

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES·SO en travail social

HES·SO//Valais Wallis Domaine Santé & Travail social

#monSmartphone

Regards de jeunes en internat et externat sur leurs utilisations du Smartphone à des fins de socialisation

Réalisé par : MORARD Tiffany

Promotion : TS ES 16, PT

Sous la direction de : JURISCH PRAZ Sarah

Lens, avril 2019

Résumé

Ce travail de recherche vise à analyser comment l'artefact Smartphone devient un instrument de socialisation pour les jeunes adolescent·e·s placé·e·s en institution. Cette thématique a été choisie en raison de son actualité et des questionnements qu'elle soulève dans les institutions sociales.

Le cadre théorique articule trois concepts : le Smartphone, la genèse instrumentale et la socialisation de l'adolescent·e. Les multiples fonctionnalités du Smartphone en font un objet qui accompagne les individus tout au long de leur journée et dans leurs interactions sociales. Les utilisations faites évoluent avec l'autonomisation des jeunes, passant progressivement d'occasionnelles à régulière, et du salon à la chambre. La genèse instrumentale est le processus qui transforme un artefact en instrument réalisant un type de tâche, au travers de deux mouvements : l'instrumentation et l'instrumentalisation. Ce processus prend également en compte les potentialités et les contraintes liées aux artefacts. Enfin, la socialisation secondaire et l'espace numérique permettent de mieux comprendre les enjeux liés à l'utilisation du Smartphone par les adolescent·e·s.

Quatre jeunes âgés de 12 à 16 ans ont été interrogés au cours d'entretiens semi-directifs. Ils et elles sont placé·e·s au sein de l'Institut Don Bosco en internat ou externat. Ces dernier·ère·s ont été interrogé·e·s sur différentes dimensions de leur utilisation du Smartphone : évolution du rapport au Smartphone (temps, lieux, applications, interlocuteur·rice·s, personnalisation, ...), impact du Smartphone sur la socialisation (déconnexion, rapport aux pairs, échanges en ligne, qualité de la communication, sécurité en ligne, addiction) et impact du contexte institutionnel (règles et communication en ligne avec les éducateur·rice·s sociaux·ales).

Cette recherche a montré qu'ils·elles étaient très lucides sur leur utilisation du Smartphone, et ce sur différentes dimensions : comportement en ligne et entre pairs, sécurité en ligne, addiction, développement des compétences médiatiques, ... Alors que l'on tend souvent à opposer le temps de communication « en ligne » et celui « hors ligne », les jeunes sont plus enclins à considérer qu'il s'agit d'un continuum. Pour autant, certains sujets sont principalement discutés en face à face. Le premier téléphone, qui n'est pas choisi par le jeune, fait office de terrain d'apprentissages et modifie le rapport entretenu avec les pairs. Le second Smartphone se mue quant à lui en instrument répondant aux besoins des jeunes, ainsi qu'à la représentation de « l'instrument performant » issue de la tension entre celle du groupe de pairs et celle du jeune. Un instrument qui s'oriente vers la socialisation, puisqu'il est alors largement investi pour répondre à ce besoin.

Mots clés

Smartphone – usage – socialisation – adolescence – genèse instrumentale – placement – travail social

Remerciements

Je tiens à remercier très chaleureusement ma directrice de mémoire, **Mme Sarah JURISCH PRAZ**, pour son investissement, ses conseils avisés et sa bienveillance tout au long de ce travail.

Merci à **Mme Aline BLANCHARD** pour sa disponibilité en entretien exploratoire ainsi que durant le processus d'entretien à Don Bosco.

Merci à l'**Institut Don Bosco** de m'avoir accueillie, et tout particulièrement aux quatre jeunes interrogé·e·s pour la qualité de leur réflexion.

Enfin merci à celles et ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à ce travail.

Avertissements

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure.

Je certifie avoir personnellement écrit ce travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées.

Je certifie ne pas avoir utilisé ce travail dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant mon cursus étudiant.

Ce travail est rédigé en langage épïcène, toutefois le terme « jeune » est utilisé de façon neutre pour désigner les deux genres.

Les entretiens réalisés ont été enregistrés et retranscrits intégralement sous leur forme originale pour rester au plus proche de la réalité.

J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Ce travail comporte 126'000 signes dans le corps du texte

Abréviations utilisées

ES	Educateur social ou éducatrice sociale
IAD	Internet Addiction Disorder
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
s-IAT	Short Internet Addiction Test
Sph	Smartphone (dans la grille d'entretien)
TICE	Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement
TS	Travailleur social ou travailleuse sociale

Table des matières

1. Introduction.....	7
« Ah... les jeunes d'aujourd'hui... »	8
Faut-il être connecté-e pour exister ?.....	9
Comment appréhender la dimension virtuelle de l'individu ?	10
2. Problématique	11
2.1 Hypothèses	12
2.2 Objectifs de la recherche	13
2.2.1 Objectifs théoriques	13
2.2.2 Objectifs empiriques	13
2.2.3 Objectifs professionnels	13
2.2.4 Objectifs personnels.....	13
3. Cadre théorique	14
3.1 Le Smartphone, l'objet de tous les possibles	14
3.1.1 Spécificités du Smartphone.....	14
3.1.2 Impact sur la sécurité en ligne	15
3.1.3 Mobilité	15
3.1.4 Applications.....	15
3.1.5 Les différentes fonctions de l'écran	16
3.1.6 Rythmes et lieux d'utilisation du Smartphone.....	17
3.1.7 Qu'en est-il de l'addiction ?	18
3.2 La genèse instrumentale	20
3.2.1 L'artefact	20
3.2.2 L'instrument	20
3.2.3 Les schèmes d'utilisation	21
3.2.4 Théorie de la genèse instrumentale	21
3.3 La socialisation de l'adolescent-e	23
3.3.1 Les instances de socialisation.....	24
3.3.2 Les espaces numériques.....	27
3.3.3 Le Smartphone pour communiquer avec les pairs	28
3.3.4 Impacts sur les relations interpersonnelles	29
4. Démarche méthodologique.....	30
4.1 Terrain.....	30
4.2 Échantillon de recherche	31
4.3 Technique de récolte de donnée.....	31

4.4	Les risques spécifiques à la démarche.....	31
5.	Analyse.....	33
5.1	Evolution du rapport au Smartphone.....	33
5.1.1	Choix et motifs d'acquisition du premier téléphone	33
5.1.2	Apprentissage de l'utilisation du téléphone	34
5.1.3	Acquisition du second téléphone.....	35
5.2	Le Smartphone comme instrument de socialisation.....	35
5.2.1	Personnalisation du Smartphone.....	35
5.2.2	Applications utilisées.....	36
5.2.3	Rythmes et lieux d'utilisation du Smartphone.....	37
5.2.4	Impacts sur l'expérience de mobilité	37
5.2.5	Interlocuteur·rice·s privilégié·e·s	38
5.2.6	Perception de la qualité des échanges écrits en ligne	38
5.2.7	Publications et réactions sur les réseaux sociaux	38
5.2.8	Maintien des liens sociaux	39
5.2.9	Rapport à la déconnexion	39
5.3	Impact de l'institution sur l'utilisation du Smartphone	40
5.3.1	Vécu de la règle	40
5.3.2	Communication avec les éducateur·rice·s	41
5.3.3	Regards sur « l'addiction au Smartphone »	41
5.3.4	Sécurité en ligne.....	42
6.	Discussion.....	43
6.1	Vérification des hypothèses	43
6.2	Retour sur la question de recherche	46
6.3	Pistes d'action pour l'éducation sociale	47
7.	Bilan	49
7.1	Limites et biais	49
7.2	Apprentissages professionnels et personnels	49
8.	Conclusion	51
9.	Bibliographie	52
10.	Annexes	58
10.1	Short Internet Addiction Test (s-IAT) (Willemse, Waller, Suter, Grenner, & Süss, 2017, p. 5)	58
10.2	Modèle de la grille d'entretien	59

1. Introduction

*« [...] qu'elle soit utilisée à bon ou à mauvais escient, la technologie numérique fait partie intégrante de nos vies, et ce, de manière irréversible »
(UNICEF, 2017, p. 1).*

À l'orée de ce travail, il convient de revenir sur les motivations de ce travail. Le choix de travailler sur la thématique des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) n'a pas été aisé. J'avais à cœur de me pencher sur une thématique de société qui soit en lien direct avec le quotidien des usager·ère·s que je serai amenée à rencontrer, mais également avec la pratique du travail social. Ce travail de mémoire devait donc s'inscrire dans la continuité de mon parcours étudiant, axé sur des thématiques gravitant autour de l'enfance et de l'adolescence.

D'autre part, il semblait judicieux d'élargir cette démarche à une question qui n'avait pas, ou peu, été abordée durant la formation, et que je jugeais nécessaire d'approfondir. C'est notamment lors de ma première formation pratique (FP1¹) que la thématique des NTIC s'est imposée. Il m'arrivait fréquemment d'observer les comportements des jeunes – et des adultes – qui s'installaient autour des ateliers, parfois les yeux plongés dans leurs écrans de Smartphones. Ce qui me questionnait le plus était de constater à quel point les temps « hors-ligne » étaient empreints de références au monde virtuel au travers d'une culture spécifique : hashtags, photos publiées, influenceur·euse·s, ... et comment cela en devenait des sources de discussions (Balles, 2017, p. 16) entre les participant·e·s aux ateliers.

De cette observation, l'on peut constater plus largement à quel point le Smartphone, et la culture qui en découle, sont intégrés à notre quotidien (Cardon, s.d.). Une culture qui serait susceptible d'être caractérisée par son immédiateté (Rinaudo, 2013) que l'on pourrait illustrer au travers des « buzz » qui deviennent viraux instantanément puis s'oublient. De plus, cette culture tend à devenir globale² et hybride, en permettant, outre l'accès quasiment illimité à toute sorte de contenus mondiaux, l'action sur différents types de contenus culturels (Octobre, 2018, pp. 10-11). Par ailleurs la continuité et la multiplicité des formes de connexion qui peuvent être établies permettent à l'individu de passer aisément de son Smartphone à son ordinateur, tout en regardant un film sur un téléviseur. Des pratiques qui facilitent la participation à plusieurs conversations de façon simultanée et ce, via différents canaux (Claes & Lannegrand-Willems, 2014, p. 242). En somme, c'est la complémentarité et la multiplicité des écrans, au sein de l'espace domestique, qui permettent de les utiliser en réseaux (Catoir & Lancien, 2012, p. 54).

Dès lors, j'ai commencé à me poser des questions : en tant que future éducatrice sociale (ES), comment sommes-nous amené·e·s à accompagner des usager·ère·s dans leur quotidien, et plus particulièrement sur la thématique de l'utilisation des NTIC en foyer ? Comment prendre en compte leurs usages de ces technologies, en reconnaissant qu'il dépasse certainement la

¹ Formation effectuée à Marseille, en tant qu'intervenante de rue au sein d'*Arts et développement*, une association à vocation socio-culturelle qui met en place des ateliers artistiques au sein des quartiers dits « zones d'éducation prioritaire » à Marseille et dans d'autres villes françaises.

² Un phénomène qui a été qualifié de « mondialisation globalisation ». Ce terme se réfère à « la situation d'un monde désormais très largement interconnecté sous trois aspects clés : intensité des liaisons et constitution d'un univers de la mobilité, échelle unique des pratiques [...], organisation des relations en réseaux denses [...] » (Chaubet, 2018, p. 6).

triade « coups de fil, messages et réseaux sociaux » ? Et qu'en est-il de la part d'attachement que l'on peut ressentir pour ces objets, qui rend la « déconnexion » si délicate ?

En choisissant la thématique des NTIC, je me suis rapidement confrontée au fait que cette notion renvoyait à un très vaste sujet. Il me paraissait évident qu'il était impossible, dans le cadre de ce travail, de prétendre à couvrir une thématique d'une telle envergure. C'est pourquoi j'ai décidé de me concentrer sur une population et un objet en particulier : les adolescent·e·s de 12 à 18 ans et le Smartphone. Ce dernier peut être défini de façon technique comme « [...] un téléphone mobile évolué, programmable et interactif, équipé d'une puissance de calcul informatique, de capteurs et d'une connectivité à l'internet » (Ouakrat, 2015, p. 302). C'est notamment en raison de sa particularité d'avoir une « plateforme multifonctionnelle et ergonomique, qui élargit le champ des usages de façon démesurée » (Schwindt, 2016a, p. 5) que cet artefact technologique a retenu mon attention. En effet, chaque objet peut être personnalisé et « esthétisé », notamment par le biais des applications³ téléchargeables et au travers du processus d'instrumentalisation (Rabardel, 1995b), ce qui en fait un véritable réservoir d'intimité (Amri & Vacaflor, 2010, p. 5).

En 2018, l'étude JAMES avance que 99% des jeunes Suisses de 12 à 19 ans possèdent un téléphone portable (Suter, et al., 2018, p. 2). Un chiffre impressionnant qu'il est cependant nécessaire de nuancer en raison du fait qu'à l'échelle mondiale, les jeunes sont près de 29% à ne pas avoir accès à Internet. Cette « fracture numérique » s'inscrit dans le prolongement des inégalités sociales, culturelles et économiques (Granjon, 2011 ; Rizza, 2006, repris par Balleys, 2017, p. 27). Cela représente une problématique importante puisque l'accès au numérique reflète une nouvelle fracture qui prive des millions d'enfants de technologie, et ce faisant, de compétences devenues nécessaires (UNICEF, 2017, p. 3). Outre le fait de ne pas pouvoir se connecter, c'est également la façon dont sont utilisées les technologies et la qualité de l'expérience en ligne qui est impactée (UNICEF, 2017, p. 17), soit la manière dont l'accès est « mobilisé et transformé en ressources sociales et économiques » (Hargittai & Hinnant, 2008, repris par Balleys, 2017, p. 27). Partant du constat que l'accès au numérique fait partie des préoccupations actuelles concernant les compétences et l'égalité des chances des jeunes, je me suis demandé quel était le rôle des travailleurs et travailleuses sociales (TS) en Suisse. Mon questionnement concernait particulièrement le travail en foyer éducatif, où cet accès peut être source de tensions au sein des équipes.

« Ah... les jeunes d'aujourd'hui... »

Bien que j'aie connu une enfance relativement éloignée des écrans, mon adolescence a été marquée par l'arrivée des téléphones portables tactiles et la démocratisation de leur usage au sein des sphères du quotidien (Kepekian, 2010, p. 17 ; Preist-Lagache, Mazoyer, & Marjorie, 2014, p. 467). À l'heure actuelle, l'on peut dire que l'acquisition du premier Smartphone fait partie des rituels de l'entrée dans l'adolescence, tout en coïncidant avec le besoin du jeune d'investir des relations extérieures à la famille et celui de contrôle exprimé par les parents (Coslin, 2007, p. 134-135). Cet objet a donc considérablement marqué la façon d'être en relation avec les autres, car posséder un téléphone portable est rapidement devenu un prérequis à la communication, quasiment permanente, au sein des groupes de pairs. Si bien qu'il est souvent perçu comme une concurrence au temps de rencontre : « le temps passé

³ Ces dernières peuvent être classées en trois grandes catégories selon leurs fonctions principales : communicantes, utilitaires et divertissantes (Schwindt, 2016a, p. 28).

à cliquer d'une page à l'autre sur Internet serait du temps soustrait à la rencontre en face à face avec nos proches, nos amis, nos partenaires » (Casilli, 2010, p. 227).

Si sur le moment cela me semblait être une suite logique à la manière de maintenir une relation, j'entendais les adultes de mon entourage comparer les téléphones portables avec « quand ils-elles étaient jeunes » et le fossé semblait évident. C'est lorsque j'ai commencé à utiliser moi aussi cette formule que je me suis interrogée sur ce que cet objet avait bouleversé et continue à bouleverser⁴ entre les différentes générations. Pour autant, ce « fossé générationnel » est-il aussi profond qu'il paraît ? N'est-ce pas là aussi l'effet produit par les successions de générations, la dépréciation systématique de la culture jeune (Lachance, 2016 cité par Balleys, 2017, p. 7) ou aux réflexes d'anticipation de la « société du risque » (Beck, 2001) des potentiels dangers et dérives (Peretti-Watel, 2010, cité par Balleys, 2017, p. 7) ? En ce sens, « la méfiance des adultes vis-à-vis des adolescents n'est en soi pas nouvelle » rappelle Claire Balleys (2015, p. 11). En effet, les pratiques liées à la jeunesse, dans ce cas celles du Smartphone, sont pensées soit en termes de problèmes, soit de ressources (Octobre, 2014, p. 53). Des ressources qui peuvent se situer au niveau de la possibilité d'expérimentation de l'espace public, en ligne ou hors ligne, par les jeunes et dont l'apprentissage de la littératie numérique serait une redécouverte des règles des espaces publics (boyd, 2016, p. 29)⁵. Ainsi, Balleys (2015, p. 12) invite à se poser la question suivante : « pourquoi reprocher aux adolescents une pratique avec laquelle ils ont grandi ? » et que l'on pourrait, à mon sens, élargir à « un contexte dans lequel ils grandissent ». Une question que je souhaite conserver comme « garde-fou » dans ce travail, afin de ne pas oublier que les comportements face aux NTIC sont avant tout des produits du contexte dans lequel nous tou-te-s évoluons.

Faut-il être connecté-e pour exister ?

La possibilité de se connecter au numérique est « la nouvelle exigence de notre époque » (UNICEF, 2017, p. 17) ; avoir un Smartphone est devenu un critère de participation sociale, ou du moins fait partie du processus de socialisation, de gestion de l'intime (Amri & Vacaflor, 2010, p. 8) et d'expression de soi. La liste de ses fonctionnalités est presque infinie tant il semble structurer et centraliser les diverses facettes du quotidien de ses utilisateur·rice·s. L'on peut se rendre compte que le temps qui y est consacré et le nombre de déverrouillages d'écran est conséquent, lorsqu'on s'y intéresse par le biais d'applications⁶ qui calculent ces paramètres.

L'avènement et l'attractivité des réseaux sociaux, comme Facebook, Twitter, WhatsApp et quelques temps après Instagram et Snapchat, montrent à quel point les normes relationnelles évoluent. Pour illustrer ce propos, l'on peut prendre comme exemple une fonctionnalité de l'application Snapchat permettant d'indiquer l'intensité d'un échange entre deux personnes (sous forme d'émoticônes évaluant divers paliers), tout en permettant de synchroniser une émotion et une photographie (Allard, 2014, p. 146). Des indicateurs visuels, basés sur la

⁴ « Au-delà d'un bouleversement opératoire, il s'agit aussi de la transformation du rapport au monde (individu connecté, géolocalisé en permanence) et du rapport au savoir, individuellement et collectivement : autrefois émanant de sources dont la légitimité était reconnue socialement, validée par des canaux de diffusion limités [...] » (Betrancourt, 2016, p. 14). Il est toutefois nécessaire de préciser que ces transformations ne sont pas que le produit des technologies, mais également issues d'une co-construction dans des contextes multiples (Nunes de Almeida, Delicado, & de Almeida Alves, 2015).

⁵ Le nom de famille s'écrit en minuscule

⁶ Par exemple les applications Moment (Holesh, 2018), BreakFree ou Flipd, qui proposent différents services allant des statistiques d'utilisation au blocage du Smartphone durant certaines plages horaires ou en cas d'utilisation jugée excessive, soit par l'application soit par l'utilisateur·rice.

quantité d'interactions échangées, sont par extension censés représenter la valeur d'une amitié. À travers cette fonctionnalité, l'application a « [...] pris en otage ce que 100 millions d'adolescents voient comme la valeur de l'amitié » (Tristan Harris cité par Seydtaghia, 2017), tout en répondant également au besoin de communiquer avec soi-même et avec les autres (Balleys, 2017, p. 15). L'on voit alors qu'outre des comportements, ce sont des valeurs et représentations sociales qui sont en partie bouleversées par les NTIC. Des fonctionnalités qui se calqueraient et concurrenceraient même des besoins humains (comme le sommeil, l'activité physique, ...) ou des réponses physiologiques (comme le système de récompense). Ainsi le « pull to refresh » (Loren Brichter citée par Seydtaghia, 2017), qui permet de rafraîchir une page web, enverrait une dose de satisfaction immédiate, le « like » de Facebook (Justin Rosenstein cité par Seydtaghia, 2017) répondrait à un besoin de validation sociale, etc. En définitive, ce sont les « vulnérabilités humaines » (Sean Parker cité par Seydtaghia, 2017) qui sont utilisées à des fins commerciales.

Comment appréhender la dimension virtuelle de l'individu ?

En m'intéressant au sujet des NTIC, j'ai constaté que l'opposition est souvent faite entre le temps passé en ligne, et le temps « réel » ; tous deux n'auraient pas la même valeur. Pour autant, la frontière entre les deux ne paraît pas si tangible. L'on pourrait prendre ici l'exemple du harcèlement scolaire, qui se prolonge en ligne, tout en ayant des conséquences sur la vie de l'individu. Le temps passé sur Internet semble être d'avantage un prolongement de la vie réelle et de l'individu (Coslin, 2007, p. 134), ce qui reviendrait à dire que « le virtuel fait intrinsèquement partie de la réalité » (Schwindt, 2016a, p. 24) et donc à comprendre ces dimensions comme un jeu d'aller-retour. Dès lors, comment faut-il prendre en compte ce « monde en ligne » (Boullier, 2016, p. 109) au sein d'un foyer ? Les comportements en ligne des usager·ère·s sont-ils reconnus par les TS au même titre que les relations sociales dans « la réalité » ? Sans aller jusqu'à parler d'addiction⁷, quelle posture adopter avec un·e usager·ère lors de son entrée en institution, à qui l'on demande de renoncer à son Smartphone ou à qui l'on impose un règlement d'utilisation ?

Dès lors, peut-on simplement interdire les Smartphones en institutions pour enrayer une utilisation jugée problématique par les professionnel·le·s, et à contrario, le Smartphone est-il utilisé comme un moyen de négociation, récompense ou apaisement ? Quel est le but visé par une éventuelle interdiction de cet objet ? Enfin, comment est négociée, voire imposée par la structure éducative, la définition de ce qu'est « un usage sain » des NTIC et, en connaissance de causes, comment sont réfléchies les lignes éducatives abordant ces questions ?

Enfin, en parlant des méthodes et ressources pouvant être mobilisées par les TS, AvenirSocial énumère les compétences jugées indispensables au bon exercice professionnel. L'une d'entre elle est de « savoir analyser et évaluer systématiquement des situations et des processus relatifs aux individus, à des groupes et à des collectivités et aux systèmes sociaux » (Avenir Social, 2014, p. 4). Dès lors en voyant l'ampleur de l'usage du Smartphone dans notre société actuelle, il me paraît important d'acquérir des notions sur le sujet et les enjeux sociaux qui sous-tendent son usage. En reprenant une des questions posées par boyd, comment pouvons-nous être à même de dépasser la notion de « digital natives », qui présuppose que les adolescent·e·s maîtrisent intégralement les NTIC, pour accompagner les jeunes dans leur apprentissage de la littératie numérique (boyd, 2016, p. 9) ?

