



HAL
open science

Les adolescents et les médias sociaux: une collaboration informelle pour un apprentissage organique

Nadia Naffi, Ann-Louise Davidson

► To cite this version:

Nadia Naffi, Ann-Louise Davidson. Les adolescents et les médias sociaux: une collaboration informelle pour un apprentissage organique. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Jun 2015, Paris, France. hal-01180297

HAL Id: hal-01180297

<https://hal.science/hal-01180297>

Submitted on 28 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Numéro de communication: 753

Nom de l'atelier: Technologie de l'information et de la communication

Titre: Les adolescents et les médias sociaux: une collaboration informelle pour un apprentissage organique.

Noms des auteurs et affiliation

Nadia Naffi, doctorante, Université Concordia

Ann-Louise Davidson, professeure, Université Concordia

Nombreux sont les chercheurs qui ont tenté de montrer que les technologies aident à mieux apprendre. Quand vient le temps de trouver la place des médias sociaux à l'école, plusieurs questions se posent : comment ces technologies peuvent s'intégrer dans le curriculum et quelle utilité peuvent-elles avoir? Notre étude s'est penchée sur les apprentissages informels que les adolescents font dans leurs interactions en ligne. À partir d'une analyse des représentations mentales des adolescents, nous avons dégagé une théorie enracinée de leur besoin d'exister dans les réseaux sociaux. Selon les adolescents qui ont participé à cette étude, ce besoin d'exister se traduisait à travers une collaboration informelle avec leur réseau, des apprentissages techniques et des apprentissages au niveau social.

Many researchers who study the integration of technology in education have tried to prove that technologies help improve learning. When the time comes to talk about social media in schools, many wonder how they can be integrated to the curriculum and for what purpose they might be used. The study we are describing below focussed on informal learning that adolescents do through their interactions in social media. From an analysis of adolescent perceptions, we constructed a grounded theory of their need to exist in social media. According to our participants, that need to exist was translated through informal cooperation with their networks, the development of technical skills to learn to use technologies and explicit social skills.

Mots-clés: adolescents; médias sociaux; apprentissage informel; apprentissage authentique; transfert des apprentissages; expérience.

Introduction

Depuis la dernière décennie l'usage des technologies numériques et des médias sociaux chez les adolescents a attiré l'intérêt de nombreux chercheurs. L'effervescence de l'adoption de ces technologies chez les 15 à 24 ans est telle que nul ne peut en ignorer son importance dans le quotidien. D'une part, les études pullulent dans le domaine des médias sociaux et des adolescents, mais la grande majorité de ces dernières sont des études expérimentales ou des études menées dans une idéologie de « Big Data » très prisée en Amérique. D'autre part, beaucoup d'études ont adopté une perspective descriptive pour comprendre le phénomène de l'adoption des technologies numériques et des médias sociaux chez les adolescents, sans se pencher sur la manière dont ces adolescents apprennent à utiliser les médias sociaux ni comment ils construisent leur quotidien dans cet univers technologique.

À partir d'une analyse des représentations que les adolescents se font de leurs apprentissages informels des médias sociaux et la construction de leur image en ligne, nous avons dégagé une théorie ancrée. Nos participants nous ont parlé de leurs expériences d'apprentissage qu'ils font dans une perspective de coopération et de collaboration avec leurs pairs pour apprendre à gérer leur usage des technologies et construire une image positive d'eux-mêmes.

Dans cet article, nous commençons avec la description du contexte entourant le phénomène de l'adoption des technologies numériques et des médias sociaux chez les adolescents. Ensuite, nous présentons une revue de littérature de l'usage des technologies numériques et des médias sociaux chez les adolescents et de l'apprentissage informel. Nous présentons brièvement la méthodologie de théorisation ancrée que nous avons utilisée, et nous dévoilons les résultats et leur interprétation. En conclusion, nous présentons nos recommandations pour intégrer ce que nous avons découvert à travers cette étude.

