



HAL
open science

Pratiques info-communicationnelles des adolescent.e.s sur les réseaux sociaux numériques et engagement pour l'égalité femme/homme

Christelle Arculeo

► To cite this version:

Christelle Arculeo. Pratiques info-communicationnelles des adolescent.e.s sur les réseaux sociaux numériques et engagement pour l'égalité femme/homme. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03063998

HAL Id: dumas-03063998

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03063998>

Submitted on 14 Dec 2020

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.

UNIVERSITE DE BORDEAUX – INSPE D’AQUITAINE

MASTER METIERS DE L’ENSEIGNEMENT, DE L’EDUCATION ET DE LA FORMATION

MENTION SECOND DEGRE

PARCOURS DOCUMENTATION

**PRATIQUES INFO-COMMUNICATIONNELLES DES
ADOLESCENT.E.S SUR LES RÉSEAUX SOCIONUMERIQUES ET
ENGAGEMENT POUR L’ÉGALITÉ FEMME/HOMME**

MEMOIRE PRÉSENTÉ PAR CHRISTELLE ARCULEO

SOUS LA DIRECTION DE ANNE LEHMANS

ANNEE UNIVERSITAIRE 2019-2020

université
de **BORDEAUX**

INSPE Institut national
supérieur du professorat
et de l’éducation
Académie de Bordeaux

Table des matières

REMERCIEMENTS	5
NOTE D'ÉCRITURE	6
INTRODUCTION	7

LES PRATIQUES ADOLESCENTES SUR LES MÉDIAS SOCIAUX ET L'ENGAGEMENT POUR L'ÉGALITÉ FEMME/HOMME

I- DEFINITIONS ET CONTEXTE	9
1. PRATIQUES INFO-COMMUNICATIONNELLES	9
1.1 CONSULTATION ET PUBLICATION	9
1.2 PRATIQUES GENRÉES ET SEXISME	10
2. MÉDIAS SOCIAUX	11
2.1 DES MÉDIAS SOCIAUX AU CŒUR DU WEB 2.0	11
2.2 INSTAGRAM : LE MÉDIA SOCIAL DE L'IMAGE	11
3. L'ÉGALITE FEMME/HOMME : UN ENJEU POUR L'ECOLE	13
3.1 LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL	13
3.2 DES INÉGALITÉS DE GENRE PERSISTANTES	14
4. L'ENGAGEMENT POUR L'ÉGALITE FEMME/HOMME EN LIGNE	16
4.1 L'ENGAGEMENT, UNE NOTION À DÉFINIR	16
4.2 INTERNET MILITANT : LE CYBERFÉMINISME	17
II- ÉTAT DE L'ART : FOCUS SUR LES ADOLESCENT.E.S	19
1. ADOLESCENT.E.S ET MÉDIAS SOCIAUX	19
1.1 MONDE EN LIGNE ET MONDE HORS LIGNE	19
1.2 SOCIALISATION ET RECHERCHE IDENTITAIRE	20
1.3 INSTAGRAM ET LES ADOLESCENT.E.S	20
2. ADOLESCENT.E.S, GENRE ET MÉDIAS SOCIAUX	22
2.1 PERFORMANCES DE GENRE ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE	22
2.2 INÉGALITÉS, DISCRIMINATIONS, CYBERSEXISME	23
3. ADOLESCENT.E.S ET ENGAGEMENT	24
3.1 DE NOUVELLES FORMES D'ENGAGEMENT	24
3.2 LA PART DU COLIBRI	25
III- PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	26

DES MÉTHODES POUR ANALYSER LES PRATIQUES INFO-COMMUNICATIONNELLES DES ADOLESCENT.E.S DANS LE CONTEXTE DU LYCÉE

I- PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE	29
1. LA POPULATION	29
2. L'ÉCHANTILLON	29
II- PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE DE RECUEIL DE DONNÉES	30
1. MÉTHODE QUANTITATIVE : LES ENTRETIENS	30
2. MÉTHODE QUALITATIVE : LES OBSERVATIONS EN SÉANCE PEDAGOGIQUE	31
3. MÉTHODE QUALITATIVE : LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	32
III- PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE DE TRAITEMENT DE DONNÉES	33
1. TRAITEMENT DES QUESTIONNAIRES	33
2. TRAITEMENT DES OBSERVATIONS ET DES ENTRETIENS	34