⁷ Développé dans le point « 3.1.7 Qu'en est-il de l'addiction ? »

2. Problématique

Au début de ce travail, ce qui m'intéressait était de savoir comment les ES appréhendaient la question des Smartphones en institution. Après avoir pu observer la pratique hors-murs et en libre adhésion, je me demandais comment je pourrais – ou non – aborder la question des Smartphones dans le contexte de la vie en foyer. Quels en sont les enjeux et impacts sur les liens avec les jeunes ? Ceci m'avait menée à formuler ma question de départ sous la forme suivante : *comment l'utilisation des Smartphones des usager·ère·s est-elle abordée et régulée par les ES au sein des foyers ?* En faisant des lectures exploratoires, puis en commençant à rédiger mon cadre théorique, différent·e·s auteur·e·s⁸ proposaient dans leurs conclusions de s'intéresser au sens donné par les jeunes à leur pratiques numériques, et ce dans le but « [...] de mieux comprendre en quoi ces pratiques leur sont utiles dans la perspective de leur développement, mais aussi afin d'aider les adolescents à s'approprier ces outils et les parents à les accompagner » (Claes & Lannegrand-Willems, 2014, p. 256). Ce faisant, j'ai choisi de m'intéresser non plus à la régulation de l'utilisation des Smartphone par les ES, mais aux vécus des jeunes dans un contexte de placement en foyer.

En effet, si le Smartphone fait partie intégrante de la vie d'une grande majorité d'adolescent·e·s, et ce notamment dans leur processus de socialisation, pour les jeunes placés en foyer éducatif, cette expérience peut-être sensiblement altérée. Le fait de se connecter à ce terminal n'est plus entièrement un choix personnel : il résulte également du contexte éducatif et du positionnement institutionnel face aux technologies. Selon le type d'institution, la population accueillie, ses difficultés et le projet éducatif, l'usager·ère sera amené·e à reconsidérer son utilisation : moments dans la journée, temps à disposition, lieux, supervision d'un·e ES, utilisation d'Internet, etc. Les deux grandes tendances que j'ai pu relever en échangeant avec d'autres étudiant·e·s et lors d'un entretien exploratoire avec une ES de l'institut Don Bosco sont : d'une part, l'interdiction totale (au risque de se confronter à des accès non-autorisés) et, d'autre part, la gestion de l'usage sur des temps définis ou libres.

Partant de ces deux pôles, j'ai repéré différentes tensions qui pourraient conduire à ces positionnements institutionnels :

- les différentes visions de l'utilisation des jeunes du Smartphone de la part des ES
- les tensions entre le placement qui éloigne l'individu de son environnement et le fait qu'il puisse y avoir en partie accès ;
- l'utilisation comprise comme « individualisante » du Smartphone et la vie en collectif ;
- la volonté d'introspection d'un cheminement réflexif et la distraction provoquée par la connexion au Smartphone ;
- la mission de protection des jeunes face aux dangers attribués à Internet et le respect de leur vie privée.

Dès lors, l'on peut penser que le Smartphone peut-être un perturbateur du travail éducatif en raison du fait qu'il se place « entre » l'usager·ère et l'ES, complexifie les missions du travail social, multiplie les interactions avec les individus, et qu'il brouille la distinction entre les espaces – virtuels ou non – du foyer et de l'extérieur.

Ensuite, je me suis demandé comment l'utilisation des Smartphones impactait les comportements des individus, mais également des groupes dans lesquels ils évoluent, en le

⁸ Notamment Claes & Lannegrand-Willems, 2014 ; Rodriguez, Safont-Mottay, & Prêteur, 2017 et Balley, 2015

pensant comme une ressource pour le jeune. En quoi le Smartphone permettrait-il aux jeunes placés de maintenir leurs liens sociaux et par extension leur intégration sociale, et comment vivent-ils ces liens ? Quels rôles joue le Smartphone dans les relations au sein du foyer ? Pourrait-il devenir une ressource dans la relation entre l'utilisateur et ses pairs ou l'institution, Qu'en est-il lorsque la communication est difficile, voire rompue ? Leur permet-il d'entrer en relation d'une manière confortable et sécurisée, d'aborder des sujets qui les préoccupent ? Enfin, quels types de relations encourage-t-il au sein du processus de socialisation du jeune ?

Dès lors, je me suis interrogée sur le sens donné aux utilisations du Smartphones par les jeunes placé·e·s en foyer. Comment perçoivent-ils ces temps de connexion et comment l'utilisent-ils à des fins de communication ?

Ma problématique s'articule entre plusieurs éléments théoriques et contextuels :

- La *genèse instrumentale* qui permet au jeune de s'approprier le *Smartphone* pour en faire un instrument
- La *socialisation* et notamment l'utilisation du *Smartphone* durant ce processus comme instrument de communication
- Le *placement éducatif* à l'Institut Don Bosco comme contexte d'utilisation du Smartphone et l'élaboration du processus de socialisation des adolescent·e·s et comme mission du TS

J'ai donc choisi de formuler ma question de recherche sous la forme suivante : **Comment le Smartphone devient-il un instrument de socialisation pour les adolescent·e·s durant leur placement en foyer ?**

2.1 Hypothèses

Mes deux hypothèses principales correspondent à la fois aux utilisations des jeunes telles que décrites dans la littérature, et au contexte éducatif dans lesquelles elles s'inscrivent.

1. Le Smartphone devient instrument pour les jeunes au travers de la genèse instrumentale

- 1.1. Les jeunes sont transformés par l'artefact Smartphone.
- 1.2. Les jeunes s'approprient leur Smartphone en le transformant en instrument de socialisation.

2. L'utilisation du Smartphone fait partie du processus de socialisation secondaire des adolescent·e·s placé·e·s en foyer éducatif

- 2.1. La socialisation est à la fois directe et médiatisée (Balleys, 2015, p. 15), les adolescent·e·s utilisent leur Smartphone en présence de leurs pairs, et par écrans interposés (Morgan, Korobov, 2012, cité par Rodriguez, Safont-Mottay, & Prêteur, 2017, p. 364).
- 2.2. L'utilisation du Smartphone est intégrée à la vie du foyer, et participe à créer des interactions⁹ entre les jeunes et les ES.
- 2.3. La régulation de l'usage du Smartphone est comprise par les jeunes comme une tentative d'empêcher certains comportements individuels qui limiteraient la vie collective de groupe du foyer

⁹ Balleys constatait que le Smartphone pouvait aider les familles à interagir en leur permettant de partager un moment ensemble (2017, p. 20).

2.2 Objectifs de la recherche

2.2.1 Objectifs théoriques

- Comprendre le processus de genèse instrumentale qui permet à l'utilisateur·rice de transformer l'artefact Smartphone en instrument
- Découvrir les spécificités du Smartphone et les utilisations qui en sont faites par les jeunes
- Comprendre comment l'utilisation du Smartphone entre dans le processus de socialisation des jeunes

2.2.2 Objectifs empiriques

- Comprendre comment les jeunes vivent leurs utilisations du Smartphone en contexte institutionnel (vécu des temps de connexion, perception de leurs utilisations, buts, en quoi cet outil est un facilitateur ou frein à la communication, ...)
- Comprendre comment les jeunes perçoivent l'impact du Smartphone sur le maintien de leurs liens sociaux durant leur placement

2.2.3 Objectifs professionnels

- Mieux comprendre comment les jeunes perçoivent l'utilisation du Smartphone et comment est perçue la communication à travers cet outil
- Approfondir une thématique au travers de l'articulation entre un cadre théorique et une recherche empirique
- Apprendre à concevoir et mener des entretiens
- Apprendre à questionner des pratiques banalisées

2.2.4 Objectifs personnels

- Apprendre à organiser un travail de longue durée
- Développer mon sens critique, apprendre à questionner des pratiques
- S'initier à un travail de recherche et développer une posture de recherche

3. Cadre théorique

3.1 Le Smartphone, l'objet de tous les possibles

L'arrivée des NTIC marque selon Renck (2011) l'un des « grands carrefours » (Attali, 1982) des sociétés contemporaines, avec la caractéristique¹⁰ de permettre – outre l'instantanéité des échanges – un dépassement des distances au profit de la simultanéité inscrite dans la proximité virtuelle offerte par les médias sociaux. Le Smartphone rejoint ce constat, en s'établissant dans notre expérience du quotidien (Ouakrat, 2015, p. 302 ; Balleys, 2017, p. 12). Il serait même l'incarnation de l'« accélération de la perception du temps » (Rosa, 2004 ; 2010, cité par Ouakrat, 2015, p. 302), car il permet de réaliser des micro-actions très courtes et répétées tout au long de la journée, ce qui empêcherait une forme de « mise à distance réflexive des pratiques » (Ouakrat, 2015, p. 318). Par ailleurs, la mutation opérée des temps « culturels » par les technologies a également été marquée « par une porosité croissante des temps privés, publics, scolaires ou professionnels, extra-scolaires ou extra-professionnels » (Octobre, 2014, p. 54), ce qui a brouillé les frontières entre les différents temps sociaux.

3.1.1 Spécificités du Smartphone

« Terminal connecté, le smartphone apparaît comme un archétype des objets techniques numériques, caractérisés par leur polyvalence, leur ouverture, leur mise en dispositif, la perte de leur fonction dominante et par la souplesse de leurs usages » (Paquenseguy, 2007, 2009 cité par Sonnet, 2012, p. 191). En effet, la fonction dominante du Smartphone était de permettre de téléphoner et d'accéder à un service de messagerie, étayés désormais par une multitude d'autres services (vidéo, photo, internet, ...), et ce, notamment grâce à sa connectivité. Cette « généalogie hybride » (Sonet, 2012) renvoie au fait que la technologie du Smartphone lui permet de regrouper différentes technologies de l'information et de la communication, auxquelles sont également associés des usages particuliers qui impacteront l'utilisateur-rice du Smartphone (Gonord et Menrath, cités par Sonet, 2012). Il existe donc différents usages qui sont spécifiques au Smartphone et aux médias évolutifs (Catoir & Lancien, 2012, p. 57), tels que les appels téléphoniques ou les textos, et d'autres qui sont « transmédiatiques » (Catoir & Lancien, 2012, p. 56) comme la photographie ou la recherche sur Internet.

Il est possible de distinguer quatre points qui caractérisent les NTIC mobiles :

« Il y a tout d'abord *l'individualisation* des terminaux qui permet des usages personnalisés de ces derniers [...], la *continuité de la communication* qui permet de maintenir la communication en situation de mobilité *stricto sensu* (déplacement) ou en situation de nomadisme (situation d'immobilité hors de son lieu professionnel habituel ou de son domicile). L'espace devient dès lors moins discontinu. *L'ubiquité de la communication* quant à elle offre la possibilité aux individus d'être joints ou d'accéder à des réseaux de communication et d'information quelle que soit leur localisation. [...] la capacité à "tracer" les individus, quelles que soient leur localisation et leur situation (déplacement ou non), cette "*traçabilité digitale*" (Robey et al., 2004) posant la question du contrôle

¹⁰ Par ailleurs, les objets techniques sont également « [...] des instruments essentiels d'écriture, de lecture et de communication, mais aussi des supports de culture – modifiant notre accès aux savoirs et nos pratiques culturelles, induisant de nouvelles formes de sociabilité et de comportements, interrogeant même les contours de notre identité et de notre vie privée [...] » (Becchetti-Bizot, 2012, p. 41).

des salariés (et, plus généralement, des individus) » (Fernandez & Marraud, 2012, p. 139).

3.1.2 Impact sur la sécurité en ligne

Cette forme de traçabilité renvoie à la problématique liée au concept de « privacy » tel qu'appréhendé par Arunkumar¹¹ (2015, cité par Tang-Taye, Benedetto, & Bourliataux-Lajoie, 2016). L'auteur propose de relier les « problématiques techniques et les implications comportementales » (Tang-Taye, Benedetto, & Bourliataux-Lajoie, 2016, p. 1). De cette idée de privacy découle le « privacy paradox » (Barnes, 2006 ; Hoadley et al., 2009) qui est le fait qu'il existe une tension chez les utilisateur·rice·s : « les individus sont partagés entre le souci du respect de leur vie privée [...] et le désir de jouir des bénéfices de ces nouvelles technologies [...] » (Pras, 2012, p. 88). Il en résulte que les individus sont plus enclins à opter pour les avantages procurés par les technologies, au détriment de la sécurité. En soit, les utilisateur·rice·s ont « peu de prise sur des contextes définis par la configuration technique du média » (boyd, 2016, p. 19).

3.1.3 Mobilité

En raison de sa portabilité et sa connectivité, le Smartphone permet à ses utilisateur·rice·s une diversification des contextes d'utilisation, à la fois dans les lieux mais également dans les moments et contenus choisis (Sonet, 2012). Des contextes qui peuvent alors avoir un impact sur l'utilisation, notamment à travers les opportunités et les contraintes, comme par exemple un réseau WIFI à proximité (Sonet, 2012). Par ailleurs, cette mobilité permet également de « renforcer l'individualisation et la privatisation de ces pratiques » (Sonet, 2012, p. 191) puisque l'utilisateur·rice peut d'une part s'extraire des lieux habituellement investis pour regarder la télévision ou surfer sur Internet et d'autre part s'affranchir des diffuseurs usuels. La mobilité du Smartphone lui permet donc d'être utilisé dans des « cadres spatiaux et temporels plus variés d'une part, et dans une relation plus directe et engageante d'autre part » (Sonet, 2012, p. 191), l'utilisateur ayant une quasi liberté de choix de ses contenus.

De plus, l'essor des NTIC a réinterrogé la mobilité physique des personnes, associées aux déplacements, en introduisant la mobilité virtuelle (Fernandez & Marraud, 2012), qui permet de s'affranchir des contraintes liées aux déplacements. Ce qui peut constituer une ressource pour les TS en raison du fait qu'ils peuvent assurer un certain accompagnement des usager·ère·s hors de l'institution au travers d'échanges de messages ou d'appels. D'un autre côté, le Smartphone permet également le maintien du contact avec le milieu de vie de l'usager·ère, dont il·elle doit parfois être protégé·e.

3.1.4 Applications

Il existe deux catégories d'applications : celles dites *natives* relevant de l'artefact qui sont pré-installées sur le Smartphone et qui renseignent sur l'usage prévu par le développeur, ainsi que celles installées par l'utilisateur·rice par un processus d'instrumentalisation¹². Généralement, les applications les plus installées sont celles liées au système d'exploitation, les réseaux sociaux ainsi que celles permettant la communication (Ouakrat, 2015). Bien que la moyenne d'applications installées sur un terminal, observée dans l'étude menée par Ouakrat (2015), soit de 84 applications, l'utilisateur·rice se concentre sur une part plus réduite qui sera utilisée

¹¹ Qui couple deux notions : la « contextual privacy » liée au suivi de la position géographique, l'identification de l'utilisateur et de ses usages, et la « "data privacy" » liée à l'aspect technique de la communication réseau » (Tang-Taye, Benedetto, & Bourliataux-Lajoie, 2016, p. 1)

¹² Voir le point « 3.2.4.1 Instrumentalisation »

plus régulièrement. La page d'accueil est, quant à elle, un point central du Smartphone, puisqu'elle permet à l'utilisateur·rice de rediriger son activité vers une autre application. En ce sens, elle est personnalisée pour convenir aux goûts et à l'utilisation des individus : fond d'écran, choix et organisation des applications, ... Enfin, pour les plus assidu·e·s, la recherche d'applications peut constituer une activité de loisir en tant que telle, ce qui renforce le sentiment d'appartenance et d'attachement éprouvé envers le Smartphone, puisqu'ils-elles peuvent le modifier selon leurs besoins (Rivron, 2015 cité par Tang-Taye, Benedetto, & Bourliataux-Lajoie, 2016).

3.1.5 Les différentes fonctions de l'écran

Le Smartphone fait partie de l'évolution de la « culture de l'écran » conceptualisée par Chambat et Ehrenberg (1988, cités par Sonet, 2012, p. 192). Ils distinguent deux orientations principales aux écrans télévisuels : la télévision d'ambiance et la télévision de communication. Dans la recherche qualitative de Sonet, ces deux orientations ont été affinées à l'aide de cinq dimensions, explicitées ci-dessous sous forme de liste, liées au contexte et à l'usage dans lesquels s'inscrivent les écrans du Smartphone (2012).

3.1.5.1 L'écran-ambiance

Le concept d'écran-ambiance a été précédemment mis en avant par Chambat et Ehrenberg, en parlant de l'écran du téléviseur, et son « image [qui] s'écoute tout autant qu'elle ne se regarde et où l'attention est autant faite d'éclipse et de décrochage que de mobilisation et de concentration » (Chambat & Ehrenberg, 1988, cités par Sonet, 2012, p. 192). De ces observations découlent cinq types d'écran :

- **L'écran spectacle** : C'est la fonction d'affichage qui est recherchée ici, principalement investie pour le visionnage de contenu audiovisuel ou télévisuel sur une durée relativement longue. L'individu n'utilise que peu l'interactivité et la connectivité de l'écran. Ce type de pratique est chronophage et majoritaire dans les utilisations observées par Sonet. Elle est associée à des contextes particuliers, tels que les temps d'attente ou de contrainte pour l'individu, de sorte à combler un « sas » entre deux activités (Le Goaziou, 1999, cité par Sonet, 2012, p. 193), ce qui lui permet de créer une ambiance personnelle (Thibaud, 1994, cité par Sonet, 2012, p. 193). En outre, cette utilisation est généralement planifiée et maîtrisée (temps, contenu, intérêt important, ...), de sorte à créer une routine.
- **L'écran phonique** : Ce qui est visé ici est l'écoute de contenu vidéos musicaux via une application de partage, dans un contexte qui ne permettrait pas l'écran spectacle. Cela permet à l'individu d'entrer dans une logique de « discrimination sonore de l'environnement » (Sonet, 2012, p. 193). La fonction de ce type d'écran s'apparente à celle de « la bulle intime, de la gestion de la co-présence et de l'écoute préoccupée identifiée dans les usages du baladeur » (Bull, 2000 ; 2007 ; Pecqueux, 2009, cités par Sonet, 2012, p. 193).

3.1.5.2 L'écran-communication

- **L'écran collectif** : Il s'agit ici d'un visionnage collectif, plus court (deux à vingt minutes) que l'écran spectacle. En permettant une recherche rapide de contenu sans quitter le groupe, le Smartphone permet de renforcer « le lien social du collectif » (Sonet, 2012, p. 195) en prenant appui sur des logiques relationnelles, de partage, de construction identitaire individuelle et collective mais également de reconnaissance par les pairs à travers un contenu spécifique (O'Hara, 2007 ; Sonet, 2012, p. 195). Dès lors, cela permet de réinterroger le constat de Boullier d'un Smartphone qui « [...] rassemble,

mais séparément » (Boullier, 2011, p. 44), de par le fait que l'écran collectif semble permettre d'être ensemble sur un même écran.

- **L'écran relationnel** : Ce sont des vidéos courtes à but « informatif, médiatique ou social » (Sonet, 2012, p. 195) qui sont partagées ou rencontrées sur Internet. Cette utilisation est le prolongement des « pratiques de sociabilité numérique du web et les usages du téléphone portable » (Sonet, 2012, p. 196), en ce sens qu'elle permet d'échanger comme sur un réseau social, dans une logique de connexion permanente (Jauréguiberry, 2003, cité par Sonet, 2012, p. 196). Les critères de visionnage sont d'avantage placés du côté du potentiel relationnel et d'une évaluation par l'utilisateur·rice du contenu à visionner, que de l'intérêt personnel (Sonet, 2012). Ainsi, cela rejoint le constat que l'appropriation du Smartphone n'est pas qu'individuelle mais s'inscrit dans des usages sociaux, marqués par le rythme de la vie collective (Balles, 2015, p. 302).
- **L'écran prescripteur** : L'individu va recevoir une notification ou utiliser un service multimédia et ensuite se rediriger vers un autre écran pour visionner le contenu, en faisant un choix de programmation¹³ à la suite d'une évaluation de différents paramètres tels que le réseau, l'autonomie du Smartphone, le temps, le type de contenu, ... (Sonet, 2012).

Ainsi, le Smartphone permet non seulement de revêtir la fonction d'outil permettant l'accès à l'information, la communication et les loisirs, mais également la socialisation et la rêverie des individus (Nasr, Hallem, & Lagier, 2017).

3.1.6 Rythmes et lieux d'utilisation du Smartphone

Les usages du Smartphone peuvent être séparés en deux grandes catégories : ceux effectués au fil de la journée hors du domicile, et ceux reliés exclusivement au domicile. Par ailleurs, les rythmes d'usage du Smartphone suivent la courbe d'âge des jeunes. Ainsi, durant l'enfance l'usage relève de l'occasionnel, puis devient progressivement régulier chez les préadolescent·e·s et quotidien pour les adolescent·e·s. Le lieu d'utilisation privilégié suit également cette courbe, puisqu'il évolue selon l'âge et avec l'autonomisation des pratiques, l'usage des médias se déplace de l'espace public du salon à l'espace privé de la chambre (Claes & Lannegrand-Willems, 2014, p. 243). Ainsi, chez les jeunes, l'appropriation des médias utilisant internet se fait de façon individuelle et dans leur espace privé, ce qui fait référence à la « culture de la chambre » (Dagnaud, 2011, p. 27). Ce concept renvoie à une « stratégie d'exhibition qui est à la fois une confidence, un programme, un jeu, une publicité de soi-même » (boyd, 2016, p. 19). Boyd fait le parallèle entre la présentation de soi en ligne et les murs décorés des chambres, tous deux permettant à la fois de se protéger, mais également de développer son identité (2016, p. 19).

