation longue d'un même espace, par un ancrage familial fort ou par le partage de pratiques de loisirs (clubs de rugby, de tennis, de pétanque, etc.). Les rares espaces

où ils ne sont pas surveillés, comme « le lac » ou « le cap la nuit »¹, nécessitent l'accès à une autonomie en termes de mobilité, que les enquêtés entendus n'ont pas et que les usagers du bus scolaire ne possèdent pas ou ne semblent pas envisager. Les mobilités adolescentes restent donc organisées par les adultes.

Ainsi, les espaces interstitiels dans lesquels une expérience adolescente peut se dérouler semblent exister majoritairement en ligne, à travers le smartphone (ou autres dispositifs numériques possédés par l'enfant ou l'adolescent), pouvant s'étendre en partie au bus scolaire dans ce contexte, avec la poursuite d'activités domestiques et la constitution physique d'une zone d'intimité et d'autonomie juvénile, partagée par les membres du groupe affinitaire.

Le smartphone apparaît ici comme une autonomie locale et portable qui gagne l'espace du bus, et facilite la projection sur ce tiers-lieu de la sphère de l'intime des groupes d'élèves et sa reconstitution collective, répondant logiquement au processus de domestication² (Holloway et Valentine, 2000, p. 776) des enfants. Sarah Holloway et Gill Valentine dans leur article intitulé « Spatiality and The New Social Studies of Childhood » montrent comment la perception des espaces enfantins par les adultes – qu'ils soient chercheurs ou parents – a structuré et structure encore les *childhood studies*, et arguent pour une prise en considération plus systématique des interrelations et interconnexions (2000, p. 768) de ces différents espaces (école, maison, culture juvénile, voisinage, mais également les technologies de l'information et de la communication). Ils reconnaissent la porosité des frontières des différents espaces cités, faisant d'internet un autre espace à appréhender avec tous les processus dynamiques qui sous-tendent son usage et surtout, son accès (Holloway et al., 2000). Il me semble que l'étude du bus scolaire montre de nouveau cette interconnexion, notamment celle du foyer et celle de la culture juvénile – à travers la culture du groupe – lors d'un trajet vers l'école.

¹ Il s'agit de tiers-lieux dans le village ou à ses alentours

² La domestication renvoie ici au phénomène d'enfermement de l'enfant au sein du foyer, ce dernier étant perçu comme l'espace le plus bénéfique au développement de l'enfant.

CONCLUSION PARTIE 3 : ENCADREMENT DE L'EXPÉRIENCE ET EXPÉRIENCE DE L'ENCADREMENT

Cette partie a mis en lumière que l'expérience des enfants en ligne est encadrée, et que les dispositifs numériques comme le téléphone portable ou le smartphone leur permettent à leur tour de faire l'expérience de l'encadrement (le leur mais également celui de leurs déplacements) dans un contexte où la dépendance aux parents est très forte en termes de mobilité où les espaces et les occasions pour se retrouver uniquement entre jeunes en dehors des activités encadrées sont très rares.

Le chapitre 8 a permis de montrer que les parents régulent les activités en ligne de leurs enfants. Les modalités de régulation dépendent à la fois du capital informatique des parents et de leur classe sociale. Les parents de classes moyennes et supérieures privilégient la spatialisation des dispositifs numériques et en contrôlent l'accès, en vérifiant visuellement à la fois le temps passé en ligne et les contenus regardés. Les parents de classes populaires de leur côté opèrent moins avec cette modalité de contrôle (spatialisation), en revanche ils sont plus prompts à confisquer les dispositifs, à les soustraire à la possession de l'enfant, d'autant plus lorsqu'ils possèdent peu de capital informatique. On voit que s'opère une distinction forte entre les activités pour le divertissement et les activités scolaires (ou scolairement rentables) menées sur les dispositifs numériques. Le recours discursif au terme de « confiance » par les parents pour contractualiser les régulations rend compte de leur projet éducatif d'inculquer à leurs enfants une auto-régulation concernant le temps passés en ligne et les activités. En outre ce terme reflète un sentiment de dépassement des parents, doutant sans cesse de l'efficacité totale de leur contrôle, ainsi que d'une volonté de maintenir un lien parent-enfant qui semble affaibli par l'autonomisation des pratiques. De même, il illustre l'engagement dans un rôle de bon parent, qui reconnaît à son enfant le statut d'être unique et individuel, possédant une vie privée et devant être accompagné vers l'autonomie. En cela, on ne peut qu'attester d'une tension : si les parents cherchent à rendre leur enfant autonome, leur autonomie est pourtant l'objet de contrôle. En effet, nous avons pu voir que ce « contrat de confiance » peut être trahi tant par les parents que par les enfants, et ce peu importe la classe sociale : des parents lisent les conversations privées de leurs enfants et fouillent leurs appareils en cachette, et des enfants désobéissent aux règles concernant les usages permis et le temps d'écran autorisé.

Au cours du chapitre 9, j'ai mis en évidence l'existence d'un continuum de pratique entre le téléphone portable et la socialisation à la mobilité. J'ai d'abord présenté quels étaient

les critères parentaux définissant l'acquisition ou non d'un téléphone portable pour leurs enfants. Le premier est celui de l'acceptation – ou non – de l'autonomisation des pratiques car le smartphone permet et peut-être surtout rend matériel et tangible ce processus d'autonomie juvénile pour les parents. Le second est celui de la bonne intégration par l'enfant des principes d'autorégulation. C'est l'occasion de lui transmettre des valeurs familiales, ce qui renvoie aux réflexions du chapitre 8. Le troisième critère est la fonction que le téléphone portable peut occuper dans la micro-coordination quotidienne des familles, fonction qui peut accélérer l'équipement en téléphone portable de l'enfant en dépit des réticences parentales. Je me suis ensuite penchée sur la manière dont les enfants s'emparent de cette dimension du téléphone portable. En étant dépendants des adultes pour assurer leur mobilité, les jeunes occupent une place d'intermédiaire entre les différents adultes les véhiculant sur le territoire, ce qui participe à leur socialisation à la mobilité. Sur ce territoire se développe une dynamique de renforcement entre lieux dans lesquels les jeunes peuvent se retrouver entre eux sans adultes et mobilité autonome ; puisque les jeunes ne peuvent pas se déplacer de manière autonome, ils n'explorent pas ni n'investissent des lieux autour du village, ce qui réduit leur désir ou leur besoin de posséder un scooter, ce qui à son tour entrave à nouveau l'appropriation de l'espace. Ainsi, l'absence de lieux pour se réunir ou de lieux pour pratiquer des activités de loisir non-encadrées (skate-park, espaces publics pour danser, traîner, faire du vélo), ne créent pas le désir de s'y rendre soi-même, par ses propres moyens, rendant caduque l'envie d'accéder à une mobilité autonome.

A partir de l'observation participante d'une ligne de bus scolaire desservant l'école élémentaire et le collège de M*, le chapitre 10 a donné à voir le rôle d'intermédiaire que les enfants et les adolescents empruntant ce bus endossent grâce au téléphone portable. Le capital d'autochtonie des parents, permet à leurs enfants de bénéficier d'accords informels avec le chauffeur du bus, mais également d'inscrire les déplacements de leurs enfants dans des solidarités locales. Du côté des enfants, ils construisent progressivement un capital d'autochtonie : s'ils en héritent en partie de leurs parents, le bus scolaire est l'occasion de le performer et de l'augmenter, notamment par la participation aux négociations avec le chauffeur. Le trajet en bus scolaire peut être analysé comme un espace interstitiel, un tiers-lieu qu'ils s'approprient et singularisent et dans lequel ils peuvent utiliser leurs smartphones entre eux avant d'arriver au collège.

Par conséquent, cette partie a voulu dépasser la question de l'autonomisation de l'apprentissage des loisirs par les TIC en prenant en considération ses modalités matérielles (encadrement des parents), et a amorcé une tentative pour l'inscrire dans l'ensemble plus

vaste de la construction d'une autonomie juvénile (expérience de l'encadrement). Elle se caractérise en partie par une participation progressive des enfants à l'organisation et aux modalités de leurs déplacements. Ils sont amenés, voire encouragés, à y participer notamment en servant d'intermédiaire, en négociant eux-mêmes, et parfois en imposant leurs propres horaires.

Conclusion générale : internet propose, les jeunes disposent.

Si les espaces en ligne participent à la construction identitaire et culturelle des jeunes (Octobre, 2014a, Pasquier, 2005a), reconfigurent-ils les modalités d'apprentissage de leurs loisirs ? A l'instar d'Anne Barrère (2011), j'ai considéré les loisirs non encadrés et encadrés, non pas comme des activités pouvant être stratégiquement investies par l'institution scolaire, mais comme de véritables occasions pour un jeune individu de se former par lui-même, sans pour autant partir du principe qu'il s'agit d'une affaire privée, individuelle et se déroulant exclusivement hors-ligne. C'est pourquoi cette recherche a interrogé l'individualisation des pratiques, notamment permise par les dispositifs numériques individuels (Lachance, 2011; Metton, 2009). Est-elle l'amorce d'une autonomisation de l'apprentissage des loisirs par rapport aux instances de loisirs (clubs, associations), à la famille et aux groupes affinitaires ? Puisque plusieurs travaux portant sur la jeunesse à l'ère du numérique montrent que les espaces internet sont fortement investis par les jeunes, qui y font lieu à l'abri du regard adulte et se livrent à diverses expérimentations, comment les jeunes ruraux enquêtés utilisent-ils la vidéo, à des âges où la conquête de l'autonomie n'est pas seulement un enjeu majeur, mais est aussi et surtout une injonction ?

La spécificité de l'autonomie enfantine telle qu'elle est pensée par différents auteurs (Brougère, 1999; Lahire, 2001; Ramos, 2011) révèle une position ambiguë de l'enfant comme être amené – et emmené – à être autonome. Dans ces recherches, cette autonomie de l'enfant et de ses apprentissages est généralement pensée à l'aune des institutions. Lors de mon enquête, trois instances encadrant les pratiques de loisirs se sont dégagées : clubs et associations sportives, groupes de pairs, famille. A l'heure actuelle, l'apprentissage du loisir en régime numérique dépend-il encore exclusivement de ces instances ?

J'ai observé que le recours aux ressources disponibles sur internet était conditionné au fait que les cadres de la pratique permettent ou non leur intégration lors des situations d'apprentissage. Ce constat invite à considérer qu'internet n'est pas utilisé comme un levier créant des espaces d'autonomie, mais est plutôt mobilisé comme une ressource parmi d'autres. La thèse d'une autonomisation de l'apprentissage des loisirs grâce aux espaces en ligne peut cependant être partiellement soutenue en relation à deux phénomènes. Le premier est celui de la mise en scène de sa pratique sur internet, et le deuxième est celui de l'inspiration tirée des vidéos visionnées.

Mettre en scène sa pratique de loisir, autant dans l'échec que dans la réussite, et diffuser la production ainsi créée permet d'étendre les arènes des habiletés techniques

conceptualisées par Nicolas Dodier (1995) dans les espaces hors ligne aux espaces en ligne. En investissant les espaces en ligne comme les plateformes socio-numériques et en y produisant du contenu autour de leurs loisirs, les jeunes ne restreignent plus l'ethos de la virtuosité au moment de la pratique où s'applique le jugement des autres pratiquants. Cet usage est constitutif de la construction et de la performance d'une expertise concernant le loisir (chapitre 4). En étendant ces arènes, les jeunes s'exposent au jugement de leur communauté de pratique, de leurs groupes affinitaires et parfois d'inconnus qu'ils pratiquent ou non ce loisir. Il leur est alors nécessaire de respecter des normes supplémentaires, spécifiques à la fois à la plateforme de diffusion et à la culture juvénile. En fonction des modalités de diffusion (cercle restreint ou non), leurs productions se mêlent aux autres productions de loisir qui sont accessibles en ligne et pourront être à leur tour regardées, reprises, détournées, apprises, par d'autres internautes.

Le visionnage de contenus autour des loisirs pratiqués ne s'effectue pas systématiquement avec un objectif précis (apprendre une technique, se tenir informé des évolutions de la pratique, se renseigner sur du matériel, etc.), il peut s'effectuer pour le divertissement ou parce que le producteur de contenu est une figure charismatique ou attachante. Ce mode de consommation exerce une influence sur la pratique du loisir, parfois sous la forme d'une inspiration inattendue et non recherchée venant stimuler la créativité du pratiquant, ou transformer un pan de sa pratique. Les vidéos sont utilisées comme des sources d'inspiration, qui dotent les objets présents au domicile, ou dans la chambre, de l'enquête de nouvelles propriétés invisibles jusque-là. La consommation de vidéos s'inscrit alors dans un bricolage de la pratique, au sens d'un « braconnage culturel » (de Certeau, 1990) rencontrant le bricolage comme « jaillissement d'idées » (Dodier, 1995) ; en s'appropriant le contenu des vidéos, en s'arrêtant sur des détails, les pratiquants peuvent être amenés à expérimenter de nouvelles manières de faire et introduire ainsi une certaine hétérogénéité dans la pratique de leur loisir.

Cette conclusion va nous permettre de retracer l'émergence et l'articulation de ces principaux résultats en revenant sur les enjeux transversaux de ce travail. Dans un premier temps, elle rappelle les apports de la méthode ethnographique pour étudier les pratiques de loisirs. Dans un deuxième temps, elle synthétise la question de l'hybridation des modalités d'apprentissage. Dans un troisième temps, elle poursuit la réflexion sur l'autonomie juvénile avant de nuancer le rôle d'internet dans le processus d'autonomisation de l'apprentissage des loisirs. Pour finir, cette conclusion présente plusieurs limites de cette enquête et des perspectives de recherche en lien avec les questionnements soulevés au cours de ce travail.

I. Le regard ethnographique pour saisir les pratiques discrètes

J'ai approché les loisirs comme un « fait social technicisé » (Martin et al., 2021) de sorte à prendre en considération la part des apprentissages se déroulant en ligne ; en effet, les espaces d'internet offrent des ressources pour apprendre un loisir, notamment à travers la consultation de vidéos. Ils sont également, pour les enquêtés rencontrés, des lieux de création et de diffusion de contenus numériques autour de leurs loisirs. Au cours de ce travail de recherche, j'ai donc fait le choix de considérer internet comme un lieu à part entière, constitué de plusieurs espaces qui sont fréquentés par les jeunes, tout en étant connexes aux espaces hors ligne dans lesquels les pratiques de loisir se déroulent. Le fait social technicisé qu'est le loisir et son apprentissage comporte donc une multitude d'espaces que la méthode ethnographique a permis d'appréhender. Si enquêter sur les pratiques en ligne des jeunes, en les pensant en continuité des pratiques hors ligne, est une démarche bien connue et traitée en sciences humaines et sociales, l'ethnographie conjointe de ces deux espaces n'est pas répandue. La méthodologie choisie s'inspire de celle de Julie Delalande (2001), qui a enquêté sur le long terme dans des établissements scolaires (école maternelle, élémentaire et collège) en cherchant à adopter le point de vue des enfants enquêtés. La méthode ethnographique vise ici à réduire la distance entre l'adulte et l'enfant, instaurée par la grande différence d'âge et à sortir d'une perspective adultocentrée. L'originalité de ma démarche est d'entrer par la vie quotidienne sans s'appuyer exclusivement sur des données déclaratives. Le processus d'apprentissage est en effet délicat à saisir, notamment lorsqu'il est question de loisirs. Ceux-ci prennent place sur un temps conçu en creux des autres temps sociaux, ce temps existe car *le reste* a été effectué : jamais prioritaire, rarement considéré comme nécessaire hors projet éducatif, surtout lorsqu'il concerne les jeunes (Brougère, 1999; Zaffran, 2011). La difficulté pour saisir les apprentissages des loisirs est donc double : les processus d'apprentissage sont difficiles à voir concrètement et prennent place à des moments imprévisibles, et dans des lieux parfois difficilement accessibles (chambres à coucher, jardins, endroits du village et espaces en marge des activités encadrées). Être sur place, fréquenter régulièrement les groupes d'enfants, être présente lors des activités de loisirs qu'elles soient encadrées en club ou à domicile, multiplie les occasions de voir des apprentissages en train de s'effectuer et les interactions sociales qui les sous-tendent. Ces pratiques apparaissent cependant relativement éparpillées dans la mesure où elles ne sont pas nécessairement structurées par une institution. Malgré toutes les précautions prises pour obtenir des ensembles cohérents de données autour de pratiques similaires (sélection de pratiques très en vogue sur le terrain, récurrence des observations aux mêmes endroits ou auprès de mêmes groupes, etc.), l'observation des

processus d'apprentissage s'effectue en laissant partiellement faire le hasard d'être au bon endroit au bon moment avec les bons interlocuteurs. Ce en quoi ma présence sur le terrain durant deux ans a été un atout considérable afin de multiplier les occasions de saisir ces moments. Les données présentées tout au long de ce travail esquissent ainsi une mosaïque des pratiques en ligne et hors ligne, dont les apprentissages ne sont qu'une des facettes.