ANALYSE DES PRATIQUES INFO-COMMUNICATIONNELLES DES ADOLESCENT.E.S, INFLUENCE SUR L'ENGAGEMENT ET RÔLE DE L'ÉCOLE

QUELQUES RESULTATS GÉNÉRAUX	36
I- CONSCIENCE DES PRATIQUES GENRÉES ET/OU SEXISTES	37
1. UNE CONSCIENCE DES PRATIQUES GENRÉES ET/OU SEXISTES EN LIGNE	37
1.1 ENTRE EXPOSITION DES FILLES ET LIBERTÉ DES GARÇONS	37
1.2 LE CONTRÔLE SOCIAL DE GENRE	38
2. LIMITES ET PROLONGEMENTS D'UNE PRISE DE CONSCIENCE	39
2.1 L'INDIVIDUALITÉ AU-DELA DE LA SYSTÉMIQUE	39
2.2 CONCEVOIR LE LIEN AVEC LES NORMES DE GENRE HORS LIGNE	40
II- INSTAGRAM ET ENGAGEMENT	40
1. LA REPRÉSENTATION D'INSTAGRAM	40
1.1 INSTAGRAM, RÉSEAU D'INFORMATION ET D'ENGAGEMENT	40
1.2 INSTAGRAM, RÉSEAU DE DIVERTISSEMENT	41
2. LE RÔLE DE L'IMAGE	42
2.1 IMAGE ET INFORMATION	42
2.2 IMAGE ET SUPERFICIALITÉ	43
3. LA DÉFINITION DE L'ENGAGEMENT	44
3.1 ENGAGEMENT EN LIGNE, ENGAGEMENT HORS LIGNE	44
3.2 SE CONSIDÉRER COMME ENGAGÉ.E	45

III- LES COMPTES ENGAGÉS ET LEUR INFLUENCE	46
1. LA CONSULTATION DE COMPTES CHEZ LES ADOLESCENT.E.S	46
2. L'INFLUENCE DE LA CONSULTATION DE COMPTES ENGAGÉS	47
2.1 DES OCCURRENCES DANS LEUR RAPPORT AUX COMPTES ENGAGÉS	47
2.2 UNE INFLUENCE MARQUÉE	48
3. LA COMMUNICATION DES COMPTES ENGAGÉS	49
3.1 L'IDENTITÉ VISUELLE	49
3.2 LE RÔLE DES TEMOIGNAGES ET DE L'HUMOUR	51
IV- RAPPORT DES ADOLESCENT.E.S A L'ÉGALITÉ	53
1. LA REPRÉSENTATION DE L'ÉGALITÉ	53
1.1 UNE CONSCIENCE GÉNÉRALE D'INEGALITÉS PERSISTANTES	53
1.2 OBSTACLES ET ESPOIRS FACE A L'ÉGALITÉ	54
2. LE NIVEAU D'ENGAGEMENT	56
2.1 L'INFLUENCE DU GENRE	56
2.2 L'INFLUENCE DU NIVEAU D'ENGAGEMENT SUR LA REPRÉSENTATION	57
3. LA REPRÉSENTATION DU FEMINISME	58
3.1 LE FEMINISME COMME NÉCESSITÉ	58
3.2 LE FEMINISME COMME DANGER	59
4. FOCUS SUR LA QUESTION DES GENRES	60
V- LE RÔLE DE L'ÉCOLE : DÉVELOPPER L'ENGAGEMENT POUR L'ÉGALITÉ	61
1. DE L'IMPORTANCE DE L'ÉCOLE	61
2. ÉDUCER A L'EGALITE : SOUS QUELLE(S) FORME(S) ?	62
2.1 RETOURS D'EXPÉRIENCES	62
2.2 LE DEBAT PLEBISCITÉ	63
3. FOCUS SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX A L'ÉCOLE	64
CONCLUSION	66
BIBLIOGRAPHIE	69
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE	73
ANNEXE 2 : TRI À PLAT	76
ANNEXE 3 : GRILLE D'OBSERVATION DE SÉANCE	83
ANNEXE 4 : GRILLE D'ENTRETIEN	85
ANNEXES NUMÉRIQUES	87

REMERCIEMENTS

Un grand merci tout d'abord à ma directrice de mémoire, Anne Lehmans, pour ses précieux conseils, sa disponibilité et sa bienveillance tout au long des deux années qui viennent de s'écouler.