C'est au domicile de la personne que sont rattachés les usages « réflexes » ainsi que les utilisations nocturnes du Smartphone (Ouakrat, 2015, p. 309). Ces utilisations réflexes sont considérées comme révélatrices de l'attachement qu'éprouve la personne envers son Smartphone (Ouakrat, 2015, p. 310). De ce fait, l'utilisation faite avant le déjeuner

¹³ Il s'agit par exemple du phénomène de « Replay ou Catch up TV » qui, en permettant de voir en différé une émission télévisée, a participé à la « délinéarisation des usages, c'est-à-dire un affranchissement par rapport à la grille horaire » (Lejealle, 2010, p. 93). C'est une libération des contraintes à la fois temporelles, mais également spatiales, puisque le visionnage de contenu télévisuel n'est plus limité au poste de télévision mais peut se faire de façon mobile et individualisée (Lejealle, 2010 ; Octobre, 2014).

représenterait selon Martin-Juchat et Pierre (2013, p. 228), le « temps de connectivité le plus fort de la journée » car il est intimement relié aux premières actions de la journée (se réveiller, se renseigner, ...). Une utilisation alors comparée à celle des routines réalisées de façon machinale, mais qui traduisent cependant une certaine organisation (Ouakrat, 2015, p. 311), puisqu'elles font intervenir différentes actions et vérifications (Ouakrat, 2015, p. 318). Pour ce qui est des dernières utilisations journalières, la disponibilité et la proximité du Smartphone déterminent fortement les usages effectués en soirée (Ouakrat, 2015, p. 311), ce qui pose la question de la présence de ces terminaux dans la chambre et celle des « règles implicites de conduite » que les utilisateur·rice·s se donnent et/ou donnent concernant leur Smartphone (Ouakrat, 2015, p. 309), ou les règles d'utilisation en foyer.

3.1.7 Qu'en est-il de l'addiction ?

La problématique de l'addiction à l'utilisation du Smartphone est une question délicate, puisqu'elle est relativement récente et controversée, et que l'on ne peut pas seulement se baser sur le temps d'utilisation pour qualifier un usage de « problématique » (Claes & Lannegrand-Willems, 2014, p. 245). En revanche, l'utilisation du temps reste un indicateur intéressant à prendre en compte puisqu'il peut témoigner du vécu d'une utilisation : « [...] il s'est passé cinq heures et qu'on est là à se demander "mon Dieu" où suis-je partie ? » (boyd, 2016, p. 22).

Par ailleurs, c'est souvent par l'addiction, ce biais transversal aux différents dangers thématiques (violence, pornographie, publicité et actualités) (Frau-Meigs, 2011), que l'utilisation des Smartphones est appréhendée. Il en découle les différentes mesures de prévention et de régulation. À l'heure actuelle, aucune addiction à Internet ou au Smartphone n'a été répertoriée par un manuel de classification, bien que le concept d'IAD¹⁴ soit régulièrement évoqué pour discuter de l'utilisation excessive des Smartphones. Addiction Suisse parle de l'impact sur les habitudes de vie comme indicateur (Addiction Suisse, s.d.). Il est à noter que le choix de la terminologie utilisée est en partie influencée par la culture, et va conditionner la perception et le traitement du trouble (Achab, 2014 ; 2017). L'on voit donc que le regard porté sur des comportements problématiques dépend largement de la personne qui le pose, ce qui est par exemple le cas avec le Short Internet Addiction Test¹⁵ (s-IAT), utilisé par exemple par Addiction Suisse et par l'étude JAMES.

Ce test, originalement réalisé par Young en 1998 puis adapté par l'étude JAMES pour correspondre à des adolescent·e·s, se décline en 12 questions ayant cinq niveaux de réponses sur l'échelle de Likert (Willemse, Waller, Suter, Grenner, & Süß, 2017, pp. 3-4). Le s-IAT permet de placer les utilisateur·rice·s en trois sous-groupes selon les points obtenus : utilisateur·rice·s sans problème, comportement en ligne présentant des risques et comportement en ligne problématique. Toutefois il est à noter que les seuils du premier sous-groupe utilisés par Young sont relativement bas, ces derniers ont par la suite été relevés par l'étude JAMES pour correspondre davantage à l'utilisation supposément faite par les

¹⁴ IAD : Internet Addiction Disorder. Cette notion, initiée par Ivan Goldberg en 1995, a été reprise par Kimberly Young en 1996. Elle se réfère au modèle cognitivo-comportemental de l'addiction (Preist-Lagache, Mazoyer, & Marjorie, 2014). L'IAD est « un ensemble de comportements liés à l'usage d'Internet qui créent un handicap ou une souffrance cliniquement significative [...] » (Courvoisier, 2007). Cette notion se décline en cinq sous-catégories : dépendance au sexe virtuel, dépendance aux relations en ligne, compulsions liées à Internet, sur-information et dépendance aux ordinateurs (Courvoisier, 2007).

¹⁵ (voir annexes) Short Internet Addiction Test, en abrégé: s-IAT (Brand, Laier & Young, 2014; Pawlikowski et al., 2012)

adolescent-e-s. L'on voit ici que la norme a évolué, par conséquent ces tests découlent d'une appréciation à un moment donné et traduisent bien de l'évolution des conceptions entourant l'addiction à Internet.

En 2017, l'étude JAMES avance que 80% des jeunes utilisent Internet de façon non problématique, 11,5% des jeunes de 12 à 19 ans auraient un comportement en ligne présentant des risques et 8,5% seraient attribués au groupe à comportement en ligne problématique. Une classification résultant de l'utilisation du s-IAT tel que présenté précédemment. L'étude JAMES caractérise ce type de comportement par « une perte du contrôle de l'utilisation d'Internet, mais également par un manque d'équilibre entre les activités en ligne et hors ligne » (Willemse, Waller, Suter, Grenner, & Süss, 2017, p. 3). L'on peut cependant constater qu'en comparant cette étude, les chiffres sont relativement différents notamment en raison du fait que ces enquêtes sont basées sur des auto-évaluations lors de la passation d'un questionnaire.

Il est également à souligner que « le nombre d'activations de l'écran par jour n'est pas strictement lié à la durée d'usage. Il semble plutôt répondre à des facteurs situationnels et psychologiques, tels le contexte ou l'état d'esprit du moment dans lequel a été réalisé l'usage, la logique des situations » (Figeac, 2007 ; Veyrat et al., 2007, cités par Ouakrat, 2015, p. 309). Ainsi : « Il y aurait d'une part, une relation positive entre l'extraversion sociale et le comportement face au mobile, d'autre part, des recherches plus sociologiques montrent que l'addiction serait aussi liée positivement à l'anxiété et négativement à la confiance en soi » (Hong et al. cité par Tang-Taye, Benedetto, & Bourliataux-Lajoie, 2016, p. 2).

Pour conclure provisoirement cette question dans ce travail, c'est l'idée de continuum qui sera retenue, dans l'optique d'adopter une approche continuiste. Preist-Lagache, Mazoyer, & Marjorie placent ainsi la réalité virtuelle sur un continuum, allant de « l'objet virtuel – qui soutient le jeu, la créativité et la négociation avec souplesse des conflits internes – à l'utilisation pathologique » (2014, p. 468). L'objet de ce présent travail ne sera donc pas de savoir si l'on peut ou doit qualifier un usage de problématique, mais plutôt de se demander quelle peut être sa fonction pour l'adolescent-e durant le temps de son placement.

3.2 La genèse instrumentale

Après avoir exploré différentes spécificités du Smartphone, il convient de s'arrêter sur le processus de genèse instrumentale, qui transforme un artefact en instrument par un double mouvement entre l'artefact et l'individu :

- L'instrumentation : la transformation de l'individu par l'artefact
- L'instrumentalisation : la transformation de l'artefact par l'individu

3.2.1 L'artefact

Un artefact peut être défini comme un objet matériel (par exemple le Smartphone) ou symbolique (par exemple un système de formation), qui a subi une transformation humaine (Rabardel, 1995a, p. 49 ; Nijimbere, 2013). Rabardel s'intéresse tout particulièrement à l'utilisation qui est faite des artefacts, et comment ces derniers permettent aux individus de réaliser une activité (1995a, p. 49). Selon Bannon & Bodker en 1991 (cités par Rabardel, 1995a, p. 42), les artefacts ne sont pas à considérer comme des objets mais comme des outils. Cette approche postule que les artefacts (Bannon & Bodker, 1991 cités par Rabardel, 1995a, p. 42) :

- existent dans l'activité et sont constamment transformés par cette dernière
- doivent être analysés dans la fonction dont ils médiatisent l'usage
- sont porteurs de partage et de division du travail
- ont une signification incorporée dans une pratique sociale

L'on peut considérer les artefacts sous deux angles : soit du point de vue système en se plaçant comme un observateur extérieur qui prend en compte le système homme-machine par rapport à une centration sur le processus ; ou d'un point de vue personnel par l'analyse des modifications apportées par l'usage d'un artefact (Norman cité par Rabardel, 1995a, p. 43). Par ailleurs, Payne (1991) va proposer d'analyser « la façon dont les artefacts structurent la tâche, à la fois en posant de nouveaux problèmes [...] et, en apportant de nouvelles ressources pour la réalisation de la tâche mais aussi pour dépasser ces nouveaux problèmes » (Rabardel, 1995a, pp. 42-43). C'est-à-dire que les artefacts bousculent les manières de procéder des individus, montrant que les actions humaines ne sont pas figées dans le temps, mais évoluent en fonction de l'acquisition de nouveaux artefacts.

3.2.2 L'instrument

L'instrument englobe à la fois l'artefact ainsi que des schèmes d'utilisation (Flocher & Rabardel, 2004, p. 259). Il n'est pas spontanément disponible (Tran Kiem, 2011, p. 25), mais construit à travers le processus de genèse instrumentale¹⁶. Les schèmes d'utilisation sont des éléments stables et structurés servant à effectuer une action, un terme tiré du concept de schème¹⁷ de Piaget (Charlier & al., 2006, p. 182). Ils sont le résultat d'une construction ou d'une appropriation de schèmes par le sujet (Flocher & Rabardel, 2004, p. 259). Ainsi, pour utiliser un artefact, il faut avoir des compétences particulières¹⁸, qui seront liées aux représentations s'y référant (Rabardel, 1995a, p. 64). En effet, chaque objet a une ou plusieurs

¹⁶ Développée ci-dessous au point « 3.2.4 La théorie de la genèse instrumentale »

¹⁷ Selon la définition de Piaget un schème est « la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues » (Piaget, 2011, p. 11). Pour lui, les actions sur les objets permettent d'élaborer des structures logiques (Piaget, 1965, p. 146).

¹⁸ « L'usage de l'instrument [...] suppose un savoir explicite. Il s'agit de conduites artificielles, de techniques véritables en ce sens qu'il y a un art acquis et qui comporte des adaptations délicates et précises de la main à l'outil, de l'outil à l'objet et de la main à l'objet à travers l'outil » (Rabardel, 1995a, p. 32)

utilisations définies, mais peut également être employé d'une autre façon. Par exemple, en voyant un marteau, l'on peut à la fois s'en servir pour taper sur une surface, mais également comme presse-papier. Ceci illustre le fait que l'instrument est une « entité mixte » (Rabardel, 1995a, p. 64), c'est-à-dire qu'il est composé de l'artefact ainsi que des représentations qui sont élaborées par le sujet, organisées sous forme de « schème sociaux d'utilisation » (Rabardel, 1995a, p. 64; 2005). C'est donc en associant ces deux composantes que l'instrument devient une seule « entité fonctionnelle unitaire » (Rabardel, 2005).

Léontiev va quant à lui préciser cette dimension sociale de l'instrument. Pour lui, l'instrument fait partie de la culture humaine : « il est surtout un objet social, avec des modalités d'emploi élaborées au cours du travail collectif » (Rabardel, 1995a, p. 29). L'artefact revêt alors, outre ses caractéristiques matérielles, une fonction sociale d'appropriation et de transmission des savoirs acquis (Rabardel, 1995a, p. 29), qu'il faut ensuite pouvoir appliquer dans des situations variables (Rabardel, 1995a, p. 32). L'on voit ici que l'utilisation d'un instrument nécessite donc un savoir acquis puis transmis, et que ce savoir transforme l'objet en outil. Une dimension sociale qui va elle aussi influencer la manière dont est perçu l'instrument et donc conditionner la genèse instrumentale (Tran Kiem, 2011, p. 28).

3.2.3 Les schèmes d'utilisation

Comme annoncé plus haut, pour que l'artefact devienne un instrument, le sujet va lui associer des schèmes d'utilisation qui vont lui permettre de réaliser une activité, observables à travers les gestes réalisés. Ils sont donc propres à chaque individu (élaboration, histoire des schèmes propres à l'individu), mais également à son contexte social car personne n'est entièrement isolé (partage dans une communauté, patrimoine, transmission, ...) (Flocher & Rabardel, 2004, p. 260).

Deux processus composent les schèmes. En premier lieu, l'assimilation, qui permet d'associer une situation nouvelle à un schème existant, et donc de l'intégrer à la structure mentale de l'individu. L'accommodation permet, quant à elle, de transformer les schèmes disponibles, de les réorganiser afin d'élargir leur potentiel d'assimilation. C'est ce processus qui devient dominant lorsque le sujet doit utiliser un nouvel artefact pour effectuer son action, ou si l'action visée est différente (Flocher & Rabardel, 2004, p. 260).

Il existe trois orientations de schèmes, les deux premières ont pour particularité de ne pas se référer aux propriétés ou caractéristiques de l'artefact mais à leur statut dans l'activité finalisée de l'individu (Flocher & Rabardel, 2004, p. 259).

Les schèmes d'usage sont orientés vers la gestion des caractéristiques et propriétés particulières de l'artefact. Il s'agit ici des schèmes associés à l'utilisation de l'interface du téléphone, des menus menant vers les paramètres ou les applications, etc.

Les schèmes d'action instrumentée sont orientés vers l'objet de l'activité. Ils incorporent les schèmes d'usage, et ensemble constituent les « actes instrumentaux », qui nécessitent une recomposition de l'activité par le sujet, en raison de l'insertion de l'instrument. Ce sont par exemple pour la fonctionnalité de l'appareil photo, l'organisation de la prise de vue.

3.2.4 Théorie de la genèse instrumentale

La genèse instrumentale est le processus qui permet au sujet de s'approprier un artefact en le transformant en instrument (Rabardel, 1995a, p. 64). Il dépend de l'instrument (ses contraintes et possibilités) et du sujet (connaissances, modes de travail, représentations) (Université de Genève, s.d.). Cela démontre que le processus est bilatéral : « les technologies sont porteuses des valeurs et des logiques de leurs concepteurs, et dans un deuxième temps

les utilisateurs exercent une capacité d'ajustement en fonction de leurs propres représentations » (Balleys, 2017, p. 32).

L'instrument devient alors une « capitalisation de l'expérience ou de connaissances, institué par le sujet comme moyen pour atteindre son but » (Charlier & al., 2006, p. 182). Pour que l'artefact devienne un instrument, il est donc nécessaire d'acquérir un certain savoir qui permet au sujet de réaliser l'activité. Ainsi, l'instrument va considérablement réaménager la façon dont la personne va exécuter une tâche. De ce fait, il aura un impact sur les schèmes qu'elle mobilisait pour exécuter ce travail, en permettant d'adapter leurs structures.

La genèse instrumentale est composée de deux processus qui sont instaurés entre le sujet et l'artefact que l'on peut illustrer sous cette forme :

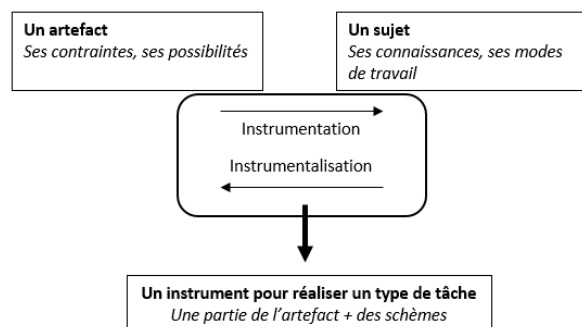


Figure 1 La genèse instrumentale (Minh, 2011, adaptation de Trouche, 2004, cité par Université de Genève, s.d.)

3.2.4.1 L'instrumentalisation

Orienté vers l'artefact, ce processus permet de spécifier et d'enrichir ses propriétés, par l'action du sujet. Par ce biais, l'outil devient le moyen de réaliser l'activité (Flocher & Rabardel, 2004, p. 261). L'instrumentalisation « concerne l'émergence et l'évolution des composantes artefact de l'instrument : sélection, regroupement, production et institution de fonctions, détournements et catachrèses, attribution de propriétés, transformation de l'artefact (structure, fonctionnement, etc.) qui prolongent les créations et réalisations d'artefact dont les limites sont de ce fait difficiles à déterminer » (Rabardel, 1995a, p. 111). L'on pourrait citer comme exemple les applications du Smartphone installées par le sujet qui permettent de transformer l'utilisation faite de cet instrument en fonction de la nature de l'application.

Au sein du processus d'instrumentalisation, il convient de s'arrêter quelques instants sur la catachrèse¹⁹. En psychologie du travail, la catachrèse est l'attribution de fonctions nouvelles ou détournées aux outils, c'est un processus inventif qui permet au sujet de recréer une signification et un fonctionnement à l'outil (Clot, 2008, p. 91 ; Allamel-Raffin, 2005, p. 23). Ainsi, le marteau sert de presse-papier et il est donc détourné de sa fonction initiale.

En analyse de l'activité, cela reviendrait à parler d'une forme d'intelligence pratique, qui se situerait alors au sein de « l'écart entre le prévu et le réel dans l'utilisation des artefacts » (Rabardel, 1995a, p. 99). Dès lors, la catachrèse confère au sujet une forme d'autonomie, qui face à la difficulté va « re-singulariser » ce qui théoriquement devrait lui échapper (Rabardel, 1995a, p. 99). Pour Rabardel, ces détournements sont de très bons indicateurs qui démontrent que l'utilisateur-riche participe à « la conception des usages des artefacts, à

¹⁹ C'est en linguistique qu'est originellement utilisé cette notion, renvoyant à l'utilisation d'un terme pour désigner quelque chose d'autre (Rabardel, 1995a, p. 99). L'on pourrait prendre ici l'exemple de la tête de lit, terme qui est alors usité dans son sens figuré (Encyclopaedia Universalis, 2018) et qui dépasse son usage et sens premier (la tête de lit désigne alors un objet et non plus une partie de l'anatomie humaine).

l'attribution de nouvelles fonctions et "l'institution par le sujet des moyens adaptés en vue des fins poursuivis et de l'élaboration d'instruments destinés à être insérés dans son activité en fonction de ses objectifs" » (Nijimbere, 2013, p. 3).

3.2.4.2 L'instrumentation

Ce terme désigne les aspects de la genèse instrumentale qui sont orientés vers le sujet : soit par l'assimilation de nouveaux artefacts aux schèmes pré-existants, soit par l'accommodation des schèmes aux nouveaux artefacts (Flocher & Rabardel, 2004, p. 261). Ces processus d'apprentissage (Nijimbere, 2013, p. 3) sont « relatifs à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : leur construction, leur fonctionnement, leur évolution par accommodation, coordination, combinaison, inclusion et assimilation réciproque, l'assimilation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués, etc. (Rabardel, 1995a, p. 111). L'utilisateur·rice va alors apprendre et évoluer en fonction des contraintes et des potentialités de l'instrument (Contamines, George, & Hotte, 2003). En parlant des artefacts numériques, Trouche (2002, cité par Tran Kiem, 2011, p. 26) distingue trois types de contraintes :

- « des *contraintes internes* liées à la nature des matériels (processeur, pixels de l'écran, ...) ;
- des *contraintes de commande* liées à la disponibilité et la syntaxe des commandes ;
- des *contraintes d'organisation*, liées à la disposition du clavier, de l'écran et à l'ergonomie générale de l'artefact »

De ce fait, l'on peut voir que le processus de genèse instrumentale doit composer avec les potentialités et les contraintes offerte par l'artefact, ce qui le fait constamment évoluer.

3.3 La socialisation de l'adolescent·e

La socialisation est le « processus d'acquisition des comportements, des attitudes et des valeurs nécessaires à l'adaptation sociale de l'individu » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 128) et qui en font un « être socialement identifiable » (Dubar, 2015, p. 79). Elle est aussi appréhendée comme la « façon dont la société forme et transforme les individus » (Darmon, 2006, p. 6). De ce fait, elle a de multiples définitions selon les auteur·e·s, les disciplines ou les époques et elle est aussi diverse que les cultures dans lesquelles elle s'inscrit (Dubar, 2015, p. 8).

La socialisation prolonge le bagage héréditaire de l'individu et l'expérience acquise au contact des autres (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 131). Ce processus débute durant l'enfance, très actif dès les premières relations et se poursuit au-delà de l'adolescence jusqu'à l'acquisition d'un équilibre stable qui permet à l'individu de s'adapter à différentes situations, ce qui peut prendre toute la vie (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 128). Pour Weber, Simmel, Berger & Lückmann, la socialisation n'est plus seulement une question d'enfance mais s'étend tout au long de la vie, en permettant à l'individu d'être acteur de la construction de son monde. Dès lors, la socialisation « devient un processus de construction, déconstruction et reconstruction d'identités liées aux diverses sphères d'activité [...] » (Dubar, 2015, p. 10). Les contextes dans lequel sont construites ces identités sont centraux, puisque les dynamiques sociales y sont différentes (boyd, 2016, p. 101).

Pour qu'il y ait socialisation, un certain nombre de conditions doivent être réunies, comme le temps et les occasions de socialisation (Darmon, 2006, pp. 50-51). La qualité du lien est également au cœur de la socialisation puisque elle doit permettre d'offrir une proximité

relationnelle, un engagement affectif, une ouverture de soi, des interactions fréquentes et durables, une interdépendance avec les pairs ainsi que de l'intimité (Claes, 2003, cité par Coslin, 2007, p. 6).

La socialisation est « active, plurielle, conflictuelle et prospective » (Rodriguez, Safont-Mottay, & Prêteur, 2017, p. 357). C'est une construction active que l'individu opère sur lui-même dans différents milieux, ce qui lui permet de devenir un « acteur indépendant » capable d'évoluer dans différents contextes – parfois contradictoires ou/et conflictuels – et d'élaborer son projet de vie (Hugon, Villatte, Prêteur, 2013, cités par Rodriguez, Safont-Mottay, & Prêteur, 2017, p. 357). La socialisation est donc « le résultat de l'interaction d'un réseau complexe de facteurs psychosociaux où les influences des différents agents de socialisation se combinent [...] » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 129). Le produit de la socialisation est la construction identitaire (Dubar, 2015) et le développement des compétences sociales de l'individu qui sont les « habilités sociales, émotionnelles, cognitives et comportementales requises pour une bonne adaptation interpersonnelle » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 142). Ces compétences permettent au jeune de créer des interactions, d'y répondre, et par ce biais de développer son estime de soi et son autonomie (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 143).