Adoption des technologies numériques et médias sociaux chez les adolescents

L'utilisation des technologies numériques chez les adolescents est sans cesse en évolution. Il y a dix ans, les chercheurs américains qualifiaient les adolescents de « Génération IM » pour signifier l'usage répandu de la messagerie instantanée (instant messaging) chez plus de 80% des adolescents au Canada et aux États-Unis (Lenhart, 2003). Il y a dix ans, il existait encore une distinction entre le texto (aussi appelé SMS) qui se faisait à partir des téléphones cellulaires et le IM qui se faisait dans la communication médiatisée par ordinateur (CMO) un-à-un. À cette époque, la folie des textos et la messagerie instantanée chez les adolescents créait la consternation des enseignants, des parents, des psychologues des grammairiens (Tagliamonte et Denis, 2008). En 2013, une étude a révélé que 78% des adolescents possèdent un téléphone cellulaire, 47% possèdent un téléphone intelligent, 25% possèdent une tablette électronique, 93% ont accès à Internet à la maison (Madden, Lenhart, Duggan, Cortesi et Gasser, 2013). De plus, cette étude a révélé que de 25 à 55% des adolescents utilisent presque uniquement leur téléphone cellulaire pour accéder à Internet, les variances s'expliquant surtout par l'âge et le sexe. Une autre étude a révélé que les adolescents parlent de moins en moins au téléphone avec leurs amis (30% disent ne jamais parler au téléphone) parce qu'ils utilisent de plus en plus une variété d'applications permettant la communication textuelle (Lenhart, 2012). En somme, ces études démontrent que le phénomène est en constante évolution, et que lorsque l'utilisation d'une technologie ou d'un site de réseautage social décline, d'autres sont en hausse.

Chose certaine, l'adoption de masse de ces technologies par les adolescents a changé leur façon de se déplacer (Crompton, 2013) et la façon dont ils interagissent entre eux (Naffi, 2012) puisqu'ils ne sont plus limités à leur ordinateur pour être en ligne (Lenhart et al., 2011; Ofcom, 2013). Ces technologies permettent des interactions sociales sans précédent (boyd, 2014; boyd et Ellison, 2007) et le développement de leur identité passe par les interactions en ligne (boyd, 2014; Ito, 2008). Ils divulguent des renseignements et

partagent leur vie privée pour entretenir des amitiés, comprendre leurs rapports avec les autres (boyd, 2014; Margalit, 2010) et se sentir inclus dans leurs groupes de pairs (Margalit, 2010). Ils explorent les enjeux relatifs à l'adolescence tels que l'identité, la sexualité, les goûts pour la musique et les vêtements (boyd, 2014; Buckingham, 2008; Ogersby, 2004; Subrahmanyam et Lin, 2007). Il s'agit, pour eux, d'une nouvelle manière de vivre (boyd, 2014).

Culture des jeunes : quelle coopération?

Historiquement, on a vu la période appelée jeunesse ou adolescence comme une période d'expression de résistance contre les idées des adultes qui vise à se rebeller contre les inégalités sociales (Hall et Jefferson, 1976; Buckingham et Kihely, 2014). Depuis les dernières décennies, plusieurs chercheurs se sont penchés sur le concept de la culture des jeunes d'une perspective plus globale, pour mieux comprendre la complexité de son organisation et ses sous-groupes. Selon Buckingham et Kihely (2014), pour étudier la culture des jeunes, il faut étudier la jeunesse en tant qu'expérience vécue ainsi que le sens social et culturel qui est donné à cette expérience. Comprendre comment les jeunes travaillent ensemble et coopèrent devient un travail de documentation et de recherche qui dépasse la simple observation des artefacts ou les questionnements au début, au milieu ou à la fin des processus que l'on étudie (Soep, 2014). Certes, Parsons (1942) a bien identifié le construit de culture des jeunes (youth culture) en faisant référence aux expériences, aux comportements, aux valeurs et aux goûts qu'ils partagent pour les vêtements, la musique, le vocabulaire, etc.

Dans la perspective de la culture des jeunes, la question qui se pose quant à leur coopération avec les technologies numériques et les médias sociaux va plus loin que le simple fait que d'identifier ce qu'ils font dans cet environnement. Pour comprendre la culture de coopération des jeunes, il faut comprendre comment ils apprennent à utiliser les technologies ensemble et comment ils coopèrent pour créer du sens de leurs interactions.

Si la littérature montre que l'adoption des technologies mobiles et le taux d'inscription au service de réseautage en ligne par les adolescents dépasse un taux record à chaque année, on constate que ce que font les adolescents avec ces technologies n'est pas vraiment surprenant et est parfois perçu comme banal et mondain, surtout si on se fie au portrait peint par les médias. C'est du moins ce que constatent Buckingham, Bragg et Kehily (2014). Pourtant, ces auteurs soulignent que la plupart des jeunes, adolescents et adultes, ont grandi avec un accès immédiat aux technologies. De fait, dans les pays en développement, c'est souvent par le biais des technologies mobiles que les jeunes ont accès aux réseaux sociaux et à l'interaction avec des jeunes des pays développés. Par ailleurs, comment le soulignent Buckingham, Bragg et Kehily (2014), il est possible que ce que font les adolescents en ligne ne soit que le prolongement de ce qu'ils font dans la vraie vie, ou la vie qui n'est pas en ligne, et que la distinction entre « vie en ligne » et « vraie vie » est de moins en moins pertinente. Toutefois, en se penchant sur la question avec un scepticisme épistémologique, il est possible de découvrir ce qui est novateur dans ce nouveau phénomène.