Merci à l'ensemble de nos formateur.rice.s de l'INSPE Bordeaux de nous avoir si bien accompagné.e.s, de la préparation du concours à la titularisation.

Merci à Valentine Mazurier de m'avoir montré la richesse de notre métier, et d'être, encore pour longtemps, un exemple professionnel.

Merci à l'équipe pédagogique du lycée François Magendie pour leur accueil, et spécialement à Catherine Despouys pour son accompagnement et sa gentillesse.

Merci à Wendy et Laure d'avoir croisé ma route. Vous étiez les meilleures acolytes de ce parcours.

Merci à mes relecteur.rice.s et ami.e.s de toujours, Axelle et Yoan.

Enfin, et surtout, merci à Robin pour le soutien au quotidien.

NOTE D'ÉCRITURE

Ce mémoire de recherche a été entièrement rédigé en écriture inclusive. Celle-ci vise à développer des pratiques d'écriture évitant les discriminations genrées présentes dans l'usage de la langue et ses règles grammaticales. Des discriminations ancrées, qui au-delà de la langue elle-même, sont pour Éliane Viennot, liées à un ensemble d'événements historiques révélant « *des interventions effectuées sur elle depuis le XVII^e siècle par des intellectuels et des institutions qui s'opposaient à l'égalité des sexes* »¹. Au-delà de la linguistique, la langue est donc une question politique. De la féminisation des noms de fonctions à la question des accords, l'écriture inclusive recherche la meilleure façon de représenter dans nos discours l'ensemble de l'humanité. Il semblait indispensable de l'employer dans cette étude pour traiter notre sujet. Au-delà des points de séparation utilisés pour signaler le double genre des noms ou adjectifs liés à une population (adolescent.e), des pronoms inclusifs seront employés : « iel » pour « il et elle », elleux pour « elles et eux », « ceux » pour « celles et ceux ».

« L'ordre alphabétique est la solution la plus indiscutable, parce que la plus arbitraire, pour régler sans états d'âme la question des préséances. On a longtemps parlé de l'égalité hommes-femmes, sans même se rendre compte de l'hommage ainsi rendu au « sexe fort » ; dire l'égalité femmes-hommes est à la portée de tous et toutes (dans cet ordre, donc, tous et toutes, en oubliant aussi la galanterie, qui n'est que l'envers du sexisme). » Éliane Viennot

¹ VIENNOT, Éliane. *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin*. iXe, 2017. 139 p.

INTRODUCTION

Les pratiques numériques des adolescent.e.s interrogent, intriguent, impressionnent, inquiètent, ou passionnent. Elles pourraient être un véritable sujet de cartographie de controverse tant les discours qui les concernent sont hétérogènes. L'utilisation des réseaux sociaux par les adolescent.e.s est un point particulièrement polémique. Désinformation, non-maîtrise de l'identité numérique, cyberharcèlement... Les risques qu'implique leur présence en ligne ne manquent pas d'être évoqués dans le paysage médiatique aussi bien que scolaire. Pourtant, les pratiques des adolescent.e.s leur permettent de développer des compétences numériques, relationnelles, et des connaissances précieuses. C'est cette ambivalence qui fait de ces pratiques un sujet d'étude pluridisciplinaire des plus intéressants. Les sciences de l'information et de la communication s'attachent en ce sens à analyser ce que font vraiment les adolescent.e.s en ligne, et à interroger les enjeux de ces pratiques info-communicationnelles, à l'image des travaux de danah boyd (2016), ou encore d'Anne Cordier (2015). Le sujet proposé ici tente de s'inscrire dans cette démarche : partir des pratiques numériques pour en définir les enjeux.