La socialisation est un processus d'autant plus prégnant lors de l'adolescence, en raison du fait que le jeune doit à la fois se distancer des normes acquises lors de l'enfance, questionner celles de la société, tout en construisant son identité et en s'appropriant de nouveaux rôles sociaux (Rodriguez, Safont-Mottay, & Prêteur, 2017, p. 357 ; Coslin, 2007). Selon Mead, l'individu se socialise tout en s'individualisant, puisqu'en s'affirmant positivement le jeune consolide son identité sociale et donc sera mieux intégré au groupe (Dubar, 2015, p. 93). De plus, l'adolescence est une période de crise, où le jeune cherche à savoir quelles sont les limites de son environnement et les siennes. De ce fait, l'on peut distinguer deux formes de socialisation et d'identité : « la socialisation "relationnelle" des acteurs en interaction dans un contexte d'action (les identités "pour autrui") et la socialisation "biographique" des acteurs engagés dans une trajectoire sociale²⁰ (les identités "pour soi") » (Dubar, 2015, p. 12). Pour Mead (cité par Dubar, 2015, p. 91), la socialisation est la construction d'une identité sociale « dans et par l'interaction – ou la communication – avec les autres ». L'identité sociale est le fruit du processus de socialisation, qui permet à l'individu de « s'approprier subjectivement un "monde social", c'est-à-dire "l'esprit" de la communauté à laquelle ils appartiennent et, en même temps, s'identifient à des rôles en apprenant à les jouer de manière personnelle et efficace » (Dubar, 2015, p. 93).

3.3.1 Les instances de socialisation

Il existe différentes instances de socialisation qui seront significatives pour l'individu tout au long de sa vie : famille, école, pairs, médias, loisirs, religion, ... La socialisation primaire occupe une place très importante durant l'enfance, dans un processus d'interactions verticales²¹ et hiérarchiques qui répond aux besoins fondamentaux de l'individu. Ensuite, lorsque le jeune désinvestit ces relations durant l'adolescence (Coslin, 2007, p. 6) ce sont les pairs qui deviennent prépondérants dans un processus qui devient horizontal et démocratique

²⁰ Selon Dubar (2015), il existe deux axes d'identification : un axe « synchronique » qui sera relié à un contexte d'action, une culture et un espace et un axe « diachronique » qui sera relié à la trajectoire de chacun et son interprétation, construite socialement. Ces deux axes permettent à l'individu de se définir au sein de son système et par rapport à sa trajectoire (p. 11).

²¹ La famille inculque à l'individu des règles, des modèles et des modes de penser, de sentir et d'agir, qu'il va dans un premier temps imiter, puis remettre en question (Coslin, 2007).

(Vasquez-Bronfman, Martinez, 1996, cités par Rodriguez, Safont-Mottay, & Prêteur, 2017, p. 357 ; Coslin, 2007). L'on parle également de socialisation primaire, qui concerne les connaissances et attitudes fondamentales, puis de la socialisation secondaire, lorsqu'elle vient compléter la première (Darmon, 2006, p. 9). De plus, l'acquisition d'un « capital social » marque le passage entre ces deux types de socialisation, passant des « autrui significatifs » donnés (la famille, l'école) et ceux choisis (les pairs) (Balleys, 2015, p. 109). L'action de la famille et celle des pairs sont en interaction et agissent en complémentarité (Bronfenbrenner, 1979 ; Laursen et Collins, 2009, cités par Claes & Lannegrand-Willems, 2014, p. 177). Ces deux processus permettent au jeune de construire son identité dans une culture donnée (Kunnen, Bosma, 2006 cités par Rodriguez, Safont-Mottay, & Prêteur, 2017, p. 357), et influencent ses conduites, croyances, attitudes et émotions (Coslin, 2007, p. 6).

3.3.1.1 La famille

C'est au sein de son entourage que l'enfant va se développer aussi bien psychiquement que physiquement et faire différents apprentissages sociaux et cognitifs qui lui permettront d'évoluer (Coslin, 2007, p. 6). Règles et modèles y seront transmis, imités, puis intériorisés par l'enfant. Claes (2003, cité par Coslin, 2007, p. 6) résume en disant que c'est toute la vie psychique de l'individu qui se construit au sein des relations entretenues avec son entourage, ces relations constituent donc les fondements de la socialisation et de la construction identitaire. Selon Coslin (2007, p. 20-21), il existe différents types de stratégies éducatives des parents, selon leur type d'attachement (qualité de la relation) et de contrôle (rôle actif du parent auprès de l'enfant dans sa démarche de socialisation). Le contrôle peut être coercitif s'il ne tolère aucun écart, est intrusif dans la vie du jeune et limite les capacités de développement individuel ainsi que l'accès à l'autonomie. Il est inductif s'il permet de négocier les règles et donc de développer les capacités adaptatives du jeune.

Ces styles parentaux, voire éducatifs lorsque le jeune est placé, vont avoir un impact sur l'insertion sociale et l'adaptation de l'individu. Durant l'adolescence, ces relations demeurent primordiales, malgré le besoin d'autonomie pour le jeune et les conflits engendrés par cette séparation. Par ailleurs, avec l'injonction à être disponible, le rituel de passage entre l'adolescence et l'âge adulte est modifié : « les responsabilités inhérentes aux rôles et aux statuts, notamment familiaux, s'expriment à travers l'acte concret de la connexion » (Lachance, 2014, p. 63, cité par Balley, 2017, p. 23). Le Smartphone en devient l'incarnation, puisqu'il permet à la fois d'être indépendant·e, tout en conservant un lien étroit, avec le choix de répondre ou non. En ce sens, il peut être un vecteur de réassurance au sein de la famille puisqu'il permet de créer une « bulle protectrice autour du groupe familial » (Coslin, 2007, p. 135) qui peut recourir à l'utilisation du Smartphone pour conserver un sentiment de sécurité lors de séparations.

3.3.1.2 Les pairs

Durant l'adolescence l'asymétrie des relations diminue, en raison de l'autonomie et de l'indépendance progressive du jeune ainsi que de la reconnaissance mutuelle des statuts (Coslin, 2007). Les pairs prennent une place importante : l'adolescent·e y consacrera plus de temps et d'importance, et élargira son cercle d'ami·e·s (Claes & Lannegrand-Willems, 2014, p. 185). Cependant selon Balleys (2015, p. 22), bien qu'éloignées du cercle familial, ces relations reproduisent en partie le modèle familial et ses caractéristiques : exclusivité, inconditionnalité et pérennité. En ce sens, la sociabilité adolescente permet une certaine expérimentation sociale et identitaire, tout en se rattachant à ce qui a été connu lors de l'enfance.

L'adolescent·e va par le biais des relations avec ses pairs, intérioriser les « normes, règles, valeurs, pratiques et exigences sociales et culturelles, tout en s'appropriant celles auxquelles il adhère le plus, en les personnalisant et en leur donnant du sens » (Malrieu, Baubion-Broye, Hajjar, 1991 ; Malrieu, 1973, cités par Rodriguez, Safont-Mottay, & Prêteur, 2017, p. 357). Cette appropriation et personnalisation fait partie d'une dynamique d'acculturation, qui va permettre au jeune de trouver sa place dans le groupe (Guichard, 2004, cité par Rodriguez, Safont-Mottay, & Prêteur, 2017, p. 357). Investir des relations avec ses pairs est aussi un mécanisme de défense narcissiquement rassurant : il permet au jeune de construire un sens à sa vie et de nouvelles valeurs. Ces relations le protègent également de la mésestime de soi face à laquelle il est d'avantage vulnérable que l'adulte (Coslin, 2007, p. 7). Défensifs, ces investissements sont généralement transitoires.

Si la participation à la vie collective est importante, l'adolescent·e apprend également – dans un double mouvement d'attachement et de séparation – à se démarquer et à affirmer son individualité (Coslin, 2007, p. 43). C'est notamment en raison de l'individualisme qui caractérise les sociétés occidentales contemporaines que le jeune est poussé à démontrer ses caractéristiques individuelles au travers de ses relations sociales et de la reconnaissance qu'il peut en tirer. Les autres ont de ce fait le pouvoir de « valider » ou non l'individu, ce qui peut se résumer en « tu es qui tu aimes » et « tu es qui t'aime » (Balleys, 2015, p. 23). De ce fait, la visibilité dans l'espace physique et relationnel est importante pour le jeune puisqu'elle est corrélée à la reconnaissance sociale dont il peut bénéficier (Balleys, 2015, p. 34). Par ailleurs, les jeunes sont un « public participatif et évaluateur », en ce sens qu'ils participent à la construction, la négociation et la gestion des différentes relations entre pairs en étant à la fois spectateurs et acteurs (Balleys, 2015, p. 75).

Les groupes permettent donc d'offrir des espaces normatifs et uniformes, où le jeune n'a pas besoin de rechercher à être original. Ils sont généralement menés par un·e chef·fe qui incarne le rôle de délégué·e du groupe (Balleys, 2015, p. 65). L'adolescent·e expérimente pour la première fois l'intégration dans différents groupes de façon simultanée. L'existence de l'idéal du « moi collectif » pousse le jeune à s'interroger sur ses similarités aux membres du groupe, plus que sur son identité. Entre 13 et 15 ans, les groupes sont fondés sur la confiance réciproque et sur la peur du rejet ou de la trahison. Dès 17 ans, les expériences sont communes et les intérêts partagés, avec une tolérance accrue des différences (Coslin, 2007).

À travers les discussions avec ses pairs, l'adolescent·e va pouvoir se comparer – dans ses différences et similitudes – à l'autre, qui est à la fois un miroir de sa propre réalité et un partenaire et confident·e qu'il ou elle ne redoutera pas (Coslin, 2007, p. 47). Cet échange est marqué par le « jeu entre le près et le loin, entre le superficiel et le grave » (Cadéac et Lauru, 2002, cités par Coslin, 2007, p. 136). Ce processus « s'apparente à un travail intersubjectif et fait référence à la capacité du sujet à donner un sens à sa vie, à coconstruire avec l'autre le sens de la réalité en unifiant leurs perceptions du monde » (Golse, 2014 ; Zimmermann, Quartier, 2013 cités par Rodriguez, Safont-Mottay, & Prêteur, 2017, p. 357). Dès lors, cette « intersubjectivité réflexive » (Martin, Sokol, & Elfers, 2008) est essentielle à la réflexion sur soi-même, en permettant de donner du sens aux conduites et événements de la vie des jeunes, et ce à différents niveaux : physique, émotionnel et social (Rodriguez, Safont-Mottay, & Prêteur, 2017). Ce phénomène est d'autant plus accentué par la multiplication des canaux (textuels, vocaux, ...) et l'adoption de conventions linguistiques (par exemple les abréviations) propres aux jeunes et qui deviennent des marqueurs identitaires (Claes & Lannegrand-Willems, 2014, p. 253).

3.3.2 Les espaces numériques

Les espaces numériques font partie des espaces de socialisation qui permettent aux jeunes d'effectuer leur transition entre l'enfance et l'âge adulte. En ce sens, l'on peut distinguer la sociabilité directe, établie lors des face à face, et la sociabilité médiatisée, lorsqu'elle a lieu par l'intermédiaire d'un écran numérique (Balleys, 2015, p. 12). Ces espaces numériques constituent de nouvelles ressources pour les jeunes²² et permettent la communication sociale en ligne entre adolescent·e·s (Claes & Lannegrand-Willems, 2014, p. 256). En ce sens, ces « espaces publics en réseaux²³ » (boyd, 2016, p. 45) sont semblables par leur organisation aux lieux précédemment investis par les jeunes, comme le centre commercial. Ce qui diffère est le fait qu'ils deviennent accessibles à tout moment et sans nécessiter un déplacement (boyd, 2016, pp. 44-45). Ils permettent également d'expérimenter une prise d'autonomie et d'émancipation vis-à-vis de la famille, en offrant une multitude de nouveaux supports identitaires (Balleys, 2015, p. 25).

C'est pourquoi ces espaces numériques offrent des modalités relationnelles différentes : « en un seul clic, l'autre peut être sollicité à tout instant, en même temps qu'il demeure éloigné ou maintenu à distance » (Preist-Lagache, Mazoyer, & Marjorie, 2014, p. 467). L'adolescent·e doit alors apprendre à gérer cet espace transitionnel (Winnicott, cité par Lachance, 2016) qui lui permet de négocier les liens qu'il ou elle entretient avec ses pairs, tout en exposant son identité en ligne. Derrière la protection de l'écran, le jeune peut appréhender « la présence et l'absence de l'autre dans une dimension symbolique [...] » (Preist-Lagache, Mazoyer, & Marjorie, 2014, p. 468), c'est-à-dire qu'elle s'effectuera à l'aide du virtuel. Lachance précise que « le smartphone relie son usager aux autres, parce qu'il symbolise l'acceptation d'être joint ou de joindre, même dans des situations particulières [...] » (2016, p. 114). De ce fait, le smartphone peut être porteur d'enjeux de négociation du lien – au travers du jeu de connexion et de déconnexion – et de la « bonne distance » – réelle ou symbolique – en raison de l'existence de la possibilité de communiquer à tout instant.

L'espace numérique est également une plateforme publique et participative, qui rend possible l'expression anonyme tout en préservant de toute éventuelle confrontation physique (Balleys, 2015, p. 76). De plus, il est le lieu privilégié de l'expression des émotions et des identités au travers du partage et de la valorisation de sa vie privée, dans une gestion de l'intimité oscillant entre privé et public (Balleys, 2015, p. 94). En effet :

« les adolescents ont réussi à y développer une dialectique extrêmement fine autour du partage de l'intimité, en tant qu'outil de sociabilité permettant de délimiter les différents groupes en fonction des liens tissés en leur sein. En amitié comme en amour, les adolescents sont confrontés à une double injonction parfois contradictoire : être intime tout en affichant publiquement cette intimité » (Balleys, 2015, p. 95)

²² Il convient cependant de préciser que ces pratiques numériques s'inscrivent dans le contexte des jeunes, et par conséquent « les clivages sociaux, de classe et de genre, n'apparaissent ni ne disparaissent sur les plateformes numériques » (Balleys, 2017, p. 7).

²³ Ces espaces sont à la fois « l'espace construit par ces technologies en réseau et la communauté imaginée qui en émerge comme un ensemble de personnes, de technologies et de pratiques » (boyd, 2016, p. 51). Ce qui en fait un terrain privilégié de socialisation, puisqu'ils permettent à la fois d'apporter un certain nombre de règles et d'expression d'identités, dans un contexte qui permet un dévoilement de sa propre intimité dans une illusion de contrôle de son public.

Il en découle, dans une logique de dévoilement, une négociation complexe et quotidienne sur les contenus à partager – preuves d’existence – et ceux qui doivent être préservés, agissant alors comme preuves d’authenticité et de validité aux yeux des autres (Balleys, 2015, pp. 95-98). En ce sens, le Smartphone joue un véritable rôle d’instrument de socialisation, puisqu’il permet aux jeunes de « jouer » leurs identités avec leurs pairs, et de s’identifier dans leur rapport aux autres (Dubar, 2015, p. 11). Des identités qui peuvent être multiples selon leurs centres d’intérêts, et qui leur permettent de naviguer au sein de contextes et environnements sociaux différents (boyd, 2016, p. 104). Les profils constitués sur les réseaux sociaux sont des représentations de leur identité, montrés au public de façon explicite, complétés par les informations implicites liées au contexte et aux réponses apportées par leurs pairs (boyd, 2016, pp. 109-110 ; 116-118). Les profils permettent en outre aux jeunes de mentir sur leurs informations personnelles et donc de négocier, voire refuser, les règles d’auto-présentation qui sont imposées par les réseaux sociaux (boyd, 2016, p. 113).

Une difficulté découle cependant des discussions en ligne, puisqu’il est difficile d’appréhender le contexte dans lequel elles ont été émises. En ce sens, boyd explique qu’il est délicat de changer de contexte dans une conversation comme le ferait un·e adolescent·e qui verrait ses parents approcher pour lire sur son épaule, puisqu’il est impossible de voir approcher un individu en ligne et que tout reste écrit de façon quasi permanente (2016, p. 93). Dès lors, les fonctionnalités de certaines applications comme Snapchat – soit le fait que les messages envoyés disparaissent – apparaissent comme une possibilité de recréer ce « contexte » du discours oral.

3.3.3 Le Smartphone pour communiquer avec les pairs

Initialement utilisé pour ses fonctions de communication à travers un numéro de téléphone attribué, le téléphone portable permet d’être joignable, et donc d’avoir une identité sociale et de la communiquer par l’échange de numéros (Coslin, 2007, p. 134). Le Smartphone remplit une fonction de maintien et renforcement du lien de façon permanente, ce qui procure au jeune un sentiment de reconnaissance et d’appartenance à ses groupes (Claes & Lannegrand-Willems, 2014, p. 253) et diminue son angoisse de séparation (Coslin, 2007, p. 136). Une angoisse qui s’étend alors à la sphère communicationnelle et sociétale qui continue de s’actualiser même s’il l’individu ne s’y connecte pas (Casilli, 2010, p. 228).

Il est à noter que les liens entretenus et renforcés en ligne sont pour la plupart issus de rencontres effectuées hors ligne (Claes & Lannegrand-Willems, 2014, p. 255). De ce fait : « Internet est un outil de sociabilité qui prolonge et amplifie les contacts sociaux et amicaux de la vie "réelle" » (Dagnaud, 2011, p. 50), les complètent ou les relayent (boyd, 2016, p. 44). De plus, il semble y avoir une corrélation entre le fait d’avoir une sociabilité hors ligne très développée et une activité sociable importante en ligne (boyd, 2008 ; Jarrigeon et Menrath, 2010 ; Balleys, 2015, cités par Balleys, 2017, p. 17). Cette capacité à nouer des relations fait partie des compétences à acquérir puisque cette ouverture « agit comme un levier à tous les étages de la vie : pour le bien-être psychologique que ces liens procurent – notamment la reconnaissance et la confiance des pairs – et pour l’intégration sociale » (Dagnaud, 2011, p. 50). En ce sens, l’amitié « hors ligne » et « en ligne » forment un continuum. Par ailleurs, l’utilisation d’applications de communication instantanée avec des ami·e·s semble renforcer la qualité d’une amitié ou d’une relation amoureuse (Claes & Lannegrand-Willems, 2014, p. 254).

3.3.4 Impacts sur les relations interpersonnelles

L'une des critiques émises envers la communication en ligne est qu'elle mènerait à un appauvrissement ou se substituerait à la communication en face à face. Différentes études ont été menées à ce sujet pour tenter de répondre à cette question. Selon Claes & Lannegrand-Willems (2014), la communication en ligne aurait les effets suivants :

- Augmentation des habilités à se comporter face à différentes personnes (Koutamanis, Vossen, Peter, & Valkenburg, 2013)
- Communication facilitée avec l'autre sexe/genre
- Création d'un espace de rencontres et d'interactions sociales
- Diversification du cercle social (Mech & Talmud, 2010)
- Dépassement de la timidité ou de l'anxiété sociale (Steinfeld, Ellison, & Lampe, 2008 ; Desjarlais & Willoughby, 2010)
- Communication avec des inconnus comme source de soutien social et aide aux jeunes qui sont rejetés (Gross, 2009)

Dès lors, Claes & Lannegrand-Willems (2014) nuancent les controverses liées à l'utilisation du numérique, tout en mettant en garde contre les dangers d'exclusion pour les adolescent·e·s qui n'y ont pas ou peu accès. En effet, il y a une injonction de plus en plus importante à maintenir le lien social entre personnes « intimes ». Les jeunes doivent entretenir et témoigner de leurs liens sociaux, au travers de moments partagés (par exemple des photos) sur les réseaux sociaux (Schwartz, 2011, p. 76, cité par Balleys, 2017, p. 17).

4. Démarche méthodologique

Le but de cette partie empirique était de pouvoir confronter mon cadre théorique au vécu des jeunes utilisateur·rice·s de Smartphones. Je cherchais à voir comment le Smartphone devient un instrument pour les adolescent·e·s au travers du processus de genèse instrumentale, et à préciser comment il s'inscrit dans leur socialisation. Enfin, le contexte éducatif m'intéressait particulièrement puisqu'il donne un certain cadre d'usage du Smartphone et peut être un support à réflexions et négociations de la part des jeunes qui peuvent remettre en question leurs utilisations.

4.1 Terrain

Le terrain de mon travail était l'Institut Don Bosco à Sion. Cette institution, qui fait partie de la Fondation St-Joseph, a pour mission d'offrir un encadrement éducatif et une prise en charge scolaire à des jeunes de 13 à 18 ans. C'est un internat et externat ouvert durant les périodes scolaires, soit du dimanche soir au vendredi soir (Fondation Saint Joseph, s.d.). La direction a accepté que je réalise ma mon enquête au sein de leur institut. En matière de Smartphones, l'institut a mis en place différentes règles concernant son usage, qui s'appliquent de façon relativement identique aux jeunes. Ce cadre a été co-construit et mis en place au fur et à mesure des années. Récemment, à l'aide du parlement des jeunes instauré au sein de l'Institut, certaines règles ont été adaptées sous l'impulsion des participant·e·s. L'on peut résumer ces règles ainsi :

- 1 heure d'accès au Smartphone par jour le soir, de 20h15 à 21h15, avec un accès à internet possible via le wifi de Don Bosco qui s'allume automatiquement durant ce créneau horaire
- Le mercredi après-midi les jeunes ont accès à leur Smartphone trois quarts d'heure supplémentaires
- Lors de la rentrée en Institut le dimanche soir, les jeunes peuvent garder leur Smartphone jusqu'à 20h45
- Possibilité, pour les jeunes dès 16 ans, de rallonger de trente minutes le temps d'accès au travers d'un contrat entre le jeune et l'institut, selon des critères de comportement définis par l'institut
- Existence de fouilles de chambres et possibilité de fouiller un Smartphone en cas suspicion d'une situation problématique (notamment de harcèlement)

De ce fait, le choix de ce terrain me permettait d'avoir accès à des adolescent·e·s dont l'utilisation du Smartphone était impactée par un contexte éducatif. La contrainte temporelle qui limite leur utilisation à une heure quotidienne m'a offert une porte d'entrée sur leur utilisation sur un temps défini. Cela permettait de pouvoir les comparer à leur utilisation durant le weekend et donc d'avoir leur point de vue à la fois sur leur socialisation au travers du Smartphone, mais également sur les règles mises en place par l'institut. De plus, deux types de placement y étaient représentés : l'internat et l'externat. Ces configurations différentes m'ont éclairée sur les différences entre les jeunes qui ont des règles fixes sur la semaine et ceux qui naviguent entre les règles de l'institut durant la journée et celles de leur domicile familial le soir.

4.2 Échantillon de recherche

La population interrogée est constituée de quatre jeunes de l'Institut Don Bosco, deux faisant partie de l'internat et deux de l'externat. Il s'agit de deux filles et deux garçons de 13 à 16 ans. Pour conserver leur anonymat, je ne divulguerais pas d'autres informations sur mon échantillon. J'ai choisi d'interroger les adolescent·e·s, afin de leur donner la parole sur ce sujet, puisque dans la littérature, il est souvent d'avantage question des représentations des professionnel·le·s face aux technologies. Ce faisant, je suis partie du constat de Livingstone : « si les adultes veulent comprendre ce qui est véritablement nouveau et vecteur de changement dans l'enfance, la famille, l'éducation, la société civile et la culture, il leur faut poser la question différemment (2010, p. 4, traduit librement par Balleys, 2017, p. 7), c'est-à-dire travailler à identifier l'éventail des facteurs qui façonnent les comportements et pratiques juvéniles en ligne [...] » (Balleys, 2017, p. 7). C'est pourquoi il m'apparaissait pertinent de renverser cette logique en questionnant les jeunes qui vivent ces situations en foyer.

