
Les adolescents, éternels découvreurs, éternels amis

*Ben, bien sûr que je clique.
Faut être curieux dans la vie, Madame.*

Lycéen, 1^{ère} Technologique, Banlieue Parisienne

Introduction : entrer dans un lycée

*Mais Madame, y'a pas ça sur Facebook ...
vous avez pas Facebook vous, c'est ça ?*

Lycéenne, 1^{ère} Technologique, Banlieue Parisienne

Les enquêtés dont il va être question maintenant ont 15, 16, 17 ou 18 ans ; ils s'appellent Sara, Kevin, Alexandre, Keira ; ils ne sont pas tous blancs, ils ne sont pas tous français, ils ne sont pas tous catholiques ; ils portent des baskets ou des bottes, souvent un sac à dos, parfois un faux smartphone ; ils habitent à Paris ou en banlieue, avec leurs parents, leur mère, ou un frère ou une sœur ; ils sont bons en classe ou pas, je ne sais pas ; ils sont lycéens et deviennent grands : c'est cette dernière caractéristique qui les réunit, qui fait leur identité commune.

Pour entreprendre un focus sur une population, j'ai donc choisi les lycéens. Ce choix est certes « pratique » : les lycéens se trouvent autour des lycées donc ils peuvent être ciblés ; ils sont régulièrement étudiés donc la littérature les concernant est solide ; ils sont drôles, admettons-le, parce qu'ils incarnent une période révolue que l'on peut regarder avec empathie. Et surtout, les pratiques de *teenager* sont assez homogènes pour qu'il soit possible de « dire quelque chose » de cette population sans que la démarche qualitative ne réduise les résultats à des observations spécifiques impossibles à généraliser. Mais ce choix n'est pas qu'un choix par défaut lié aux conditions de réalisation de la recherche. Il se justifie aussi par des caractéristiques positives de cette population par rapport au sujet du partage d'information.

Les adolescents ont beau être extrêmement disparates, ils peuvent se décrire par une désignation générique : ils sont « en construction ». L'adolescence se caractérise comme la sortie de l'enfance, c'est-à-dire une période d'exploration où chacun s'autonomise des choix parentaux, autant en matière d'amitiés qu'en termes d'intérêts. C'est l'âge qui teste et préfigure comment choisir ses amis, comment choisir ses albums de musique, comment choisir son camp politique. À ce titre, on pourrait dire que l'adolescence est l'âge de la sérendipité : zoner avec la bande, ne rien faire, mais se découvrir, tester des activités et peut-être se tromper ou s'éclater... autant d'activités de jeunes qui correspondent à une curiosité active. La description des particularités de la navigation en ligne faite par Nicolas Auray pourrait être reprise en remplaçant « technologies de l'Internet » par « adolescents » pour illustrer cet âge de construction sociale et identitaire :

« Le mode d'engagement en collectif propre aux technologies de l'Internet ne s'ordonne pas suivant une grammaire de l'individu doté de volonté, capable de se montrer responsable et de se tenir dans une autonomie, mais sur une grammaire de tâtonnements et d'affinités »

(Auray, 2011 : 330)

Il ne s'agit pas d'infantiliser les adolescents, qui sont tout à fait capables d'énoncer une volonté et d'assumer une autonomie, mais de souligner que le registre de justification de leurs actions est un registre expérimental et relationnel. L'entremêlement des sociabilités et des contenus est donc particulièrement incarné à cette étape de vie où tout est à construire. Les adolescents empruntent dans le même temps deux chemins d'exploration, celui qui passe par des expériences relationnelles et celui qui s'engouffre dans des centres d'intérêt. Les critères de goûts et les critères d'amitié s'affinent avec l'expérience des uns et des autres, alors qu'à l'âge adulte, ces deux chemins sont plus distincts l'un de l'autre.

Ainsi, l'équation du partage d'information se formule à l'adolescence avec des raisons qui ne résultent pas d'une intégration normative : je peux demander à un jeune pourquoi il lit le journal sans qu'il me réponde « parce que ça fait trente ans que je le fais » (il n'a pas trente ans) ni « parce que ma mère me l'a dit » (il n'a plus dix ans...). Et je peux demander à un jeune pourquoi il *like* les statuts d'un ami, sans qu'il me réponde qu'il ne sait pas ce que c'est un *like*. L'autre intérêt des adolescents pour cette recherche est qu'ils sont effectivement habiles avec les dispositifs du web. Même si l'apprentissage numérique reste marqué par des déterminants sociaux, tous les jeunes que j'ai rencontrés utilisent un ordinateur, *a minima* pour des recherches dans le cadre de certains cours encadrés au CDI. La virtuosité des jeunes en ligne peut toutefois être un piège, au sens où la complexité croissante des systèmes et artefacts peut les amener à utiliser des boutons sans en comprendre les implications. Si les adolescents ne sont pas des informaticiens chevronnés, ils ont en tout cas une stratégie et savent choisir leurs clics.

Mais donc, comment découvre-t-on le monde, au sens des « gens » et de l'espace public, quand on a 15 ans en 2013, un smartphone dans la poche ou une souris dans la main ? Les pratiques de consommation des médias et d'interactions en ligne héritent des pratiques hors ligne et notamment des pratiques familiales, mais doivent composer avec les accès au réseau des réseaux et la persistance des relations sociales. Les jeunes doivent inventer aujourd'hui des manières de grandir avec les encyclopédies vidéo accessibles en un clic, avec des messages de leurs amis lus à chaque pause au lycée. Comment le numérique s'apprend, et comment les contenus web se conjuguent dans les interactions quand on a 17 ans ? Le chapitre 4 décrira les usages de Facebook des adolescents enquêtés et le chapitre 5 ajoutera l'actualité dans ces usages. Pour commencer, je vais « raconter » mon entrée sur ce terrain, afin d'acter de quelques déterminants de cette recherche.