Il est né de l'observation des pratiques de lycéen.ne.s, et d'une envie de les analyser à travers un facteur social déterminant : le genre. Existe-t-il des pratiques genrées sur les médias sociaux ? Les pratiques genrées y sont-elles amplifiées ? Quel impact peuvent-elles avoir sur la conscience des inégalités de genre ? Les prémices de réponse laissent entrevoir un paradoxe important. Les réseaux sociaux semblent être un terrain où les pratiques genrées se reflètent, voire s'amplifient et se mettent en scène. Les filles et les garçons restent soumis.es aux mêmes normes respectives. Mais les réseaux sociaux sont aussi la base d'une nouvelle communication militante pour l'égalité femme/homme. Les mouvements #metoo et #balancetonporc y ont débuté, les collectifs féministes (Nous Toutes, Osez le féminisme, Collage féminicides...) s'en emparent pour communiquer et organiser leurs actions, et on ne compte plus le nombre de comptes Instagram militant pour l'égalité femme/homme. Les adolescent.e.s sont donc confronté.e.s dans leurs pratiques à la fois aux injonctions de normes liées au genre, et à ces flux d'informations sur l'égalité.

Ce mémoire est donc à la croisée de plusieurs questions : les pratiques des adolescent.e.s sur les médias sociaux, l'influence du genre, et l'engagement pour l'égalité femme/homme. Nous nous demanderons ainsi dans quelle mesure les pratiques info-communicationnelles des adolescent.e.s sur les médias sociaux influencent leur engagement pour l'égalité femme/homme, et comment ces pratiques peuvent être réinvesties à l'École pour une éducation à l'égalité. Une première partie théorique nous permettra de définir les notions principales de notre sujet, et d'explorer l'état de la recherche. Une seconde partie exposera le contexte d'étude et les choix méthodologiques. Enfin, l'analyse des résultats guidera les discussions sur le sujet et la validation ou non des hypothèses.

LES PRATIQUES ADOLESCENTES SUR LES MÉDIAS SOCIAUX ET L'ENGAGEMENT POUR L'ÉGALITÉ FEMME/HOMME

I. DEFINITIONS ET CONTEXTE

1. Pratiques info-communicationnelles

1.1 Consultation et publication

La notion de pratique sera envisagée à travers les travaux de Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadene (2010), qui différencient la pratique de l'usage. Selon eux, si l'usage est lié à l'interaction entre un individu et un dispositif, la pratique désigne un « *comportement composite* » dans lequel interviennent des facteurs environnementaux, des compétences et des savoirs, des *habitus* et des arts de faire. L'utilisation du terme « pratique » se focalise sur l'étude de l'humain, du relationnel, des représentations de l'individu. Elle doit dépasser une vision technocentrée dans laquelle un dispositif numérique serait un élément déclencheur d'un phénomène social. Ici, le dispositif contribue ou non à ce phénomène, l'amplifie ou le diminue, mais toujours à travers le croisement de multiples facteurs socio-culturels.

Les pratiques info-communicationnelles désignent, quant à elles, « *toute activité permettant de s'informer et de communiquer* » (Boumhaouad, 2017). Les notions d'information et de communication seront ici reliées à travers un même processus. Pour Jean Meyriat (1983), l'information est le contenu de la communication, l'un ne peut donc aller sans l'autre. Les dispositifs numériques multiplient les possibilités d'information et de communication des individus. Ceux-ci sont, à travers eux, à la fois émetteurs et destinataires de messages (Boumhaouad, 2017). L'étude des pratiques info-communicationnelles sur les médias sociaux doit être envisagée en fonction de cette interrelation entre information et communication. Ainsi, nous interrogerons autant les pratiques de publication visant à produire un message, que les pratiques de consultation visant à recevoir un message. Consultation et publication sur les médias sociaux permettent à l'individu de rentrer en contact avec autrui. La consultation permet de s'informer et d'interagir avec l'information délivrée via les *likes* ou les commentaires. La publication permet de son côté un partage direct avec un public choisi, qu'il soit large ou très restreint. L'ensemble de ces pratiques doit donc être pris en compte pour étudier les pratiques info-communicationnelles sur les médias sociaux.