4.3 Technique de récolte de donnée

Mon travail ayant pour but de mieux comprendre comment est vécue la gestion de l'utilisation des Smartphones en institution par les jeunes, j'ai choisi la méthode qualitative. Comme ce que je cherchais à comprendre était le sens donné aux temps de connexion et leur impact sur la socialisation des jeunes en foyer, les entretiens me semblaient être pertinents. En effet, ils permettent de créer un échange entre deux points de vue, de sorte à confronter les perceptions que l'on peut avoir d'un sujet avec le vécu de l'interlocuteur·rice (Van Campenhoudt, Marquet, & Quivy, 2017).

Pour ce faire, j'ai tout d'abord réalisé un entretien exploratoire avec l'animatrice socio-culturelle de l'Institut Don Bosco, qui a mis en place le parlement des jeunes. De ce fait, j'ai eu accès à une vision des règles institutionnelles. Ensuite, j'ai construit ma grille d'entretien à l'aide de mon cadre théorique en séparant quatre thématiques : le Smartphone, la genèse instrumentale, la socialisation et le contexte institutionnel. Durant mon entretien test, je me suis rendue compte qu'il était nécessaire d'avoir des questions de relance pour chaque point de ma grille d'entretien. Ma grille d'entretien comporte donc deux types de questions : les questions principales qui se veulent très ouvertes, et les questions de relance qui sont plus précises.

4.4 Les risques spécifiques à la démarche

Tout d'abord, il était important de prendre en compte l'« écart entre les usages exprimés et l'utilisation observée [...] » (Oukrat, 2015, p. 304). En effet, le fait que la connexion au Smartphone ne soit parfois pas vraiment consciente, il était possible que les jeunes aient de prime abord de la difficulté à repérer leurs différentes utilisations. Il peut être difficile pour l'utilisateur·rice de quantifier avec précision le temps consacré à l'utilisation des technologies, du fait qu'elles sont utilisées relativement en permanence (UNICEF, 2017, p. 26). C'est pourquoi j'ai choisi de ne pas demander aux jeunes de quantifier le temps d'utilisation, mais de qualifier la manière dont ils l'emploient au travers de différents axes : interlocuteur·rice·s privilégié·e·s, applications, qualité de la communication, rythmes et lieux, ...

En choisissant des adolescent·e·s, je m'attendais à devoir être plus précise dans mes questions, afin de pouvoir les aider à développer leurs réponses. Il fallait que je veille à construire mes questions de sorte à ne pas influencer les réponses ni poser de jugement. Il

était donc nécessaire de construire également une palette de questions de relance identiques pour chacun·e des jeunes.

5. Analyse

En raison de mon échantillon réduit et dans une perspective de conservation de l'anonymat des jeunes interrogé·e·s, j'ai choisi de ne pas préciser quel·le locuteur·rice s'exprime lorsque cela permettrait de les reconnaître, il en va de même pour certains éléments contextuels (par exemple des lieux ou des personnes). Pour faciliter la lecture, j'ai cependant choisi d'utiliser les abréviations Loc. 1, 2, 3 et 4, pour montrer qu'il s'agit de locuteur·rice·s différent·e·s lorsque plusieurs jeunes s'expriment sur un même point.

Cette analyse fait suite aux quatre entretiens menés avec des adolescent·e·s de l'Institut Don Bosco à Sion. Ces entretiens ont été menés en deux sessions, l'une en décembre et l'autre en janvier. De ce fait, le contexte éducatif a été amené à varier sensiblement entre les différents sujets interrogés. Pour illustrer les règles institutionnelles, j'ai repris également l'entretien exploratoire, mené en préparation de cette partie empirique.

Pour la première section de cette analyse, je me suis concentrée sur ma première hypothèse : *le Smartphone devient un instrument pour les jeunes par le processus de genèse instrumentale*.

5.1 Evolution du rapport au Smartphone

Pour commencer, je souhaitais pouvoir avoir un aperçu biographique de l'utilisation du Smartphone pour mieux comprendre comment cet artefact devient un instrument pour les jeunes. J'ai donc posé des questions qui avaient pour but de m'indiquer à la fois les spécificités du Smartphone recherchées par les jeunes, les différentes évolutions dans leur rapport à cet artefact et les indicateurs qui illustrent le processus de genèse instrumentale, soit le double processus d'instrumentation et d'instrumentalisation qui transforme l'artefact en instrument pour le sujet.

5.1.1 Choix et motifs d'acquisition du premier téléphone

Pour tous les jeunes interrogés, le premier Smartphone a été choisi par les parents, notamment sur des critères de prix selon Loc. 1 et 2. Dans mes entretiens, j'ai pu relever que cette étape était intervenue entre leur 7 et 12 ans (distribué comme suit : 7-8 ans ; 9-10 ans ; 10 ans ; 12 ans). Compte tenu du temps écoulé, il a été difficile d'obtenir l'âge exact de cette acquisition, c'est pourquoi certains jeunes m'en ont donné une estimation. En revanche l'on peut constater que les éléments ou événements qui ont déclenché cette étape demeurent assez clairs pour les jeunes.

L'on peut dégager une similarité entre les motifs d'acquisition du premier Smartphone chez Loc. 1, 3 et 4. Il répondait essentiellement à un besoin de rester en contact avec un des deux parents, et il était donc utilisé pour sa fonction spécifique (appel et messages). On peut relever que ce besoin de communication est d'avantage marqué lors d'un événement de vie particulier – comme un déménagement – ou d'une étape dans la confiance accordée au jeune : « je partais en vacances [...] et ma mère n'allait pas avec moi, j'avais vraiment peur. Donc pour rester en contact elle m'a donné un téléphone ». Pour un jeune, le Smartphone lui a permis d'accompagner une séparation avec ses parents de plus longue durée, il lui permettait de maintenir les liens familiaux. Ce dernier leur a permis de dépasser la distance physique et d'instaurer une certaine proximité virtuelle grâce à la continuité de la communication, au travers des appels et messages. L'on peut constater que ces premiers appels étaient dirigés vers les parents, et plus particulièrement la mère (Loc. 1, 2 et 3). Ce n'est qu'ensuite que la fonctionnalité « jeux » est intervenue pour Loc 1 et 4.

Pour Loc. 2, le processus a été inverse, bien qu'il ne soit pas le plus jeune à avoir eu accès à un Smartphone. Il·elle explique que son premier terminal avait avant tout un but récréatif selon lui·elle, ce qui montre la perte de la fonction dominante du Smartphone au profit de l'utilisation d'autres médias. Son utilité première était de lui permettre de jouer à « des petits jeux et écouter des vidéos ». Ce n'est qu'ensuite qu'est intervenue la fonction d'appel, orienté majoritairement vers sa mère.

Il est à souligner ici que la connaissance du type de forfait mobile utilisé fait écho à cette première utilisation du téléphone qui semble moins avoir été consciente par les jeunes. En effet, seul Loc. 3 a su me dire à quel type de forfait il avait eu accès. En revanche, l'accès à internet reste une préoccupation centrale, et ce dès le premier Smartphone. C'est notamment en raison du fait qu'une fois sorti du domicile, le jeune ne peut plus utiliser les applications nécessitant un accès internet : « [...] quand je sors d'ici je ne peux rien faire ». De ce fait et pour contourner un forfait « limité », ils repèrent les lieux qui offrent une connexion wifi, notamment le « centre-ville et la gare » (Loc. 2).

5.1.2 Apprentissage de l'utilisation du téléphone

Pour les jeunes interrogé·s, l'apprentissage des compétences nécessaires à l'utilisation du Smartphone s'est fait de façon autonome : « avec le temps on s'y fait » (Loc. 1) ; « alors au début j'ai appris seul·e et à part ça, on s'y fait avec le temps » (Loc. 2) ; « seul·e, avec personne » (Loc. 4). Pour les jeunes interrogé·e·s, cette transmission se fait davantage par observation d'autres utilisateur·rice·s et par essais-erreurs que par un apprentissage au sein de la famille. Loc. 1 explique que lorsqu'il·elle avait des questions, il·elle pouvait les poser à ses pairs.

Les parents n'ont pas été cités comme ayant été des personnes ressources lors de ces premières utilisations du Smartphone. Pour Loc. 4, ses parents, même s'ils n'ont pas contribué à l'aider à apprendre à utiliser son Smartphone, lui ont donné des repères qu'il·elle valorise : « j'essaie de faire gaffe le plus possible. On entend souvent des histoires qui se passent sur internet, donc je fais attention. Surtout c'est ce que j'ai appris avec mes parents [...] Je trouve qu'on en parle assez [de la sécurité en ligne et des comportements reliés au Smartphone], surtout avec mes parents ». Loc. 4 prend également appui sur ces repères lorsqu'il·elle sent que son rapport à son Smartphone devient problématique²⁴ : « [...] je le donnais exprès à ma mère pour ne pas aller le chercher au salon pendant la nuit ».

En revanche, les jeunes se définissent comme très enclins à aider leurs pairs ou leur famille : « en général c'est plus quand une personne a un problème sur son téléphone [...] J'arrive assez vite à trouver. Par exemple ma mère, quand il y a des mises à jour, elle ne sait pas comment faire, les partages de connexions [...] » (Loc. 2) ; « ça m'est arrivé de temps en temps. Des gens de la famille. Des gens assez âgés, qui n'ont jamais eu de téléphone tactile comme ça. Ils viennent demander des conseils et tout » (Loc. 4). De ce fait, ils deviennent des personnes ressource vis-à-vis de leurs parents, voire grands-parents (Loc. 1 et 4).

Pour finir, au cours des entretiens, j'ai pu relever que cet apprentissage du Smartphone s'opérait en deux temps. L'utilisateur·rice doit en premier lieu apprendre à utiliser les caractéristiques techniques du Smartphone comme la manipulation de la surface tactile, mais également la gestion des contraintes liées aux artefacts numériques comme l'autonomie de la batterie (« j'ai fait des tests pour voir combien de temps elle tient »), la surchauffe ou le

²⁴ Voir plus bas dans le chapitre « addiction »

processeur (Loc. 2), ... Ensuite, il lui faudra composer avec la connectivité du Smartphone (bluetooth, localisation, ...) et Internet (wifi, données mobiles et partage de connexion), ce qui lui permettra d'investir différentes applications telles que les médias sociaux.

5.1.3 Acquisition du second téléphone

Après cette première expérience, les jeunes interrogé·e·s ont acheté leur deuxième téléphone. Après leur première expérience, ils·elles ont pour certain·e·s changé de modèle ou de marque en raison de la conception de l'appareil jugée trop contraignante ou ayant des limites : « au début j'avais un iPhone, maintenant je suis sur Samsung [...]. Comment dire ? Après un moment ça bug, donc t'es obligé·e de changer quoi. Donc je suis passé sur Samsung. Ça fait un an que je suis dessus. Et bien je trouve que c'est bien pour les applications, téléchargements, appels, mot de passe, nickel quoi » (Loc. 2).

Le prix du téléphone a été un facteur déterminant puisque ce sont les jeunes qui l'ont acheté avec leurs propres économies : « c'est moi qui l'ai payé, donc il ne fallait pas qu'il soit trop cher » (Loc. 1), « parce maintenant tu vois les téléphones 1400.- t'as pas envie quoi » (Loc. 2). Ce second téléphone est choisi selon différents critères : la marque, le modèle, le prix et la qualité « supposée ». Cette perception de la qualité est attribuée selon la marque du téléphone, le modèle au travers du partage d'expériences entre les jeunes. Ainsi, certaines marques telles que Wiko sont associées à la « pauvreté » (Loc. 2) de son utilisateur·rice ou des « bugs » à répétition (Loc. 1, 2 et 3). Une importance est accordée à la fiabilité du téléphone, qui prévient d'en changer trop souvent : « [...] après un moment, ça bug, donc tu es obligé de changer quoi » (Loc. 2). Une préoccupation témoignée par trois jeunes interrogé·e·s, qui estiment que la mauvaise qualité de ces appareils les contraint à devoir le réparer ou à le remplacer : « c'est l'écran qui se casse en premier, et pour le changer ça coûte cher » (Loc. 2).

Une autre évolution liée à ce second téléphone est la prise en compte du type de forfait. Loc. 1 est alors passé sur un modèle d'abonnement, sans internet. Alors que Loc. 2 et 3 ont eu un forfait prépayé. Tous trois estiment que cela constitue un frein à la communication à l'extérieur des zones de wifi. L'âge semble constituer un facteur de choix de forfait pour les parents, puisque seul·e le·la plus âgé·e était sur le point d'accéder à un abonnement.

5.2 Le Smartphone comme instrument de socialisation

5.2.1 Personnalisation du Smartphone

Pour Loc. 1, 2 et 4, le fait de changer de fond d'écran est une activité régulière. Ils le font environ deux fois par mois : « ça me donne l'impression d'avoir un nouveau téléphone » (Loc. 1). Loc. 2 explique que c'est en raison du fait qu'il·elle voit son écran très souvent : « mon fond d'écran, je le change souvent parce que tu allumes ton écran tout le temps, donc c'est embêtant de voir la même chose ». Une explication également présente chez Loc. 1 et 4. Cette photo permet pour Loc. 1 d'illustrer « l'humeur du moment » et agit comme un miroir de ses propres émotions. Pour Loc. 4, les deux écrans, soit celui de verrouillage et celui d'accueil, n'ont pas la même fonctionnalité. L'écran de verrouillage, qui peut être vu par tout·e·s présente une photo de lui·elle, tandis que l'écran d'accueil arbore une photo personnelle : « [...] ce qui est plus personnel, dedans, ce que les autres ne voient pas, j'ai un peu l'impression de mettre plus ce que j'aime bien [...] et que je ne veux pas que les autres voient ».

Hormis le changement de l'image du fond d'écran qui se retrouve chez tous les jeunes interrogé·e·s, la police d'écriture du téléphone (Loc. 1), la disposition des applications (Loc. 2) et le code de verrouillage sont également modifiés. Pour Loc. 4 il est indispensable de protéger

son Smartphone, bien qu'il-elle doive régulièrement en changer en raison du fait que les autres jeunes de l'Institut et sa mère le trouvent.

5.2.2 Applications utilisées

Pour les jeunes interrogés, ce sont les applications de type médias sociaux qui sont privilégiées : Instagram, Snapchat et WhatsApp sont les plus citées, suivies par Facebook et Messenger. Ce sont des applications qu'ils-elles ont installées eux-mêmes. Facebook occupe une place intéressante, puisqu'elle est utilisée non plus pour ses fonctionnalités propres, mais parce qu'elle permet en créant un compte, d'utiliser toutes les autres applications qui proposent une inscription liée. Ce faisant, elle permet de tout centraliser à l'aide d'un seul mot de passe. L'un-e des jeunes explique donc que « Facebook ne m'intéresse pas tant que ça, c'est parce que tout y est relié que c'est important » (Loc. 2). Mais il-elle contrebalance cependant la praticité de cette fonctionnalité avec le manque de contrôle que cela induit : « donc si je le perds, je perds tout ».

L'application Instagram a été énumérée en premier chez tou-te-s mes interlocuteur-ric-e-s. Lorsque j'ai demandé pourquoi ce choix d'application, la raison évoquée en premier lieu était le côté pratique d'avoir accès à ses ami-e-s : « tout le monde les [les applications] utilise alors c'est plus facile d'entrer en communication avec les gens » (Loc. 1). Pour autant, le mouvement inverse est également observable : « je parle toujours un peu près avec les mêmes ami-e-s sur mes différentes applications [...]. Par exemple, j'ai des ami-e-s qui n'ont pas Instagram ou ça, mais autre chose pour me parler. Alors on emploie plutôt Messenger ou autre » (Loc. 4).

Du fait qu'Instagram a évolué vers une application hybride, permettant à la fois de partager des images et des vidéos ainsi que de communiquer avec des personnes, elle répond également au besoin de distraction et de réconfort exprimé par les jeunes. Ainsi un-e locuteur-ric-e explique : « [...] j'ai plein d'ami-e-s qui sont dessus. Et je vois des petites vidéos drôles, ça me remonte le moral quand je suis triste ».

Le statut des vidéos regardées – majoritairement sur YouTube et Instagram – est particulier : « les vidéos c'est pour souffler » (Loc. 2). Une pratique qui nous a permis d'aborder la question des publicités présentes sur ces plateformes et qui en péjorent l'expérience : « parfois tu as l'impression qu'ils te harcèlent [...] quand tu es à fond dans un film et que ça arrive tu t'en fous quoi, c'est juste pour se faire de la thune » (Loc. 2). Pour l'un-e des jeunes, ces publicités sont présentes sur YouTube et non sur Instagram. Ce qui montre que les publicités moins explicites – soit celles qui n'ont pas la forme de spot publicitaire – ne sont que peu, voire pas prises en compte par ce-cette jeune comme étant des contenus publicitaires.

On peut également noter une différence entre les adolescent-e-s, qui n'ont pas la même manière d'investir le téléchargement d'applications. Si certain-e-s gardent invariablement les mêmes applications, les autres en téléchargent plusieurs fois par mois, selon leurs envies et les publicités qu'ils-elles ont vu. Les applications téléchargées, hors médias sociaux, sont majoritairement des applications de jeu (Loc. 1, 2 et 4) ne nécessitant pas une connexion internet : « ce que je cherche le plus, c'est des jeux. Quand je n'ai pas de wifi pour parler avec [mes ami-e-s], je commence à jouer. Alors quand j'ai du wifi, si je vois un jeu que je trouve qu'il va me faire envie de jouer sans wifi, je le télécharge » (Loc. 4). La lecture sur Smartphone de livres téléchargés a également été citée par un-e jeune comme étant une activité régulière, sans qu'elle soit rattachée à une application particulière. Enfin, l'espace de stockage, inhérent

au téléphone ou à une carte mémoire ajoutée, est selon Loc. 2 aussi déterminant quant au nombre d'applications téléchargées.

5.2.3 Rythmes et lieux d'utilisation du Smartphone

Pour les jeunes interrogé-e-s, ces utilisations sont ritualisées du lever au coucher, avec deux moments « invariables ». Le premier se rattache au réveil : « le matin il me réveille » (Loc. 1), pour ensuite constituer la première activité de la journée : « [...] je me réveille, je peux l'employer pour voir l'horaire et puis voir les messages et tout ça. Et puis, après je peux le poser pour aller déjeuner. Et après le reprendre par période. Ça dépend si j'ai des choses à faire, je les fais et après je reprends [le Smartphone] » (Loc. 4). Si les utilisations sont plus éparpillées au fil de la journée, et dépendent des activités du jeune, le soir reste également un moment fort d'investissement du Smartphone. Ainsi, celles·ceux qui rentrent à leur domicile le soir déclarent y passer plusieurs heures : « quand je rentre, après le souper, je reste sur mon natel jusqu'à ce que je m'endorme » ; « je suis tout de suite dessus le soir jusqu'au coucher, donc des heures ». L'on peut donc relever que les jeunes associent leur Smartphone à leur rituel de coucher ce qui est en partie également le cas à l'Institut. En effet, les règles de l'Institut permettent également aux jeunes d'avoir accès à leur Smartphone durant la soirée.

Loc. 1, 2 et 4 ont tout-e-s trois exprimé qu'elles·ils préféreraient utiliser leur téléphone dans des lieux que l'on pourrait qualifier d'intimes : la chambre ou la salle de bain. Dans ces lieux, les utilisations se concentrent sur le visionnage de contenus vidéos ainsi que sur la communication avec leurs pairs et leurs parents au travers d'appels ou d'applications telles que WhatsApp, Messenger, Snapchat ou Instagram. Selon Loc. 1, l'ennui est également un facteur déclenchant l'envie d'utiliser son Smartphone : « ça m'occupe ». Une autre utilisation rattachée à un contexte spatial défini est celle des trajets effectués : « quand je pars de chez moi, je vais en trott, donc je mets un petit peu de musique ». Enfin, hormis le fait d'utiliser leur Smartphone dans différents lieux, les jeunes ont relevé le fait qu'ils·elles l'ont tout le temps sur elles·eux, et ce même lorsqu'elles·ils sont à leur domicile.

La batterie est un élément central dans l'utilisation du Smartphone. Elle va déterminer un certain rythme, car si le jeune n'a pas accès à une source de chargement, il sera contraint de limiter son usage pour économiser sa batterie. Une préoccupation relevée par plusieurs jeunes : « en général, je ne suis jamais sans batterie, parce que j'ai un chargeur portable. C'est rare que j'oublie de le recharger ». De ce fait, plusieurs des jeunes interrogé-e-s possèdent des chargeurs portables qu'ils et elles peuvent utiliser lorsque leur batterie est déchargée.

Outre les lieux d'utilisation ce sont, selon les jeunes, surtout les personnes présentes qui influencent le fait de sortir ou non son téléphone. Si avec les amis proches ou les petit·e-s ami·e-s, être ensemble sur le téléphone portable constitue une activité partagée (Loc. 2, 3 et 4), les parents eux sont maintenus éloignés : « je dirais que quand je suis avec mes parents, je n'aime pas trop utiliser mon téléphone, je ne me sens pas bien » (Loc. 1).

5.2.4 Impacts sur l'expérience de mobilité

L'acquisition d'un Smartphone a permis à l'un·e des jeunes d'accéder à une mobilité physique, puisqu'il a rempli une fonction de liens avec sa mère. En ce sens, il a accompagné une étape importante d'indépendance : celle de son premier voyage seul·e. Une fois de retour, le Smartphone lui a donné l'occasion de prolonger cette expérience, en lui offrant la possibilité de maintenir les rencontres qu'il·elle a fait lors de ces vacances : « j'aime parler avec des gens qui sont assez loin, j'ai gardé quelques contacts ».

5.2.5 Interlocuteur·rice·s privilégié·e·s

Comme vu plus haut, les jeunes interrogés utilisent leur Smartphone à des fins de communication au travers d'applications visant au partage, notamment Instagram, WhatsApp et Snapchat. J'ai donc cherché à savoir s'ils privilégiaient un certain cercle d'ami·e·s pour ces conversations sur ces applications, en les séparant de la communication dirigée vers les parents. Pour Loc. 1 et 2, ces relations sur les médias sociaux sont d'avantage orientées vers leurs ami·e·s qu'ils-elles côtoient en dehors du Cycle d'orientation dans lequel ils-elles sont scolarisé·e·s. Plus spécifiquement, deux adolescent·e·s valorisent les interactions en ligne car elles leur permettent de garder contact avec des personnes éloignées géographiquement : « sans le téléphone, ça aurait été la cata [...] j'ai un contact avec elles-eux justement avec le téléphone [...] on se serait éloigné·e·s. Et c'est des ami·e·s que je n'ai pas envie de perdre [...] donc c'est essentiel ». De ce fait, l'on perçoit que la socialisation médiatisée est privilégiée avec des ami·e·s considéré·e·s comme plus significatif·ve·s et qu'elle s'inscrit dans la continuité des relations amicales des jeunes.