Une sociologue dans un lycée populaire

J'ai mené un terrain sur les usages de Facebook par les lycéens pendant trois mois, de mars à juin 2013. Le cœur de cette enquête a été réalisé dans un lycée professionnel et technique de la banlieue nord de Paris, qui sera par la suite appelé le lycée Pasteur. J'ai combiné dans ce lycée des approches par questionnaire quantitatif (N=256), par entretien collectif dans les classes (N=15), par entretien individuel (N=10), et des observations ethnographiques. Les trois mois de terrain ont été précédés d'une longue période de préparation puisque la première prise de contact remontait à juin 2012. L'entrée sur le terrain a été jalonnée de réunions avec les documentalistes qui m'accueillaient,

d'entretiens avec le proviseur, de mails de questions et de cafés informels avec les enseignants. Les classes où je suis intervenue et les lycéens qui m'ont accordé un entretien en face à face sont présentés en annexe 4 et 5.

En parallèle du terrain au lycée Pasteur, le questionnaire a été diffusé dans trois autres établissements scolaires : un lycée à nouveau professionnel et technique, mais de banlieue plus privilégiée, avec une administration du questionnaire en début de classe sans entretien collectif ; un lycée parisien, où le questionnaire était distribué aux élèves à la sortie du lycée ; un lycée de zone rurale, rendu accessible par une élève de 1^{ère} ES qui a diffusé le questionnaire dans son internat¹. En tout, l'étude s'appuie sur 562 questionnaires renseignés, dont 48 % par des femmes et 50 % par des hommes.

Je regrouperai par la suite les répondants en filière générale d'un côté (niveau de seconde compris), et les répondants de filières professionnelle et technologique de l'autre. Cet indicateur semble en effet plus significatif de l'origine sociale des répondants que la profession des parents, renseignée de manière très partielle et parfois incertaine. Cette distinction des filières n'est pas celle réalisée traditionnellement dans les statistiques de l'éducation nationale, qui regroupe les filières générale et technologique d'un côté et les filières professionnelles de l'autre. En estimant les effectifs des différentes filières, mon échantillon est construit avec une sous-représentation des jeunes en filière générale puisqu'ils sont 48 % parmi les répondants (pour 56 % au niveau national), et 50 % des répondants en filière technologique et professionnelle (pour 44 % au niveau national)².

Cet échantillon n'est donc pas représentatif des adolescents en France, puisqu'il a une forte coloration populaire. Le biais résulte nécessairement des conditions d'accès aux terrains, et particulièrement des intermédiaires qui m'ouvraient ou non l'accès à leur établissement. J'ai pu enquêter dans la durée au lycée Pasteur grâce aux documentalistes ; dans l'autre lycée en banlieue, c'est Madame la Proviseur qui s'est engagée pour m'introduire ; en zone rurale, c'est donc une élève directement qui a porté les questionnaires. D'autres contacts ont été lancés sans avoir de suite, notamment ceux que j'avais adressés directement à des professeurs. Certaines recherches se passent

¹ Cette « délégation » de mon terrain à une adolescente fut une opportunité inattendue. Une amie m'a demandé si je pouvais accueillir Esther en stage trois jours pour lui montrer le travail de sociologie. Plutôt que de l'enfermer dans mon bureau à la saisie des questionnaires, j'ai proposé à Esther d'administrer les questionnaires. Il m'a alors fallu formuler mon sujet, mes méthodes, mes doutes aussi, pour lui laisser les envisager dans son environnement, alors qu'elle pouvait être dans le même temps enquêtée et enquêtrice. J'étais très tourmentée qu'elle ne soit stigmatisée par cette démarche volontaire, ayant peur de la couper de ses groupes par la distance que demande l'observation... Elle s'est en fait approprié la recherche, et a administré 60 questionnaires, en réalisant la difficulté de faire parler ses co-lycéens.

² Cette estimation s'appuie sur les chiffres du DEPP du ministère de l'Éducation Nationale, consultés le 30/09/2014 : http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicques.

d'intermédiaires pour recruter des lycéens¹, pour ma part j'étais très mal à l'aise en sollicitant les jeunes de Paris à la sortie de leur lycée². Cette réaction donne à réfléchir aux conditions d'une enquête en lycée.

Tableau 13 : Description des répondants au questionnaire

	Effectif	% vs total
Total	562	
Sexe		
Femme	272	48 %
Homme	283	50 %
(vide)	7	1 %
Filière		
Générale	272	48 %
Pro Techno	283	50 %
(vide)	7	1 %
Localisation		
Lyc. Pasteur	256	46 %
Banlieue	149	27 %
Paris	96	17 %
Rural	59	10 %

Aller enquêter en lycée est à mon sens *impliquant*. Parce que l'espace éducatif du lycée est un territoire clos et protégé qu'il faut pénétrer avec son statut de chercheur. Parce que les adolescents sont ces individus en construction, indifférents au statut de chercheur qui a servi de sésame. Parce que tout chercheur a vécu une histoire personnelle au lycée, période de sa vie remémorée avec nostalgie ou oubliée autant que faire se peut. Il faut donc à la fois s'armer de ses compétences pour passer la grille et se distancier de son

¹ D'autres chercheurs ont mené des enquêtes en rentrant en contact directement avec les jeunes, par exemple Tomas Legon a réalisé des entretiens au domicile des jeunes après un recrutement à la sortie du lycée (voir Legon, 2011).