Enfin, elles seront envisagées comme faisant partie de la culture de l'information, définie comme « *un ensemble de pratiques informationnelles articulant des connaissances issues de la culture académique traditionnelle avec celles plus intuitives et moins formalisées liées à l'information, aux documents et plus largement aux médias de masse* » (Liquète, 2017). Cet ensemble relie ainsi des pratiques formelles et non formelles. Selon Vincent Liquète, il est aujourd'hui préférable de parler de « cultures de l'information », au pluriel, envisageant ainsi une diversité des pratiques et des représentations.

1.2 Pratiques genrées et sexisme

Comme rappelé précédemment, les pratiques croisent des facteurs socio-culturels multiples. Outre l'âge, ou encore la classe sociale, le genre est un facteur déterminant. Il peut être interrogé dans l'ensemble des groupes sociaux. Le genre est à différencier du sexe, qui est une caractéristique biologique. Il est la construction d'un rôle social et de comportements, qui sont censés correspondre au sexe de l'individu (Dorlin, 2015). Le genre définit ainsi des pratiques que la société attribue au fait d'être une femme ou d'être un homme. Nous définirons donc les pratiques genrées comme un ensemble de comportements différenciés, exacerbés ou atténués selon le genre de l'individu. Le genre est un « *système de relations reposant sur des logiques binaires et un principe de hiérarchisation paraissant aller de soi* » (Héritier, 2005). Nous nous intéresserons dans ce sujet à la question de l'égalité entre les genres. Si nous nous inscrivons dans cette étude dans une logique binaire, nous veillerons néanmoins à ne pas occulter d'éventuelles opinions d'individus se déclarant non-binaires, c'est-à-dire dont l'identité de genre ne correspond ni aux normes du féminin ni aux normes du masculin.

Les pratiques genrées mettent en scène des stéréotypes, qui sont des représentations généralisées, simplifiées, d'un groupe social. Ces stéréotypes peuvent être vecteurs de discrimination, appelée alors sexisme. Le terme est apparu en 1965 aux Etats-Unis. Pauline Leet, enseignante, s'exprime devant une assemblée d'hommes pour dénoncer le peu de considération pour les femmes poètes : « *Lorsque vous affirmez que, puisque moins de femmes écrivent de la bonne poésie, cela justifie leur totale exclusion, vous adoptez une position analogue à celle d'une personne raciste, et je vous appellerais dans ce cas un sexiste* »². Elle rapproche les termes racisme et

² LEET PITTENGER, Pauline. *Sexisme, le mot pour le dire*. iXe, 2015. 85 p. ISBN 979-10-90062-07-8

sexisme par le fait de discriminer un individu en fonction de l'une de ses caractéristiques. Nous définirons donc le sexisme comme une attitude discriminante fondée sur le genre d'un individu.

2. Médias sociaux

2.1 Les médias sociaux au cœur du web 2.0

Si le web était nativement consultatif, le web 2.0 a ouvert la voie à la publication individuelle, à une activité sociale entre les individus connectés. Les blogs ont donné naissance à cette nouvelle utilisation, suivis par le développement de plateformes telles que Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat, ou encore Youtube. À travers ces médias sociaux, les utilisateurs sont ainsi amenés à consulter, mais aussi à publier leur propre contenu et à créer leur propre réseau relationnel et informationnel. Claire Balleys (2017) définit un média social comme « *tout type de réseau socionumérique et d'application de partage destiné à la mise en relation et en communication des individus* ». Pour Antoine Dupin (2010), ils représentent un ensemble de « *plateformes en ligne créant une interaction sociale entre différents utilisateurs autour de contenus numériques (photos, vidéos, textes) et selon divers degrés d'affinités* »³. La notion de média provient de leur fonctionnalité de partage d'information, et la notion sociale de leur fonctionnalité de mise en relation des individus (Charest et Gauthier, 2012). De cette dimension sociale est également tirée leur appellation plus commune : les réseaux socio-numériques. Cette double définition rejoint l'idée de lien dans un même processus des pratiques informationnelles et communicationnelles. L'utilisateur est amené à s'informer via un média tout en développant une communication, une relation avec autrui à travers le caractère social de celui-ci.