Dans cette perspective, notre étude avait pour objectif d'analyser les représentations que les adolescents se font des apprentissages informels dans leurs interactions dans les réseaux sociaux. Nous avons tenté de répondre à deux questions de recherche : 1) Comment les adolescents expliquent-ils leurs comportements dans les médias sociaux et 2) Comment les adolescents construisent-ils leurs interactions avec les applications qu'ils choisissent à l'intérieur de leurs réseaux?

Méthodologie

Pour cette étude, nous avons adopté l'approche de la théorie ancrée ou théorisation enracinée telle que décrite par Glasser et Strauss (1967), Strauss et Corbin (1998) et Charmaz (2000). Une théorie ancrée est une approche de recherche qualitative systématique permettant de générer une nouvelle théorie qui explique à un niveau conceptuel, un processus, une action ou une interaction au sujet d'un sujet d'actualité important. La collecte de données et l'analyse des données se sont faites dans un aller-retour constant entre ces deux étapes. Tel que suggéré par Strauss et Corbin (1998), nous avons utilisé une technique d'analyse permettant le raffinement des données par le biais du codage primaire, codage axial et codage sélectif qui permet de découvrir une catégorie centrale.

Participants

Pour cette étude qualitative-interprétative, nous voulions recruter une douzaine de participants de 14 à 18 ans qui étaient utilisateurs des technologies numériques et des médias sociaux depuis au moins deux ans par le biais d'un échantillonnage boule de neige. Nous avons lancé l'invitation à participer à notre étude à l'intérieur de nos réseaux sociaux. Deux adolescents ont répondu et nous avons commencé la collecte de données avec eux. Nous leur avons demandé si des gens pouvaient être intéressés à participer à l'intérieur de leur réseau et ils nous ont donné des noms de leurs amis qui avaient donné la permission qu'on les contacte. La collecte de données a commencé au Canada et s'est poursuivie jusqu'au Liban puisqu'il s'agissait d'un réseau d'adolescents canadiens et libanais. Nos participants possédaient tous des téléphones intelligents et étaient tous des utilisateurs avancés des médias sociaux, tels que Facebook, Twitter, Blogger, YouTube, BlackBerry Messenger, Whatsapp, Skype, Viber, Vine et Snapchat. Ils faisaient partie de la classe moyenne et de la classe moyenne supérieure, ce qui s'explique par la méthode d'échantillonnage boule de neige que nous avons utilisée.

Instruments

Pour répondre aux questions de recherche, nous avons utilisé un entretien semi-structuré et un entretien d'analyse de construits. Durant l'entretien semi-structuré, nous avons demandé aux participants de nous raconter leurs expériences avec les technologies numériques et les médias sociaux. Nous avons posé des questions ouvertes et nous avons demandé des précisions là où nous jugions qu'il était nécessaire d'obtenir plus d'explications. Les questions entouraient leurs premières expériences avec les technologies numériques et les médias sociaux, leurs pratiques et leurs apprentissages informels.

Lors de la deuxième rencontre, nous avons mené des entretiens avec une méthode d'analyse de construits selon la méthode de Kelly (1955), qui ont permis de valider le contenu du premier entretien. Nous avons utilisé ce contenu pour comprendre comment nos participants caractérisaient leurs expériences dans les médias sociaux.

La méthode permettant d'opérationnaliser la psychologie des construits personnels proposée par Kelly (1955) consiste à élaborer une grille répertoire pour une analyse de construits. Lors de l'élaboration d'une grille répertoire, une situation d'entretien structurée est créée. La première étape consiste à faire ressortir un ensemble d'*éléments* pertinents. Dans notre étude, ces éléments ont été tirés des entretiens individuels. Ensuite, par un processus d'*élicitation triadique*, la personne fait émerger les caractéristiques de ces éléments, appelés *construits*. Lors du processus d'élicitation triadique, trois éléments sont choisis de manière aléatoire et le participant est invité à en regrouper deux qui vont ensemble, en isoler un qui diffère et dire pourquoi il fait ce choix. Le premier construit, appelé le pôle émergent, est ce qui est le plus près de la personne, soit la première idée qui lui vient à l'esprit. Le deuxième construit, appelé le pôle implicite, est parfois plus difficile à faire émerger, puisqu'il s'agit d'un rapport plus distal que la personne entretient avec les éléments qu'elle a énumérés. Lorsque le travail d'élaboration des construits par combinaison triadique des éléments ne génère plus de nouveaux construits, le processus de génération arrive à saturation. La prochaine étape peut alors débiter, soit d'accorder des valeurs aux éléments en fonction de chaque construit. Les valeurs accordées sont de type Likert. Pour cette recherche, les participants sont invités à générer des valeurs entre 1 et 5. La valeur 1 est indicatrice d'un élément qui se rapproche le plus du construit du pôle émergent et la valeur 5 est indicatrice d'un élément qui se rapproche le plus du pôle implicite.