5.2.6 Perception de la qualité des échanges écrits en ligne

Si les jeunes interrogé·e·s estiment que la qualité de communication dont ils-elles bénéficient au travers de leur Smartphone est satisfaisante, ils-elles relèvent cependant quelques points négatifs. Loc. 1 est parfois confronté·e à des malentendus, notamment liés aux écrits : « parfois, tu ne comprends pas bien, tu peux interpréter des choses. Mais ça n'arrive pas souvent. Sinon je lui demande ce qu'elle voulait dire ». Pour parer à ces malentendus, Loc. 1 apprécie d'utiliser les émoticônes qui lui permettent d'affiner le ton du message : « j'utilise beaucoup les émoticônes. Je pense que ça aide. Comme ça elle est sûre de mon émotion. C'est assez important je trouve ». Loc. 1 relève également une autre fonction des émoticônes, celle d'embellir les conversations : « sans ça, ça serait un peu neutre et moche ».

5.2.7 Publications et réactions sur les réseaux sociaux

En interrogeant les jeunes sur le type d'interactions qu'ils-elles privilégiaient sur les réseaux sociaux, deux catégories ont été énoncées. Tout d'abord, pour les jeunes les plus actif·ve·s, qui partagent facilement des photos et des commentaires, les réseaux ont une fonction d'expression fortement marquée : « je mets souvent ce que j'aime bien. Par exemple, sur Instagram je mets souvent des photos que j'ai de moi, que j'aime bien avec mes ami·e·s. Et puis des fois, je les marque même sur la photo. Sinon les autres, c'est des publications que j'aime bien, des vidéos ou ça » (Loc. 4). Outre les critères esthétiques, Loc. 4 cherche à renvoyer une image de son identité proche de la réalité. Une réalité qu'il-elle définit comme étant le prolongement de la « vraie vie », soit celle vécue hors ligne. Il-elle considère qu'il peut souvent y avoir un certain décalage entre les publications et les « vraies » personnes. L'authenticité est alors, selon Loc. 4, un critère important à prendre en compte lors d'une publication.

Pour Loc. 4, le fait de marquer ses ami·e·s sur ses photos lui permet de qualifier le lien qu'il-elle entretient avec elles et eux, de le rendre visible aux yeux de ses pairs. Cela lui permet également de rassurer la relation puisque cela s'inscrit dans un échange quasiment systématique entre celui-celle qui poste une photo et la personne identifiée : « quand je suis marqué·e sur une photo, je mets toujours un commentaire en dessous. En général je change à chaque fois, mais c'est souvent "t'es jolie, ma petite sœur" ou un truc du genre ».

En revanche, pour certain·e·s jeunes, les publications sont parfois trop personnelles pour être partagées : « je ne partage pas toute ma vie comme certain·e·s, je trouve ça un peu débile. On n'en a rien à faire de ta vie. Les trucs personnels tu les dis à des personnes proches, de

confiance. Ça me met hyper mal à l'aise, je me dis "pourquoi tu fais ça ?" » (Loc. 1). Si certaines publications provoquent un sentiment de gêne, d'autres irritent davantage : « je déteste quand une personne publie quelque chose de complètement c**, ça m'énerve. Une vidéo débile ou un truc de gosse comme ça ».

Enfin, en traitant de la question de leur réaction face aux publications ou commentaires « choquants », les jeunes m'ont répondu être plus enclin·e·s à « ignorer » ou « laisser couler » qu'à commenter leur avis. Ainsi, cela les place dans une situation délicate : « je ne fais rien parce que je ne sais pas quoi faire. Je me sens un peu mal, mais je ne sais pas quoi faire. Si c'est des gens que je connais, c'est différent. Là je vais lui parler pour lui demander si elle se sent bien » (Loc. 1).

5.2.8 Maintien des liens sociaux

Pour aborder cette question, j'avais demandé comment ils·elles imagineraient leurs relations amicales sans leur Smartphone, j'ai volontairement laissé cette question très ouverte pour leur permettre de se projeter librement. Pour les jeunes interrogé·e·s, l'utilisation du Smartphone est un outil essentiel au maintien des liens sociaux. Un point notamment illustré au travers des prises de rendez-vous : « parce que tu ne peux pas juste dire "ouais ce soir on se rencontre". Je ne sais pas comment je ferais sans natel. Je rappelle la personne à chaque fois. Je ne ferais pas confiance sans rappeler » (Loc. 1) ; « et on se dit, ça dépend, quand on va sortir le weekend [...] ce serait difficile, parce que comme on a tous des téléphones, si tu en as pas tu ne pourrais pas appeler les personnes, par exemple quand tu veux te voir dehors, tu ne peux pas appeler, ben t'es embêté·e » (Loc. 2). Ces deux exemples montrent à quel point la notion de rendez-vous n'est pas fixée à l'avance, et qu'ils sont décidés sur le moment et souvent renégociés jusqu'au dernier moment. Une nécessité de « reconfirmer » (Loc. 4) qui fait partie du maintien des liens sociaux.

Ce que l'on peut retrouver chez Loc. 2 : « tout le monde, sans les téléphones, on ne serait rien. Il manquerait quelque chose, surtout quand tu as quelques ami·e·s qui sont sur leur téléphone et pas toi. Là c'est la galère ». L'on peut voir que le Smartphone fait partie intégrante des relations. Pour Loc. 1, l'absence de Smartphone induirait une perte de ses ami·e·s : « je perdrais beaucoup de mes ami·e·s. J'aurais plus contact avec ».

Pour Loc. 4, l'utilisation du Smartphone lui permet d'oser d'avantage s'exprimer sur des sujets où il·elle aurait peur de la réaction de l'autre :

« par exemple, quand je dois dire quelque chose à quelqu'un et d'un côté j'ai peur, je vais lui dire qu'il faut qu'on se parle et commencer à parler sur le sujet en ligne. Après je vais lui dire qu'il faut qu'on se voient en face parler de ça. Mais je commence déjà à expliquer ce dont je vais parler avec la personne. Je préfère parler en face, mais ça m'aide à avoir un peu plus confiance on dira »

Comme dans cet exemple, les jeunes interrogé·e·s ont déclaré privilégier les conversations en face à face, même lorsqu'il s'agit de sujets difficiles à aborder ou potentiellement conflictuels. Les discussions en ligne leur permettent d'amorcer la conversation sans que la personne soit présente, en ayant la possibilité de relire le message avant de l'envoyer.

5.2.9 Rapport à la déconnexion

Au fil des entretiens, j'ai pu relever plusieurs types de déconnexion : par exemple celle liées aux notifications sur l'écran, aux indicateurs de lecture dans les discussions ou la connexion à

internet. Loc. 2 reconnaît ne pas être trop dérangé par les vues²⁵ de Whatsapp : « voilà quoi tu ne peux rien y faire. Mais ça ne me gêne pas ». En revanche, Loc. 1 déclare, quant à lui-elle, ne pas se déconnecter en tant que tel, mais omettre de répondre : « je ne réponds pas, mais je ne coupe pas le wifi, je ne l'éteins pas sauf s'il n'a pas de batterie ». Pour Loc. 4, couper le wifi ou éteindre son téléphone sont des stratégies qu'il-elle utilise couramment. Pour lui-elle, c'est une manière de se retirer momentanément d'une discussion : « j'éteins le wifi quand la conversation ne me plaît pas trop je m'éloigne. Je donne des réponses mais je dis que je dois y aller, mais en fait j'éteins le wifi ». L'on peut voir qu'il-elle a développé des stratégies pour filtrer certaines conversations. D'autre part, lorsque la situation est plus difficile à gérer ou que l'interlocuteur·trice est trop insistant·e, ou qu'elle comprend des appels, il-elle éteint son téléphone.

D'un autre côté, le Smartphone permet quant à lui de se « déconnecter » d'une conversation face à face : « parce que moi quand je suis en conversation je m'éloigne du téléphone. Mais quand c'est une conversation qui commence à me déplaire, je commence à être sur mon téléphone » (Loc. 4).

5.3 Impact de l'institution sur l'utilisation du Smartphone

5.3.1 Vécu de la règle

Comme mentionné plus haut, l'utilisation des smartphones est ritualisée dans le quotidien des jeunes. Des rituels qui s'adaptent aux règles mises en place au sein de l'institut : « ça change quand tu as qu'une heure [...] Parce que, quand tu l'allumes, tu as toutes les notifications qui apparaissent » (Loc. 2). De ce fait, les jeunes interrogé·e·s ont mis en place un certain ordre de priorité : « d'abord j'appelle mes parents, je regarde des trucs sur Instagram et ensuite je regarde des vidéos » ; « déjà je regarde les messages que j'ai, et après ça je regarde quelques publications ». Cela leur permet de concentrer leur usage sur la communication en premier lieu et le divertissement ensuite. Ils-elles font également part de cette « urgence » à rattraper ce qu'ils-elles ont « loupé » (Loc. 1 & 2) durant la journée, un sentiment qu'ils-elles ressentent lorsqu'ils-elles allument leur Smartphone pour l'heure à disposition. Un autre moment important pour eux et elles est la restitution de leur Smartphone, qui met fin à la communication. Ainsi, pour les jeunes interrogés, il est difficile de couper net leurs discussions, bien qu'ils-elles puissent parfois négocier quelques minutes de plus. Pour Loc. 4, c'est une règle qui suscite des discussions avec ses ami·e·s, qui s'organisent pour être disponibles durant ce temps.

Une part importante de la communication réalisée à l'aide du Smartphone demeure dirigée vers les parents des jeunes (Loc. 1, 2) et les ami·e·s (Loc. 3 et 4). Pour plusieurs d'entre eux-elles, le fait d'appeler ou d'écrire à leur·s parent·s a été mentionné comme étant leur première préoccupation durant l'heure à disposition. L'on peut donc voir que le Smartphone joue son rôle de réassurance au sein de la relation parent-adolescent·e (Coslin, 2007). Pour un·e jeune, l'évolution de son placement semble également avoir eu un impact sur les personnes contactées :

« Je parle souvent avec mes amis par internet. Mais genre au début que je suis arrivé·e ici, j'appelais pratiquement tous le temps mes parents. Mais après j'ai commencé... ça fait longtemps que je suis ici. Et puis ça va. Donc je n'appelle pas mes parents, ils savent que je suis bien, que je n'ai pas besoin de les appeler.

²⁵ Indicateurs qui permettent de signaler que l'interlocuteur·trice a bien vu et/ou lu le message envoyé.

Souvent quand je les appelle, ils me manquent ou c'est parce que quelque chose ne va pas vraiment. Alors ça va, je ne les appelle pas, ils sont déjà habitués ».

Pour Loc. 4, le fait d'avoir une heure d'accès aux Smartphones lui a également permis de réfléchir sur son utilisation. Ainsi, il-elle a appris à repérer les moments où il-elle ne souhaitait pas prendre son Smartphone le soir : « c'est bien, parce que comme ça on ne devient pas accro du téléphone. Pendant le weekend peut-être, mais la semaine non. Quand c'est l'heure, moi j'ai un peu appris à dire stop, c'est bon là. Ça m'est arrivé plusieurs fois d'être tellement fatigué-e et de ne pas prendre le téléphone, d'aller directement me coucher ».

5.3.2 Communication avec les éducateur·rice·s

J'ai commencé en leur demandant s'il existait une règle qui traitait de la communication avec les ES au travers du Smartphone. Chaque jeune a eu une réponse différente que l'on pourrait placer sur un continuum entre « on n'a pas le droit » ; « ils [les ES] n'ont pas le droit » et « je pense qu'il n'y a pas de règles ».

Pour deux jeunes, l'utilisation du Smartphone leur a permis à titre exceptionnel d'avertir les professionnel·le·s (« j'ai dit une fois à un professeur que j'étais en retard »), ou de préciser une information mal transmise durant la semaine. Des messages qui ont trait à l'organisation des transitions entre le domicile familial et l'Institut et qui se concentrent le weekend. Pour les jeunes interrogé·e·s, la communication avec les ES par ce biais numérique est peu recherchée : « je préfère le face à face. Parce que genre si je suis en train de parler [au travers du Smartphone] et le lendemain on se voit c'est gênant ». Les sujets plus sensibles ne sont pas abordés, ils privilégient le face à face tout comme avec ses ami·e·s ou ses parents pour ce type d'échanges. Enfin, pour deux jeunes interrogés, les Smartphones ont un caractère « privé » qui se rattache à la vie privée des ES, qu'ils tiennent à respecter :

« Souvent ils ne donnent pas leur numéro parce qu'ils ne veulent pas être dérangés pendant le weekend. C'est quelque chose que je comprends tout à fait, parce que ça arrive je pense que les jeunes appellent juste pour embêter quoi. Enfin c'est ce que j'imagine. Donc c'est leur vie personnelle, le weekend c'est à eux. Ce n'est pas pour nous supporter » (Loc. 4).

5.3.3 Regards sur « l'addiction au Smartphone »

Spontanément avant que je commence à poser la première question de l'entretien, l'un·e des jeunes déclare être « un peu accro » à son Smartphone parce qu'il-elle aime parler avec des personnes et qu'il-elle est « presque tout le temps sur mon natel ». Il-elle décrit cette addiction comme suit : « c'est rester tout le temps sur le téléphone attendre les messages, ou sur des jeux aussi ». Il-elle précisera être dépourvu·e d'outils face à cette situation : « je ne sais pas comment on fait pour arrêter ».

On peut voir que le temps constitue selon lui-elle un indicateur important, ce qui est confirmé par les trois autres jeunes qui considèrent l'addiction comme : « être tout le temps dessus » (Loc. 3). Pour Loc. 4 « c'est être 24h sur 24 sur le téléphone. Et sinon être pratiquement toute la journée et encore la nuit. Par exemple jusqu'à cinq ou six heures du matin et dormir une ou deux heures ». Il-elle met en avant la concurrence du Smartphone sur les besoins en sommeil. En ayant lui-elle-même expérimenté cette situation, il-elle a pu prendre du recul sur ses comportements. Ainsi pour Loc. 4, la diminution de l'utilisation du Smartphone a été motivée par son manque de sommeil, ce qui l'a poussé·e à développer des stratégies : « [...] j'ai commencé à laisser de côté le téléphone. Par exemple à la maison je le laissais au salon et j'allais dormir, ou je le donnais exprès à ma mère pour ne pas aller le chercher au salon ». Une

situation qui montre que la proximité du Smartphone, notamment la nuit est un élément qui peut pousser le jeune à utiliser son terminal. Les lieux d'utilisation transparaissent également, puisque dans cette situation le-la jeune était plus sujet-te à utiliser son Smartphone dans sa chambre, le salon s'est alors révélé être dissuasif.

Outre le temps consacré à leur Smartphone, plusieurs jeunes laissent transparaître l'idée d'une certaine obsession et de l'attente de l'irruption du virtuel dans le réel, notamment au travers des notifications. Pour Loc. 4, cette période où il-elle se considérait comme « addict » s'est installée à la suite d'un sentiment d'isolement ressenti face à ses ami-e-s :

« [...] je pense que c'est parce qu'il y a eu un moment où j'ai arrêté de parler avec des gens. C'était messages par-ci, messages par-là... trop de trucs. Alors j'ai commencé à laisser tomber. Et puis tout d'un coup, j'ai eu un déclic. J'avais l'impression de perdre mes ami-e-s, alors je répondais à tout, vraiment à tout ».

Enfin, pour un-e locuteur-ric-e, l'addiction à l'utilisation des Smartphones n'existerait pas : « c'est les adultes qui disent ça, que les téléphones, c'est juste pour... Voilà quoi, un petit moment pour profiter et après ils les prennent quoi ».

5.3.4 Sécurité en ligne

Tous les jeunes interrogés ont exprimé accorder de l'importance à la sécurité qu'ils pouvaient ressentir en ligne. Cependant, Loc. 1 et 3 révèlent ne rien faire de particulier pour se prémunir d'un manque de sécurité, que ce soit à l'égard de leurs données, de la traçabilité, de contenus abusifs, de virus ou de mauvaises rencontres faites en ligne. Pour Loc. 3, il n'est pas nécessaire de mettre son compte en privé pour le protéger. Trois des quatre jeunes interrogé-e-s ont exprimé cette tension entre la volonté de protéger leur vie privée et celle de bénéficier de la technologie dans sa totalité, ce qui illustre très bien le *privacy paradox*. L'on peut relever pour illustrer ce point : « je trouve ça important [...] mais je ne fais rien de spécial » ; « oui, mais je ne fais rien. Mes comptes sont en public ».

Loc. 2 nuance la sécurité ressentie sur internet en admettant qu'elle n'est jamais acquise : « ça dépend parce qu'à tous moments ils peuvent dire des trucs sur toi, des trucs pas très beaux ». Selon lui-elle, le danger principal se situe dans les interactions qu'il-elle peut avoir avec d'autres utilisateur-ric-e-s, ce qui est également le cas pour Loc. 4 pour qui ces situations viennent l'interroger sur la sécurité en ligne. Pour prévenir ces problématiques, Loc. 2 avance avoir installé une fonctionnalité qui filtre toutes publications dont les propos ont un caractère abusif ou violent²⁶. Pour autant, il-elle n'a pas été en mesure d'en parler davantage. Loc. 4 sélectionne quant à lui-elle les personnes acceptées dans ses ami-e-s, bloque les personnes jugées indésirables et fait un tri régulier dans ses contacts.

Pour Loc. 2, la sécurité en ligne est avant tout une problématique réglée entre jeunes. Il-elle estime ne pas bénéficier d'aide de la part d'adultes dans son entourage. Loc. 1 et 3 ne mentionnent pas d'intermédiaire privilégié pour discuter de ces questions. Enfin, seul Loc. 4 a mentionné ses parents comme des ressources face aux enjeux de sécurité. Les discussions informelles sont pour lui-elle de très bons outils de prévention.

²⁶ À la suite de recherches sur la question, cette fonctionnalité est notamment présente sur Instagram dans les options liées aux commentaires : *masquer les commentaires choquants* ou *filtre manuel d'expression ou mots précis* (voir chapitre perspectives)

6. Discussion

6.1 Vérification des hypothèses

Pour cette partie, j'ai repris mes hypothèses que j'ai confrontées à mes entretiens, dans le but d'y répondre et d'y apporter des nuances.

1. Le Smartphone devient instrument pour les jeunes au travers de la genèse instrumentale

Durant mes recherches théoriques, la genèse instrumentale était décrite comme un processus permettant au sujet de s'approprier un artefact en le transformant en instrument (Rabardel, 1995a, p. 64). Elle comportait deux mouvements : l'instrumentation et l'instrumentalisation. C'était sous cet angle que j'avais choisi d'appréhender l'utilisation du Smartphone et sa transformation en outil par le jeune.

1.1. Les jeunes sont transformés par l'instrument Smartphone.

Cette première sous-hypothèse concernait le mouvement d'instrumentation. J'ai en effet pu relever que l'instrumentation était très présente durant les premières utilisations du Smartphone : c'est à ce moment que l'utilisateur-riche va essentiellement devoir apprendre à manipuler son appareil. Pour ce qui est du Smartphone, c'est un apprentissage qui se fait de façon autonome chez les jeunes. L'on peut voir que ces derniers n'ont pas, ou très peu, eu besoin d'aide pour apprendre à manipuler leur téléphone. Pour autant l'instrument a, selon la genèse instrumentale, une fonction d'appropriation et de transmission de savoirs acquis. Concernant les Smartphones, l'on peut constater que la transmission se fait d'avantage des jeunes vers leurs parents. Pour les jeunes, ils semblent avoir pu bénéficier de l'intuitivité des Smartphones pour apprendre seul-e-s. En revanche, l'on peut noter que bien qu'ils aient l'impression d'avoir été autonomes, les parents ont pu avoir mis en place un cadre, notamment par le choix d'un forfait adapté à l'âge de leur enfant, ou par des discussions informelles. Bien que leur action soit indirecte et orientée sur les comportements et moins sur l'apprentissage de l'utilisation de la technologie du Smartphone, les parents ont un rôle à jouer déterminant.

Si l'on observe à présent la gestion des contraintes (Trouche, 2002, cité par Tran Kiem, 2011, p. 26) du Smartphone telles qu'exprimées par les jeunes, l'on peut voir qu'elles concernent essentiellement des caractéristiques techniques inhérentes à l'appareil : durée de vie de la batterie, qualité du processeur, surchauffe, ... Des contraintes souvent attribuées à des marques spécifiques, qui sont par la suite évitées. Les jeunes semblent très bien s'accommoder des contraintes de commande et d'organisation (par exemple, la disposition du clavier, l'ergonomie de l'appareil, ...), soit celles sur lesquelles ils ont une relative emprise dès qu'ils peuvent choisir eux-mêmes leur Smartphone. En effet, plusieurs jeunes ont expliqué qu'ils avaient eu des expériences peu satisfaisantes avec certains appareils, dont ils évitent à présent la marque ou le modèle. **De ce fait, l'on peut voir que les jeunes ont une première phase de découverte, associée à leur premier Smartphone, qui les renseignent sur ce qu'ils attendent de leur appareil. Dès lors, ils sont plus enclins à vouloir en changer, pour que leur Smartphone devienne un outil qu'ils jugent performant.**

1.2. Les jeunes s'approprient leur Smartphone en le transformant en outil de socialisation

Outre leur propre expérience du Smartphone, le jugement porté sur cet artefact n'est pas uniquement de leur ressort puisque le regard du groupe fait également partie des raisons qui poussent un jeune à faire évoluer son Smartphone et donc à basculer vers de

l'instrumentalisation. Ces constats font également partie des discussions entre les jeunes, et peuvent déboucher sur des moqueries. En effet, des Smartphones comme Wiko ou Huawei sont associés à la « pauvreté » et sont donc sources de « moqueries » de leur propriétaire. L'on peut donc voir que la composante « sociale » intervient très rapidement dans l'utilisation du Smartphone et ne concerne pas uniquement les interactions en ligne. L'objet « Smartphone » lui-même est concerné, puisqu'il fait en partie de l'image que renvoie le jeune à ses pairs. De ce fait, le premier Smartphone est conservé durant une période relativement courte de quelques mois à une année. L'on peut donc voir que l'acquisition de ce premier téléphone semble transitoire : elle permet d'explorer certaines fonctionnalités pour pouvoir définir ce qui constituera l'outil souhaité.