Cette méthodologie a l'avantage de permettre d'observer des pratiques aussi régulières que ponctuelles, aussi ostentatoires que discrètes. La discrétion des pratiques est cependant à discuter : ce n'est pas tant qu'elles se font volontairement peu visibles, mais qu'elles ne sont pas directement saisissables par l'observateur. Les coulisses de la prise de photographies de groupe, par exemple, ne sont pas accessibles si l'œil de la chercheuse ne s'y arrête pas avant que les clichés ne soient pris. Pourtant, les acteurs et actrices de ces coulisses ne dissimulent pas ce travail de mise en scène, ni les consignes distribuées aux membres du groupe. De même, si ce type de pratiques n'est pas tu, elles ne sont néanmoins pas mises en mot par les enquêtés comme nous l'apprend l'examen de la difficulté de la restitution ou de l'explicitation des gestes techniques (chapitre 5). Le recours durant les entretiens semi-directifs aux téléphones portables ou aux tablettes des enquêtés ou de la chercheuse leur a notamment offert la possibilité d'expliquer, par la démonstration, leur navigation et les gestes qu'ils effectuent avec ces objets. Les historiques des messageries ont été abondamment utilisés durant l'enquête lorsque j'abordais avec les jeunes la circulation des contenus ; se rappeler quel ami a envoyé telle vidéo ou à qui le jeune a diffusé sa dernière photographie n'est pas toujours aisé sans le recours à la mémoire des dispositifs numériques. Par conséquent, la méthode ethnographique a permis de libérer l'accès à l'observation d'apprentissages en train de se faire, sur une période relativement longue et dans des endroits et lors d'événements qui ne sont pas habituellement accessibles aux adultes, comme le bus scolaire, les parties de jeux vidéo entre copains, ou encore les déambulations en bande durant les fêtes de village.

II. Apprentissage situé et hybridation des modalités d'apprentissage

La circonscription des différents espaces, en ligne et hors ligne, fréquentés par les jeunes enquêtés, a facilité la compréhension des apprentissages s'y déroulant. En inscrivant mon analyse dans la continuité des approches situées de l'apprentissage (Brougère et Bézille, 2007; Rogoff et al., 1993), j'ai pu montrer une hybridation des modalités d'apprentissage, entre celles se déroulant entre pairs hors-ligne, et celles prenant place dans les espaces en

lignes. En tant qu'espaces familiers des enquêtés, les plateformes socio-numériques et les vidéos auxquelles elles donnent accès s'articulent aisément dans les activités pratiquées par les groupes affinitaires. L'étude de la circulation des vidéos au sein des groupes de pairs, de leur consommation et de la production de contenus en ligne m'a permis de montrer l'intrication des vidéos dans les sociabilités juvéniles, à la fois comme ressources dans l'apprentissage et comme objets culturels participant de l'élaboration de culture et de sous-culture communes. Ces trois usages (consommation, production, circulation) des contenus numériques s'entre-alimentent.

Ainsi, à titre d'exemple, les prescriptions orales adressées par les pairs dans les recettes de slime s'accompagnent de la consultation de vidéos en ligne pour vérifier les étapes de la préparation (chapitre 2). Il est cependant parfois nécessaire dans le cadre des transmissions entre pairs d'accompagner la découverte d'une pratique qui s'effectuerait par la vidéo (chapitre 5) ; le pair le plus expert dans la pratique prend alors en charge l'explication de certains éléments vus en vidéo. Lors de l'apprentissage de techniques de maquillage par des vidéos sur YouTube, nous avons pu voir que l'aide apportée par un pair est d'ordre conceptuel, et introduit un certain relativisme quant au résultat à attendre. L'aide repose ici sur l'explication des grands principes du maquillages qui ne sont parfois pas présentés en vidéo, notamment lorsque la vidéo porte sur un geste technique particulier.

A l'inverse, les transmissions par les pairs ne sont pas systématiquement opérantes, notamment dans les aspects les plus familiers de la pratique et peuvent s'accompagner de la recommandation de tutoriels sous la forme de vidéos. Ces « savoir-faire techniques » (Chamoux, 2010) s'observent lorsque les enquêtés rencontrent des difficultés à les expliciter à d'autres personnes malgré leur bonne volonté. La difficulté de dire ce que l'on sait faire et comment le faire dans le cadre de « savoirs incorporés » (Aubert, 1998) trouve une résolution partielle avec le renvoi du pair sollicitant un accompagnement vers des vidéos (chapitre 5). L'enquête a également mis en lumière la volonté de conserver pour certains le secret notamment dans le cadre de loisirs pour lesquels la compétition entre pairs est centrale. Au sein des loisirs et des groupes de pairs, j'ai montré que la rétention d'information volontaire est extrêmement minoritaire parmi les données récoltées ; elle s'inscrit dans un contexte de tensions et dans des optiques de protection de son originalité ou ascendant.

Une autre forme d'hybridation a pu être observée, pour apprendre un loisir par ailleurs encadré avec l'appui sur des ressources en ligne, dans une démarche complémentaire ou de perfectionnement (chapitre 3). J'ai montré que ce recours n'est pas systématique et ne semble pas être corrélé sur ce territoire à une absence de guidage par les encadrants ou par

pairs (chapitre 2). L'apprentissage en solitaire à partir des ressources en ligne n'est que très rarement déconnecté de celui qui prend place au sein des groupes de pairs ou des groupes de pratique. Au contraire, le recours à la vidéo en général dépend des opportunités offertes par le groupe de pratique ou de pairs, autant en termes de ressources (guidages par les pairs ou non) qu'en termes de fonctionnement et d'organisation de la pratique. Les pratiques de loisirs sportifs où l'image occupe une place particulière, comme le skateboard ou la gymnastique, sont les plus propices à ce type d'apprentissage. Le concept d'inspiration a ainsi été traité sous l'angle à la fois d'un possible aménagement de la pratique (chapitre 2), pour être adapté au mode de vie et au rythme du pratiquant et, dans le cadre de la production de contenu sur internet (chapitre 7), de la défense de l'authenticité du pratiquant se mettant en scène (chapitre 4).

A cet égard, cette recherche a investigué des contenus non-diffusés par les jeunes enquêtés, qu'il s'agisse de brouillons finalement abandonnés, ou de productions créées pour le seul plaisir de la captation et du montage à des fins privées. Ce qui ressort de cette prise en compte de ce que j'ai appelé les « productions minuscules » (chapitre 7) est notamment une intrication de la consommation de contenus et de la production de contenus, deux usages qui sont le plus souvent distingués dans la recherche en sciences sociales. Concernant les productions, j'ai montré qu'elles reflètent l'incorporation de diverses normes sociales (de genre, du loisir pratiqué, celles provenant d'une socialisation à l'image qui se déroule majoritairement au sein de la famille, puis d'une socialisation secondaire auprès des groupes de pairs) et des normes des plateformes et de la culture juvénile (Pasquier, 2005). Ces normes-ci sont acquises par la fréquentation des dites plateformes et la consommation des objets culturels circulant parmi les groupes de pairs.

Les dispositifs numériques, notamment le smartphone, sont également utilisés dans une optique de continuité entre les espaces en ligne et les espaces hors ligne dans le cadre des sociabilités juvéniles. Il s'agit ici d'un autre type de négociation, permettant au jeune de maintenir ses relations avec différents réseaux de pairs (chapitre 6). Cet usage permet de se plier à l'exclusivité des sociabilités exigée sur les territoires ruraux constatée dans plusieurs autres travaux (Amsellem-Mainguy, 2021; Coquard, 2019; Renahy, 2010b) tout en fréquentant plusieurs groupes de pairs. En effet, les résultats de l'enquête montre que les enfants scolarisés entretiennent des sociabilités juvéniles diverses, réparties en fonction de leurs activités et espaces qu'ils fréquentent, sans qu'elles n'entrent en concurrence directe grâce à l'asynchronie et le partage de traces de vie (photos, liens, récits quotidiens, vidéos drôles, etc.) permis par les TIC. La fréquentation de plusieurs groupes de pairs via internet permet

également de partager une même passion sous des modalités différentes. Ainsi, la sélection des contenus envoyés à des pairs se fonde à la fois sur la culture juvénile et sur la sous-culture du groupe, pour se préciser ensuite en fonction des goûts connus, supposés ou anticipés du pair.

III. Autonomie juvénile : du temps et des espaces

Alors qu'elle est de fait dans un rapport de dépendance et de subordinations aux adultes, la population enquêtée (enfants et adolescents) fait l'objet de projets éducatifs qui touchent tous les aspects de leur vie et positionne de manière centrale un enjeu d'autonomie (Lahire, 2001; Tessier et Trémion, 2023). En parallèle, au fur et à mesure de leur avancée en âge, les enfants individualisent leurs pratiques de loisirs, sans pour autant y être invités. Les dispositifs numériques participent pleinement de cette individualisation sur le terrain enquêté, ce qui m'a conduit à prendre en considération les sphères d'autonomie connexes à l'apprentissage des loisirs dont les accès sont négociés entre parents et enfants, afin d'en voir les spécificités. Il s'agissait d'établir si l'individualisation des pratiques était dans ce cadre une autonomisation.

L'accès aux espaces en ligne est soumis aux régulations parentales touchant aux temps d'écrans et aux activités menées sur internet. Nous avons vu que la régulation temporelle, la spatialisation et la contractualisation étaient les trois modalités de contrôle parental les plus usitées. Elles s'assouplissent avec l'avancée en âge, me poussant à considérer que l'autonomisation observée ici est davantage une reconfiguration continue du contrôle assuré par l'auto-contrainte incorporée par les enfants. Le recours discursif à la « confiance » permet de réinvestir le lien parent-enfant caractérisé dans cette enquête par une défiance constante concernant les activités en ligne des enfants, la plupart du temps invisibles aux parents. La recherche de « trace numérique comme preuve » (Lachance, 2019), loin d'apaiser les craintes parentales, les pousse à des conduites intrusives dans la sphère intime de leurs enfants (chapitre 8). L'acquisition du premier téléphone portable de l'enfant est alors un moment important dans les foyers enquêtés, puisque ce dispositif induit une plus grande individualisation des activités, entraînant de fait leur invisibilisation pour les parents et donc des possibilités de contrôle moins grandes. Son acquisition se décide à l'aune de l'évaluation de la bonne incorporation de cette auto-contrainte par l'enfant, au prisme d'une part de sa capacité à modérer ses usages numériques et d'autre part de l'utilité que ce dispositif peut avoir dans l'organisation quotidienne du foyer.

Les travaux sur l'occupation de l'espace par les jeunes populations (Hugoo, 2022; Ramos, 2018 ; Rivière, 2021) ont surtout porté sur les territoires urbains et ont mis en exergue leur rôle central dans la construction d'une autonomie juvénile. Quant aux études sur les sociabilités adolescentes, elles soulignent l'importance des espaces et temps non-soumis au regard de l'adulte (Barrère, 2011; Boyd, 2016; Zaffran, 2010). Or, j'ai montré que sur le territoire rural enquêté ces espaces-temps sont rares, et sont le plus souvent des espaces en marge des activités de loisirs encadrés. Leur accès sur ce territoire est conditionné par les modalités de déplacement, puisque le territoire est dépourvu de transports en commun et que les mineurs sont entièrement dépendants des adultes pour assurer leurs déplacements. Les parents ayant des membres de la famille vivant à proximité s'appuient sur les solidarités familiales pour la mobilité de leurs enfants, ce recours aux proches ne semble pas être socialement situé sur ce territoire (chapitre 9). En revanche, le covoiturage assumé par des amis ou d'autres parents d'élève est l'apanage de parents possédant un certain ancrage local et un capital d'autochtonie (Coquard, 2019; Renahy, 2010). Nous avons pu voir ce capital à l'œuvre dans les négociations menées avec le chauffeur du bus scolaire, parfois par l'intermédiaire de l'enfant (chapitre 10). Cette position socialise le jeune à la mobilité, et lui permet aussi de performer son capital d'autochtonie en train de se construire. Le téléphone portable, dans son écrasante majorité sous forme de smartphone, apparaît alors comme un outil facilitant la micro-coordination des déplacements familiaux ou inter-familiaux. Le smartphone introduit également la possibilité pour l'enfant de négocier avec ses parents lors même qu'ils ne sont pas présents sur place. Les observations à la piscine municipale en été permettent de voir ces négociations à l'œuvre, et les tactiques que les enfants et adolescents mettent en place pour rester dans ces espace-temps sans la présence d'un adulte. L'acquisition d'un téléphone portable n'induit donc pas seulement une individualisation des pratiques communicationnelles ou de divertissement, mais participe également à faire de ces jeunes des acteurs et actrices de leur mobilité.

La faiblesse de l'équipement en cyclomoteurs, pourtant accessibles à partir de 14 ans, des jeunes rencontrés, m'a interpellé durant l'enquête. Les mobylettes et les scooters sont très présents dans les discours des parents revenant sur leur propre jeunesse, une période durant laquelle leur sociabilité s'effectuait en grande partie en coprésence physique sur les places des différents villages et exigeait la possession d'une mobylette (Rivière, 2016). Si, de leur temps, l'acquisition d'un engin motorisé était symbole d'autonomie et synonyme d'individualisation des pratiques, il n'en constitue plus aujourd'hui l'unique rite de passage. En effet, les jeunes rencontrés n'envisagent pas dans leur immense majorité d'avoir un cyclomoteur, perçu

comme une dépense inutile dans la mesure où son usage serait restreint au trajet domicile-école, déjà assumé par les parents ou par le réseau de transport scolaire. Bien que les garçons soient surreprésentés quant à la possession d'un scooter dans le corpus d'enquêtés, les ordres de grandeur sont faibles. J'ai expliqué cette désaffection pour la mobilité autonome motorisée par le fait que les occasions de sortir du domicile pour participer à des activités entre pairs sont limitées bien qu'elles augmentent avec l'entrée au lycée. Par ailleurs, les jeunes vivant à F* semblent être davantage équipés en scooter que leurs homologues de M*, la ville de F* présentant davantage d'endroits qui sont appropriables et appropriés par les jeunes, ce qui renforce l'envie et la nécessité de pouvoir s'y rendre de manière autonome.