Présentation des résultats

En laissant parler nos participants de leur utilisation des technologies numériques et de leurs pratiques dans les médias sociaux, nous avons pu faire émerger une centaine de concepts, que nous avons classifié en cinq grandes thématiques : 1) les motifs qui ont encouragé les participants à faire un premier usage des technologies numériques et les médias sociaux; 2) la manière dont nos participants font face aux problèmes reliés aux technologies; 3) les aspects personnels et aux caractéristiques de l'utilisateur reliés à l'usage des technologies; 4) les éléments relatifs aux autres utilisateurs avec qui nos participants interagissent; 5) les apprentissages que font les participants dans l'univers numérique.

Motifs d'adoption des technologies numériques et des médias sociaux

Tous les participants ont parlé de la pression exercée par les pairs, l'effet de nouveauté et l'effet de majorité. Par exemple, Jena déclaré : « J'ai commencé à utiliser un téléphone intelligent parce que c'est *in*. Je connais plusieurs personnes qui n'en ont pas, mais je suis certain qu'ils en veulent, même s'ils disent qu'ils sont anti-cell ». Pour Judy, « Facebook est vraiment *wow!* Tout le monde l'utilise » Mike a déclaré « Pour que je décide d'utiliser une application, je la compare avec Facebook et je le dis à mes amis, s'ils aiment ça, on

l'utilise, sinon, je l'oublie. Pour qu'une application soit cool et à la mode, il faut que tout le monde l'utilise, peu importe les fonctions qu'elle offre ». Elma souligne que parfois, le fait qu'une application est utilisée par ses amis font en sorte qu'elle sent une pression pour l'utiliser : « Mes amis au Canada ont créé un compte Skype pour moi et m'ont envoyé le mot de passe alors j'ai été obligée de l'utiliser ».

Plusieurs participants ont fait allusion au besoin de la présence de leurs pairs, au besoin d'être présents aux autres et à la peur de disparaître. Lara explique : « Si une personne n'a pas Facebook ou les applications que ses amis utilisent, elle est *out*, elle n'est pas *in*, elle ne peut pas communiquer avec les autres et personne va se souvenir qu'elle existe ». Dans cette même pensée, Karen déclare : « Je pense que quand on est jeunes, on est naïfs et on a besoin de faire comme les autres, c'est pourquoi j'ai acheté un téléphone intelligent ».

Problèmes reliés aux technologies

En ce qui a trait aux problèmes reliés aux technologies, certains ont parlé de problèmes par rapport à la bande passante. Par exemple, Beth explique : « Quand j'étais au Canada, j'étais toujours sur YouTube, mais au Liban YouTube est l'enfer. La qualité est si mauvaise que j'ai complètement arrêté de l'utiliser. Quand mes amis me disent va voir cette vidéo, je ne fais pas partie de la conversation parce que je suis au Liban ». Liz déclare : « Quand je téléphone à ma famille à Dubai, je peux les voir mais eux ils ne peuvent pas me voir ».

En parlant des aspects négatifs des technologies numériques et des médias sociaux, nos participants étaient toujours soucieux de protéger leur vie privée ou des aspects négatifs des médias sociaux. Karen explique : « Il n'y a rien de personnel maintenant. Si on sort et quelqu'un fait le fou, la photo est sur Facebook et sa vie est ruinée ». Lara a parlé d'instances où les gens partagent des choses sur Facebook qui ne sont pas vraies. Jen, Judy, Beth, Lara et Karen ont tous dit que les médias sociaux sont un facteur de distraction surtout durant les examens. Jen a expliqué sa stratégie : « Durant les cours, je donne mon téléphone à un ami parce que je serais trop tentée de vérifier mes messages et de répondre ».