² Nous étions trois à faire le pied de grue devant le lycée : un clodo qui taxait des cigarettes, un dealer qui refilait sa came (enfin, j'exagère peut-être, je ne suis pas allée voir...), et moi, qui administrais mes questionnaires !

histoire ; et se désarmer de son savoir et de son analyse pour retrouver l'incertitude et l'allant de l'adolescence.

L'intensité de ce terrain est aussi liée à l'exigence des élèves. Les entretiens collectifs que j'ai menés se faisaient dans le cadre de la classe. Une sociologue demandant aux élèves de parler de Facebook à la place d'une heure de cours de Français, d'Histoire ou d'Anglais, c'est un évènement dans l'année. « C'est qui, m'sieur ? » demandait-on régulièrement au professeur qui m'accueillait dans sa classe, pour choisir entre se méfier ou accueillir cette inconnue. La personne au tableau n'est pas seulement nouvelle, elle est aussi « quelque chose qui n'est pas prof ». Toute intervention démarrait en indiquant que j'étais là « pour écouter », qu'il n'y avait pas de « bonnes réponses » et que les jeunes étaient libres de répondre sincèrement. Mais cette situation déplace l'objectif pédagogique du cours traditionnel. Elle doit donc être suffisamment précise et cadrée pour que les lycéens puissent s'en saisir. Les interventions où le débat collectif n'a pas émergé, ainsi que les cas où la discussion entre jeunes s'est animée en dehors du sujet que je proposais, ou encore les fois où un groupe entier refuse le questionnaire à Paris, sont probablement des interventions où l'introduction du cadre n'avait pas été assez claire pour que les adolescents s'y retrouvent.

Si les lycéens sont exigeants, ils paraissent aussi *inaccessibles*, car ils sont à la fois entiers et en devenir. L'attachement au groupe, le caractère sacré des amitiés, la sortie de l'enfance, et le goût des expériences caractérisent cet âge. Mes premières visites au lycée Pasteur étaient programmées à des heures creuses, du fait du hasard et des contraintes des agendas. La première fois qu'il m'a fallu traverser le hall à un créneau de pause, il était peuplé de jeunes surexcités après 55 minutes assis en classe. Dans mon journal, le mot utilisé pour rendre compte de cette ambiance est « c'est une arène »... un lieu et un temps où les lycéens peuvent à la fois extérioriser leurs individualités avec un cadre moins restrictif que celui de la classe, et à la fois signifier leurs identités de groupe. Par la suite, j'ai traversé le hall avec des questionnaires plein les bras, en courant pour retrouver un enquêté, pensive en partant poursuivre ma journée, mais toujours cette arène m'a imposé l'idée que les adolescents ne se saisissent pas figés par l'instantané d'une photo, mais animés par la dynamique de leur construction.

Plus particulièrement, le lycée Pasteur est un lycée de banlieue parisienne à mauvaise réputation. Il accueille une population majoritairement en difficulté scolaire, répartie dans des filières comme « Assistance et soin à la personne », ou « Électronique, Énergies, Équipements communiquant ». L'établissement est un des plus importants de l'académie en nombre d'élèves et un des plus bas dans les classements de réussite au baccalauréat. Il mélange une population très disparate dans ses origines avec une part importante d'élèves issus de l'immigration, mais c'est en même temps une population très homogène dans sa position sociale : il s'agit d'un lycée de classe populaire.

Le positionnement géographique du lycée témoigne de cette caractéristique. Dans une zone urbaine dite sensible, reliée à la capitale par une ligne de métro longue et surpeuplée, le lycée Pasteur ne paraît pas perdu ni rejeté, mais imbriqué, comme s'il devait rentrer dans une place. La grille d'accès s'ouvre dans une rue fonctionnelle, coincée entre un boulevard où défilent des camions de transport industriels et les mobylettes de livraison, et une zone d'activité mêlant bureaux et entrepôts. Les

habitations semblent se glisser dans les interstices entre les axes de circulation et les espaces industriels, mais je n'ai peut-être pas eu l'occasion de voir les quartiers résidentiels.

Si le caractère populaire de ce terrain n'était pas une donnée initiale dans le choix du focus sur les jeunes, il s'est révélé structurant par la suite. Ces jeunes posaient de manière criante la question de l'intégration sociale, que ce soit l'intégration dans leur quartier ou dans la société civile. De fait, ma recherche est fortement imprégnée de la question du rôle d'Internet comme facteur d'intégration¹. Alors que cet aspect n'aurait peut-être pas émergé d'un terrain dans un lycée élitiste où l'usage d'Internet n'est pas prétexte à une remise en question du monde.

Les autres lycées où j'ai pu administrer le questionnaire n'ont pas tous ce caractère populaire : lorsque les résultats du questionnaire sont cohérents entre les lycées, on peut faire l'hypothèse que ce résultat est valable pour les jeunes en général ; lorsque les résultats sont singuliers pour le lycée Pasteur, j'envisagerai d'expliquer cette particularité par l'origine populaire des répondants.

Beaucoup d'images ou de « on-dit » circulent sur les lycées populaires de banlieue, et je reconnais que mon propre milieu d'origine² est particulièrement éloigné de celui du lycée Pasteur. Entre mon inexpérience dans ces milieux et une perception limitée par le prisme des médias, j'ai prêté une attention particulière à mes premiers contacts au lycée. Les personnes qui m'accueillaient ont toutes insisté sur les précautions à prendre au sein du lycée comme la protection de mes affaires personnelles ou la nécessité de ne pas faire de vague. Le proviseur m'indiquera même explicitement qu'il préférerait qu'il n'y ait pas d'évènements déclenchés par mon enquête, « parce que je le connais bien, monsieur le commissaire, mais on se voit déjà assez comme ça ». Ces mises en garde m'amènent à systématiquement réfléchir aux habits que je mettais pour aller sur le terrain, me « déguisant » pour ne surtout pas attirer l'attention des jeunes. Après trois mois sur place, force est de constater que ces alertes n'ont pas eu d'écho sur le terrain, soit que j'ai été très protégée par les encadrants, soit que le contact avec les jeunes ait été plus naturel que ce que les intermédiaires m'avaient laissé présager.