Ce dernier constat interroge plus largement le type de socialisation à la mobilité qu'un désengagement dans la mobilité autonome (autant des parents que des enfants) induit sur ce territoire. J'ai proposé comme modèle celui de l'enfant-intermédiaire, acteur indirect des déplacements le concernant. L'équipement en smartphone semble être une reconnaissance de cette position spécifique. Ce dernier n'ouvre pas seulement des espaces de sociabilités entre pairs en ligne (Balleys, 2015; Bruna, 2020; Metton-Gayon, 2009), mais également donne aux jeunes, de manière partielle, accès au territoire en leur permettant de participer à la gestion de certains de leurs déplacements (chapitre 9 et 10). J'ai montré comment la socialisation à la mobilité passe sur ce territoire non pas par une mobilité autonome, mais par une approche de la mobilité en termes de gestion du temps et de la communication entre adultes et enfants. Cette approche des apprentissages de la mobilité semble s'inscrire dans le phénomène de socialisation adolescente plus globale décrite par Joël Zaffran (2010) qui « *se fonde en partie sur le contrôle du temps et l'élaboration d'un maillage éducatif suffisamment dense pour supprimer les temps morts* » (p. 131). Il s'agit alors d'apprendre à l'enfant la bonne optimisation de ses temps d'attente, en les réduisant ou en les évaluant selon le temps qu'il peut se ménager tout en prenant en considération les impératifs des adultes dont il dépend pour se déplacer.

IV. La technologie numérique, instrument de l'autonomie dans les loisirs ?

À partir de ces différents résultats, il est nécessaire de nuancer le rôle d'internet comme vecteur d'autonomie dans la sphère des loisirs. L'autonomie, qu'elle soit enfantine, adolescente ou adulte, ne peut se penser dans l'absolu au risque d'aboutir à une aporie. Elle se conçoit au sein de divers cadres culturels et sociaux (Octobre, 2019), qui font l'objet de négociations et d'ajustements en fonction des dynamiques familiales, sociales et culturelles.

Je vais à présent revenir sur les cadres instaurés par les trois grandes instances encadrant les loisirs juvéniles relevés dans ce travail (famille, associations et clubs sportifs, groupes de pairs) afin de montrer les différents facteurs qui viennent influencer et circonvoluer l'autonomisation de l'apprentissage des loisirs que peut permettre internet.

Le cadre familial apparaît déterminant dans ce processus d'autonomisation. Les loisirs intergénérationnels d'extérieur, comme la chasse et la pétanque qui sont pratiquées sur ce terrain entre membres d'une même famille, ne mobilisent aucunement la vidéo, ou internet, dans l'apprentissage du loisir. En revanche, les loisirs d'intérieur comme la couture sont supportés par la consommation de vidéos, pour l'inspiration ou pour le tutorat. La différence relevée entre ces deux types de loisirs est la participation d'un membre de la famille à la pratique : dans le cas de la couture, une fois l'initiation réalisée dans l'enfance par un membre de la famille, la pratique n'est plus collective ou accompagnée par l'initiatrice. Le cas de Juliette (chapitre 5, p. 191), qui demande conseil à sa sœur aînée qui a bénéficié de la même initiation par le passé, aboutit à un renvoi vers des vidéos. Nous avons vu que ce renvoi n'était pas un refus de co-participation, mais l'invitation à adopter un style d'apprentissage spécifique à la situation. L'accès aux dispositifs numériques et donc l'autonomie permise concernant la navigation sur internet, est également soumise à des négociations. L'appropriation des règles par l'enfant entraîne une reconfiguration des modalités de contrôle des usages des dispositifs numériques et des espaces internet opérées par les parents à mesure que l'enfant démontre sa bonne intégration des règles. En démontrant une auto-contrainte sur le temps d'usage, le respect des consignes parentales, et la hiérarchie entre loisirs et travail, l'enfant obtient une « liberté contrôlée » accrue. Les enfants incorporent les règles parentales, y compris les normes concernant les contenus qui sont diffusables, ou non, sur internet.

En ce qui concerne les activités de loisirs encadrées par des clubs ou des associations, l'autonomisation de l'apprentissage via les dispositifs numériques dépend fortement de la présence ou non de la vidéo dans la culture même du loisir, ainsi que de l'accord des encadrants. Les sports collectifs de ballon se caractérisent par une absence de recours à la vidéo pour apprendre la pratique. En revanche, la gymnastique rythmique ainsi que la danse incorporent facilement la vidéo et sont ouvertes aux propositions (d'enchaînements et de modification de l'entraînement) amenés par les gymnastes. C'est parce que le cadre permet la mobilisation des vidéos que l'on peut voir des négociations en son sein. L'équitation en club où l'encadrante refuse que le smartphone soit utilisé est un contre-exemple intéressant. Ainsi, Mélisse (chapitre 2, p. 139) qui fait de l'équitation en club et regarde des vidéos pour ses entraînements à domicile ne propose rien à son encadrante, réfractaire à l'utilisation du

smartphone durant les séances d'équitation en club. Mélisse développe ainsi une pratique autonome, parallèle, en dehors de l'activité encadrée. Sa pratique s'appuie certes en partie sur ses connaissances acquises en club, mais également sur ses recherches sur internet.

Quant aux groupes de pairs, l'enquête a révélé que les cas où la consommation de contenus en rapport avec le loisir pratiqué pouvait relever d'une autonomisation par rapport au groupe de pratique ou aux groupes d'amis ne constituent qu'une minorité des trajectoires rencontrées. Même les loisirs semblant offrir le plus d'occasions à un travail solitaire et déconnecté des sociabilités quotidiennes (comme l'up-cycling ou les activités de construction telles que Lego, maquettes, figurines, etc.) font l'objet d'une recherche d'aide ou de partage dans l'environnement immédiat de l'enfant ou de l'adolescent. Les vidéos internet, considérées comme des ressources dans l'apprentissage d'une pratique, circulent entre les pratiquants d'un même loisir ou sont parfois une réponse à des questions qui ne trouvent pas de résolution dans les groupes de pratique (comme dans le cadre du jeu vidéo entre collégiens). Ces ressources vidéo ne sont le plus souvent pas les seules ressources utilisées, et prennent place dans des dynamiques de groupe dont les enjeux dépassent la performance dans un loisir.

Ainsi, malgré la possibilité qu'offre internet pour apprendre un loisir, tous les jeunes rencontrés n'ont pas recours aux vidéos comme support unique d'apprentissage et ont plutôt tendance à conjuguer les vidéos avec les ressources humaines, notamment leurs pairs, présentes dans leur environnement immédiat. L'autonomisation des loisirs est alors moins à rechercher dans une certaine déconnexion aux instances encadrant les loisirs, ou dans la création d'espaces éloignés du regard adulte, que dans les bricolages des pratiques de loisir.

V. Limites et perspectives de recherche

Ces résultats sont à mettre en perspective avec l'originalité du terrain d'enquête au sein des études sur le numérique adoptant une approche ethnographique, à savoir l'enquête en territoire rural. Cette enquête ne s'est pas engagée dans une comparaison entre un territoire urbain et un territoire rural mais a été consacrée à l'analyse approfondie des enjeux du territoire étudié. Sans pousser le recrutement aux villes du département, les enquêtés ont été recrutés en fonction de leur ancrage local, à M* et ses alentours. Dès lors, la méthode ethnographique choisie pour mener cette enquête exige une certaine prudence quant à la généralisation des résultats obtenus, qui a eu deux effets sur ce travail. Premièrement, la grande diversité du monde rural et ses successives définitions et circonscriptions ne

permettent pas d'effectuer une comparaison stricte avec les autres travaux portant sur des territoires ruraux mobilisés durant ce travail et invite à prendre davantage en considération les enjeux spécifiques et locaux des territoires ruraux, qui ne peuvent et ne doivent être considérés comme un seul espace uniforme et homogène. Deuxièmement, l'homogénéité du corpus d'enquêtés, proprement due à la spécificité du territoire enquêté qui ne présente pas de grandes disparités sociales (classes populaires très précaires et classes supérieures cumulant tous les capitaux), ouvre l'analyse des phénomènes étudiés au cours de cette thèse à de futurs travaux mettant en avant le prisme des inégalités socio-économiques.

Au-delà de ces enjeux méthodologiques, à savoir l'étude d'un territoire rural afin d'en montrer la diversité et l'entrée par l'axe des inégalités sociales sur un territoire profondément marqué par ces dynamiques, plusieurs prolongements à ce travail sont envisageables. Un premier pourrait contribuer à la sociologie de la famille, en se concentrant sur les loisirs intergénérationnels et « de terroir » (chasse, pétanque, pêche), qui n'ont été que partiellement traités au cours de cette thèse. Par exemple, il m'a été refusé à de nombreuses reprises d'assister aux sorties à la chasse organisées entre hommes (souvent grand-père et petit-fils), peut-être à cause de mon statut de non-initiée, de chercheuse ou encore à cause de mon genre puisqu'à ces refus était systématiquement associée une proposition de rejoindre les femmes de la famille au domicile pour attendre le retour des hommes et participer à la préparation du gibier chassé. Pourtant, les transmissions de ce type de loisirs liant des générations différentes seraient intéressantes à envisager au prisme des contenus vidéos disponibles sur internet et des sociabilités familiales.

Un deuxième prolongement impliquerait d'explorer plus en avant les conditions nécessaires pour qu'une pratique découverte par l'intermédiaire des vidéos débouche ensuite sur un engagement dans sa pratique. Nous pouvons nous demander si elle a davantage de chance de se réaliser si elle peut être rapprochée d'autres loisirs déjà pratiqués par l'individu, jeune ou adulte. De même, il serait tout aussi stimulant de systématiser, lorsqu'il est question des vidéos comme support d'apprentissage, la prise en compte de leur fonction d'inspiration dans la pratique de loisirs concernée, ou poursuivre les réflexions sur le « bricolage ». Le recours à l'archivage par les « like » ou autres signets sur les réseaux socio-numériques de vidéos que l'individu trouve attrayantes pourrait être investiguées. Une enquête à partir de l'exploration des listes ainsi créées par les internautes pourrait éclairer les mécanismes sous-tendant l'accumulation de vidéos qui ont éveillé leur intérêt. Ces divers axes permettraient d'approfondir les études sur les loisirs en régime numérique et continuer de les explorer comme des « faits sociaux technicisés » (Martin et Dagiral, 2021). La poursuite de l'enquête

pourrait ainsi contribuer à la sociologie du numérique en analysant les logiques des plateformes et leurs effets à la fois sur les circulations des contenus et sur les productions minuscules. Elle pourrait ainsi prolonger l'analyse, amorcée dans cette recherche de la part des algorithmes de recommandation qui pré-sélectionnent les contenus regardés par les internautes. En continuant d'étudier une population mineure et en conservant une entrée par l'autonomie, une telle perspective permettrait de penser les algorithmes de recommandation comme de nouveaux cadres créés par les adultes au sein desquels les jeunes, d'une part circulent, et d'autre part qu'ils participent à transformer par leur adhésion aux contenus ou par leur rejet de ceux-ci.

Bibliographie

- Adler, P. A., Kless, S. J. et Adler, P. (1992). Socialization to Gender Roles : Popularity among Elementary School Boys and Girls. *Sociology of Education*, 65(3), 169.
- Akrich, M. (2006). Les objets techniques et leurs utilisateurs. De la conception à l'action. In M. Akrich, M. Callon et B. Latour. (dir.), *Sociologie de la traduction* (1). Presses des Mines.
- Akrich M. (1993), « Les objets techniques et leurs utilisateurs, de la conception à l'action », *Raisons pratiques*, 4, p. 35-57.
- Ambroise-Rendu, A.-C. (2014). *Histoire de la pédophilie, XIXe-XXIe siècle*. Fayard.
- Amsellem-Mainguy, Y. (2019). « Les filles du coin. » *Enquête sur les jeunes femmes en milieu rural. Sociabilités dans l'espace local rural* [Note et rapports/rapport d'étude]. INJEP.
- Amsellem-Mainguy, Y. (2021). *Les filles du coin : Vivre et grandir en milieu rural*. Presses de Sciences Po.
- Amsellem-Mainguy, Y. et Vuattoux, A. (2018). *Enquêter sur la jeunesse. Outils, pratiques d'enquête, analyses*. Armand Colin.
- Anderson, C. (2009). *La longue traîne : La nouvelle économie est là* (2e édition). Pearson education France.
- Ashton, D. (2010). Archives and Prefigurative Practices: Digital Games Walkthrough Archives as Record and Resource. In N. Bose et L. Grieveson (eds.), *Using Moving Image Archives*, p. 101-114, Nottingham, GB. University of Nottingham.
- Atifi, H. (2003). La variation culturelle dans les communications en ligne : Analyse ethnographique des forums de discussion marocains. *Langage et société*, 104, p. 57-82.
- Aubert, S. (1998). Connaissances incorporées et règles collectives : À la découverte des savoir-travailler ensemble. *Performances humaines et techniques*, 98, p. 51-63.
- Augé, C. (2023). Le lecteur joueur : L'influence du jeu vidéo dans l'appropriation de l'œuvre littéraire *La bête humaine* de Zola. *Sciences du jeu*, 19. <https://doi.org/10.4000/sdj.5302>
- Augé, M. (1992). *Non-lieux introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Editions du Seuil.
- Baillienecourt (de), T., Beauvisage, T. et Smoreda, Z. (2007). La communication interpersonnelle face à la multiplication des technologies de contact. *Réseaux*, 145 146, p.81-115.
- Balleys, C. (2015). *Grandir entre adolescents à l'école et sur internet*. Presses polytechniques et universitaires romande.

Balleys, C. (2016). 9. « Nous les mecs ». La mise en scène de l'intimité masculine adolescente sur YouTube. In O. Martin et É. Dagiral (dir.), *L'ordinaire d'internet*, p. 182-202. Armand Colin.

Balleys, C. (2017a). L'incontrôlable besoin de contrôle : Les performances de la féminité par les adolescentes sur YouTube. *Genre, sexualité et société*, 17. <https://doi.org/10.4000/gss.3958>

Balleys, C. (2017b). *Socialisation adolescente et usages du numérique* (Rapport d'étude 4; p. 65). INJEP. <http://www.injep.fr/boutique/rapport-detude-en-ligne/socialisation-adolescente-et-usages-du-numerique/475.html>

Balleys, C. (2021). Légitimité parentale et idéal de résistance aux écrans : Les principes à l'épreuve des pratiques. *Réseaux*, 230, p. 217-248.

Balleys, C. et Coll, S. (2015). La mise en scène de la vie privée en ligne par les adolescents. *RESET*, 4. <https://doi.org/10.4000/reset.547>

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Armand Colin.

Barrère, A. (2013). L'éducation à l'épreuve des activités juvéniles : De nouveaux défis professionnels. *Phronesis*, 2(2), p. 4-13.

Barrère, A. et Martuccelli, D. (2009). *Le roman comme laboratoire : De la connaissance littéraire à l'imagination sociologique*. Presses universitaires du Septentrion.

Bastard, I. (2018). Quand un réseau confirme une place sociale : L'usage de Facebook par des adolescents de milieu populaire. *Réseaux*, 208-209, p. 121-145.

Bastard, I., Cardon, D., Charbey, R., Cointet, J.-P. et Prieur, C. (2017). Facebook, pour quoi faire ? : Configurations d'activités et structures relationnelles. *Sociologie*, 8(1), p. 57-82.