Aspects personnels des technologies et caractéristiques des utilisateurs

En ce qui a trait aux aspects plus personnels des technologies, presque tous les participants ont parlé de l'aspect formel ou informel des médias sociaux. Selon Andy, « Il faut juste mettre de belles photos sur Instagram. Instagram montre comment la personne est vraiment et on voit le vieillissement année après année. Il faut se montrer bien alors on choisit lesquelles on met. Par contre, Twitter et Snapchat sont des applications plus personnelles. Ils te permettent de voir la personne au quotidien et on lit des histoires drôles et on voit des photos qui sont pour rigoler. À cet égard, Anne explique : « J'envoie des faces à ceux qui m'envoient des faces. J'envoie des faces car je sais que ça ne va pas rester et même si ça reste c'est pas grave, je les connais bien ils ne vont pas partager mes

Snapchats. Moi j'ai des Snapchats des autres mais ils savent que je ne vais pas les montrer à personne. Il y a une confiance entre nous ».

Pour nos participants, plus les technologies numériques et les médias sociaux permettent de se parler n'importe où et n'importe quand. Elma explique : « Le BBM, je l'utilise 24/24 tout le temps, j'ai accès au BBM partout. Sauf quand je n'ai pas de réseau, la plupart du temps j'ai accès partout ». Tous les participants ont parlé de l'aspect pratique des médias sociaux quant à l'effet de rapprochement avec leurs amis ou comme outil pour divulguer des renseignements, pour créer de nouvelles amitiés, pour tester leurs amitiés ou pour renforcer leurs amitiés. Plusieurs participants ont affirmé manger avec leur téléphone sur les genoux. Ces participants placent aussi leur téléphone sur leur table de nuit ou sous leur oreiller pour être en mesure de répondre aux messages de leurs amis durant la nuit puisqu'une concentration de conversations se passe entre 11pm et 2am.

Et les autres?

Lorsque vient le temps de parler des autres, nos adolescents ont beaucoup parlé des attentes mutuelles et de la double vie qu'ils vivent. Tous les participants ont parlé des *likes* auxquels ils s'attendent de recevoir et que leurs amis s'attendent de recevoir. Ils apprennent à contrôler les réactions de leur audience. Jen explique « Je sais ce que mes amis aiment, alors je met des chansons qu'ils aiment pour qu'ils commentent ». Karendéclare : « Si personne ne commente mes messages, je me fâche parce que je pense que personne ne veut me parler [...] La vie à l'intérieur des médias sociaux est en train de devenir plus intéressante que notre vraie vie ».

Pour nos participants, à l'intérieur des réseaux sociaux, il existe différentes façons d'entretenir des rapports avec les autres, qui dépendent des interfaces. Comme Andy explique, il peut parfois s'agir de micro-communications : « Sur Snapchat, tu sais qui voit tes photos parce que tu décides avec qui tu es ami. Tu peux envoyer une photo à tous tes contacts, ou tu peux sélectionner une seule personne et envoyer une photo privée et tu peux aussi décider combien de secondes la personne peut voir la photo. [...] Puis si quelqu'un t'envoie une photo qui dit "*miss you*", tu peux répondre avec une photo qui dit un message comme "*miss you too*". Ça c'est personnel et privé. Dans d'autres contextes, les participants ont expliqué mettre des messages en ligne pour informer tous leurs contacts de ce qu'ils font. Par exemple, Lara explique: « Si on part en voyage et nos amis ne peuvent pas voyager avec nous, c'est comme s'ils l'ont vécu avec nous sur Facebook, avec les photos ». Pour Elma, le message est plus subtil : « Mes photos, c'est un moyen pour eux de savoir où je suis. Je ne leur téléphone pas pour leur dire que je suis à Faraya. Je mets des *posts* pour leur dire que je m'amuse. C'est un moyen indirect pour leur dire que je m'amuse ».

Les apprentissages à l'intérieur de l'univers numérique

Tous les participants ont fait référence à l'apprentissage social, collaboratif et expérientiel lorsqu'ils apprennent à utiliser une nouvelle technologie numérique ou un site ou une

application de réseautage social. La section qui suit rend compte de leur manière d'exprimer cet apprentissage.

Plusieurs participants ont été accompagnés par un membre de leur famille pour apprendre à utiliser les technologies numériques et les médias sociaux. La plupart ont rapporté y avoir été initié à moins de neuf ans. Elma, par exemple, a appris à utiliser Skype en observant sa mère qui parlait à ses sœurs. Betha a demandé de l'aide à son cousin pour apprendre à utiliser la messagerie texte sur son téléphone.