Ces alertes m'ont conduit à m'effacer le plus possible en dehors de mes interventions, sans qu'il ne soit toutefois possible de ne pas être identifiée. En passant le portail des élèves m'interpelleront « C'est Madame Facebook » ; dans la salle des profs, les enseignants me feront une place sur les canapés ; même dans les couloirs, les surveillants

¹ Le terme intégration ne fait pas référence ici aux questions d'immigration ni aux politiques d'intégration des étrangers. Mais à l'intégration dans un groupe d'amis, dans un lycée, dans une filière, dans une famille, et de là dans une société. C'est donc l'intégration prise « par le bas » plutôt que prise « par le haut » que je questionnerai.

² Je viens de banlieue parisienne, mais d'une région particulièrement privilégiée.

et aides de vie de la cantine me salueront. La reconnaissance progressive de ma présence ne m'a toutefois pas servie à passer au stade suivant de l'intégration : les élèves ne sont jamais venus me voir d'eux-mêmes, ni même les enseignants. Je devais être introduite par une personne antérieurement connue pour pouvoir proposer d'intervenir dans les cours¹.

Ce mélange d'effacement et d'identification aboutit à la position singulière du chercheur, ni élève ni enseignant. Si j'avais accès librement à la salle des profs, je n'ai par contre jamais pu avoir les clés des toilettes des profs, ce qui m'a permis de capter quelques conseils de maquillage échangés par des lycéennes devant la glace des lavabos. Tous mes interlocuteurs utiliseront mes interventions pour « aérer » leur position : plusieurs professeurs se sont étonnés de découvrir certains de leurs élèves au cours de nos échanges ; plusieurs entretiens individuels ont été réalisés avec des élèves avides de discussions ; des terminales auraient finalement voulu s'inscrire en sociologie pour l'après-bac ; les documentalistes trouveront dans mon travail une occasion d'échanger sur leurs propres relations avec les élèves puisqu'elles ne sont pas profs non plus. Ces gratifications du terrain sont lointaines et oubliées au moment de l'analyse, mais donnent des appuis au chercheur pour que l'instabilité de sa position sur le terrain ne se transforme en déséquilibre.

Une fois dans la classe...

Les interventions en classe ont été extrêmement variables et souples, en fonction de la demande de l'enseignant, de la dynamique de groupe, de nombreux paramètres plus ou moins conscients. Le seul élément stable est que les jeunes devaient remplir un questionnaire individuel sur « Est-ce qu'on discute d'actualités sur Facebook ? ».

Les interventions commençaient par demander aux jeunes s'ils savaient ce qu'était la sociologie, pour introduire mon enquête en la liant avec les demandes de l'enseignant qui m'accueillait. En dehors de quelques réponses d'anthologie : « C'est le truc de Tom Cruise ? » [Non, ça, c'est la scientologie...] ou « c'est pour étudier les soucis », peu de réactions ont montré une connaissance préalable de cette discipline. Pour une séance, j'ai introduit l'explication avec *Outsiders* (Becker, 1963), ce qui n'était pas une bonne idée vu le temps qu'il aurait fallu prendre pour définir avec les jeunes la déviance. Aux classes suivantes où l'introduction de la sociologie m'était demandée par l'enseignant,

¹ Reconnaissons que cette introduction de proche en proche était aussi une manière de sélectionner les enseignants « de confiance ». J'ai une fois pris l'initiative de solliciter un enseignant directement en salle des profs, il s'était montré très ouvert et nous avons fixé rdv. Quand je suis arrivée au jour dit pour l'intervention il n'avait en fait pas cours et n'était pas là ... les documentalistes m'ont presque « reproché » de ne pas avoir validé avec elles que je pouvais travailler avec cet enseignant, qui a effectivement la réputation de ne pas être fiable.

j'apportais '*La culture des sentiments*' (Pasquier, 1999), qui était très parlant pour les classes de filles, mais peu saisi par les classes de garçons. Les rares questions sur la sociologie portaient plus sur « est-ce que ça paye bien ? », que sur la matière elle-même. La définition de la sociologie en début d'intervention répondait toutefois plus à un objectif pédagogique qu'aux besoins de l'enquête proprement dits.

Le cadre épistémique n'est pas une introduction pertinente pour que les jeunes s'intéressent à la discipline, mais il permettait à tout le moins de préciser les principes méthodologiques structurants pour la suite de l'intervention. Une enseignante m'a spécifiquement demandé de faire une introduction sur les méthodologies d'enquête en sociologie pour ses deux demi-classes de Terminale « Soins à la Personne ». J'ai donc pris l'exemple de mes questions de recherche pour montrer comment j'utiliserai le questionnaire quantitatif par rapport aux entretiens collectifs et individuels.

Si cette approche était spécifique à une classe, la particularité des enquêtes de terrain en sociologie était toujours soulignée pour justifier que je venais « les écouter » et cette démarche était accentuée par la demande d'enregistrement. J'expliquais que, comme je ne pouvais pas noter toutes les prises de parole, c'était plus pratique pour moi de brancher l'enregistreur et de retranscrire après. Je montrais que les *verbatim* étaient utilisés de manière anonyme dans les textes, avec à l'appui l'impression d'un article. Les jeunes ont réagi sur le fait que leurs voix pourraient être entendues, mais sont passés outre les freins à l'enregistrement une fois que j'indiquais que je serais la seule à utiliser les bandes audio et que l'usage de leur parole se ferait sous forme de texte.