Bastien, S., Sicard, M., Boutaud, J.-J. et Hugol-Gential, C. (2021). Des ressources aux pratiques informationnelles des cuisiniers du quotidien. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 20/3A, p. 59-75.

Baton-Hervé, E. (2000). *Les enfants téléspectateurs : Programmes, discours, représentations*. Harmattan.

Bauman, Z. (2007). *Le présent liquide : Peurs sociales et obsession sécuritaire*. Seuil.

Beaudouin, V. (2016). 10. Forums en ligne : Des espaces de co-production de la connaissance et du lien social. In O. Martin et É. Dagiral (dir.), *L'ordinaire d'internet*, p. 203-225. Armand Colin.

Beaudouin, V. et Velkovska, J. (1999). Constitution d'un espace de communication sur Internet. *Réseaux*, 17, p. 121-177.

Belton-Chevallier, L., Oppenchaim, N. et Vincent-Geslin, S. (2019). *Manuel de sociologie des mobilités géographiques*, Tours, Presses Universitaires François Rabelais.

Bergström, M. (2021). Internet. In J. Rennes (dir.), *Encyclopédie critique du genre*, p. 394-402. La Découverte.

Bernard, J., Poncet, L., Saïd, M., Yang, S., Dufourg, M.-N., Gassama, M. et Charles, M.-A. (2023). Temps d'écran de 2 à 5 ans et demi chez les enfants de la cohorte nationale Elfe. *Bulletin Épidémiologique Hebdomadaire*, 6, p. 98-105.

Berry, V. (2007). Les Guildes de joueurs dans l'univers de Dark Age of Camelot : Apprentissages et transmissions de savoirs dans un monde virtuel. *Revue française de pédagogie*, 160, p. 75-86.

Berry, V. (2009). Loisirs numériques et communautés virtuelles : Des espaces d'apprentissage ? In G. Brougère et A.-L. Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, p. 143-153. PUF.

Berry, V. (2012). *L'expérience virtuelle*, PUF.

Berry, V. et Vansyngel, S. (2021). Chapitre 5. Ce que le numérique fait aux promenades : publics, usages et pratiques ordinaires de Pokémon Go. In O. Martin et E. Dagiral (éds.), *Les liens sociaux numériques* (p. 121-141). Armand Colin.

Gerber, D., Ter Minassian, H., Colón De Carvajal, I., Boutet, M., Triclot, M., Coavoux, S., Rufat, S., Berry, V. et Zabban, V. (2021). *La fin du Game ? : Les jeux vidéo au quotidien*. Presses universitaires François-Rabelais.

Bertucci, M.-M. et Boyer, I. (2013). « Ta mère, elle est tellement... » joutes verbales et insultes rituelles chez des adolescents issus de l'immigration francophone. *Adolescence*, 31(3), p. 711-721.

Besse-Patin, B. (2018). Loisir et éducation. La formalisation éducative des jeux dans un accueil périscolaire. *Revue française de pédagogie*, 204, p. 5-16.

Béteille, R. (1981). *La France du vide*. Librairie Technique.

Béteille, R. (1994). *La crise rurale*. PUF.

Beuscart, J.-S. (2007). Les transformations de l'intermédiation musicale. La construction de l'offre commerciale de musique en ligne en France. *Réseaux*, 141 142, p. 143-176.

Beuscart, J.-S., Cardon, D., Pissard, N. et Prieur, C. (2009). Pourquoi partager mes photos de vacances avec des inconnus ? : Les usages de Flickr. *Réseaux*, 154, p. 91-129.

Beuscart, J.-S., Coavoux, S. et Maillard, S. (2019). Les algorithmes de recommandation musicale et l'autonomie de l'auditeur : Analyse des écoutes d'un panel d'utilisateurs de streaming. *Réseaux*, 213, p. 17-47.

Beuscart, J.-S. et Mellet, K. (2015). La conversion de la notoriété en ligne. Une étude des trajectoires de vidéastes pro-am. *Terrains et travaux*, 26, p. 83-104.

Bidart, C. (2010). Les âges de l'amitié : Cours de la vie et formes de la socialisation. *Transversalités*, 113, p. 65-81.

Bird, S. E. (2011). Are we all producers now?: Convergence and media audience practices. *Cultural Studies*, 25, p. 502-516.

Bishop, J. C. (2016). 'That's how the whole hand-clap thing passes on' Online/Offline Transmission and Multimodal Variation in a Children's Clapping Game. In C. Richards et A. Brun, *Children's Games in the New Media Age Childlore*, p. 53-84, Media and the Playground (Routledge).

Blaya, C. et Alava, S. (2012). *Risques et sécurité des enfants sur internet : Rapport pour la France* [Rapport de recherche EU Kids Online]. <http://eprints.lse.ac.uk/46443/1/FranceReportFrench.pdf>

Bodiguel, M. (1986). *Le Rural en question : Politiques et sociologues en quête d'objet*. Editions l'Harmattan.

Boltanski, L. (1984). *Prime éducation et morale de classe* (Réimpr). Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.

Boullier, D. (2004). La fabrique de l'opinion publique dans les conversations télé. *Réseaux*, 126, p. 57-87.

Bourdieu, P., Boltanski, L., Castel, R. et Chamboredon, J.-C. (1965), *Un Art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Éditions de Minuit.

Bouron, J.-B. et Georges, P.-M. (2015). *Les territoires ruraux en France : Une géographie des ruralités contemporaines*. Ellipses.

Boutet, M. (2009). Un objet peut en cacher un autre : Relire Un art moyen de Pierre Bourdieu au regard de trente ans de travaux sur les usages. *Réseaux*, 155, p. 179-214.

Boutet, M. (2012). Jouer aux jeux vidéo avec style. Pour une ethnographie des sociabilités vidéoludiques. *Réseaux*, 173 174, p. 207-234.

Boyd, D. (2016). *C'est compliqué : Les vies numériques des adolescents*. C & F éditions.

Bristow, J. (2014). The Double Bind of Parenting Culture: Helicopter Parents and Cotton Wool Kids. In E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth et J. Macvarish (eds.) *Parenting Culture Studies, Sociology and Social Research*. Palgrave Macmillan.

Bristow, J. (2019). Les « parents hélicoptères » : Une socialisation incertaine des adultes en devenir. *Revue des politiques sociales et familiales*, 133, p. 9-20.

Brougère, G. (1999). *Dépendance et autonomie. Représentations et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines* (Textes de travail 17 ; Recherche et évaluation). OFAJ. https://www.ofaj.org/file/11404/download?token=M_Uo02UO

Brougère, G. (2002). L'enfant et la culture ludique. *Spirale*, 24, p. 25-38. <https://doi.org/10.3917/spi.024.0025>

Brougère, G. (2005). *Jouer/ Apprendre*. Anthropos Economica.

- Brougère, G. (2008). Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné. *Pratiques de Formation - Analyses*, 22, p. 49-63.
- Brougère, G. (2014). Les apprentissages guidés du touriste. In G. Brougère et G. Fabbiano (éds.), *Apprentissages en situation touristique*, Presses universitaires du Septentrion, p. 87-97.
- Brougère, G. (2016). De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle. *Le Télémaque*, 49, p. 51-63.
- Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, p.117-160.
- Bruna, Y. (2020). Snapchat à l'adolescence : Entre adhésion et résistances. *Réseaux*, 222, p.139-164.
- Bruner, J. S. (2016). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (8e éd). PUF.
- Buckingham, D. et Willett, R. (2009). *Video cultures: Media technology and everyday creativity*. Palgrave Macmillan.
- Burgess, J. et Green, J. (2009). The entrepreneurial vlogger: Participatory culture beyond the professional/amateur divide. In P. Snickars et P. Vonderau (eds.), *The YouTube reader*, p. 89-107. National Library of Sweden.
- Camponovo, S. (2020). Les enfants sur le chemin de l'école : Tiers-lieu et agency. *Revue des sciences sociales*, 63, p. 120-127.
- Cardon, D. et Delaunay-Téterel, H. (2006). La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics. *Réseaux*, 138, p. 15-71.
- Chambat, P. et Jouët, J. (1996). Rapport introductif, Machines à communiquer : Acquis et interrogations. *Actes du 10ème Congrès national des sciences de l'information et de la communication*, Grenoble-Echirolles, p. 209-214.
- Chamboredon, J.-C. et Prévot, J. (1973). Le « métier d'enfant » : Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, 14(3), p. 295-335.
- Chamoux, M.-N. (2010). La transmission des savoir-faire : Un objet pour l'ethnologie des techniques ? *Techniques & culture*, 54-55, p. 139-161.
- Chantseva, V. (2022). *Rendre propre : Une enquête multi-située sur un travail éducatif* (France, Russie, Norvège). [Thèse de doctorat], Université Sorbonne Paris Nord.
- Chaves Ferreira, B., Jourdain, A. et Naulin, S. (2018). Les plateformes numériques révolutionnent-elles le travail ? : Une approche par le web scraping des plateformes Etsy et La Belle Assiette. *Réseaux*, 212, p. 85-119.
- Clair, I. (2008). *Les jeunes et l'amour dans les cités*. Armand Colin.

Clair, I. (2010). 3. France. Des filles en liberté surveillée, dans les espaces ruraux et périurbains aujourd'hui. In V. Blanchard, R. Revenin, J.-J. Yvrel (dir.) *Les jeunes et la sexualité*, p. 321-329. Autrement.

Clair, I. (2017). S'insulter entre filles. Ethnographie d'une pratique polysémique en milieu populaire et rural. *Terrains & travaux*, 31, p. 179-199.

Clair, I. (2023). *Les choses sérieuses : Enquête sur les amours adolescentes*. Éditions du Seuil.

Clech, P. (2020). *Socialisation juvénile en colonie de vacances : Entre renforcement et transformation de soi, les effets des « colos » sur les 12-16 ans*, 36; INJEP Analyses & Synthèses, p. 4-11.

Coavoux, S. et Roques, N. (2021). Une profession de l'authenticité : Le régime de proximité des intermédiaires du jeu vidéo sur Twitch et YouTube. *Réseaux*, 224, p.169-196.

Consalvo, M. (2007). *Cheating: Gaining advantage in videogames*. MIT Press.

Coquard, B. (2019). *Ceux qui restent : Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. La Découverte.

Cornu, P. (2014). Chapitre 1 - Crise des « grandes cultures » et émergence de l'agronomie systémique en France au tournant des années 1970-1980. In A. Bernard de Raymond (dir.), *Sociologie des grandes cultures : Au cœur du modèle industriel agricole*, p. 27-44. Versailles: Éditions Quæ

Corsaro, W. A. (1992). Interpretative reproduction in children's peer culture. *Social Psychology Quarterly*, 55, p. 160-177.

Corsaro, W. A. (2011). Reproduction interprétative et culture enfantine. Universalité et diversité de l'expression. In A. Arleo et J. Delalande (dir.), *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, p. 59-73. Presses Universitaires de Rennes.

Court, M. (2010). Le corps prescrit. Sport et travail de l'apparence dans la presse pour filles. *Cahiers du Genre*, 49, p. 117-132.

Croutte, P. (2020). *Baromètre du numérique 2019*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4332292>

Cuin, C.-H. (2011). Esquisse d'une théorie sociologique de l'adolescence. *Revue européenne des sciences sociales*, 2, p. 71-92.

Dahan, C. (2013). Les adolescents et la culture. *Cahiers de l'action*, 38, p. 9-20.

Dahan, C., Détrez, C., Bouvet, M., Guittet, E., Perronnet, C. et Legon, T. (2020). *Goût, pratiques et usages culturels en milieu populaire*, 10 ; Notes & rapports/Rapport d'étude. INJEP.

Danic, I., Fontar, B. et Grimault-Leprince, A. (2021). Différenciation des pratiques de loisirs des adolescent.e.s : De l'influence des caractéristiques socio-scolaires et des espaces de vie à la singularité des pratiques. In I. Danic, M. Hardouin, R. Keerle, P. Plantard, O. David (dir.) *Adolescent.e.s des champs, adolescent.e.s des villes. La construction spatiale des inégalités éducatives*. Presses universitaires de Rennes.

- David, O. (2014). Le temps libre des jeunes ruraux : Des pratiques contraintes par l'offre de services et d'activités de loisirs. *Territoire en mouvement*, 22, p. 82-97.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, 1 : Arts de faire*. Gallimard.
- Déage, M. (2018). S'exposer sur un réseau fantôme. Snapchat et la réputation des collégiens en milieu populaire. *Réseaux*, 208 209, p. 147-172.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation : Pour une anthropologie de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes.
- Delalande, J. (2018). Les jeux de tape-mains. L'engagement des enfants dans une pratique musicale inventive. *Cahiers d'ethnomusicologie*, 31, p. 55-66.
- Demoli, Y. (2023). Les mobilités nocturnes et leurs évolutions (1981-2018) : Des pratiques qui restent rares et socialement situées. *Temporalités*, 37 38. <https://doi.org/10.4000/temporalites.11350>
- Département des Études de la Prospective, des Statistiques et de la Documentation. (2018). *Enquête sur les pratiques culturelles des Français*, 2018 [jeu de données]. Progedo-Adisp. <https://doi.org/10.13144/LIL-1511>
- Devaux, J. (2014). Les trois âges de socialisation des adolescents ruraux. Une analyse à partir des mobilités quotidiennes. *Agora débats/jeunesses*, 68, p. 25-39.
- Devaux, J. et Oppenchaim, N. (2012). La mobilité des adolescents : Une pratique socialisée et socialisante. *Métropolitiques*. <https://metropolitiques.eu/La-mobilite-des-adolescents-une.html>
- Diter, K. et Octobre, S. (2022). Enfants et écrans durant les six premières années de la vie à travers le suivi de la cohorte Elfe. *Culture études*, 7, p. 1-40.
- Dodier, N. (1995). *Les hommes et les machines : La conscience collective dans les sociétés technicisées*. Editions Métailié.
- Dodier, N. et Baszanger, I. (1997). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. *Revue française de sociologie*, 38-1, p. 37-66.
- Donnat, O. (2009). La jeunesse au cœur des mutations culturelles. In Roudet, B. *Regard sur... Les jeunes en France*, Presses de l'université de Laval.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Le Seuil.
- Dupin, N. (2018). « Attends, deux secondes, je lui réponds... » : Enjeux et négociations au sein des familles autour des usages socionumériques adolescents. *Enfances Familles Générations*, 31. <https://doi.org/10.7202/1061778ar>
- Dupin, N. (2023). *Relations, confidences et embrouilles à l'adolescence : Entre écrans et cour du lycée*. [Thèse de Doctorat], Université Paris Cité.

Durif-Varembont, J.-P. et Weber, R. (2014). Insultes en tous genres : Construction identitaire et socialisation des adolescents à l'école. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 17, p. 151-165.

Fine, G. A. (1987). *With the Boys: Little League Baseball and Preadolescent Culture*. University of Chicago Press.

Fize, M. (1990). *La démocratie familiale : Évolution des relations parents-adolescents*. Presses de la Renaissance.

Fluckiger, C. (2006). La sociabilité juvénile instrumentée. L'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens. *Réseaux*, 138, p. 109-138.

Fluckiger, C. (2007). Les collégiens et la transmission familiale d'un capital informatique. *Agora débats/jeunesses*, 46, p. 32-42.

Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, 163, p. 51-61.

Fluckiger, C. (2021). Chapitre 7. Devenir étudiant, quels liens sociaux pour entrer dans une technicité numérique à l'université ? In O. Martin et E. Dagiral (dir.), *Les liens sociaux numériques*, p. 159-177. Armand Colin.