Dans cette idée, les jeunes sont soumis à une certaine pression sociale entourant les technologies. Cela commence par le fait de posséder un Smartphone, puis d'en avoir un qui réponde aux attentes du groupe. Le choix du téléphone, notamment du premier téléphone qu'ils achètent eux-mêmes peut être une étape importante.

Dans le processus d'instrumentalisation, l'on peut ensuite relever le fort besoin d'individualisation du Smartphone (Fernandez & Marraud, 2012, p. 139) dont témoignent les jeunes interrogés. Cela montre qu'en dépit du fait de vouloir appartenir au groupe en possédant un type de Smartphone valorisé, les adolescent·e·s cherchent également à se démarquer (Coslin, 2007, p. 43). Plusieurs d'entre elles-eux ont relevé qu'ils-elles recouraient à des modifications de leur outil pour qu'il leur ressemble : fond d'écran, police d'écriture, applications, ... Le tout bien souvent protégé par un code, lequel est garant de leur sentiment d'intimité. Les applications choisies et installées par les jeunes illustrent le processus d'instrumentalisation puisqu'elles découlent de la transformation du Smartphone par son utilisateur·rice. En ce sens, l'on peut voir que les jeunes opèrent des changements sur leur terminal afin qu'il puisse convenir à leur usage et leur personnalité.

Pour Sonet (2012), la généalogie hybride du Smartphone lui permet de regrouper plusieurs technologies. Les jeunes interrogés ont également fait part de leur attrait pour ces différentes fonctionnalités réunies sur un seul terminal. Ce dernier est alors en mesure de les accompagner tout au long de leur journées sur différentes tâches : se réveiller, communiquer, se tenir informer, se divertir, ... L'aspect « transmédiatique » tel qu'avancé par Catoir & Lancien (2012, p. 56) se retrouve notamment au travers des applications privilégiées par les jeunes, soit celles qui permettent d'avoir accès à des technologies qui ne sont pas propres au Smartphone comme la photographie et de les coupler aux usages traditionnellement attribués aux téléphones portables (les appels et les messages). Pour autant, les applications privilégiées et installées par les jeunes interrogés sont celles qui permettent d'entrer en communication avec leurs pairs : appeler, envoyer des messages écrits et audios, partager du contenu, échanger en groupe, ... **Toutes ces actions de transformation de leur artefact en instrument de socialisation, répondant à la fois aux attentes du jeune et de celles du groupe de pairs, traduisent de la fonction première du Smartphone recherchée par les jeunes : celle d'être en lien avec leurs pairs.**

2. L'utilisation du Smartphone fait partie du processus de socialisation secondaire des adolescent·e·s placé·e·s en foyer éducatif

Ma seconde hypothèse concernait l'utilisation des Smartphones en foyer. Pour orienter mes questions d'entretien, j'avais formulé plusieurs sous-hypothèses, traitant des interactions

créées par l'utilisation du Smartphone en foyer, de celle entretenue entre l'ES et de la perception de la règle par les jeunes.

D'une façon globale, l'on peut observer que l'utilisation du Smartphone évolue durant le placement, mais répond essentiellement au besoin de maintien des liens sociaux. L'on peut voir que les interlocuteur·rice·s évoluent, passant des parents aux pairs. En revanche, il convient de nuancer cette observation, puisqu'elle correspond également au phénomène de socialisation secondaire de l'adolescence.

- 2.1. La socialisation est à la fois directe et médiatisée (Balleys, 2015, p. 15), les adolescent·e·s utilisent leur Smartphone en présence de leurs pairs, et par écrans interposés (Morgan, Korobov, 2012, cité par Rodriguez, Safont-Mottay, & Prêteur, 2017, p. 364).

Pour Coslin (2007), le Smartphone permet aux jeunes de diminuer leur angoisse de séparation et de favoriser le sentiment d'appartenance au groupe. Un constat que l'on peut retrouver chez les jeunes placés, puisqu'ils témoignent tous de l'importance de l'utilisation du Smartphone dans un contexte institutionnel. En effet, ils ont parfois un accès restreint à leur groupe de pairs hors temps scolaire, ce qui peut être vécu comme un isolement social. Pour eux, la communication en ligne permet en effet de maintenir et renforcer ces liens sociaux (Claes & Lannegrand-Willems, 2014, p. 253) au travers de différents types de partages : écriture, audio, photographie, ...

En interrogeant les jeunes sur leurs habitudes d'utilisation du Smartphones, et sur leurs comportements en ligne, il est apparu qu'ils ne dissociaient pas systématiquement la communication hors ligne et en ligne. Pour autant, certaines interactions sont privilégiées en « face à face ». Tout dépend du sujet abordé et/ou de l'émotion qu'il pourrait susciter. Ainsi, les sujets plus délicats (par exemple lorsqu'ils sont conflictuels ou intimes) font plus facilement l'objet d'une rencontre physique, tandis que l'échange d'informations peut très bien rester en ligne. En revanche, le Smartphone peut avoir un rôle d'amorce d'une discussion délicate, où le jeune va « annoncer » l'objet d'une discussion future. Il lui permet alors « d'oser » aller vers l'autre pour lui parler, sans se confronter directement à une réaction qui l'en dissuaderait. De plus, une « déconnexion » de la discussion est toujours possible si elle devient difficile. Cela montre qu'il existe des « modalités relationnelles » différentes en ligne et hors ligne (Preist-Lagache, Mazoyer, & Marjorie, 2014, p. 467), puis permettent aux jeunes d'y recourir selon les situations : gestion de la distance, des conflits, de l'intimité, etc.

Pour ce qui est de l'utilisation en présence de pairs, ce n'est pas une pratique que les jeunes interrogés ont relevé comme régulière. Elle dépend surtout du type de personne en présence et d'utilisation : les jeux en ligne peuvent être réalisés entre pairs, mais les conversations (écrites ou orales) sont d'avantage individuelles. Les adultes sont en principe maintenus à l'écart de ces moments. Les lieux d'utilisation du Smartphone sont également révélateurs de cette tendance puisque la sphère intime (chambre, salle de bain) est privilégiée par les jeunes interrogés. Les lieux communs comme le salon sont en général moins investis par les adolescent·e·s en foyer.

L'on peut donc constater que ces utilisations « collectives » du Smartphone en foyer sont relativement rares selon les jeunes interrogés.

- 2.2. L'utilisation du Smartphone est intégrée à la vie du foyer, et participe à créer des interactions entre les jeunes et les ES.

Cette sous-hypothèse concernait la relation entre les jeunes et les ES. Je m'étais demandée si les Smartphones avaient un rôle de médiateurs dans certaines situations où la communication était difficile ou dans certaines situations (fugues, vacances, ...). Pour Balleys, « [...] les médias numériques peuvent favoriser certains modes d'échanges, par exemple entre adolescents et adultes, parfois difficiles en face-à-face ou pour aborder des sujets que l'on n'ose pas aborder frontalement. Parfois les médias fournissent un prétexte pour parler de sujets sensibles [...] » (2017, p. 20). En réalité, les jeunes m'ont expliqué ne pas ou très peu utiliser leur Smartphone avec les éducateur·rice·s. Ils jugent que la communication au travers de ce médias doit rester de l'ordre de la transmission d'informations organisationnelles. Ces échanges demeurent occasionnels. Les jeunes privilégient le face à face qui leur permet d'être plus à l'aise. En ce sens, l'on peut voir que l'hypothèse que les échanges en lignes seraient facilitateurs ne semble pas s'appliquer dans la relation entre les jeunes interrogés et les ES mais seulement à celle entre les pairs. **Après ces entretiens, l'on est en mesure de nuancer le constat de Balleys, qui ne semble que peu s'appliquer à la relation avec les ES en foyer.**

2.3. La régulation de l'usage du Smartphone est comprise par les jeunes comme une tentative d'empêcher certains comportements individuels qui limiteraient la vie collective de groupe du foyer.

Enfin, pour ce qui est de la perception du cadre posé autour de l'utilisation du Smartphone en foyer, les jeunes ne semblent pas tous d'accord sur sa visée. L'on peut distinguer deux types de réactions chez les jeunes interrogés : celles et ceux pour qui les règles ont un fondement et celles et ceux qui estiment qu'elles existent en raison d'une mauvaise compréhension des technologies de la part des professionnel·le·s. Les jeunes qui ont déjà pu être impliqués dans des démarches de co-construction de la règle semblent plus enclins à donner du sens à la règle. En ce sens, cela revient à parler de « contrôle inductif » (Coslin, 2007, pp. 20-21), qui permet au jeune de développer ses capacités adaptatives, et donc de négocier les règles. Cela montre à quel point il est important de pouvoir avoir des espaces de questionnement de la règle institutionnelle, comme le parlement des jeunes.

Le point central de la discussion concerne invariablement le temps imparti à l'utilisation du Smartphone, jugé insuffisant. Pour autant, les jeunes interrogés estiment bien s'en accommoder en priorisant les actions effectuées : appels et messages puis réseaux sociaux et enfin jeux. L'on peut également remarquer qu'avoir un temps défini leur a permis de réfléchir à l'orientation de leur utilisation. En ce sens, certains jeunes relèvent le fait qu'ils ont pu apprendre à mieux le gérer. En revanche, les temps hors institution, soit le weekend et/ou les soirées, restent des moments d'investissement fort du téléphone portable.

L'on peut donc voir que la règle est partiellement comprise. Elle prend plus facilement du sens lorsqu'elle fait partie d'un processus de réflexion qui inclut les jeunes.

6.2 Retour sur la question de recherche

Pour rappel, ma question de recherche était : *comment le Smartphone devient-il un instrument de socialisation pour les adolescent·e·s durant leur placement en foyer ?*

Durant ce travail, j'ai pu constater que c'était un processus bilatéral entre le Smartphone et le jeune. Ce dernier va tout d'abord apprendre à utiliser son appareil en explorant ses fonctionnalités, puis en le personnalisant. Dans un second temps, et tout comme le processus de socialisation, les pairs vont occuper une place importante dans cette utilisation. Ils vont impacter les attentes du jeune face à son outil ce qui va conditionner ses utilisations. Le

Smartphone permet d'appartenir à un groupe, d'échanger et donc de rester en lien avec lui. Pour les jeunes interrogé·e·s, il a semblé essentiel qu'ils puissent continuer à bénéficier de ce type d'échanges avec leur réseau personnel hors de l'institution.

Une particularité observée durant les entretiens, réside dans le fait que lorsqu'ils-elles sont placé·e·s, les adolescent·e·s doivent se confronter à des professionnel·le·s qui posent un cadre autour de leurs utilisations du Smartphone. C'est pour la plupart la première fois qu'ils font face à des règles. Malgré une restriction du temps d'usage, la communication avec les pairs demeure la fonction principale du Smartphone. Cet outil leur permet de rester en lien avec leurs pairs et, de la sorte, de continuer à se socialiser. Le cadre est également apparu comme un catalyseur de réflexion pour les jeunes interrogés : temps consacré, habitudes, applications, interlocuteurs, comportements en ligne, addiction, sécurité, ...

6.3 Pistes d'action pour l'éducation sociale

La première réaction est souvent de tenter de préserver les enfants des médias numériques, mais l'expérience montre que ce n'est guère judicieux. Les enfants et les adolescents doivent apprendre à utiliser les médias numériques de manière critique et responsable. Ce n'est qu'ainsi qu'ils pourront en exploiter le potentiel tout en se protégeant des risques (Jeunes et médias, 2019)

Ce qui ressort de ce travail est le fait que l'accompagnement – parental ou professionnel – réalisé lors des premières utilisations semble primordial, puisqu'il permet de poser un socle sur lequel le jeune va pouvoir s'appuyer. Ainsi, il sera plus à même de réguler ses propres comportements tout en prenant du recul sur celui des autres.

Les entretiens m'ont démontré à quel point les jeunes ont besoin de partager leurs réflexions sur leurs utilisations des Smartphones, et plus largement de la technologie. Il me semble important de pouvoir leur poser des questions et pas seulement sous l'angle des comportements problématiques, mais également sur les potentialités de tels outils. De plus, les jeunes interrogés ont montré qu'ils se sentaient également concernés par des thématiques plus vastes comme leur sécurité en ligne, la communication entre pairs, leur participation politique au travers des médias sociaux ou l'impact des publicités sur leur consommation. Un vaste champ de discussion s'ouvre alors pour les adultes qui accompagnent au quotidien des jeunes. Les pistes ci-dessous concernent le développement des compétences médiatiques chez les usager·ère·s, les professionnel·le·s ainsi que les institutions. Ainsi, j'ai relevé quelques points sur lesquels il me semble pertinent de réfléchir :

- ✓ *Inclure systématique les jeunes* dans les discussions concernant la gestion de l'utilisation des Smartphones au sein des institutions. L'exemple du parlement des jeunes de Don Bosco révèle qu'ils donnent plus facilement du sens à la règle lorsqu'elle peut être questionnée, et que leurs points de vue peuvent être pris en compte.
- ✓ *Développer leur analyse des médias sociaux* : permettre aux jeunes de se questionner sur ce qu'ils voient en ligne, leurs comportements. Leur offrir des espaces de discussion et d'expérimentation où ils sont les experts de leurs utilisations, tout en participant à ouvrir leurs réflexions sur des sujets d'actualités : fake news, âges des applications, naissance de mouvements sociaux (#metoo, ...), etc.
- ✓ *Développer leur capacité à se protéger en ligne* : créer des échanges autour des notions de sécurité en ligne et des moyens concrets pour se prémunir d'actions malveillantes ou de contenus abusifs (signalement, mise à jour de leurs conditions de confidentialité,

filtres, ...). Par exemple en faisant intervenir des jeunes informaticiens ou spécialistes de cette question dans les foyers, pour mener des expérimentations sur la sécurité.

- ✓ *Développer la réflexion au sein des institutions* concernant le positionnement des professionnel·le·s face aux médias numériques. Par exemple, en utilisant les outils d'évaluations proposés par Jeunesse et Médias (Luginbühl & Bürge, 2017).

7. Bilan

7.1 Limites et biais

Tout d'abord, j'avais choisi au début de mon travail de m'intéresser à la vision des jeunes sur les Smartphones, et non pas seulement celle des professionnel·le·s concerné·e·s. En prenant contact avec l'institut Don Bosco, j'ai pu rencontrer quatre jeunes au préalable choisis par l'institution. De ce fait, mon échantillon n'était pas forcément représentatif de la réflexion de l'ensemble des jeunes de l'institution, mais il peut en illustrer quelques points de vue. Il aurait été intéressant de pouvoir les confronter au regard de différent·e·s professionnel·le·s, et/ou d'observer un Parlement des jeunes sur cette thématique.

Il est important de souligner le biais de désirabilité sociale, qui peut influencer les réponses que j'ai obtenues de la part des jeunes. Je me suis présentée comme étant étudiante en travail social, et bien souvent l'on m'a posé la question de savoir si j'étais également ES. De ce fait, étant moi-même en fin de formation d'ES, j'ai peut-être pu être associée aux éducateur·rice·s de l'institut, ce qui a pu modifier ou limiter certaines des réponses obtenues. Toutefois et à la vue des réponses obtenues, je pense avoir eu la chance d'obtenir des réponses relativement transparentes de certains jeunes, notamment sur leur perception de leurs comportements en ligne.

Ensuite, le choix de mener des entretiens semi-directifs demandait que je sois préparée à rebondir et à recadrer l'entretien, tout en permettant des élargissements de mon sujet. N'ayant jamais mené d'entretien de cette sorte, cet aspect me semblait être problématique. Pour autant, je pense que cet exercice a été bénéfique pour ma pratique professionnelle, où je serai très certainement amenée à effectuer de nombreux entretiens. Ayant eu des profils de jeunes variés et deux cas de figure institutionnels (internat et externat), j'ai pu apprendre à réaménager l'entretien de sorte à explorer au maximum le point de vue du jeune. En pratique, je me suis également rendu compte qu'il était souvent nécessaire de reformuler mes questions de façon différente pour chaque jeune et qu'il était parfois nécessaire de contextualiser ces questions ouvertes dans des situations concrètes. Enfin, le relationnel a été primordial à soigner pour instaurer un climat de confiance durant l'entretien, de sorte qu'ils puissent aller plus loin dans leurs réflexions.

7.2 Apprentissages professionnels et personnels

Arrivée au terme de ce travail, il est temps de faire le point sur les apprentissages que j'ai pu faire. Tout d'abord, d'un point de vue professionnel, ce mémoire m'a permis de rencontrer des jeunes et de discuter avec eux de thématiques sur lesquelles le regard professionnel est parfois jugeant ou très orienté vers les aspects « problématiques » tels que les addictions ou le harcèlement. Bien que ce soient des angles que j'ai également abordés avec eux, j'ai été impressionnée de la qualité de leur réflexion.

La théorie de genèse instrumentale a été très intéressante, car tout au long de ce travail, elle m'a permis d'avoir un autre regard sur les Smartphones. Ainsi, je suis en mesure de distinguer le Smartphone des utilisations faites, et donc ne pas faire l'amalgame entre un objet et les utilisations réalisées.

Enfin, ma dernière formation pratique m'a également permis de confronter mon mémoire à la réalité d'un autre terrain. Cela m'a permis de me rendre compte que les technologies font

partie intégrante des discussions institutionnelles et que les positionnements sont très distincts, tout en ayant une visée commune : celle de la protection des usager·ère·s.

8. Conclusion

Pour conclure ce présent travail, et poser un regard plus large sur la thématique des Smartphones en éducation sociale, l'on peut voir qu'elle sera amenée à évoluer sans cesse. Il en va de même de l'accompagnement des usager·ère·s. En effet, sur l'année qu'a duré la rédaction de ce mémoire, différentes réglementations ont changé en matière de protection des données des jeunes. L'on peut citer en exemple les nouvelles dispositions réglementaires concernant la protection des données européennes qui sont entrées en vigueur le 25 mai 2018. Ce règlement général de l'Union européenne sur la protection des données (RGPD) stipule par exemple que, selon l'article 8, « lorsque des services de la société de l'information sont directement proposés à un enfant, le consentement au traitement des données de l'enfant doit être donné ou autorisé par le titulaire de la responsabilité parentale à l'égard de cet enfant (les États membres peuvent librement fixer l'âge limite entre 13 et 16 ans) » (Confédération suisse, 2018, p. 6). Cet article a eu, par exemple, pour conséquence un rehaussement de l'âge demandé pour accéder à l'application WhatsApp à 16 ans.

Pour autant, tous les jeunes interrogés durant ce travail qui avaient moins de 16 ans utilisaient cette application. Pour les ES, cela doit pouvoir entrer dans leur mission de protection des jeunes placés que d'être à même de pouvoir aborder ces thématiques en foyer et d'apporter une réponse cohérente aux jeunes. En effet, comment accompagner un jeune qui utilise des applications « interdites » à son âge ou nécessitant un accord parental, tout en respectant son autodétermination ? Entre devoir d'éducation et de protection, la mission de l'ES est double. En effet « l'éducation aux médias fait partie du droit à l'éducation. Les enfants et les jeunes ne doivent pas seulement être formés à une utilisation raisonnable des médias, mais aussi être protégés des risques que cette utilisation peut comporter » (Luginbühl & Bürge, 2017).

Plus qu'interdire, au risque de se confronter à des utilisations non supervisées, comment devenir des figures de sécurité et d'ouverture sur des thématiques où l'adulte est bien souvent considéré comme « l'apprenant » des jeunes ?

9. Bibliographie

- Achab, S. (2017, Octobre 5). Hyperconnexion, hyperconnectivité ou cyberaddiction. De quoi parle-t-on ? *Hyper-connectivité au travail, quel est le problème ?* (HUG, Éd.) Lausanne. Récupéré sur https://www.addictionsuisse.ch/fileadmin/user_upload/DocUpload/Entreprises/1_Achab_Congres_hyperconnectivite2017.pdf
- Addiction Suisse. (s.d.). *Trop, c'est combien ?* Consulté le 2018, sur Addiction Suisse: <http://www.addictionsuisse.ch/aide-et-conseil/trop-cest-combien/>
- Allamel-Raffin, C. (2005). Instruments et bricolage en physique des matériaux : l'exemple des catachrèses. *Revue Tracés*(9), pp. 23-36. Récupéré sur https://www.researchgate.net/publication/30438924_Instruments_et_bricolage_en_physique_des_materiaux_l'exemple_des_catachreses
- Allard, L. (2014). Express yourself 3.0 ! Le mobile comme technologie pour soi et quelques autres entre double agir communicationnel et continuum disjonctif soma-technologique. Dans L. Allard, *Téléphone mobile et création*. Paris: Armand Colin. Récupéré sur https://www.academia.edu/9298589/Express_Yourself_3.0_Le_mobile_comme_media_de_la_voix_int%C3%A9rieure_Entre_double_agir_communicationnel_et_continuum_disjonctif_soma-technologique
- Amri, M., & Vacaflor, N. (2010). Téléphone mobile et expression identitaire : réflexions sur l'exposition technologique de soi parmi les jeunes. *Les enjeux de l'information et de la communication*(1), pp. 1-17. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-1-page-1.htm>
- Attali, J. (1982). *Histoire du Temps*. Paris: Fayard.
- Avenir Social. (2014). *Profil des professionnel-le-s du travail social*. Bern. Récupéré sur https://avenirsocial.ch/cm_data/AS_Berufsbild_FR_RZ_low_28.10.14.pdf
- Balleys, C. (2015). *Grandir entre adolescents : à l'école et sur internet*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Balleys, C. (2017). *Socialisation adolescente et usages du numérique*. *Revue de littérature*. Paris: Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.
- Becchetti-Bizot, C. (2012). La question du numérique. Enjeux, défis et perspective pour l'enseignement des lettres ? *Le français aujourd'hui*, 3(178), pp. 41-51. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-41.htm>
- Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Aubier.
- Bernard, F.-X., Boulc'h, L., & Arganini, G. (2013). Utilisation de tablettes numériques à l'école. Une analyse du processus d'appropriation pour l'apprentissage. *Sticef*, 20. Récupéré sur http://tecfalabs.unige.ch/mitic/articles/bernard_boulch_arganini_2013_utilisation_d_e_tablettes_numeriques_a_l_ecole_.une_analyse_du_processus_dappropriation_pour_lapprent_1.pdf
- Bessières, D. (2012). Sociologie de l'appropriation des TICE : peut-on parler d'une culture informationnelle partagée ou de genèse d'usage ? *Etudes de communication*(38).