Seul un groupe de filles a refusé l'enregistrement, à l'initiative d'une jeune qui argumentait sur la protection de son opinion et le fait qu'elle ne maîtrisait pas ce qui en serait fait par la suite ; l'enseignant présent était embêté pour moi, mais j'ai jugé que c'était un bon exemple du respect des enquêtés que de ne pas insister. Dans un groupe de jeunes garçons, plusieurs se sont insurgés de l'enregistrement quand je l'ai demandé, mais l'enseignante a saisi ces refus pour renvoyer un élève particulièrement actif. C'était à mon tour d'être gênée du fait que mon enquête amène une sanction, mais j'ai compris par la suite que l'enseignante devait dans cette classe en particulier réaffirmer constamment l'autorité.

L'enregistrement des interventions en classe a donc été réalisé avec l'accord des élèves, mais il a finalement plus servi de cadre de l'intervention qu'à l'analyse : il s'est révélé inexploitable aux vues de la mauvaise qualité de la bande-son et des prises de parole multiples et entrecoupées. Les *verbatim* des entretiens collectifs sont donc reconstitués à partir de mes notes prises au cours des interventions et de ce que j'ai mémorisé puis consigné dans mon journal de terrain. Ces citations ne sont pas les mots propres des lycéens, et sont nécessairement partielles par rapport à l'ensemble de la discussion de groupe ; en contrepartie, elles intègrent certaines messes basses ou expressions marginales qui n'auraient pas été captables sans cette forme de transcription.

À partir de cette introduction, je distribuais un questionnaire individuel en format papier, neuf *slides* PowerPoint reproduits en annexe 6. Un premier *slide* expliquait mon projet et le cadre de l'enquête, puis suivaient trois parties où je proposais des sujets d'actualités en demandant aux jeunes de cocher les sujets qu'ils consulteraient dans la partie 1,

commenteraient ou *likeraient* dans la partie 2, discuteraient ou publieraient dans la partie 3. Le dernier slide demandait aux lycéens leurs caractéristiques sociodémographiques et quelques informations générales sur leurs usages du web, de Facebook ou des médias. Le format du questionnaire résulte des multiples essais-retours de l'enquête exploratoire, et les sujets choisis avaient été testés avec une dizaine de questionnaires administrés au CDI avant les interventions en classe.

Au fil des interventions, j'ai testé différents protocoles pour lier la discussion de groupe et le questionnaire individuel. Dans les premières interventions, j'essayais de synchroniser les réponses au questionnaire et la discussion. Mais cette entrée par l'actualité a en fait déboussolé les jeunes, comme me l'exprime la critique d'une jeune fille qui, après avoir bien lu la première page et ses quatre sujets d'actualité, me demandera avec une certaine condescendance : « Mais Madame, y'a pas ça sur Facebook... vous avez pas Facebook vous, c'est ça ? ».

J'ai ensuite commencé mes interventions par une discussion sur Facebook, pour faire émerger l'actualité ensuite. Environ la moitié des entretiens de groupe se sont donc organisés avec trois questions, inscrites au tableau : (1) faut-il connaître tous ses amis sur Facebook ? (2) Pourquoi ne peut-on pas parler de politique sur Facebook ? (3) A-t-on le droit d'être plus violent sur Facebook qu'en face à face ? Ces questions étaient débattues, certains jeunes faisaient le questionnaire en même temps, d'autres le faisaient après la question 2 sur la politique.

La dynamique de chaque groupe est aussi une spécificité du déroulement de l'entretien collectif. Le principe était que j'animais seule les discussions du groupe, sans l'enseignant. Une enseignante proposait systématiquement aux élèves de se retirer pour leur laisser plus de liberté de parole, mais les élèves ne semblaient pas voir l'intérêt qu'elle parte ; deux enseignants intervenaient pour discuter avec les élèves, il s'agit de deux hommes jeunes qui bénéficiaient d'une certaine aura dans les classes de filles ; une enseignante a été « renvoyée » par les élèves, lorsqu'une jeune a répondu à une de mes questions par « mais Madame, on peut pas dire, y'a la prof ». Dans plusieurs classes, les enseignants ont assuré un rôle de régulation de la parole que je n'aurai pas pu prendre en charge en plus de l'animation de la discussion et par méconnaissance des jeunes. Par exemple, une enseignante a renvoyé un élève qui en avait insulté un autre, ce que je n'avais pas entendu.

Une expérience a été menée avec une enseignante qui m'a proposé de responsabiliser les élèves dans l'animation de la discussion collective. Après mon introduction, elle a missionné un élève pour être le « maître du temps » et attribuer la parole à ceux qui la demandaient ; j'ai missionné un autre élève pour être le « relanceur », reposer une question à tous en s'appuyant sur la dernière intervention. Cette expérience, menée avec deux demi-classes de garçons particulièrement dissipés, n'a pas été très concluante, car les élèves volontaires pour s'impliquer dans le processus étaient aussi ceux qui voulaient eux-mêmes s'exprimer. Les co-animateurs sont donc rapidement retournés à leur place pour pouvoir participer à la discussion collective plutôt que de devoir la structurer.