Plus de la moitié des participants ont rapporté utiliser leur téléphone intelligent comme outil d'apprentissage ou pour faire des travaux de groupe pour l'école. Jenet Bethont a expliqué qu'elles étudiaient les maths et faisaient des résolutions de problèmes mathématiques en envoyant de courts messages vocaux et des photos des étapes qu'elles faisaient. Elma a expliqué recevoir des leçons et des explications sur Facebook et par messagerie texte lorsqu'elle voyageait durant les mois d'école.

En plus de coopérer ensemble pour trouver les réponses à leurs exercices, plusieurs participants utilisaient YouTube lorsqu'ils avaient des questions. Jen allait sur YouTube pour comprendre la physique et posait des questions directement aux utilisateurs de ce service qui répondaient directement sous la vidéo. Elma utilisait surtout YouTube pour apprendre des choses sur la mode. Lorsqu'elle trouvait des nouveautés, elle les partageait sur Facebook pour en parler avec ses amies. Elle a dit être fort impressionnée par son enseignant d'art et de culture qui avait créé un groupe Facebook pour sa classe :

Pour moi c'est pas juste que c'est important, nous on a un groupe avec notre prof d'art et de culture et c'est un moyen très efficace il nous parle et il nous met tout ce qui est de nouveau tout ce qu'on doit faire et les travaux et tous les nouveaux projets et c'est beaucoup plus facile et les profs ont commencé à utiliser ça, c'est un moyen de communication très facile du côté scolaire étudiant et tout ça, dans ce groupe on pose des questions et si on n'a pas le temps de voir le prof, il répond dans le groupe. Il y a beaucoup d'activité d'interaction, toute la classe participe et répond les uns aux autres comme si c'était notre petit monde.

Pour savoir ce qui était acceptable ou non, nos participants ont utilisé plusieurs mécanismes. Judy explique : « En observant les *posts* des autres et leurs commentaires sur leur mur Facebook, j'ai compris comment ils pensaient. Je réfléchis beaucoup avant de faire un *post* ». Kevin explique « Je le sais parce que l'ai essayé avant. Je sais ce qui marche et ce que mes amis vont trouver stupide ».

Pour s'assurer d'être en contact avec leurs amis à toutes les heures de la journée, nos participants ont appris comment gérer leur usage de leurs services, ce qui a eu un impact sur leurs déplacements. Judy a expliqué « Mon téléphone coûte 40\$ US par mois. J'ai déjà payé 75\$ US en un mois pour mon service de téléphone parce que je n'ai pas fait attention à mes *megabits*. Je ne ferai plus jamais ça. Sans WIFI, il est facile de dépasser notre consommation ». De son côté, Betha a déclaré : « J'ai 45 minutes d'appels et 25 *megabits* par semaine. Si je ne suis pas à la maison, je dépasse facilement ma consommation. Alors soit je reste à la maison, soit je vais là où il y a du WIFI ».

Une interprétation en guise de conclusion

Nous pourrions facilement interpréter la volonté que nos participants avaient, d'être intégrés à l'univers numérique, comme faisant partie de la culture des jeunes. Toutefois, le phénomène que nos participants nous ont expliqué dépassaient ceux dont faisaient état les classiques dans la littérature de la culture des jeunes tels que Hall et Jefferson (1976) et Parsons (1942). Nos participants nous ont partagé, de façon percutante, que le désir de participer aux conversations en ligne était en fait un besoin de coopérer dans un devenir commun avec l'autre. Pour la majorité de nos participants, cet apprentissage se faisait de diverses manières. Nous avons opérationnalisé les résultats de notre étude dans la figure 1, permettant d'interpréter la théorisation ancrée qui se dégage de notre étude, selon la méthode de Strauss et Corbin (1998).