Consulté le Juillet 2018, sur <https://www.cairn.info/revue-etudes-de-communication-2012-1-page-39.htm?contenu=resume>

- Betrancourt, M. (2016). De la culture à la compétence numérique : la responsabilité de l'école. *Enjeux pédagogiques*(26), pp. 14-15. Récupéré sur <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92517>
- Bonneville, L., & Grosjean, S. (2006). L'"Homo-Urgentus" dans les organisations : entre expression et confrontation de logiques d'urgence. *Communication et organisation*(29), pp. 21-46. doi:10.4000/communicationorganisation.3367
- Boullier, D. (2011). "Habitèle" virtuelle. *Urbanisme*(376), pp. 42-44. Récupéré sur <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-01024234/document>
- Boullier, D. (2016). *Sociologie du numérique*. Paris: Armand Colin.
- boyd, d. (2016). *C'est compliqué. Les vies numériques des adolescents*. Caen: C&F.
- Cardon, D. (s.d.). *INTERNET : les usages sociaux*. Consulté le 2018, sur Encyclopedia Universalis: <https://www.universalis.fr/encyclopedie/internet-les-usages-sociaux/2-une-nouvelle-culture-juvenile/>
- Casilli, A. A. (2010). *Les liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité ?* Paris: Seuil.
- Catoir, M.-J., & Lancien, T. (2012). Multiplication des écrans et relations aux médias : de l'écran d'ordinateur à celui du Smartphone. *MEI. Média et Information*, pp. 53-66. Récupéré sur http://www.mei-info.com/wp-content/uploads/2015/03/MEI_34_04.pdf
- Charlier, B., & al. (2006). Apprendre, construire des instruments et se construire. Exploration des effets de l'usage des TIC sur la dynamique identitaire d'adultes en formation. *Distances et savoirs*, 4, pp. 181-199. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-2-page-181.htm>
- Chaubet, F. (2018). *La mondialisation culturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Claes, M., & Lannegrand-Willems, L. (2014). *La psychologie de l'adolescence*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Clot, P., Mathyer, M., David, M., & Busson, F. (2018). Addict au mobile ? Faites le test ! *L'Illustré*(30), 42-51.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Québec: Les Editions de la Chenelière .
- Confédération suisse. (2018). *Le RGPD et ses conséquences sur la Suisse*.
- Contamines, J., George, S., & Hotte, R. (2003). Approche instrumentale des banques de ressources éducatives. *Revue Sciences et Techniques Educatives (STE)*(10), pp. 157-178.
- Coslin, P.-G. (2007). *La socialisation de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- Courvoisier, M. (2007). Trouble de dépendance à Internet - IAD. Notions générales. Récupéré sur http://www.prevention-web.ch/doc/cyber_dependance_AI_mars2007.pdf
- Dagnaud, M. (2011). *Génération Y. Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion*. Paris: Presses de Science Po.

- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris: Armand Colin.
- Desjarlais, M., & Willoughby, T. (2010). A longitudinal study of the relation between adolescent boys and girls' computer use with friends and friendship quality : Support for the social compensation or the rich-get-richer hypothesis ? *Computers in Human Behavior*(26), pp. 896-905. Récupéré sur <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563210000208>
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (éd. 5e). Paris: Armand Colin.
- Encyclopaedia Universalis. (2018). *Dictionnaire : Catachrèse*. Récupéré sur Encyclopaedia Universalis: <https://www.universalis.fr/dictionnaire/catachrese/>
- Fernandez, V., & Marraud, L. (2012). Usage des téléphones portables et pratiques de la mobilité. *Revue française de gestion*(226), pp. 137-149. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2012-7-page-137.htm>
- Flocher, V., & Rabardel, P. (2004). Hommes, artefacts, activités : perspective instrumentale. *L'ergonomie*, pp. 251-268.
- Fondation Saint Joseph. (s.d.). *Présentation de l'Institut Don Bosco*. Récupéré sur Fondation Saint Joseph: <https://www.don-bosco.ch/fr/institut-don-bosco/presentation/index.php?idContent=973>
- Frau-Meigs, D. (2011). *Socialisation des jeunes et éducation aux médias*. Toulouse: Erès.
- Granjon, F. (2011). Fracture numérique. *Communications*(88), pp. 67-74.
- Gross, E.-F. (2009). Logging on, Bouncing Back : An experimental Investigation on Online Communication Following Social Exclusion. *Developmental Psychology*(45), pp. 1787-1795.
- Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital inequality. Differences in young adults' use of the Internet. *Communication Research*, 35(5), pp. 602-621.
- Holsh, K. (2018). *Moment*. Consulté le Mars 5, 2018, sur Inthemoment: <https://inthemoment.io/>
- Jaurequiberry, F., & Proulx, S. (2011). *Usagers et enjeux des technologies de communication*. Paris: Eres.
- Jeunes et médias. (2019). *Education aux médias dans la pédagogie spécialisée*. (C. suisse, Éditeur) Récupéré sur Jeunes et médias: <https://www.jeunesetmedias.ch/fr/competences-mediatiques/pedagogie-specialisee.html>
- Kepeklian, G. (2010). Du web aux réseaux sociaux. Visions et mirages. La force des usages. *Transversalités*(116), pp. 17-30. Récupéré sur https://www.academia.edu/14029716/Du_Web_aux_r%C3%A9seaux_sociaux_vision_s_et_mirages_la_force_des_usages
- Klinkenberg, J.-M. (2000). *Précis de sémiotique générale*. Paris : Seuil.
- Koutamanis, M., Vossen, H.-G., Peter, J., & Valkenburg, P.-M. (2013). Practice makes perfect : The longitudinal effect of adolescents' instant messaging on their offline social competence. *Computers in Human Behavior*(29), pp. 2265-2272. Récupéré sur

https://www.pattivalkenburg.nl/images/artikelen_pdf/2013_Koutamanis_Vossen_Peter_Valkenburg_Practice_Makes_Perfect.pdf

- Lachance, J. (2016). Le smartphone : un objet transitionnel ou interactionnel ? *L'école des parents*(621), pp. 105-114. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2016-6-page-105.htm>
- Lejealle, C. (2010). Dans quelle mesure la TV sur mobile est-elle interactive ? *tic&société*, 4(1). Récupéré sur <http://ticetsociete.revues.org/780>
- Luginbühl, M., & Bürge, L. (2017). *Développement des compétences médiatiques dans les institutions pour enfants et adolescents présentant des besoins spécifiques. Guide pour la conduite d'un bilan institutionnel*. Berne: Jeunes et médias - plateforme nationale de promotion des compétences médiatiques. Récupéré sur https://www.jeunesetmedias.ch/fileadmin/user_upload_redesign/Brosch%C3%BCren_Flyer/Brosch%C3%BCren_Medienkompetenz_Heime/Brochure_Comp%C3%A9tences_m%C3%A9diatiques_institutions_besoins_sp%C3%A9cifiques.pdf
- Martin, J., Sokol, B., & Elfers, T. (2008). Taking and Coordinating Perspectives : From Prefelexive Interactivity, through Reflective Intersubjectivity, to Metareflectivity Sociality. *Human Development*(51), pp. 294-317.
- Martin-Juchat, F., & Pierre, J. (2013). Usages affectifs des Tics par la jeune génération. Le numérique pour tromper l'ennui au travail. *Communications organisationnelles et management en contexte numérique généralisé. Actes du colloque international*, (pp. 223-234). Récupéré sur <http://www.brunoasdourian.fr/actes-colloque-org-co-2013.pdf>.
- Mech, S., & Talmud, I. (2010). *Wired Youth. The Social World of Adolescence in the Information Age*. Routledge.
- Méchoulan, E. (2017). *Intermédiarité, ou comment penser les transmissions*. Récupéré sur Fabula: <http://www.fabula.org/colloques/document4278.php>
- Nasr, I. B., Hallem, Y., & Lagier, J. (2017). Quel est le rôle de l'application mobile dans la valorisation de l'expérience muséale ? *Management & Avenir*, 2(92), pp. 87-108.
- Nijimbere, C. (2013). *Approche instrumentale et didactiques : apports de Pierre Rabardel*. Récupéré sur Adjectif.net: <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article202>
- Nunes de Almeida, A., Delicado, A., & de Almeida Alves, N. (2015). Les enfants et internet à la maison : familles et rapports générationnels en mutation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(37), p. 17 à 37.
- Octobre, S. (2014). Les enfants du numérique : mutations culturelles et mutations sociales. *Information sociales*, 1(181), pp. 50-60.
- Octobre, S. (2018). *Les techno-cultures juvéniles. Du culturel au politique*. Paris: L'Harmattan.
- Ouakrat, A. (2015). Du rythme d'usage du smartphone aux rythmes de vie : les normes temporelles informelles des pratiques d'une population étudiante. *Questions de communication*(27).
- Pannetier, T., Essadek, A., & Shadili, G. (2017). Virtuel, écrans et adolescents. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 1(95), pp. 99-112.

- Piaget, J. (1965). *Six études de psychologie*. Médiation Denoël.
- Piaget, J. (2011). *La psychologie de l'enfant* (éd. 3e). Paris: Presses Universitaire de France.
- Poty, P. (2010). Portable : mode d'emploi. Entre autonomie et nécessaire accompagnement. *Les Cahiers Dynamiques*(47), pp. 30-37.
- Pras, B. (2012). Entreprise et vie privée. Le "privacy paradox" et comment le dépasser ? *Revue française de gestion*, 5(224), pp. 87-94.
- Preist-Lagache, F., Mazoyer, A.-V., & Marjorie, R. (2014). Enjeux psychiques du virtuel à l'adolescence. *Bulletin de psychologie*, 6(534), pp. 467-485.
- Rabardel, P. (1995a). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rabardel, P. (1995b). Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*(19), pp. 61-65.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, Activité et Développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino, & R. Theulier, *Activité, Connaissance, Organisation* (pp. 251-265). Paris: La découverte.
- Renck, J.-L. (2011, Janvier). *Bulletin de la Haute Ecole Pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP BEJUNE)*(16), p. 10. Récupéré sur <https://www.hep-bejune.ch/fr/Espace-ressources/Revue-HEP-BEJUNE/Publications.html>
- Rinaudo, J.-L. (2013). Extension du domaine de la classe. Technologies numériques et rapport au temps des enseignants. *Connexions*(100), pp. 89-98. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-connexions-2013-2-page-89.htm>
- Rizza, C. (2006). La fracture numérique, paradoxe de la génération internet. *Hermès. La Revue*(45), pp. 25-32. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2006-2-page-25.htm?contenu=resume>
- Rodriguez, N., Safont-Mottay, C., & Prêteur, Y. (2017). L'expression de soi en ligne à l'adolescence : socialisation entre pairs et quêtes identitaire. *Bulletin de psychologie*, 5(551), pp. 355-368. doi:10.3917/bupsy.551.0355
- RTS. (2017, Septembre 4). *Neuf Suisses sur dix sont désormais des utilisateurs d'internet*. Récupéré sur RTS: <https://www.rts.ch/info/sciences-tech/medias/8891994-neuf-suisses-sur-dix-sont-desormais-des-utilisateurs-d-internet.html>
- Schwindt, J.-P. (2016, Novembre 14). Le smartphone et nous. (J. Schekter, Intervieweur) RTS. Récupéré sur <https://www.rts.ch/play/radio/on-en-parle/audio/le-smartphone-et-nous?id=8129684&station=a9e7621504c6959e35c3ecbe7f6bed0446cdf8da>
- Schwindt, J.-P. (2016a). *Le smartphone : un objet qui peut en cacher un autre. La réalité socialisante et concurrentielle des médias*. Lausanne: Inédit.
- Seydtaghia, A. (2017, Décembre 12). Comment notre smartphone nous vole notre temps. *Le Temps*. Récupéré sur Le Temps: <https://www.letemps.ch/economie/smartphone-vole-temps>
- Sonet, V. (2012). L'écran du Smartphone dans tous ses états. *MEI. Médiation et Information*, pp. 189-199. Récupéré sur http://www.mei-info.com/wp-content/uploads/2015/03/MEI_34_13.pdf

- Steinfeld, C., Ellison, N.-B., & Lampe, C. (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites : A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*(29), pp. 417-419.
- Suter, L., Waller, G., Bernath, J., Külling, C., Willemse, I., & Süss, D. (2018). *Rapport sur les résultats de l'étude JAMES 2018*. Zurich: ZHAW Université des sciences appliquées de Zurich. Récupéré sur <https://www.swisscom.ch/content/dam/swisscom/fr/about/entreprise/durabilite/competencesmedias/documents/rapport-james-2018.pdf>
- Tang-Taye, J.-P., Benedetto, E., & Bourliataux-Lajoie. (2016). Mesure du paradoxe "Privacy/Personalization" dans l'usage des smartphones. *Congrès Annuel de l'Association Française du marketing. Actes du congrès*. Lyon.
- Tisseron, S. (2012). *Rêver, fantasmer, virtualiser*. Paris : Dunod.
- Tran Kiem, M. (2011). *Apprentissage des fonctions au lycée avec un environnement logiciel : situations d'apprentissage et genèse instrumentale des élèves*. Paris: Université Paris-Diderot. Récupéré sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00658680/document>
- UNICEF. (2017). *Les enfants dans un monde numérique*. Récupéré sur www.unicef.org/SOWC2017
- Université de Genève. (s.d.). *Genèse instrumentale (Rabardel)*. Consulté le 2018, sur Usages pédagogiques des mitic. Cours F4P10601 dispensé dans le cadre du certificat complémentaire en enseignement primaire: <http://tecfalabs.unige.ch/mitic/node/92>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (éd. 5e). Paris: Dunod.
- Villemonteix, F., & Khaneboubi, M. (2012). *Utilisation des tablettes tactiles à l'école primaire*. Université Picardie Jules Verne, Amiens.
- Willemse, I., Waller, G., Suter, L., Grenner, S., & Süss, D. (2017). *JAMESfocus. Comportement en ligne : non problématique - présentant des risques - problématique*. Zurich: Zurich University of Applied Sciences. Récupéré sur https://www.grea.ch/sites/default/files/james_ados_internet_2017.pdf

10. Annexes

10.1 Short Internet Addiction Test (s-IAT) (Willemse, Waller, Suter, Grenner, & Süss, 2017, p. 5)

Tableau 1: 12 questions du s-IAT (Pawlikowski et al., 2012)

T'arrive-t-il souvent de constater que tu es resté en ligne plus longtemps que prévu?
T'arrive-t-il de négliger tes tâches quotidiennes pour passer plus de temps en ligne?
Le temps que tu passes en ligne est-il souvent au détriment de ton travail scolaire ou professionnel?
T'arrive-t-il souvent de répondre de façon évasive ou sur la défensive lorsqu'on te demande ce que tu fais en ligne?
Es-tu souvent énervé ou en colère lorsque quelqu'un te dérange pendant que tu es en ligne?
Manques-tu souvent de sommeil parce que tu restes en ligne tard le soir?
Lorsque tu n'es pas en ligne, t'arrive-t-il souvent de penser à Internet ou d'imaginer que tu es en ligne?
T'arrive-t-il souvent de dire: «Encore un petit instant» pendant que tu es en ligne?
T'arrive-t-il souvent d'essayer de passer moins de temps en ligne et de ne pas y parvenir?
Essaies-tu souvent de cacher le temps que tu as passé en ligne?
T'arrive-t-il souvent de préférer rester en ligne plutôt que d'entreprendre une activité avec d'autres personnes?
T'arrive-t-il souvent de te sentir déprimé, nerveux ou de mauvaise humeur quand tu n'es pas en ligne - et que cela change quand tu te retrouves en ligne?

Valeurs seuils du s-IAT

Dès qu'une personne a répondu à toutes les questions, les points correspondants sont additionnés. Les résultats varient alors entre 12 et 60 points. Les personnes sont réparties dans l'un des trois groupes d'après des valeurs seuils définies comme suit (Pawlikowski et al., 2012): 12 – 30: utilisation d'Internet non problématique; 31 - 37: utilisation d'Internet présentant des risques; 37 - 60: utilisation d'Internet problématique.

Cependant, ces valeurs se référant à un échantillon composé d'adultes, les normes ne peuvent pas être directement transposées vers des jeunes. C'est la raison pour laquelle, pour ce rapport, nous avons eu recours aux valeurs seuils du IAT qui a souvent été utilisé pour des jeunes. Les valeurs seuils ont été converties pour le s-IAT (min. 12 points, max. 100 points) proportionnellement au nombre de questions du IAT (min. 20 points, max. 100 points)

Selon la créatrice Kimberly Young (1998) et d'autres études (Frangos, Frangos & Sotiropoulos, 2012; Laconia, Rodgers & Chabrola, 2014), les sous-groupes sont formés comme suit pour le IAT: utilisateurs d'Internet ne présentant aucun problème (normal Internet users) (20–39); utilisateurs d'Internet présentant des risques (Users with frequent problems due to their Internet use) (40–69); utilisateurs d'Internet présentant des troubles (Users with significant problems due to their Internet use) (70–100).

Néanmoins, en comparaison au s-IAT, la valeur seuil du second groupe semble être très basse et peu plausible, car la valeur moyenne est de deux points par question pour le degré de réponse «rarement» qui n'indique certainement pas une utilisation d'Internet problématique. C'est pourquoi, nous avons élevé la valeur moyenne pour ce rapport à 3 («parfois»).

Il en découle les valeurs seuils suivantes:

- 12-35 points: Comportement en ligne non problématique
- 36-41 points: Comportement en ligne présentant des risques
- 42-60 points: Comportement en ligne problématique

10.2 Modèle de la grille d'entretien

Date :

Lieu :

Nom de l'intervieweur :

- Donner la charte d'engagement signée
- Pas de jugement émis

Intro : Merci d'avoir accepté de réaliser cet entretien. Cet entretien est confidentiel, c'est-à-dire que je veillerais à ce qu'on ne puisse pas te reconnaître, aucune de tes données personnelles n'apparaîtra. Tu restes libre à tout moment de cesser ta participation. Cet entretien est enregistré pour être retranscrit à l'écrit pour me permettre de réaliser mon travail. Ensuite je détruirais l'enregistrement, il ne sera en aucun cas diffusé.

Le but de cet entretien est de mieux comprendre comment les jeunes utilisent leur Sph dans un contexte éducatif.

1. Smartphone	<p>Depuis quand possèdes-tu un Smartphone (pour quels motifs en as-tu eu un ; comment l'as-tu choisi ?)</p> <p><i>Instrumentalisation – processus de genèse instrumentale</i></p> <p><i>Spécificités du Sph</i></p> <p>Quel est ton rapport à cet objet (utilisation, temps courts ou longs, lieux) ; ce rapport change-t-il lorsque tu es à l'Institut (de quelle façon ?)</p> <p><i>Rythmes et lieux d'utilisation du Smartphone</i></p> <p><i>Mobilité</i></p> <p>Quelles sont les règles d'utilisation des Sph en foyer ? (temps, conditions)</p> <p><i>Intégration à la vie du foyer / vécu de la règle</i></p> <p><i>Rapport à la norme « extérieure »</i></p> <p>Comment utilises-tu le temps de connexion que tu as à disposition ? (comment ça se passe ; pour quoi faire ; avec qui ; où)</p> <p><i>Différentes fonctions de l'écran (Sonet)</i></p> <p><i>Utilisation des jeunes (comparé aux représentations) – création d'interactions</i></p> <p><i>Socialisation directe/médiatisée</i></p> <p><i>En présence de pairs / écrans interposés</i></p> <p><i>Types d'écrans</i></p>
----------------------	--

2. Genèse instrumentale	<p>Quelles sont les applications que tu utilises le plus (choix, si tu ne pouvais en garder que trois)</p> <p><i>Processus d'instrumentalisation</i></p> <p>Télécharges-tu souvent de nouvelles applications (xfois/mois ; critères) ?</p> <p><i>Processus d'instrumentalisation ; acquisition de nouveau schèmes</i></p> <p>Modifies-tu souvent ton téléphone (écran, disposition applications, sonnerie, coque...) ?</p> <p><i>Processus de genèse instrumentale</i></p> <p>Trouves-tu qu'il y ait des éléments qui ne te conviennent pas sur ton Sph ? (Lesquels, comment fais-tu pour les contourner ?)</p> <p><i>Instrumentation</i></p> <p>Est-ce que quelqu'un t'a appris à utiliser ton Sph ? (qui ; quand ; pour quelles type d'actions, et toi tu apprends à qqun ?)</p> <p><i>Transmission des schèmes – dimension sociale de l'instrument</i></p>
3. Socialisation	<p>Ton Sph te permet-il de garder contact avec tes amis (interne-externe à l'Institut) ? De quelle façon (est-ce que tu utilises la déconnexion ; pourquoi) ? Comment envisagerais-tu ces relations si tu n'avais plus accès à ton téléphone ?</p> <p><i>Socialisation directe / médiatisée</i></p> <p><i>Instance de socialisation</i></p> <p><i>Socialisation : acquisition des compétences sociales – développement de l'identité</i></p> <p><i>Angoisse de séparation – prolongation des contacts hors ligne → en ligne</i></p> <p><i>Les espaces numériques et leurs modalités relationnelles différentes</i></p> <p>Comment se passe ces échanges ? (Règles ; ta place sur les réseaux/dans les groupes)</p> <p><i>Rôles sociaux – rôles et fonctions du groupe</i></p> <p>Comment considères-tu la qualité de la communication que tu peux avoir au travers du Sph ? Y-a-t-il des aspects qui te déplaisent ? Qu'est-ce que tu souhaiterais pouvoir changer ?</p> <p><i>Genèse instrumentale – outil</i></p> <p><i>Identité biographique – socialisation des individus</i></p> <p><i>Effets sur les relations interpersonnelles</i></p> <p>Te sens-tu en sécurité en ligne ? Est-ce que tu y accordes de l'importance ?</p> <p><i>Perception de la sécurité (privacy) – anonymat – dévoilement de l'intimité</i></p> <p>Penses-tu que l'on peut être « addict » à son Sph ? (Conditions)</p> <p><i>Addiction ou continuum + sens donné</i></p>

4. Contexte institutionnel	<p>Utilises-tu ton Sph pour communiquer avec des éducateurs ? Y-a-t-il des règles ? Te sentiras-tu plus à l'aise d'aborder certains sujets par ce biais (déjà essayé ?)</p> <p><i>Intégration à la vie du foyer – Régulation - Création d'interaction ES-usager·ère·s</i></p> <p>Si tu pouvais changer les règles actuelles concernant l'utilisation des Sph, que changerais-tu (dans quel but ; comment le ferais-tu ; quelle serait la situation idéale selon toi) ?</p> <p>→ Parlement des jeunes (cmt ça se passe, est-ce que tu en fais partie ? qu'est-ce que ça a changé ?)</p> <p><i>Utilisation de la régulation – représentation/vécu – créations d'interactions</i></p>
Synthèse	Si j'ai bien compris ...
Est-ce que tu souhaiterais rajouter quelque chose ?	
Remerciement + rappel d'être à disposition pour questions-remarques	