Les particularités des dynamiques des entretiens collectifs résultent aussi de la composition sociodémographique des classes dans les filières professionnelles et

technologiques, filières très nettement genrées : les chauffagistes sont des garçons, les classes de soins à la personne recrutent quasi uniquement des filles. Les entretiens collectifs réunissaient donc soit 10 à 15 garçons plus ou moins agités ; à la fin d'une intervention dans une de ces classes où les jeunes se levaient, s'alpagaient, et discutaient en même temps entre eux, l'enseignante m'expliquera que l'un des jeunes revenait d'une garde à vue pour trafic de drogue, et que sans que ce sujet n'ait été abordé explicitement, il était probablement la source de l'excitation palpable dans la classe. Soit 10 à 15 filles, souvent plus éparpillées dans la classe et en tout cas plus statiques ; certaines profiteront de cette heure de cours sans cours pour se recoiffer les unes les autres et se remaquiller avec attention. Ces situations d'animation s'inscrivent dans ce que Séverine Depoilly décrit comme « les manières d'être et de faire » des filles et des garçons dans la classe. La chercheuse montre que les filles se distancient de la classe par un entre-soi non concurrentiel avec la situation d'enseignement, alors que les garçons s'affirment de manière ostentatoire comme opposés à la situation d'enseignement jusqu'à aller au conflit (Depoilly, 2011). Au cours de mes interventions, les garçons sont parfois venus me « chercher » ou m'ont provoqué pour voir si je réagissais comme un enseignant, et les filles pouvaient très nettement rejeter mon sujet d'enquête en discutant entre elles. J'ai parfois lancé des questions sur les différences hommes-femmes, par exemple en demandant à une classe de fille « et les garçons, ils postent quoi sur Facebook ? », mais il est à noter que les entretiens collectifs n'ont pas produit de mise en regard des filles et des garçons. Et donc la dynamique des entretiens s'appuie sur le papotage des filles ou les joutes des garçons.

Dans toutes les situations, il m'a fallu gérer la prise de parole débordante de certains et l'effacement d'autres. Pour ceux qui s'expriment, l'analyse permettra de souligner que certaines interventions ont mis en présence des positions contraires, des usages de Facebook distincts. Ces différences peuvent être exacerbées ou gommées par la situation de l'entretien collectif. Pour aborder les silencieux, une des solutions était de me déplacer dans la classe pour pouvoir avoir un échange en aparté avec les jeunes qui ne s'exprimaient pas, pendant que la discussion continuait de se dérouler sans moi.

Il a été possible de multiplier les formes et situations des interventions en classe grâce à l'accumulation des matériaux, quantitatifs et qualitatifs. Une pure enquête par focus groupe aurait nécessité un protocole plus rigoureux pour permettre une mise en perspective des groupes. Ici, les citations des classes s'ajoutent aux citations des entretiens individuels et l'analyse des réactions collectives complète les explications développées au cours des entretiens individuels ainsi que les analyses quantitatives du questionnaire. Le dispositif méthodologique prévoyait initialement d'intégrer une analyse quantitative des questionnaires et une étude qualitative par un entretien individuel, avec une trentaine d'entretiens individuels et sans accorder de sens aux interventions en classe. Au fur et à mesure, les entretiens de groupe se sont révélés essentiels pour mettre en regard des usages diversifiés, alors que les entretiens individuels touchaient des profils singuliers.

En tête à tête

À la fin du questionnaire, il était proposé aux répondants d'indiquer leurs coordonnées s'ils acceptaient d'être recontactés pour un entretien individuel. Je précisais les conditions de l'entretien au moment où je voyais les premiers jeunes arriver à cette partie : l'entretien est individuel et sur la base du volontariat, il a lieu au lycée, mais en dehors des heures de cours (engagement pris auprès de l'administration), à un créneau que nous fixerons ensemble, il est anonyme, il permet de discuter plus largement sur la place de Facebook par rapport à d'autres pratiques médiatiques et d'autres cadres d'interaction. Laisser son 06 à une « presque prof » pour un entretien individuel est motivé par trois types de raisons : par volonté de s'exprimer personnellement plutôt que de se noyer dans le groupe ; par mimétisme de sa voisine ; ou par jeu. Ce dernier cas m'a été signalé par un jeune de 1^{ère} STI et montrait l'ambiance joueuse de cette classe de garçons : un jeune avait indiqué le nom et le numéro de mobile d'un autre, pour que l'autre se fasse appeler. La victime de ce canular bon enfant en a été informée par l'auteur de la blague, qui s'en était vanté dès la sortie de la classe ; le jeune homme que je pouvais recontacter est donc revenu me voir peu de temps après la fin de l'intervention pour me demander de supprimer son 06 « parce que, si c'est pendant les heures de cantine y'a pas moyen, moi je préfère manger ». Ce cas est, à ma connaissance, le seul témoignant d'un jeu autour de l'entretien individuel.

Le mimétisme semble plus généralisé, que ce soit pour ou contre la participation à la suite de l'enquête. J'en veux pour preuve l'homogénéité des réponses par intervention : dans plusieurs groupes, soit tout le monde a renseigné son contact, soit personne. Tout un groupe a laissé en blanc le champ « mobile » après que la première jeune fille à qui j'ai indiqué les conditions s'est exclamée haut et fort « ah ben non, moi ça m'intéresse pas ». Une autre demi-classe a systématiquement renseigné le champ après que le professeur, apprécié, ait souligné que c'était sympa de m'aider dans ma recherche. De mémoire, les groupes de demi-mesure, où certains jeunes étaient volontaires pour l'entretien individuel et d'autres non, sont les groupes où la discussion collective a été la moins aboutie.