2.2 Instagram, le média social de l'image

Instagram apparaît comme un média social particulièrement pertinent pour appréhender le sujet que nous proposons. Il est tout d'abord rapidement devenu un média social à succès. L'application a vu le jour en 2010 aux Etats-Unis, à l'initiative d'un américain, Kevin Systrom, et d'un brésilien, Michel Mike Krieger. Quatre ans

³ DUPIN, Antoine. Communiquer sur les réseaux sociaux, guide pratique. Fyp, 2010. 178 p.

après sa création elle comptait déjà 300 millions d'utilisateurs.⁴ En 2012, Instagram est racheté par Facebook, et acquiert de plus en plus de notoriété au fil des années. Si le nombre d'utilisateurs est encore loin de celui de Facebook, Instagram dépasse en 2019 le milliard d'utilisateurs, se plaçant ainsi à la sixième place des médias sociaux les plus utilisés (derrière Facebook, Youtube, Whatsapp, Fb Messenger, et Wechat)⁵. Cette popularité en fait un objet d'étude intéressant pour notre sujet. De plus, Instagram est centré sur la mise en image travaillée, une caractéristique particulièrement pertinente pour étudier à la fois des pratiques genrées et une médiatisation de l'information. Dès son apparition, Instagram a pour fonctionnalité première le partage de photographies et de vidéos sur un compte personnel. Initialement carré, le format photo s'est ouvert à la version paysage en 2015⁶. La notoriété d'Instagram relève principalement des filtres proposés, au nombre de vingt-quatre en 2019, qui permettent de modifier les photographies postées. L'image est donc au centre de son utilisation. Des fonctionnalités similaires à celles de Snapchat se retrouvent aujourd'hui (stories consultables vingt-quatre heures⁷, filtres animés, chat interne). Mais Instagram reste le média social de la recherche esthétique, contrairement à son concurrent qui mise sur l'instantanéité. Un esthétisme qui crée parfois une certaine polémique, poussant l'application à revoir ses fonctionnalités. En novembre 2019, elle annonce ainsi la suppression des filtres imitant la chirurgie esthétique⁸. Ces filtres participeraient à ce qui est appelé la « dysmorphie Snapchat » ou le « visage Instagram », une modification de la perception de sa propre image. L'image de soi est faussée par l'image renvoyée à travers les filtres des réseaux

⁴ Le Monde avec AFP et Reuters. Instagram revendique plus de 300 millions d'utilisateurs. *Le Monde* [en ligne], 2014 [consulté le 4 décembre 2019]. Disponible sur <https://www.lemonde.fr/pixels/article/2014/12/11/>

⁵ We Are Social, Hootsuite. Digital 2019 Q4 Global Digital Statshot (October 2019). Data Reportal [en ligne] 2019 [consulté le 4 décembre 2019]. Disponible sur <https://fr.slideshare.net/DataReportal/digital-2019-q4-global-digital-statshot-october-2019-v01>

⁶ Szadkowski, Michaël. Instagram ne se limite plus aux images carrées. *Le Monde* [en ligne], 27 août 2015, mis à jour le 27 août 2015 [consulté le 4 décembre 2019]. Disponible sur https://www.lemonde.fr/pixels/article/2015/08/27/instagram-ne-se-limite-plus-aux-images-carrees_4738759_4408996.html

⁷ ASSOULINE, Gary. Instagram lance ses « stories » à la sauce Snapchat. *Huffington Post* [en ligne], 2 juillet 2016, mis à jour le 5 octobre 2016 [consulté le 4 décembre 2019]. Disponible sur : https://www.huffingtonpost.fr/2016/08/02/instagram-snapchat-stories-reseaux-sociaux_n_11304610.html

⁸ JANA, Rosalind. Instagram met fin aux filtres qui imitent la chirurgie esthétique. *Vogue* [en ligne], 11 novembre 2019 [consulté le 26 décembre 2019]. Disponible sur : <https://www.vogue.fr/beaute/article/instagram-met-fin-aux-filtres-qui-imitent-la-chirurgie-esthetique-enquete>