Fontar, B., Grimault Leprince, A. et Le Mentec, M. (2018). Dynamiques familiales autour des pratiques d'écrans des adolescents. *Enfances Familles Générations*. <http://journals.openedition.org/efg/5042>

Fontar, B., Grimault-Leprince, A. et Le Mentec, M. (2021). Dynamiques familiales autour des pratiques numériques des adolescents. *Informations sociales*, 202, p. 31-38.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité, t.1 : La volonté de savoir*. Gallimard.

Galichet F. (2014). L'autonomie : idéal ou idéologie ? In P. Loncle (dir.), *Usages et pratique de l'autonomie. Décoder pour agir*, p. 13-30, L'Harmattan.

Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse*. Armand Colin.

Gambino, M. (2008). *Vivre dans les espaces ruraux de faible densité de population : Pratiques et représentations des jeunes dans le Périgord Vert (France) et le Rural Galway (Irlande)*. Géographie. [Thèse de Doctorat]. Université de Toulouse.

Garnier P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables. Marcher XVIIIe, travailler XIXe, nager XXe*. Ed. Métailié

Garnier, P. (2006). L'enfant et le sport : classements d'âge et pratiques sportives. In Sirota R. (Ed.), *Sociologie de l'enfance*, p. 205-213. PUR.

Geay, B. (2017). Les relations entre parents et professionnels de la petite enfance : Un système d'attentes et de conventions sociales. *Revue française des affaires sociales*, 2, p. 309-315.

- Gee, J. P. (2006). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling* (Reprinted). Routledge.
- Gee, J. P. et Hayes, E. (2010). *Women and gaming: The Sims and 21st century learning*. Palgrave Macmillan.
- Geers, A. (2022). Faire des images de soi sur Instagram pour négocier les normes de genre. *Éducation et sociétés*, 47, p. 99-114.
- Georgy, C. (2017). *Visibilité numérique et recrutement. Une sociologie de l'évaluation des compétences sur Internet*. Université Paris-Saclay.
- Gilow, M. K. (2018). La course quotidienne des mères travailleuses. Réflexions sur le travail domestique mobile. In M. Navarre et G. Ubbiali (dir.), *Le genre dans l'espace public : Quelle place pour les femmes ?* l'Harmattan.
- Goffman, E. (1951). Symbols of Class Status. *The British Journal of Sociology*, 1-2, p. 2-4.
- Goffman, E. (1967). *Les rites d'interaction*. Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : la présentation de soi*. Editions de Minuit.
- Granié, M.-A. (2010). Socialisation au risque et construction sociale des comportements de l'enfant piéton : Éléments de réflexion pour l'éducation routière. *Enfances, Familles, Générations*, 12, p. 88 -10. Érudit.
- Granjon, F. (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée. *Les Cahiers du numérique*, 5(1), p. 19-44.
- Gravereau, S. et Varlet, C. (2020). *Sociologie des espaces*. Armand Colin.
- Grimault-Leprince, A. (2023). Apprentissages hors la classe et loisirs à l'ère numérique : Les stratégies des adolescents. *Éducation et sociétés*, 50, p. 101-122.
- Guittet, E. (2020). Entre aide au choix et extension du plaisir littéraire : Des usages rares et différenciés de la recommandation en ligne. *Terminal*, 128. <https://doi.org/10.4000/terminal.6453>
- Guittet, E. et Zabban, V. (2023). « Moi, ce que j'aime, c'est apprendre » : La centralité des apprentissages dans les pratiques de tricot en ligne. *RESET*, 12. <https://doi.org/10.4000/reset.4495>
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale Univ. Press.
- Herman, E. (2007). La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine. *Mouvements*, 49, p. 46-52.
- Hermes, J. (1995). *Reading women's magazines: An analysis of everyday media use*. Polity Press.
- Hidri Neys, O., Juskowiak, H., Bohuon, A. et Bréhon, J. (2022). Ce que la presse écrite jeunesse donne à lire et à voir : Le genre du sport. *Éducation et sociétés*, 47, p. 63-80.

Hilal, M. (2012). La nouvelle typologie des campagnes françaises et des espaces à enjeux spécifiques. *Territoires en Mouvement*, 7, p. 6-13.

Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Editions de Minuit.

Holloway, S. L. et Valentine, G. (2000). Spatiality and the New Social Studies of Childhood. *Sociology*, 34(4), p. 763-783.

Holloway, S. L., Valentine, G. et Bingham, N. (2000). Institutionalising Technologies: Masculinities, Femininities, and the Heterosexual Economy of the IT Classroom. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 32(4), p. 617-633.

Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 125, p. 95-107.

Hugoo, V. (2022). La lente marche des collégiennes. Une pratique de mobilité accordée à la socialisation scolaire. *Espaces et sociétés*, 184-185, p. 51-66.

Jacobs, J., Parin, C. et Paquot, T. (2012). *Déclin et survie des grandes villes américaines*. Éd. Parenthèses.

Joannin, D. et Mennesson, C. (2014). Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités. *Cahiers du Genre*, 56, p. 161-184.

Jonchery, A. et Lombardo, P. (2020). *Pratiques culturelles en temps de confinement*. France, Ministère de la culture et de la communication (1997-....), & Département des études, de la prospective et des statistiques.

Jorion, P. et Dalbos, G. (1990). *La transmission des savoirs*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 100, p. 487-521.

Juin-Rialland, C. (2009). De la géographie rurale à l'analyse des paysages : Le témoignage d'un chercheur. *L'Information géographique*, 73(1), p. 17-29.

Julhe, S. et Mirouse, S. (2010). Entrer dans la danse : Divergence des « systèmes de pertinence » entre enfants, parents et enseignants. *Revue française de pédagogie*, 170, p. 31-41.

Kapidzic, S. et Herring, S. C. (2011). Gender, Communication, and Self-Presentation in Teen Chatrooms Revisited: Have Patterns Changed? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(1), p. 39-59.

La Mendola, S. et Sterchele, D. (2010). « Et pourtant il bouge ! ». Le skateboard comme espace de reproduction interprétative des adolescents. Actes du colloque international Enfance & Cultures. *Enfance & Cultures*, 9ème Journées de sociologie de l'enfance, Université Paris Descartes.

- Lachance, J. (2011). *L'adolescence hypermoderne : Le nouveau rapport au temps des jeunes*. Presses de l'Université Laval.
- Lachance, J. (2013). *Photos d'ados : À l'ère du numérique*. Presses de l'Université Laval.
- Lachance, J. (2019). *La famille connectée : De la surveillance parentale à la déconnexion des enfants*. Erès éditions.
- Lachance, J. et Bruna, Y. (2019). De la convivialité dans la ville à l'ère du numérique. *Revue du MAUSS*, 54, p. 151-164.
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'« échec scolaire »*. Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : Entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, p. 151-161.
- Lahire, B. (2007). *L'esprit sociologique*. La Découverte.
- Lahire, B. et Bertrand, J. (dir.). (2019). *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil.
- Lange, P. (2008). (Mis)conceptions about youtube. In G. Lovink et S. Niederer, *Video Vortex reader: Responses to YouTube*, p. 87-100. Institute of Network Cultures.
- Lave, J. (2009). « Fait sur mesure ». Les maths dans la pratique quotidienne de tailleurs libériens. *Techniques & Culture*, 51, p. 180-213.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. University of Cambridge Press.
- Le Douarin, L. et Delaunay-Téterel, H. (2011). Le « net scolaire » à l'épreuve du temps « libre » des lycéens. *Revue Française de Socio-Économie*, 8, p. 103-121.
- Le Goaziou, V. (1999). Le corps des téléspectateurs. *Réseaux*, 17, p. 293-314.
- Leadbeater, C. et Miller, P. (2004). *The Pro-Am Revolution. How Enthusiasts are Changing Our Society and Economy*. Demos.
- Lebon, F. (2023). Socialiser par les loisirs ? Travail et professions à l'école primaire. *Éducation et sociétés*, 50, p. 139-160.
- Legleye, S., Nougaret, A. et Viard-Guillot, L. (2022). *L'usage des technologies de l'information et de la communication par les ménages entre 2009 et 2021 Enquêtes sur les TIC auprès des ménages*. Insee Résultats [Chiffres détaillés]. INSEE.
- Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue : Codes, rites et langages*. Odile. Jacob.
- Levrard, S. (2023). Les tiers-lieux de l'école : Des espaces d'expression de l'amitié et du bien-être des enfants. *Éducation et socialisation*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.23061>

Lévy, D., Mora, V. et Prusse, S. (2023). *Le nouveau zonage en bassins de vie 2022 : 1 700 bassins de vie façonnent le territoire national*, 83 ; INSEE Analyses, INSEE.

Lhuissier, A. et Augor, M. (2006). Cuisiner ensemble : Ethnographie de trois atelier cuisine. *Cahiers d'Economie et sociologie rurales*, 79, p. 97-114.

Ling, R. et Yttri, B. (2002). Hyper-coordination via mobile phones in Norway. In J. Katz, et M. Aakhus. *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance*, p. 139-169. Cambridge University Press.

Liotard, P. (1997). « L'e.p. N'est pas jouer ». La maîtrise pédagogique du plaisir en éducation physique. *Corps et culture*, 2. <http://corpsetculture.revues.org/321>

Livingstone, S., Mascheroni, G., Murru, M. F. et Thierry, A. (2011). Utilisation des réseaux socionumériques par les jeunes européens : Nouveaux résultats sur la vie privée, l'identité et les connexions sociales. *Hermès*, 59, p. 89-97.

Louessard, B. (2018). *Scène de la vie culturelle. YouTube, une communauté de créateurs*. Presses des Mines.

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, p. 95-117.

Mardon, A. (2010a). Construire son identité de fille et de garçon : Pratiques et styles vestimentaires au collège. *Cahiers du Genre*, 49, p. 133-154.

Mardon, A. (2010b). Sociabilités et travail de l'apparence au collège. *Ethnologie française*, 40(1), p. 39-48.

Martin, C. (2014). « Mais que font les parents ? ». Construction d'un problème public. In : Martin, C. (dir.), « Être un bon parent » : Une injonction contemporaine, p. 9-28. Presses de l'EHESP,

Martin, C. (2022). Développer le football, moraliser les joueuses : La socialisation de genre des joueuses au cœur de la politique sportive. *Agora débats/jeunes*, 90, p. 87-101.

Martin, O. (2004). L'Internet des 10-20 ans. Une ressource pour une communication autonome. *Réseaux*, 123, p. 25-58.

Martin, O. et Dagiral, E. (2016). Sur Facebook, les jeunes sont-ils dans un monde à part ? In O. Martin et E. Dagiral (dir.), *L'ordinaire d'Internet. Le web dans nos pratiques et relations sociales*, p. 120-135. Armand Colin.

Martin, O., Dagiral, E., Singly de, F. de et Flichy, P. (2021). *Les liens sociaux numériques*. Armand Colin.

Martin, O. et Singly, F. de. (2000). L'évasion amicale. L'usage du téléphone familial par les adolescents. *Réseaux*, 18, p. 91-118.

Massot, M.-H. et Zaffran, J. (2007). Auto-mobilité urbaine des adolescents franciliens. *Espace populations sociétés*, 2-3, p. 227-241.

- Mazuro, C. et Rao, N. (2011). Online Discussion Forums in Higher Education: Is « Lurking » Working? *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2011.0051>
- McQuail, D., Blumler, J. et Brown, R. (1972). The television audience: A revised perspective. In McQuail, D. (dir.), *Sociology of Mass Communication*. Penguin Books.
- Menger, P-M. (2009). *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*. Le Seuil.
- Mentec, M. L. et Plantard, P. (2014). INEDUC : Pratiques numériques des adolescents et territoires. *Netcom*, 28(3-4), p. 217-238.
- Mercklé, P. et Octobre, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *RESET*, 1. <https://doi.org/10.4000/reset.129>
- Metton-Gayon, C. (2007). *Sociabilité des collégiens et nouveaux moyens de communication* [Thèse de doctorat]. EHESS.
- Metton-Gayon, C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone et internet: Tu viens sur MSN ?* L'Harmattan.
- Millette, M., Millerand, F., Myles, D. et Latzko-Toth, G. (Éds.). (2020). *Méthodes de recherche en contexte numérique : Une orientation qualitative*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mischi, J. et Renahy, N. (2008). Pour une sociologie politique des mondes ruraux. *Politix*, 83, p. 9-21.
- Montembeault, H. et Dor, S. (2018). À quoi pensent les archives de la jouabilité ? *Conserveries mémorielles*, 23. <http://journals.openedition.org/cm/3171>
- Morand, E. (2020). Le téléphone portable en colonie de vacances. INJEP, *Analyses & Synthèses*, n°40.
- Morin, O. (2010). Pourquoi les enfants ont-ils des traditions ? *Terrain*, 55, p. 20-39.
- Morrongiello, B. A. et Dawber, T. (2000). Mothers' Responses to Sons and Daughters Engaging in Injury-Risk Behaviors on a Playground: Implications for Sex Differences in Injury Rates. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76(2), p. 89-103.
- Motte-Baumvol, B., Belton-Chevallier, L. et Shearmur, R. G. (2011). Différences de genre et formes de dépendances des conjoints biactifs dans l'accompagnement des enfants. *Géographie, économie, société*, 13(2), p. 189-206.
- Nova, N. (2020). *Smartphones : Une enquête anthropologique*. Genève, Métis Presses.
- Octobre, S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. La Documentation française.
- Octobre, S. (2014a). *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*. La Documentation française.

Octobre, S. (2014b). Les enfants du numérique : Mutations culturelles et mutations sociales. *Informations sociales*, 181, p. 50-60.

Octobre, S. (2019). Les pratiques culturelles des enfants à l'épreuve du temps et du vieillissement. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 89, p. 75-88.

Octobre, S. et Berthomier, N. (2012). Socialisation et pratiques culturelles des frères et sœurs. *Informations sociales*, 173, p. 49-58.

Oldenburg, R. (1999). *The great good place: Cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. Marlowe, Distributed by Publishers Group West.

Orange, S. et Renard, F. (2022). *Des femmes qui tiennent la campagne*. La Dispute.

Orr, J. E. (1996). *Talking about machines: An ethnography of a modern job*. ILR Press.

Pain, R., Grundy, S., Gill, S., Towner, E., Sparks, G. et Hughes, K. (2005). 'So Long as I Take my Mobile': Mobile Phones, Urban Life and Geographies of Young People's Safety. *International Journal of Urban and Regional Research*, 29(4), p. 814-830.

Pascoe, C. J. (2005). 'Dude, You're a Fag': Adolescent Masculinity and the Fag Discourse. *Sexualities*, 8(3), p. 329-346.

Pasquier, D. (1998). Identification au héros et communautés de téléspectateurs : La réception d'« Hélène et les garçons ». *Hermès*, 22, p. 101-109.

Pasquier, D. (2002). Les "savoirs minuscules". Le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe. *Éducation et sociétés*, 10, p. 35-44.

Pasquier, D. (2005a). *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*. Ed. Autrement.

Pasquier, D. (2005b). La culture comme activité sociale. In Maigret, E. et Macé, E. (dir.). *Penser les médiacultures : Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*. Colin : Institut national de l'audiovisuel.

Pasquier, D. (2014). *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Pasquier, D. (2018). *L'Internet des familles modestes. Enquête dans la France rurale*. Presses des Mines.

Pasquier, D. (2022). Le numérique à l'épreuve des fractures sociales. *Informations sociales*, 205, p. 14-20.