En tout, 45 jeunes ont indiqué être volontaires pour un entretien individuel, soit 17 % des jeunes du lycée Pasteur ayant répondu au questionnaire. Pour fixer les rendez-vous, j'appelais entre 18 h 30 et 19 h 30 sur les numéros de mobile, sans laisser de message si je tombais sur le répondeur la première fois, et en en laissant un la deuxième fois. L'importante proportion de volontaires ne s'est pas essoufflée à la prise de rdv : sur les 20 contacts que j'ai initiés par téléphone, la moitié a abouti à un entretien. Je commençais par demander si le jeune était toujours d'accord pour cette démarche, et j'ai eu peu de réponses négatives. Ensuite, nous fixions rdv, et je terminais en demandant au jeune d'avoir l'accord de ses parents pour que j'enregistre l'entretien. L'un des jeunes m'a carrément passé sa mère qui était à côté. Celle-ci s'est inquiétée que le témoignage de son fils ne se retrouve sur Internet, mais était d'accord du moment que la bande audio n'était pas utilisée. Une jeune fille m'a indiqué « d'accord je lui en parle, mais de toute façon si c'est au lycée elle sera d'accord », ce qui montre les avantages de positionner un terrain dans l'établissement scolaire.

Après la prise de rdv, les désistements résultent soit d'un oubli, soit d'un problème extérieur. L'un des jeunes avec qui j'avais rdv s'est cassé le genou entre la prise de rdv et le rdv, il ne pouvait donc pas venir au lycée. Il avait oublié de me prévenir, mais quand je l'ai relancé il m'a proposé de m'envoyer un de ses amis à sa place. Globalement, j'ai trouvé les lycéens particulièrement accueillants vis-à-vis de ma demande : les échanges par téléphone ou SMS étaient très fluides, les jeunes me rappelaient même si je n'avais pas laissé de message, les SMS confirmaient rapidement le rdv. Je regrette d'avoir changé de mobile et perdu la trace des échanges avec untel qui me souhaitait bon courage pour mon travail, mais ne pouvait pas être disponible avant les vacances ; ou une telle qui avait envoyé un « c ki ? » après que j'ai appelé sans laisser de message, puis m'expliquait qu'elle ne pouvait pas me répondre parce qu'elle devait réviser un contrôle de biologie...

Cet accueil des adolescents que j'ai eu au bout du fil ne doit toutefois pas masquer la particularité des jeunes qui acceptaient de passer un entretien individuel. Sur les 11 adolescents rencontrés en tête-à-tête, seuls deux ou trois enquêtés semblaient bien intégrés dans leur environnement juvénile. Les autres n'étaient pas forcément marginalisés, mais semblaient à tout le moins singuliers. Ces profils se reconnaissent soit à travers des centres d'intérêt marqués, soit à travers un rejet de leurs pairs exprimé par « je suis pas comme eux ». Pourtant, aucun des interviewés ne m'a rapporté de situations violentes sur Facebook, ni même de souffrances. Soit je n'ai pas su faire verbaliser ces expériences aux jeunes : quand je demandais « est-ce que les échanges sur Facebook sont violents ? », les jeunes répondaient dans l'absolu et je n'arrivais pas à revenir à une expérience personnelle. Soit les jeunes qui ont effectivement vécu des situations difficiles sur Facebook n'étaient pas volontaires pour un entretien sur le réseau social, ce qui peut se comprendre. Une limite des entretiens de groupe et de ces entretiens individuels est donc d'occulter probablement les expériences négatives où les jeunes ont perdus la face. Ces situations peuvent parfois se lire en creux dans les non-dits ou les détournements de l'entretien, avec beaucoup de réserve bien entendu sur ces analyses qui restent des hypothèses.

Au total, dix entretiens ont permis d'interviewer onze adolescents. Ils ont duré de 20 à 55 minutes, et se sont déroulés en général au CDI, mais avec des conditions plus ou moins calmes : les jeunes se saisissaient de la sonnerie pour partir rapidement, ou au contraire je devais les forcer à aller en cours puisque je m'étais engagée auprès de l'administration à ce que mon enquête ne soit pas un prétexte pour sécher ; à quelques occasions, la documentaliste de permanence me confiait les clés et je devais donc gérer les entrées et sorties du CDI...

Aux termes de ce terrain en lycées, le matériel constitué mêle donc des questionnaires, distribués dans quatre établissements, et des entretiens, réalisés en groupe ou en face à face dans le lycée au caractère populaire de l'échantillon. Qu'est-ce que les lycéens racontent de leurs usages de Facebook et comment le partage d'actualités s'intègre à ces usages ?

Chapitre 4 : Popularité et affectivité dans les Facebook juvéniles

Madame, Facebook c'est pas Meetic, hein ...

Lycéenne, Banlieue Parisienne

C'est la place des informations dans le Facebook des adolescents qui intéresse ce travail en premier lieu. Mais il convient de s'arrêter sur l'usage du dispositif lui-même, avant d'y mettre des actualités. Ce détour montre la réflexivité que les jeunes ont sur leurs usages d'Internet et sur leurs outils de communication. Si l'inscription à Facebook est plus généralisée que l'accès aux plates-formes comme Skyblogs ou même que les usages du *chat* en leur temps, du fait tout simplement d'un accès à Internet plus répandu, se créer un compte Facebook n'est pas pour autant systématique. Et surtout, avoir un compte Facebook ne veut pas dire l'utiliser comme son voisin. L'individualisation des pratiques nécessite de faire expliciter aux enquêtés la construction de leur réseau social numérique avant d'observer ce qui y circule.

Ce chapitre 4 présentera donc les usages de Facebook décrit par les adolescents de ce terrain, sachant que de nombreux travaux académiques ont déjà balisé ces observations, car ces pratiques s'inscrivent dans la continuité de celles observées antérieurement sur d'autres plates-formes. L'idée est d'insister sur la plasticité du système, utilisable autant pour s'exposer aux yeux de tous que pour interagir avec certains à distance. Et de montrer que ces usages s'inscrivent dans le cadre très puissant des sociabilités juvéniles, mais sont aussi dépendants des déterminants sociaux.