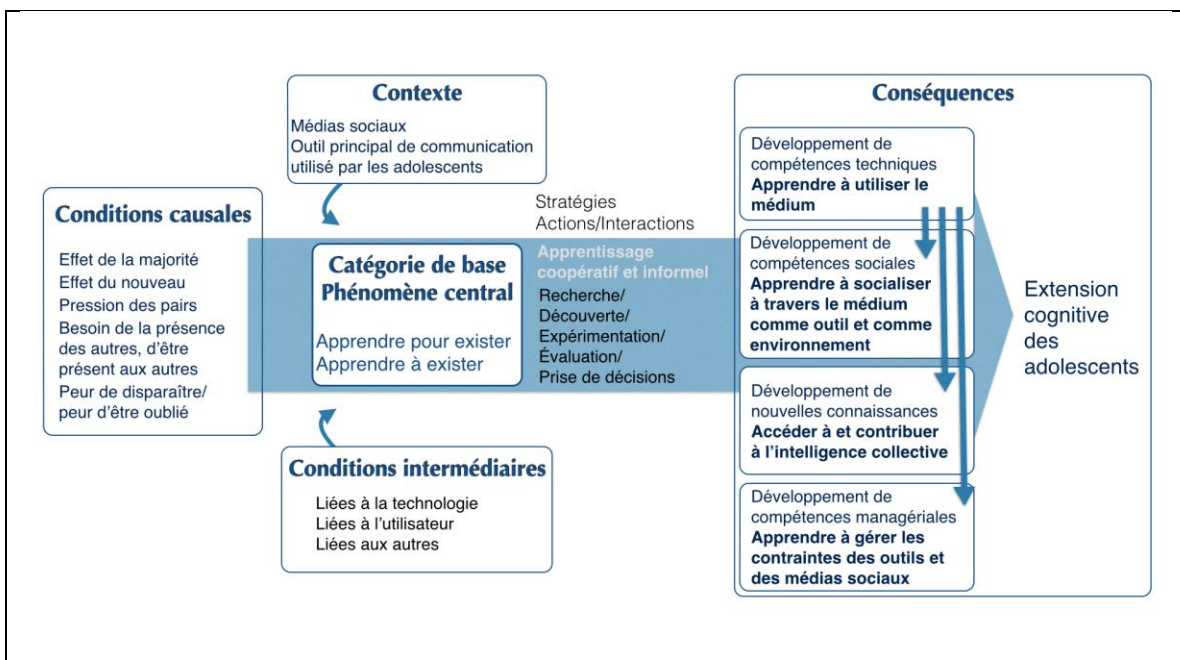


Figure 1 : Théorie ancrée du besoin d'exister dans les médias sociaux

Il est apparu évident que les discours de nos participants convergeaient tous vers un phénomène central: apprendre à exister à travers la coopération en ligne. Aucun besoin n'était aussi flagrant que celui d'apprendre à participer aux conversations, à développer des liens, à sentir son existence par rapport aux autres et avec les autres.

Les conditions causales incluent l'effet de la majorité, du nouveau, la pression par les pairs, le besoin de la présence de l'autre et d'être présent pour les autres, la peur de disparaître et d'être oublié. Ces conditions causales sont toutes des raisons pour lesquelles nos participants ont adopté les technologies numériques et les médias sociaux. En effet, nos participants sentaient que s'ils ne participaient pas aux conversations dans l'univers numérique, ils étaient laissés de côté, ils cessaient de participer aux conversations, il perdaient le fil de ce qui était dit et cessaient d'exister dans la vraie vie. C'est le besoin fondamental qui a fait en sorte que nos participants ont cherché la coopération de leurs proches plus expérimentés pour apprendre informellement comment

utiliser les technologies numériques et les médias sociaux, ou ils ont appris par eux-mêmes par essai et erreur. Ces résultats vont dans le même sens que ce que boyd (2014) et Ito (2008) mentionnent lorsque ces chercheurs expliquent que tout passe par l'interaction en ligne, incluant la construction de l'identité des adolescents au cœur même de leur existence.

Le contexte montre à quel point les technologies numériques et les médias sociaux brisent les frontières espace-temps. Peu importe si l'autre était géographiquement situé au Canada ou au Liban, ou originaire du Canada ou du Liban, le désir de construire ensemble en coopérant était plus fort que les frontières géographiques et temporelles. Plusieurs de nos participants ont avoué faire des décisions qui ont affecté leurs déplacements, pour s'assurer de toujours garder le lien, ou encore, de trouver des mécanismes pour se séparer de leurs technologies lorsqu'ils devaient se concentrer sur une activité leur demandant toute leur attention. Comme nous l'avons mentionné, le phénomène d'adoption de masse des technologies numériques et des médias sociaux des adolescents avec ces technologies a été décrit de manière exhaustive par plusieurs (Madden, Lenhart, Duggan, Cortesi et Glasser, 2013) ainsi que leurs habitudes et manières de se déplacer (Crompton, 2013), ce qui est cohérent avec nos données. Nos résultats sont aussi cohérents avec tout les études plus récentes, telles que celle de Buckingham et Kihely (2014) et Soep (2014), mais ils permettent d'apporter un éclairage différent sur l'aspect de coopération ce qui est probablement attribuable à notre méthodologie.