Pasquier, D. et Jouët, J. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6- 17 ans. *Réseaux*, 92-93, p. 25-102.

Perronnet, C. (2018). *La culture scientifique des enfants en milieux populaires : Étude de cas sur la construction sociale du goût, des pratiques et des représentations des sciences* [Thèse de doctorat]. ENS Lyon.

- Perronnet, C. (2019). Les 15-25 ans et les Youtubers de sciences : Les ados, l'analyse des chiffres. *Lecture Jeunesse*.
- Pharabod, A.-S. (2016). 1. Sortir avec des inconnus grâce à internet : Une manière de se faire des amis ? In O. Martin et E. Dagiral, *L'ordinaire d'internet*, p. 17-36. Armand Colin.
- Pirolli, F. (2011). Pratiques d'indexation sociale et démarches de veille informationnelle. *Études de communication*, 36, p. 53-66.
- Potin, É. (2024). *Séparations familiales à l'ère du numérique*. Érès.
- Pouillaude, A. (2022). Au-delà de l'apparence : Les coulisses du travail sportif des pratiquantes de twirling bâton à travers le prisme de l'âge. *Agora débats/jeunesses*, 90, p. 103-114.
- Pronovost, G. (2006). *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*. Presses de l'Université du Québec, Distribution de livres Univers S.E.N.C.
- Ramos, E. (2011). Le processus d'autonomisation des jeunes. *Cahiers de l'action*, 31, p. 11-20.
- Ramos, E. (2018). «Espace relationnel», autonomie des acteurs et des groupes à l'adolescence. In E. Lenel (dir.), *L'espace des sociologues : Recherches contemporaines en compagnie de Jean Remy*, p. 167-18. Toulouse, Érès.
- Ramos, E. (2022). La chambre connectée des adolescents et la construction de soi. *Agora débats/jeunesses*, 92, p. 41-54.
- Renahy, N. (2010a). Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion. *Regards Sociologiques*, 40, p. 9-26.
- Renahy, N. (2010b). *Les gars du coin : Enquête sur une jeunesse rurale*. La Découverte.
- Rheingold, H. (1995). *Les communautés virtuelles*. Editions Addison-Wesley France.
- Rivière, C. (2014). « Allo bébé bobo ? » : Usages du téléphone mobile dans l'encadrement parental des pratiques urbaines des enfants. *RESET*, 3. <https://doi.org/10.4000/reset.383>
- Rivière, C. (2016). "Les temps ont changé". Le déclin de la présence des enfants dans les espaces publics au prisme des souvenirs des parents d'aujourd'hui. *Annales de la recherche urbaine*, 111, p. 6-17.
- Rivière, C. (2021). *Leurs enfants dans la ville : Enquête auprès de parents à Paris et à Milan*. Presses universitaires de Lyon.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A. et Mosier, C. (1993). Guided Participation in Cultural Activity by Toddlers and Caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(8), p. 209-237.

Roques, N. (2018, juillet). Fictional Plays Broadcast on YouTube: Meet the Playmobil Family. *8th International Toy Research Association World Conference*. International Toy Research Association (ITRA), Paris, France.

Roques, N. (2023) Les apprentissages solitaires : invisibilisation et confrontation des savoirs vidéoludiques acquis sur internet auprès du groupe de pairs, *RESET*, 12. URL: <http://journals.openedition.org/reset/4431>

Roques, N. (2023). « C'est chiant, c'est l'école ! ». *Cahiers pédagogiques*, 587, 49-50. <https://doi.org/10.3917/cape.587.0049>

Roques, N. (2024). Modèles de genre et genres de modèle : réception, usages et production des vidéos de loisirs sportifs par les jeunes. In C. Guérandel, O. Neys (dir.) *Les sportives dans les médias*. PULIM.

Roux, U. et Roques, N. (2018). Jeu de rôle sur table 2.0 : Du salon aux plateformes de streaming. *Sciences du jeu*, 10. <https://doi.org/10.4000/sdj.1449>

Sanford, S. et Eder, D. (1984). Adolescent Humor During Peer Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 47(3), p. 235-243.

Sayagh, D. (2018). *Pourquoi les adolescentes ont moins de possibilités réelles de faire du vélo que les adolescents* [Thèse de doctorat]. Université Paris-Est.

Sayagh, D. (2022). Du vélo entre pairs durant l'adolescence dans ou contre l'ordre du genre : Mixité ou non-mixité : là n'est pas la question. *Agora débats/jeunesses*, 90, p. 41-56.

Schneider, É. (2020). Mobilité, littératie et numérique. *Communication*, vol. 37/1. <https://doi.org/10.4000/communication.11046>

Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, p. 13-27.

Segalen, M. (2010). Un enfant pour le couple. In *À qui appartiennent les enfants ?* p. 71 94. Tallandier

Seux, C. (2018). Les disparités sociales des usages d'internet en santé : Effets combinés des socialisations familiales et des sources informationnelles. *Réseaux*, 208-209, p. 63-93.

Singly (de), F. (2006). *Les Adonaissants*. Armand Colin.

Soler-Benonie, J. (2019). De Age of Empires à Leagues of Legends : Trajectoires et socialisations vidéoludiques des « gameuses » de 4 à 18 ans. In V. Berry et L. Andlauer. *Jeu vidéo et adolescence*, p. 53-75, Les presses de l'Université Laval.

Soumagne, J. (1995). Déprise commerciale dans les zones rurales profondes et nouvelles polarisation. In Beteille, R. et Montagne-Villette, S. (dir.), *Le rural profond français*, SEDES, p. 31 45.

Taylor, T. L. (2009). The Assemblage of Play. *Games and Culture*, 4(4), p. 331-339.

- Tessier, L. et Trémion, V. (2023). Pratiques numériques de lycéens et injonctions à l'autonomie à l'épreuve du confinement. *RESET*, 12. <https://doi.org/10.4000/reset.4253>
- Thomson, M. (2013). *Lost freedom: The landscape of the child and the British post-war settlement* (First edition). Oxford University Press.
- Toffler, A. (1990). *The third wave*. Bantam Books.
- Trably, L. (2023, juillet). *Le genre de l'exposition de la famille sur les réseaux sociaux : mise en scène d'une identité collective ritualisée*, [communication], Congrès de l'Association Française de Sociologie, Lyon, France.
- Trépos, J.-Y. (1996). *La sociologie de l'expertise*. PUF.
- Turkle, S. (1994). Constructions and Reconstructions of Self in Virtual Reality: Playing in the MUDs. *Mind, Culture, and Activity*, 1(3), p. 158-167.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. Simon and Schuster paperbacks.
- Verdier, Y. (1979). *Façons de dire, façons de faire. La laveuse, la couturière, la cuisinière*. Gallimard.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, p. 11-48. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, R. (2021). Du jeu vidéo au document de travail : La scolarisation d'Assassin's Creed. *Le Temps des médias*, 37, p. 183-199.
- Weber Florence. (1989). *Le travail à-côté : Étude d'ethnographie ouvrière*. Institut national de la recherche agronomique, Éditions de l'EHESS.
- Wendling, T. (2002). *Ethnologie des joueurs d'échecs*. PUF.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. University of Cambridge Press.
- Zabban, V. (2009). Hors jeu ? Itinéraires et espaces de la pratique des jeux vidéo en ligne (enquête). *Terrains et travaux*, 15, p. 81-104.
- Zabban, V. (2011). « Ceci est un monde. » *Le partage des jeux en ligne : Conception, techniques et pratiques*. [Thèse de doctorat], Université Paris-Est.
- Zabban, V. (2015a). Jouer avec l'échelle du monde : La pratique de World of Warcraft sur un serveur privé. *RESET*, 4. <https://doi.org/10.4000/reset.464>
- Zabban, V. (2015b). Tricoter sur Internet : Le recadrage social et technique d'un loisir ordinaire. *Tracés*, 28, p. 25-44.
- Zabban, V. (2016). 2. Tricoter en public. Internet et le « coming out » de la tricoteuse. In O. Martin et E. Dagiral (dir.), *L'ordinaire d'internet*, p. 37-57. Armand Colin.

Zabban, V. et Guittet, E. (2022). L'aiguille et l'écran : Le développement d'une culture technique au féminin. *Techniques et culture*, 77, p. 216-219.

Zaffran, J. (2010). *Le temps de l'adolescence : Entre contrainte et liberté*. Presses universitaires de Rennes.

Zaffran, J. (2011). Le « problème » de l'adolescence : Le loisir contre le temps libre. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3446>

Zaffran, J. (2014). Entrer au collège, sortir de l'enfance. La part des loisirs culturels dans l'autonomisation des enfants. *Revue des Sciences Sociales*, 51, p. 126-133.

Zazzo, B. (1982). *Les 10-13 ans : Garçons et filles en CM2 et en 6ème*. PUF.

Table des figures

FIGURE 1 CARTE ANONYMISÉE DE M* ET DE SES ALENTOURS	54
FIGURE 2 POPULATION DE 15 ANS OU PLUS SELON LA CATÉGORIE SCP DU DÉPARTEMENT	55
FIGURE 3: UN ESPACE DE RENCONTRE ADOLESCENT À M*.....	58
FIGURE 4 : PEINTURES MURALES DU COIN DES ADOS À VL*	59
FIGURE 5 : CAPTURE D'ÉCRAN DE COMMENTAIRES SOUS UNE VIDÉO FORTNITE D'ANDREW SUR TIKTOK.....	132
FIGURE 6 : VIDÉO TIKTOK DE YOUSSEF LORS DE SON ACHAT DU SKIN SONGE EN 2019.....	159
FIGURE 7 : MESSAGE DE SONIA CONTENANT UNE CAPTURE D'ÉCRAN DE SA VIDÉO.....	164
FIGURE 8 : LE RÉSEAU AMICAL DE CINDY EN CLASSE DE 3 ^{ÈME}	205
FIGURE 9 : CAPTURE D'ÉCRAN DES COMMENTAIRES TIKTOK SOUS UNE VIDÉO DE LÉA, MAI 2020.	222
FIGURE 10 : CAPTURE D'ÉCRAN SOUS UNE PUBLICATION INSTAGRAM DE RAPHAËL, MARS 2020.....	223
FIGURE 11: EXEMPLE D'UN CONTENU BEREAL.....	265
FIGURE 12: PARKING À CYCLOMOTEURS DU COLLÈGE, APRÈS-MIDI D'AVRIL 2019	333
FIGURE 13: TRAJET DU BUS SCOLAIRE EMPRUNTÉ	360

Table des tableaux

TABEAU 1: DÉROULEMENT ET ORGANISATION DU TRAVAIL ETHNOGRAPHIQUE.....	61
TABEAU 2 : ESTIMATION DU NOMBRE D'ENTRETIENS INFORMELS : 256 AU TOTAL.....	67
TABEAU 3 : ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS AVEC DES ENFANTS ÂGÉS DE 6 À 18 ANS (27).....	71
TABEAU 4: ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS AVEC DES PARENTS (13)	73
TABEAU 5: NOMBRE ET TYPE DE CONTENUS EN LIGNE OBSERVÉS	75
TABEAU 6 : LES DEUX GROUPES JOUEURS DE FORTNITE ENQUÊTÉS.....	98
TABEAU 7 : UTILISATION DES VIDÉOS SELON LE LOISIR PRATiqué.....	109

Annexes

Annexe 1 : Grilles d'entretien semi-directif

Cette première annexe présente les différentes grilles d'entretien semi-directif utilisées pour mener les entretiens semi-directifs. Au nombre de 4, 3 concernent les tranches d'âges suivantes : 6-9 ans ; 9-12 ans ; 13-18 ans. Les tranches d'âge ont été choisies de sorte à s'approcher des trois âges de la jeunesse concernées par l'étude, c'est-à-dire enfance, préadolescence, et adolescence. Ce découpage est en partie arbitraire, et a été remis en question durant l'enquête. En effet, pour certains enfants enquêtés (6-9 ans), la grille des 9-12 ans correspondait davantage à leurs usages et à leurs manières de concevoir le numérique. La dernière grille est différente des trois autres, puisqu'elle concerne les parents. Elle est construite de sorte à revenir sur leur parcours avec le numérique et sur les régulations qu'ils mettent en place au sein de leur foyer.

Grille d'entretien semi-directif individuel à destination des 6 - 9 ans :

Talon sociologique

Quelle est ton école ?

Tu as quel âge ?

Tu es en quelle classe ?

Quel est le métier de ta maman ? De ton papa ?

Tu as des frères et des sœurs ? De quel âge ?

Equipement disponible

Est-ce qu'il y a internet à la maison ?

Est-ce que tu connais ces différents appareils ? (TV, Tablette, IWatch, Smartphone,

Ordinateur, PS4 > *des images des différents appareils ont été présentés à l'enquêteur sur mon smartphone*)

Il y en a que tu as vu chez toi ?

Tu en possèdes, un à toi ?

Depuis quand ?

Comment tu l'as eu ?

Loisirs

Quand tu n'es pas à l'école, tu fais quoi ?

Depuis quand ?

Qu'est-ce qui t'a donné envie de [faire l'activité] ?

Si activités encadrées Quel jour et quels horaires ?

Comment tu y vas ?

Tu y connais qui ? Faire donner des prénoms.

Qu'est-ce que tu préfères dans [activité] ? Qu'est-ce que tu aimes le moins ?

Tu dirais que tu es fort dans [activité] ? Pourquoi ?

Tu t'entraînes tout seul ? Avec qui ? Raconte-moi la dernière fois.

Consommation culturelle

Est-ce qu'il y a un dessin-animé, un manga, un livre, une série ou un jeu vidéo dont tu es particulièrement fan et/ou dont tu parles beaucoup ?

Est-ce que tu te renseignes sur cette œuvre sur Internet ?

Tu peux me donner un exemple ?

T'as des copines / des copains qui l'aiment bien aussi ?

Tu en parles avec elles / eux ?

Reprendre à partir de Loisirs Qu'est-ce que tu fais sur ton temps libre ?

Tu fais des choses avec tes mains ? *exemple* par exemple ?

vidéos sur le sujet tu les as vu où ?

C'est des copains / copines qui t'ont montré ?

Raconte-moi qui sont tes copains / copines.

Usage numérique

A partir des dispositifs dont l'enfant a déclaré la possession ou la présence au domicile

Tu l' [le dispositif en question] utilises souvent ?

C'est l'appareil que tu utilises le plus ?

Tu fais quoi dessus ?

Par exemple, hier / ce week-end qu'est-ce que tu as fait avec ?

Tu l'as déjà montré à tes copines / tes copains ?

Comment ?

Tes parents surveillent ce que tu fais ?

Des fois ils ne sont pas d'accord, ils t'interdisent des choses ? Par exemple, la dernière fois qu'ils t'ont interdit quelque chose sur *le dispositif utilisé* c'était quoi ?

Tu connais YouTube ?

Tu as déjà regardé des vidéos dessus ?

Tu peux me parler d'une vidéo que tu as vu ?

Tu as regardé seul ?

Sur quel appareil ?

(selon les consommations annoncées), dérouler sur l'aspect de la reproduction / du jeu

Est-ce que tu connais Tik Tok ? Snapchat ?

Est-ce que tu l'as déjà utilisé ?

Sur ton appareil / Sur l'appareil de quelqu'un d'autre ?

Tu as des copains ou des copines qui l'ont ?

Qu'est-ce que tu sais faire dessus ?

Si au domicile : on le prend et on regarde ? Tu me montres ?

Evolution de la pratique

Quand tu avais *âge*, tu faisais les mêmes choses avec les différents appareils ?