4.1) « Mon » Facebook

Dilemme grammatical au moment de la rédaction du questionnaire. Dans la partie « Qui es-tu » où figurent les questions génériques sur l'enquêté et ses pratiques numériques et médiatiques, faut-il proposer « J'ai un compte Facebook » ou « Je suis sur Facebook » ? Avoir un compte Facebook signifie avoir créé un profil avec à la base un mail et un mot de passe. Mais cela ne signifie pas avoir un profil renseigné ni même des activités de publications ou d'interactions, qui, elles, alimentent un « être » sur Facebook. Par la suite, « avoir un compte Facebook » servira à expliciter l'initialisation d'un profil Facebook par rapport à d'autres outils numériques, par exemple les mails ou Skype. « Être sur Facebook » sera employé pour les situations décrivant les expressions et interactions qui se déploient sur le réseau social, sans toutefois réifier l'identité numérique. Et c'est « j'ai un compte Facebook » (réponse : oui / non) qui a été retenu pour le questionnaire.

85 % des enquêtés indiquent dans le questionnaire avoir un compte Facebook. L'adoption du dispositif est donc massive. Mais elle n'est pas pour autant unanime... Si l'usage de Facebook est généralisé chez les lycéens, comme d'autres modes sont adoptées par une

classe d'âge, l'utilisation du réseau socionumérique reste soumise à des déterminants sociaux, des cadres d'apprentissage, et des espaces de négociation. Et les adolescents s'approprient le dispositif à leur manière, disant « aller sur Facebook » et parlant de « mon » Facebook pour certains. La première formule montre que le réseau social est un lieu de ralliement plus qu'une identité ; la deuxième témoigne d'une appropriation très personnelle de l'outil. L'analyse procédera étape par étape, en commençant par étudier les raisons qui justifient de s'inscrire sur Facebook, pour montrer que les pratiques numériques juvéniles restent conditionnées par l'objectif principal à cet âge, qui est de s'insérer dans la société de ses pairs. Ensuite, l'analyse de l'élaboration d'un profil montrera que les jeunes trouvent moyen de marquer leur distance au dispositif sans se soumettre aux injonctions de la plateforme. Enfin, le cas du non-usage sera envisagé, afin de déceler les conditions dans lesquelles ne pas avoir Facebook est acceptable. L'ensemble de ces observations s'inscrit dans les courants de recherche sur les adolescents en ligne menés par les équipes de danah boyd ou Sonia Livingstone, qui investiguent les formes d'appropriation positives des dispositifs socionumériques.

a) « Aller sur Facebook »

Les documentalistes du Lycée Pasteur m'avaient dit qu'elles s'interrogeaient sur ce que leurs lycéens font sur Internet. Quand l'un d'eux se présente au bureau pour demander une souris et accéder aux ordinateurs en libre-service, elles demandent au jeune pourquoi il veut un ordinateur. Elles prennent la réponse « je vais sur Internet » comme un passe-partout, un moyen d'éviter de formuler son intention. Et pourtant, aller sur Internet est une activité en soi : les adolescents vont y passer le temps, pour voir. Ils demandent une souris pour naviguer sur Internet, pas pour faire une recherche. En cela, ils pratiquent les usages sérendipitaires du web. Facebook est un service qui permet cette même démarche « d'aller voir ». On va sur Facebook sans savoir ce que l'on va y trouver, mais avec l'assurance qu'il y aura quelque chose à voir. Se créer un compte peut donc être une démarche non investie, ou au contraire une démarche très investie.

Un usage socialement marqué

La répartition des réponses « oui » à l'assertion « j'ai un compte Facebook » est indiquée dans le tableau 14, en fonction du sexe, du lycée, et de la filière du répondant. Si l'adoption de Facebook semble être équivalente chez les garçons et chez les filles, les différences sont plus fortes en fonction du lycée et de la filière : 79 % des répondants au questionnaire au lycée Pasteur déclarent avoir Facebook contre 88 % dans l'autre lycée de banlieue où l'administration du questionnaire se faisait en classe¹ ; 90 % des jeunes de filière générale utilisent Facebook contre 80 % en filières professionnelle ou technologique. Ces résultats sont cohérents avec les enquêtes européennes, qui

¹ Dans les lycées où l'administration du questionnaire ne se faisait pas en classe, il est probable que les jeunes qui n'utilisent pas Facebook aient refusé de répondre.

signalait que 82 % des 15 - 16 ans ont un profil sur les réseaux sociaux numériques (Livingstone *et al.* 2011)

Tableau 14 : Les répondants utilisateurs de Facebook par sexe, filière et lycée

	Effectif	J'ai Facebook
Total	562	477
		85 %
Pour 100 enquêtés du groupe		
Sexe		
Femme	48	48
Homme	50	52
(vide)	2	
Filière		
Générale	48	52
Pro Techno	50	48
(vide)	2	
Localisation		
Lycée Pasteur	46	42
Banlieue	27	27
Paris	17	18
Rural	10	12

Lecture : 477 répondants sur 562 déclarent avoir Facebook, soit 85 % de l'échantillon. Sur 100 enquêtés qui déclarent avoir Facebook, 52 sont en filière générale (contre 48 dans l'échantillon global), et 42 viennent du lycée Pasteur (contre 46 dans l'échantillon global).

Ces différences rappellent le rôle des facteurs sociodémographiques traditionnels dans l'adoption des technologies, notamment pour les technologies informatiques qui nécessitent d'acquérir des compétences personnelles. Ici, le lycée Pasteur et les filières professionnelles et technologiques regroupent les jeunes d'origine populaire, qui sont moins présents sur Facebook. Dans les résultats en fonction de la profession des parents, on observe parmi les non-utilisateurs de Facebook une surreprésentation de jeunes