Cette étude a aussi renforcé la mise en garde de Buckingham et Kihely (2014) qui suggéraient de ne pas qualifier de banal ou de mondain, ce que les adolescents font avec ces technologies. C'est d'ailleurs en laissant parler nos participants que nous avons été en mesure d'identifier les conditions intermédiaires dans nos thématiques d'analyse, soit les problèmes reliés aux technologies, les aspects personnels et les caractéristiques de l'utilisateur et les autres utilisateurs. Les discours des participants nous ont aussi permis de découvrir les stratégies utilisées pour arriver au phénomène central, soit la constante participation aux conversations, l'apprentissage par les pairs, la découverte individuelle et l'évaluation de ses goûts, ses pensées et ses stratégies à travers le regard de l'autre en ligne.

À l'intérieur de l'environnement de technologies numériques, les participants ont fait référence à plusieurs types d'apprentissage coopératifs et informels. Premièrement, ils ont fait référence à des apprentissages purement techniques et manipulatoires des technologies qu'ils ont surtout appris avec leurs familles ou leurs pairs. Deuxièmement, ils ont fait référence à des apprentissages sociaux, qu'ils ont fait soit avec la connaissance du groupe, l'apprentissage par les pairs, l'apprentissage en évaluant les réactions des autres ou l'apprentissage en observant les commentaires des autres. Troisièmement, ils ont fait référence à l'apprentissage de gestion des technologies, qu'ils ont surtout fait individuellement, après avoir fait quelques erreurs de surconsommation de *megabits*.

Somme toute, les participants ont fait référence à l'apprentissage informel et la coopération dans deux perspectives. La première relève de l'apprentissage informel en

mode présentiel relatif à l'utilisation des technologies numériques et des médias sociaux. La seconde relève de l'apprentissage informel et la coopération virtuelle à l'intérieur des technologies. Ces résultats suggèrent que l'école, en tant qu'établissement qui prépare à la vie citoyenne, aurait tout intérêt à intégrer ce type d'apprentissage dans ses structures formelles tant au plan des compétences techniques de base, qu'au plan des compétences sociales et managériales.

Références

- Boyd, D. (2014). *It's complicated :The social lives of networked teens*
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
- Buckingham, D., Kihely, M. J. (2014). Introduction. Basington, England : Palgrave MacMillan. In. Buckingham, D., Bragg, S., Kihely, M. J. (2014). *Youth Cultures in the Age of Global Media*. Basington, England : Palgrave MacMillan, pp.1-18.
- Buckingham, D. (2008). *Youth, identity, and digital media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. pp. 509 535. 2d edition. Thousand Oaks: Sage.
- Crompton, H. (2013). Mobile learning: New approach, new theory. In Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of mobile learning* (pp. 47-57). Florence, KY: Routledge.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory;strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Hall, S., Jefferson, T., & MyiLibrary. (2006). *Resistance through rituals* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., Pascoe, C.J. and Robinson, L. (2008). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project*. John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Kelly, G. (1990; 1955). *The psychology of personal constructs*. London; New York, NY: Routledge.
- Lenhart, A. (2003). In Hommoks Middle School, Larchmont, NY (Ed.), *Generation IM: Teens & technology: The findings of the pew internet & american life project*
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K., & Rainie, L. (2011). *Teens, kindness and cruelty on social network sites, how american teens navigate the new world of "digital citizenship"*. Washington, D.C.: Pew Research Center's Internet & American Life Project.
- Lenhart, A. (2012). *Teens, smartphones & texting*.Pew Research Internet Project.

- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., & Gasser, U. (2013). *Teens, and mobile apps privacy*. Washington, D.C.: Pew Research Center's Internet & American Life Project.
- Naffi, N., Concordia University (2012). *Learning to exist in social media*. Montréal, Québec: Concordia University.
- Ofcom (2013) [Children and parents: media use and attitudes report \(PDF\)](#). London: Ofcom
- Parsons, T. (1942). Age and Sex in the Social Structure of the United States. *American Sociological Review* 7, pp.604-616
- Soep, E. (2014). Youth Media and Its Global Digital Afterlife. In. Buckingham, D., Bragg, S., Kihely, M. J. (2014). *Youth Cultures in the Age of Global Media*. Basingston, England : Palgrave MacMillan, pp. 169-187.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research :Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Subrahmanyam, K., & Lin, G. (2007). Adolescents on the net: Internet use and well-being. *Adolescence*, 42(168), 659-677.
- Tagliamonte, S. A., & Denis, D. (2008). Linguistic ruin? lol! instant messaging and teen language. *American Speech*, 83(1), 3-34.