Qu'est-ce que tu fais maintenant et que tu ne faisais pas avant ?

Il y a quelque chose de nouveau que tu as fait, sur Internet, en arrivant en classe de *niveau* ?

Grille d'entretien semi-directif individuel à destination des 9 - 12 ans

Talon sociologique

Quelle est ton école ?

Tu as quel âge ?

Tu es en quelle classe ?

Quel est le métier de ta maman ? De ton papa ?

Tu as des frères et des sœurs ? De quel âge ?

Equipement disponible

Est-ce qu'il y a internet à la maison ?

Est-ce que tu connais ces différents appareils ? (TV, Tablette, IWatch, Smartphone,

Ordinateur, PS4 > *des images des différents appareils ont été présentés à l'enquête sur mon smartphone*)

Il y en a que tu as vu chez toi ?

Tu en possèdes, un à toi ?

Depuis quand ?

Comment tu l'as eu ? Faire raconter

Tu l [appareil] 'utilises souvent ?

C'est l'appareil que tu utilises le plus ?

Tu fais quoi dessus ?

Par exemple, hier / ce week-end qu'est-ce que tu as fait avec ?

Loisirs

Quand tu n'es pas à l'école, tu fais quoi ?

Depuis quand ?

Qu'est-ce qui t'a donné envie de [faire l'activité] ?

Si activités encadrées Quel jour et quels horaires ?

Comment tu y vas ?

Tu y connais qui ? Faire donner des prénoms.

Qu'est-ce que tu préfères dans [activité] ? Qu'est-ce que tu aimes le moins ?

Tu dirais que tu es fort dans [activité] ? Pourquoi ?

Tu t'entraînes tout seul ? Avec qui ? Raconte-moi la dernière fois.

Consommation culturelle

Est-ce qu'il y a un dessin-animé, un manga, un livre, une série ou un jeu vidéo dont tu es particulièrement fan et/ou dont tu parles beaucoup ?

Est-ce que tu te renseignes sur cette œuvre sur Internet ?

Tu peux me donner un exemple ?

T'as des copines / des copains qui l'aiment bien aussi ?

Tu en parles avec elles / eux ?

Reprenre à partir de Loisirs Qu'est-ce que tu fais sur ton temps libre ?

Tu fais des choses avec tes mains ? *exemple* par exemple ?

vidéos sur le sujet tu les as vu où ?

C'est des copains / copines qui t'ont montré ?

Raconte-moi qui sont tes copains / copines.

Usage numérique

A partir des dispositifs dont l'enfant a déclaré la possession ou la présence au domicile

Tu l' [le dispositif en question] utilises souvent ?

C'est l'appareil que tu utilises le plus ?

Tu fais quoi dessus ?

Par exemple, hier / ce week-end qu'est-ce que tu as fait avec ?

Tu l'as déjà montré à tes copines / tes copains ?

Comment ?

Tes parents surveillent ce que tu fais ?

Des fois ils ne sont pas d'accord, ils t'interdisent des choses ? Par exemple, la dernière fois qu'ils t'ont interdit quelque chose sur *le dispositif utilisé* c'était quoi ?

Tu connais YouTube ?

Tu as déjà regardé des vidéos dessus ?

Tu peux me parler d'une vidéo que tu as vu ?

Tu as regardé seul ?

Sur quel appareil ?

(selon les consommations annoncées), dérouler sur l'aspect de la reproduction / du jeu

Est-ce que tu connais Tik Tok ? Snapchat ?

Est-ce que tu l'as déjà utilisé ?

Sur ton appareil / Sur l'appareil de quelqu'un d'autre ?

Tu as des copains ou des copines qui l'ont ?

Qu'est-ce que tu sais faire dessus ?

Si au domicile : on le prend et on regarde ? Tu me montres ?

(ex sur une des pratiques) : Tu connais Fortnite ? Tu y as déjà joué ? Les danses Fortnite tu les connais ? Tu les as vues où la première fois ? Tu sais les reproduire ?

Loisirs repérés

(autres questions possibles si ça colle avec la pratique) :

Tu regardes des vidéos de choses que tu fais toi-même ?

Comme *loisir* ?

Tu as essayé de reproduire un mouvement, une action ?

Comment tu es tombé sur cette vidéo ?

Tu as regardé d'autres vidéos de ce type ? Proposer de regarder ensemble l'historique ou les contenus likés

Tu as montré le résultat à quelqu'un ? Ou juste tout seul ?

D'autres personnes de ton entourage ont essayé de faire la même chose, ou partage le même *loisir* ?

Tu as parlé de cette vidéo à quelqu'un ?

D'autres personnes que tu connais l'ont vue ? Tu l'as commentée ?

Est-ce que tu connais Tik Tok ? Snapchat ? BeReal (tester les différentes applications)

Est-ce que tu l'as déjà utilisé ?

Sur ton appareil / Sur l'appareil de quelqu'un d'autre ?

Tu as un compte à toi ?

La dernière chose que tu as posté dessus c'était quoi ?

Tu as des copains / copines qui l'ont, qui l'utilisent ?

Famille :

Tu fais [tel loisir] avec ton père ou ta mère ? Frère / sœur ?

Tu leur montres des vidéos ? Inversement ?

Fratrie : ton frère / sœur a les mêmes règles que toi pour [tel dispositif] ?

Il fait les mêmes choses sur [dispositif] ?

Grille d'entretien semi-directif individuel à destination des 13-18 ansTalon sociologique

Quel âge as-tu ?

En quelle classe es-tu ?

Tu es scolarisé.e dans quel établissement ?

Quel est le métier de tes parents ? (Si apprentissage : où, quoi ?)

Pour les + âgé : tu as un logement à toi ou tu vis chez tes parents / en internat ?

Equipement

Est-ce que tu as un smartphone ?

Quand est-ce que tu as eu un smartphone pour la première fois ?

A quelle occasion ?

Tu as des applications dessus ?

Par exemple tu as quoi comme appli en ce moment ?

Tu as d'autres appareils, une télé, une console, un ordinateur ?

Il y a des appareils qui sont uniquement à toi ?

Tu dois partager certain appareil ? Lesquels ? Avec qui ?

Consommation culturelle

Est-ce qu'il y a un dessin-animé, un manga, un livre, une série ou un jeu vidéo dont tu es particulièrement fan et dont tu parles beaucoup ?

Est-ce que tu te renseignes sur cette œuvre sur Internet ?

Tu peux me donner un exemple ?

T'as des ami.e.s qui partagent cette passion ?

Tu en parles avec elles / eux ?

Qu'est-ce que tu fais sur ton temps libre ? Loisirs encadrés ?

Depuis quand ? Quel niveau ? Quels amis ?

Tu fais des choses avec tes mains ? (ex) Le slime par exemple ?

Les recettes de Slime tu les as vues où ?

C'est des copains / copines qui t'ont montré ? Ou sur Internet ?

Usage numérique

Smartphone : quelle(s) application(s) tu utilises le plus ?

A quoi elles servent ?

Seul / à plusieurs ?

Tu passes beaucoup de temps sur l'ordinateur / smartphone / tablette ?

Qu'est-ce qui te prend le plus de temps ? Faire montrer le dispositif, parcourir les abonnements etc.

A adapter en fonction des usages :

Snap :

C'est quoi le dernier snap que tu as envoyé ?

C'était une story, c'était pour un groupe, c'était à quelqu'un en particulier ?

Tu faisais quelque chose de particulier ?

Les gens à qui tu as envoyé ont réagi ?

Par discussion instantanée, en IRL ?

Tu as des snap de gens qui font de la pub, ou qui essaient de vendre des choses ?

Tu as déjà acheté quelque chose ?

Tu as montré ce que tu as acheté ?

Est-ce que tu as sur Snap des gens de YouTube ?

De TikTok ?

Des gens que tu regardes ailleurs ?

Tiktok : (création)

Ton dernier tiktok ?

Comment tu as choisi la musique ?

La choré ?

C'est un hashtag populaire ?

D'autres de tes amis IRL l'ont fait ?

Tu as eu des réactions dessus ? Tu as mis longtemps à l'apprendre, à le tourner ?

Tu peux me décrire de A à Z comment tu fais pour choisir et pour apprendre tel ou tel hashtag ?

Tu as fait des tiktok en duo/avec quelqu'un que tu connais ?

Comment tu choisis tes tenues, l'endroit où tu vas tourner ?

YouTube : (partir de l'historique YouTube et interroger les vidéos de manière précise)

Tu regardes des vidéos de choses que tu fais toi-même ? Comme *loisir* ?

Tu as essayé de reproduire un mouvement, une action ?

Comment tu es tombé sur cette vidéo ? Tu as regardé d'autres vidéos de ce type ? Tu as montré le résultat à quelqu'un ? Ou juste tout seul ?

D'autres personnes de ton entourage ont essayé de faire la même chose, ou partage le même *loisir* ?

Tu as parlé de cette vidéo à quelqu'un ? D'autres personnes que tu connais l'ont vue ?

Tu l'as commentée ?

Twitch :

Quel est le dernier stream que tu as regardé ?

Comment tu l'as sélectionné ?

Tu as participé au chat ?

Tu joues toi-même à ce jeu ?

Evolution de la pratique

Quand tu avais *âge*, tu faisais les mêmes choses avec les différents appareils ?

Qu'est-ce que tu fais maintenant et que tu ne faisais pas avant ?

Il y a quelque chose de nouveau que tu as fait, sur Internet, en arrivant en classe de *niveau* ?

Mobilité

Tu te déplaces seul ?

Si oui comment ? Pour quoi faire généralement ? La dernière fois c'était pour quoi ?

Tu as passé le BSR ? A un scooter ? Qui parmi les copains a un scooter ?

Tu es en conduite accompagnée ? Code ? Cours de conduite ? Permis ? Voiture ?

Grille d'entretien semi-directif individuel à destination des parents

Talon sociologique :

Situation conjugale ?

Âge ?

Profession + niveau d'étude ?

Profession du conjoint ?

Profession des parents ?

Trajectoire géographique ? Nombre d'enfants ?

Parent

Quand avez-vous commencé à utiliser Internet ?

Vous faisiez quoi ?

Maintenant, utilisez-vous Internet tous les jours ?

Pour le loisir ?

Quels sites / applis ?

Par ex aujourd'hui ?

Sur quels appareils ?

Ce sont les vôtres ?

Depuis quand ?

Connaissez-vous les applications suivantes :

TikTok, Instagram, Snapchat, Wattpad etc.

Parent / Enfant

Qu'est-ce que vous avez comme appareils chez vous ?

Quoi appartient à qui ?

Place des objets dans la maison ?

Quels appareils les enfants du foyer ont le droit d'utiliser ?

Sous quelles conditions ?

Horaires / Régulations ? Des sites / usages interdits ?

Quand ces interdictions se sont-elles mises en place ?

Avez-vous discuté de ces règles avec votre conjoint ou un proche ?

Est-ce que ces règles ont été négociées par l'enfant ?

Ok avec ça ou tentative d'en avoir plus ?

Quand ?

Quel argument ?

De ce que vous en savez, que fait votre enfant sur Internet / les appareils ?

Il vous en parle ?

Votre avis dessus ?

Regardez-vous l'historique de navigation ?

D'autres méthodes pour surveiller ?

Confrontation quand quelque chose ne vous convient pas ?

Vous comprenez les sites / vidéos que l'enfant fréquente ?

La question de l'obtention d'un smartphone s'est-elle déjà posée ?

Quand ?

Argument de l'enfant ?

Enfant [prénom] utilise [site / vidéo / appli] ?

Il faisait quoi avant ?

Quels autres loisirs ?

Quand l'enfant invite des copains à la maison, usage des différents dispositifs ?

Et quand il va chez les autres ?

Discutez-vous de votre « politique éducative » avec d'autres parents ?

Chez la famille (grands parents par ex), usage différent ?

Même règle ?

Faites-vous des activités avec votre enfant sur Internet ? (JV, streaming, films etc.)

Si deux enfants ou plus, permissions différentes ?

Dispositifs différents ?

Tension entre les enfants pour l'usage des appareils ?

Vous avez appliqué les mêmes règles quand l'aîné avait l'âge du cadet ?

ASV ?

Annexe 2 : Tableau récapitulatif des entretiens informels avec les enfants

Par souci de lisibilité, les entretiens informels ont été classés par type d'établissement (école élémentaire, collège, lycée). Ils ont fait l'objet d'une description dans le carnet de terrain. Les trois tableaux ci-dessous mentionnent le prénom anonymisé, le lieu et la période de la première rencontre, l'âge, et la profession des parents lorsqu'elle est connue. Les entretiens informels avec les différents adultes rencontrés durant l'enquête n'ont pas été systématiquement annotés de la sorte.

Entretiens informels avec des enfants scolarisés en école élémentaire

Prénom	Période de la rencontre	Lieu de la rencontre	Âge	Profession des parents
Lily	mai-20	soirée	6	Mère webmestre
Clément	juil-20	piscine	6	Mère aide-soignante
Noa	juil-20	piscine	6	Mère au foyer
Maxence	juil-20	piscine	6	
Clara	sept-20	entraînement gym	6	Père pompier, mère employée PME
Théo	juil-20	piscine	6	
Manon	sept-20	entraînement gym	7	Mère secrétaire médicale
Esteban	juil-20	piscine	7	
Emma	sept-20	entraînement gym	7	Mère assistante sociale, père sans emploi
Hugo	mai-19	rugby	7	
Arthur	mai-19	rugby	7	
Manon	mai-19	rugby	7	
Raphaël	mai-19	rugby	7	
Arthur	juin-21	centre de loisir	7	Mère restauratrice, père restaurateur
Cécile	juin-21	centre de loisir	7	
Laeti	juin-21	centre de loisir	7	Mère fleuriste
Liam	sept-19	Coin des Ados	8	
Lou	août-21	piscine	8	Mère conseillère viticole, père ouvrier agricole
Charlie	juil-20	soirée	8	
Lucile	août-21	piscine	8	
Cléa	juil-21	tour du lac	8	Père patron PME, mère assistante de direction
Nour	sept-20	entraînement gym	8	
Alicia	sept-20	entraînement gym	8	mère technicienne biomédicale
Esteban	mai-19	centre de loisir	8	
Emma	mai-19	centre de loisir	8	
Hugo	mai-19	centre de loisir	8	

Ethan	mai-19	centre de loisir	8	Père enseignant, mère enseignante
Antonin	mai-19	centre de loisir	8	
Clarisse	mai-19	centre de loisir	8	
Noam	mai-19	centre de loisir	8	
Ilona	mai-19	centre de loisir	8	
Gaspard	mai-19	centre de loisir	8	
Noé	août-21	piscine	9	père ingénieur
Jocelyn	juil-20	soirée	9	Père intermittent du spectacle, mère coiffeuse
Arthur	juil-21	piscine	9	petit-frère de Lison
Clara	juin-21	centre de loisir	9	
Lorenzo	juin-21	centre de loisir	9	
Bastien	juin-21	centre de loisir	9	Père chauffeur
Rafael	juin-21	centre de loisir	9	
Kelly	juin-21	centre de loisir	9	
Théo	juin-21	centre de loisir	9	
Raphaël	juin-21	centre de loisir	9	
Lilian	juin-21	centre de loisir	9	
Pierre	sept-19	marché	10	Mère auto-entrepreneuse dans les cosmétiques
Blandine	juil-20	soirée	10	Père intermittent du spectacle, mère coiffeuse
Opalyne	juil-20	piscine	10	
Clément	juin-21	centre de loisir	10	
Noa	juin-21	centre de loisir	10	
Manon	juin-21	centre de loisir	10	
Charlotte	juin-21	centre de loisir	10	
Lola	juin-21	centre de loisir	10	Père enseignant, mère enseignante
Ambre	juin-21	centre de loisir	10	
Timéo	mai-19	rugby	10	Père chauffeur-routier, mère chargée d'accueil
Maelle	sept-20	entraînement gym	10	
Tessa	août-21	piscine	11	
Louane	juil-20	piscine	11	
Maxence	juin-21	centre de loisir	11	
Enzo	mai-19	foot	11	père commerçant
Yanis	mai-19	foot	11	mère caissière, père manutentionnaire
Simon	mai-19	foot	11	père jardinier, mère "à la mairie"
Oscar	mai-19	foot	11	père enseignant lycée, mère enseignante lycée
Dominique	mai-19	foot	11	père fonctionnaire conseil régional, mère au foyer

Entretiens informels avec des enfants scolarisés en collège

Prénom	Période de la rencontre	Lieu de la rencontre	Âge	Profession des parents
Timéo	mai-19	rugby	10	
Romuald	mai-19	piscine	10	
Tamara	janv-22	gymnastique	11	
Victor	juil-20	soirée	11	Mère prothésiste ongulaire, père maçon
Lucas	juil-20	Pétanque	11	
Axelle	janv-22	gymnastique	11	Mère caissière
Justine	janv-22	gymnastique	11	
Sasha	janv-22	gymnastique	11	Mère assistante maternelle, père chômage
Coline	janv-22	gymnastique	11	
Sarah	janv-22	gymnastique	11	
Samuel	août-18	fête de village	11	
Anthony	sept-19	rugby	12	Père enseignante, père gendarme
Lucile	janv-22	gymnastique	12	
Marc	juil-20	Pétanque	12	Père artisan menuisier, mère aide-soignante
Tiago	mai-19	foot	12	
Léonore	janv-22	gymnastique	12	Père dans le bâtiment
Nina	janv-22	gymnastique	12	
Louane 2	sept-22	sortie d'école	12	
Robin	août-18	fête de village	12	
Mael	août-18	fête de village	12	
Killian	août-18	fête de village	12	
Antoine	août-18	fête de village	12	Mère employée atelier photographie, père artisan
Emeline	août-18	fête de village	12	
Aurélié	août-18	fête de village	12	
Nina	août-18	fête de village	12	Père conseiller bancaire, mère employée
Jane	juil-21	piscine	13	Père intérimaire dans le bât, mère agent entretien
Lyna	juil-21	piscine	13	
Mathilde	juil-21	piscine	13	Père gendarme, mère secrétaire médicale
Maxime	juil-20	Pétanque	13	
Lucas	juil-20	Pétanque	13	
Lou	juil-20	piscine	13	
Lisa	juil-20	piscine	13	Mère coach fitness
Manon	juil-20	piscine + équitation	13	Mère directrice d'agence de publicité, père notaire
Inès	janv-20	bus	13	
Astrid	janv-20	bus	13	Père ingénieur son, mère artiste
Paul	janv-20	bus	13	
Laeti	janv-20	équitation + bus	13	Mère infirmière libérale, père employé pompes funèbres
Enzo	mai-19	rugby	13	

Yann	mai-19	rugby	13	Père documentaliste, mère femme de ménage
Lillian	mai-19	rugby	13	Mère coutière, père ouvrier agricole
Raphaël	mars-20	sortie d'école	13	Mère coiffeuse
Madeleine	mars-20	sortie d'école	13	Mère propriétaire d'une chambre d'hôte, père propriétaire d'une chambre d'hôte
Clémentine	janv-22	sortie d'école	13	Mère comptable
Emma	janv-22	sortie d'école	13	
Jérémie	août-18	fête de village	13	
Gabin	août-18	fête de village	13	Père employé de mairie
Luna	sept-22	sortie d'école	13	
Candice	sept-22	sortie d'école	13	Mère employée funérarium
Sarah	sept-22	sortie d'école	13	
Noah	sept-19	rugby	14	
Cindy	mai-20	à domicile lors d'un autre entretien semi-directif	14	Père garagiste, mère secrétaire
Lola	janv-20	bus	14	
Paul	août-18	fête de village	14	Mère développeuse web
Alexis	août-18	fête de village	14	
Inès	sept-22	sortie d'école	14	Père employé dans l'industrie lourde
Louane 3	sept-22	sortie d'école	14	
Elise	sept-22	sortie d'école	14	
Emma	sept-19	basket	14	
Chloé	sept-19	basket	14	
Gabrielle	sept-19	basket	14	Mère factrice, père militaire
Lucie	sept-19	basket	14	
Alice	sept-19	basket	14	Père animateur radio
Nina2	sept-22	sortie d'école	15	
Léa	sept-22	sortie d'école	15	

Entretiens informels avec des adolescents scolarisés en lycée

Prénom	Période de la rencontre	Lieu de la rencontre	Âge	Profession des parents
Tiffaine	sept-20	équitation	14	
Helia	juin-19	lycée	14	Mère vendeuse en boutique
Vincent	août-20	skate-park	14	Mère enseignante, père thérapeute
Ivann	août-20	skate-park	14	Mère dentiste, père militaire
Thibault	août-20	skate-park	14	Père agent immobilier, mère éducatrice spécialisée
Maëlys	juil-21	gymnastique	14	Mère CPE
Léo	juil-19	lycée	15	
Cyril	juil-19	lycée	15	
Claire	janv-19	Coin des Ados	15	
Rudolphe	janv-19	Coin des Ados	15	

Bastien	sept-19	lycée	15	Père restaurateur
Nora	janv-19	Coin des Ados	16	Père expert comptable, mère au foyer
Oussama	janv-19	Coin des Ados	16	
Camille	juil-21	gymnastique	16	
Nathan	janv-19	Coin des Ados	16	
Sandra	juil-21	gymnastique	16	Mère puéricultrice, père banquier
Fanny	janv-20	bus	16	
Elea	janv-20	bus	16	
Bastien	janv-20	bus	16	
Léa	juin-19	lycée	17	Mère assistante sociale, père assistant social
Célia	mars-19	basket	17	Mère ingé agroalimentaire
Samuel	sept-19	lycée	17	Mère sage-femme, père employé municipal
Laurianne	juin-19	lycée	17	
Judith	mai-19	natation	17	Mère employée caf
Thomas	mai-19	natation	17	
Romuald	janv-22	lycée	18	Père paysagiste
Faustine	juin-19	soirée	18	Père pompier, mère employée

Annexe 3 : Photographies du tour de ville

Le « tour de ville » désigne la route, à sens unique, qui fait le tour du village. Elle est bordée d'un côté par les habitations du village, et de l'autre par d'épaisses murailles. La circulation en voiture dans l'enceinte de M* impose d'emprunter le tour de ville, même partiellement (en le quittant pour prendre une rue à l'intérieur du village par exemple). Avant le confinement de 2020, certains groupes de jeunes en période estivale se réunissaient le long des murailles.



Annexe 4 : Photographie de la bâche de la porte avant du bus scolaire

Lors de l'observation de la ligne de bus scolaire, un accident survenu lors du weekend a contraint le chauffeur à remplacer la vitre de la porte avant du bus par une bâche. La bande adhésive permettant son maintien se décollant de manière régulière lors du trajet, il était nécessaire de tenir durant le trajet.



Table des matières

<u>RÉSUMÉ</u>	7
<u>ABSTRACT</u>	8
<u>REMERCIEMENTS</u>	9
<u>SOMMAIRE</u>	11
<u>INTRODUCTION GÉNÉRALE</u>	13
I. Une approche spatiale des loisirs de jeunes ruraux : des espaces multiples et enchevêtrés ...	18
II. De l'apprentissage informel à la participation guidée	26
III. Leurs propres lois : modalités et temporalités contemporaines de l'autonomie juvénile	31
IV. Organisation du manuscrit	35
<u>PARTIE 1 : L'INTERNET DES LOISIRS : VERS UNE INDIVIDUALISATION DES APPRENTISSAGES ?</u>	41
Chapitre 1. De l'intention monographique à l'approche ethnographique	43
I. Un terrain de « proximité » : rapport au terrain et à l'enquête	43
1. La « chercheuse du coin » ?	45
2. Celle qui part, revient et repart.....	47
3. Mobilité contrainte : la proximité enfant / chercheuse dans les modes de déplacement.....	48
4. Des lieux de vie et d'enquête dispersés	50
II. Comment enquêter sur les usages numériques des enfants en milieu rural ?	53
1. Présentation du terrain	54
2. Treize mois de présence discontinue sur le terrain.....	60
a. Organisation de la recherche	60
b. Les différentes positions occupées sur le terrain	64
c. À la rencontre des jeunes et des limites éthiques	66
3. Entretiens informels	67
4. Entretiens semi-directifs	68
5. Corpus des contenus numériques des enfants et des adolescents	74
Chapitre 2. Les vidéos comme substituts dans les contextes de loisir ?.....	77
I. Au temps du « manque » : internet et confinement	78
1. Les vidéos comme supports de cours	78
2. Loisirs et confinement	85
a. Pratiques sportives	85
b. Pratiques de loisir non sportives	89
II. Des usages vidéo palliatifs.....	94
1. « Just Dance », mais sans console de jeu	94
2. Un rattrapage culturel.....	97
3. Des guides Fortnite sans guidage des pairs ?.....	103
4. Des sports et des vidéos	107
Chapitre 3. De l'initiation à l'expertise : les vidéos, voies d'entrée et de perfectionnement ?	117
I. Les effets d'une initiation par la vidéo	120
1. Les premiers contacts : découvrir un loisir en ligne	120
2. La portée préfigurative des vidéos de loisirs	124
II. La vidéo comme modalité d'entraînement	135
1. Le hors-jeu pendant le jeu	136

2. Se perfectionner en accumulant des modèles.....	139
Chapitre 4. Se construire comme expert·es grâce aux ressources d'internet.....	149
I. « Coaches don't play » : construction de l'expertise.....	150
II. Montrer ses <i>skins</i> sur les réseaux : un symbole de statut.....	158
III. Ne pas faire la meuf et faire le mec : des arènes des habiletés techniques sexuellement différenciées.....	162
Conclusion partie 1 : L'internet des loisirs : vers une individualisation des apprentissages ?.....	171
PARTIE 2. APPRENDRE ENSEMBLE ?	175
Chapitre 5. Des transmissions de techniques entre pairs et au sein de la fratrie.....	177
I. Bricoler sa pratique.....	179
1. Créer un slime : entre contenus YouTube et recettes des copains.....	179
2. Faire du « à peu près ».....	183
II. Ne pas vouloir ou ne pas savoir dire.....	186
1. L'indicible familiarité.....	188
2. Une opacité de bonne foi.....	190
3. Rétentions des techniques.....	193
Chapitre 6. Sociabilité, culture et réseaux socio-numériques.....	197
I. Des groupes exclusifs ?.....	198
1. Groupes de pairs : un pluriel qui importe.....	199
a. « On se connaît depuis la crèche ».....	199
b. Des amitiés légitimées par les partages d'expériences.....	201
c. Les différents groupes de pairs de Cindy.....	202
2. Maintenir le lien avec les différents groupes.....	206
II. Envoyer, recevoir, sélectionner : naviguer dans une culture commune.....	211
1. Faire ses devoirs : se tenir au courant de la culture juvénile.....	212
2. Une sélection de vidéos sur-mesure et l'entretien des « délires ».....	217
III. Fréquenter des communautés virtuelles : quelle place pour la participation ?.....	224
Chapitre 7 : Les productions majuscules et les productions minuscules.....	231
I. Les productions majuscules.....	233
1. Qu'est-ce qu'un bon contenu ?.....	235
2. Se dévoiler.....	238
3. « Les gars je me lance sur YouTube ».....	243
II. Les productions minuscules.....	248
1. Apprendre à prendre des photos : le rôle de la famille.....	249
2. Faire avec les frères et sœurs.....	253
3. L'art du selfie : apprendre à être « bien » photographié et filmé.....	256
4. Être au groupe.....	262
5. « Rattache tes cheveux pour la vidéo » : injonctions lors de la captation vidéo.....	266
Conclusion partie 2 : Apprendre ensemble ?.....	273
PARTIE 3 : ENCADREMENT DE L'EXPÉRIENCE ET EXPÉRIENCE DE L'ENCADREMENT	279
Chapitre 8. La guerre du temps d'écran : cadrage parental et ruse enfantine.....	281
I. Un rapport non homogène des classes sociales aux écrans.....	284
1. Une tendance à spatialiser ou confisquer les dispositifs numériques, fonction de la classe sociale des parents.....	286
2. Formes de contractualisation chez les parents de classe moyenne à capital culturel.....	292

3. Adapter les cadres.....	295
II. L'épreuve de la confiance	297
III. Tricher, dissimuler et mentir : ruses enfantines pour gagner du temps d'écran.....	306
Chapitre 9. Du cyclomoteur au smartphone : redéfinition des modalités de l'autonomie.....	315
I. Comment le smartphone vient aux enfants	318
1. Le bon âge et l'apprentissage des « besoins ».....	319
2. Usages figurés et usages réels	326
II. Une socialisation familiale à la mobilité incluant les téléphones portables	331
1. Un smartphone pour les coordonner tous : stratégies intra-familiales et inter-familiales de coordination des déplacements quotidiens	334
<i>a. Mobilité refusée à la préadolescence et injonction à la mobilité en fin d'adolescence</i>	336
<i>b. Une socialisation par l'expérience de l'encadrement</i>	340
2. « Un scooter, pour faire quoi même ? » : le désaveu d'un outil de la mobilité juvénile d'antan	348
Chapitre 10. Le bus scolaire : entre mode de déplacement et espace « à soi ».....	357
I. Les « petits arrangements »	360
II. (Se créer) un espace à soi au sein du bus	365
1. L'avant et l'arrière du bus : un espace divisé en termes d'âge et de genre.....	365
2. Un bus tiers-lieu ?	368
Conclusion partie 3 : Encadrement de l'expérience et expérience de l'encadrement	373
<u>CONCLUSION GÉNÉRALE : INTERNET PROPOSE, LES JEUNES DISPOSENT.</u>	377
I. Le regard ethnographique pour saisir les pratiques discrètes.....	379
II. Apprentissage situé et hybridation des modalités d'apprentissage	380
III. Autonomie juvénile : du temps et des espaces	383
IV. La technologie numérique, instrument de l'autonomie dans les loisirs ?.....	385
V. Limites et perspectives de recherche	387
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	391
<u>TABLE DES FIGURES</u>	409
<u>TABLE DES TABLEAUX</u>	409
<u>ANNEXES</u>	411
Annexe 1 : Grilles d'entretien semi-directif	411
Grille d'entretien semi-directif individuel à destination des 6 - 9 ans :	411
Grille d'entretien semi-directif individuel à destination des 9 - 12 ans	413
Grille d'entretien semi-directif individuel à destination des 13-18 ans	416
Grille d'entretien semi-directif individuel à destination des parents	418
Annexe 2 : Tableau récapitulatif des entretiens informels avec les enfants.....	421
Entretiens informels avec des enfants scolarisés en école élémentaire	421
Entretiens informels avec des enfants scolarisés en collège.....	423
Entretiens informels avec des adolescents scolarisés en lycée.....	424
Annexe 3 : Photographies du tour de ville.....	425
Annexe 4 : Photographie de la bâche de la porte avant du bus scolaire	426
<u>TABLE DES MATIÈRES</u>	427