sociaux, poussant l'individu à rechercher un idéal irréalisable. Ces filtres mettent en avant des critères de beauté principalement attendus comme féminins : contour de visage et nez fin, cils allongés, bouche dessinée. Des idéaux entretenus par les influenceurs.ses, ces utilisateur.rices.s très suivi.e.s qui tirent un profit économique de leurs publications sur Instagram. De plus, les comptes les plus suivis sur l'application sont très genrés. Parmi les dix comptes les plus populaires en 2019, nous retrouvons pour les hommes des footballeurs (Cristiano Ronaldo, Leo Messi), et des acteurs (Dwayne Johnson) affichant des codes très masculins, et pour les femmes des chanteuses (Ariana Grande, Selena Gomez, Beyoncé) et personnalités (Kim Kardashian, Kylie Jenner) affichant des codes très féminins. Instagram apparaît donc comme un média social pertinent pour aborder les pratiques genrées en ligne, et pour interroger les liens entre pratiques info-communicationnelles et engagement pour l'égalité femme/homme.

3. L'égalité femme/homme, un enjeu pour l'École

3.1 Le contexte institutionnel

La question de l'égalité femme/homme sera ici envisagée dans un cadre éducatif. Elle incarne une mission fondamentale de l'École, mise en œuvre par un cadre institutionnel. Le code de l'éducation, à travers les articles L.121-1 et L. 312-17-1 impose une obligation légale pour l'École de « *favoriser la mixité et l'égalité entre les femmes et les hommes* » et de veiller à la « *prévention des préjugés sexistes et des violences faites aux femmes* »⁹. La question doit être envisagée dans l'ensemble des programmes scolaires, des actions éducatives, et même des habitudes de langage à travers la féminisation des noms de métiers, fonctions et titres (BO n°10 du 9 mars 2000). La loi du 8 juillet 2013 appuie ces obligations dès l'école primaire, les stéréotypes de sexe se mettant en place dès le plus jeune âge. Elle intègre la question à l'enseignement moral et civique. La loi insiste également sur les missions des Instituts Supérieurs du Professorat et de l'Éducation qui sont chargés de « *sensibiliser*

⁹ Les enjeux de l'égalité filles-garçons. *Eduscol* [en ligne], 2019, mis à jour le 28 novembre 2019 [consulté le 27 décembre 2019]. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/cid46856/les-enjeux-de-l-egalite-filles-garcons.html>

l'ensemble des personnels enseignants et d'éducation à l'égalité entre les femmes et les hommes et à la lutte contre les discriminations ».

Plusieurs conventions interministérielles pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, se sont succédées depuis les années 2000. La dernière date de 2019¹⁰ et a été signée pour une durée de cinq ans par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, le Ministère des Armées, le Ministère de la Culture, le Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation. Elle définit cinq axes d'objectifs : le pilotage de la politique d'égalité, la formation des personnels, la transmission aux jeunes d'une culture de l'égalité, la lutte contre les violences sexistes et sexuelles, et la mixité dans les choix d'orientation et de filière. Dans le cadre scolaire, cet engagement est mis en œuvre par le.la recteur.rice, les chargé.es de mission académique pour l'égalité et les référent.e.s en établissements scolaires. Le développement de partenariats est encouragé, à travers l'intervention d'associations (Femmes et sciences, Elles bougent...) ou la participation à des concours (Olympes de la parole, Zéro Cliché du CLEMI...). Enfin, les actions éducatives organisées à l'occasion de la journée internationale des droits des femmes le 8 mars et de la journée nationale de sensibilisation aux violences faites aux femmes le 25 novembre trouvent une place légitime dans l'ensemble de ce cadre réglementaire.

3.2 Des inégalités de genre persistantes

Malgré le cadre institutionnel et les initiatives locales, des inégalités persistent dans le système éducatif entre les filles et les garçons.

D'une part, elles affectent le climat scolaire. Dès l'école élémentaire, les garçons sont plus victimes et auteurs de violences verbales et physiques, alors que les filles sont plus exposées aux violences dites « sexuelles »¹¹. Si les chiffres varient selon les

¹⁰ Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes dans le système éducatif. République Française [en ligne], 2019 [consulté le 27 décembre 2019]. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/MDE/11/6/VFinale_Convention_Interminis_Egalite_Nov2019_1211116.pdf

¹¹ Observatoire international de la violence à l'école. À l'école des enfants heureux... ou presque. *Unicef France* [en ligne], mars 2011 [consulté le 28 décembre 2019]. Disponible sur : https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf

études et les âges, certaines constantes restent notables. Au lycée, les garçons subissent toujours plus de violences physiques, mais les filles sont plus exposées aux violences psychologiques et sexuelles. 18,4% des lycéennes déclarent avoir été victimes d'insultes sexistes en 2018 et elles sont cinq fois plus nombreuses que leurs homologues masculins à avoir subi des comportements déplacés à caractère sexuel¹². Elles sont également plus exposées aux rumeurs et modifient davantage leur comportement face aux remarques sexistes. En ce qui concerne les violences liées à l'orientation sexuelle, les garçons seraient davantage touchés par les insultes homophobes et l'atteinte à leur intégrité physique. De plus, il est aujourd'hui important de prendre en compte l'existence de violences en ligne, même si elles dépassent le cadre scolaire. Le cybersexisme est la continuité d'un sexisme hors ligne. En 2016, trois filles et deux garçons par classe se déclaraient victimes de cybersexisme. Les normes imposées restent les mêmes : contrôle de l'apparence et de la sexualité des filles, valorisation de la virilité et de la sexualité chez les garçons¹³. Le cybersexisme revêt les caractéristiques du cyberharcèlement, qui comporte des similitudes avec le harcèlement hors ligne : l'intention de nuire, l'aspect répétitif, le recours à l'abus de pouvoir, le déséquilibre de force et la relation de domination entre l'agresseur.se et la victime (Blaya, 2011). Mais il comporte de plus des particularités supplémentaires : anonymat, diminution de l'empathie des agresseur.se.s, sentiment d'impuissance accru et perte de répit pour la victime, capacité de dissémination (Blaya, 2018). D'autre part, les inégalités de genre affectent le parcours scolaire et professionnel des élèves. Les statistiques de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance¹⁴ (DEPP) montrent des différences de réussite et d'orientation. Les filles présentent statistiquement un meilleur niveau scolaire. Elles choisissent toujours plus facilement des filières littéraires ainsi que des sections européennes et internationales. Les garçons, quant à eux, s'orientent davantage vers des filières scientifiques ou technologiques. La mixité est donc rarement atteinte dans les filières et spécialités,

¹² DEPP. Résultats de l'enquête de climat scolaire et victimation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2017-2018. *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse* [en ligne], décembre 2018 [consulté le 28 décembre 2019]. Disponible sur : https://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/91/4/depp-ni-2018-18-33-Resultats-enquete-climat-scolaire-et-victimation_1053914.pdf

¹³ Observatoire régional des violences faites aux femmes. Cybersexisme chez les adolescent.e.s (12-15 ans). *Centre Hubertine Auclert* [en ligne], 2016 [consulté le 29 décembre 2019]. Disponible sur : https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/synthese-etude-cybersexisme-cha-web_0.pdf

que ce soit dans l'enseignement professionnel ou dans l'enseignement général et technologique. Une différenciation qui se poursuit dans l'enseignement supérieur puisque de nombreuses formations restent peu mixtes, à l'image des formations paramédicales et sociales où les filles sont surreprésentées (85%), et des formations d'ingénieur.e.s où elles sont sous-représentées (27%) Enfin, des disparités existent dans l'insertion professionnelle. Les filles s'insèrent moins bien en emploi dans le domaine de la production et en sortie d'apprentissage. Si elles s'insèrent aussi bien dans le marché du travail que les garçons après l'Université, elles bénéficient d'un niveau d'emploi et d'un salaire moindres¹⁴. La question de l'égalité femme/homme reste donc un enjeu primordial pour le climat scolaire, ainsi que pour l'orientation et l'avenir des élèves. Il semble ainsi légitime de développer notre sujet dans un cadre scolaire.

4. L'engagement pour l'égalité femme/homme en ligne

4.1 L'engagement, une notion à définir

L'engagement est une notion dont il est nécessaire de dessiner les contours. Le terme désigne une « *conduite [par laquelle] l'individu est impliqué activement dans le cours du monde, s'éprouve responsable de ce qui arrive* »¹⁵, ou encore une « *participation active, par une option conforme à ses convictions profondes, à la vie sociale, politique, religieuse ou intellectuelle de son temps* »¹⁶. Dans ces deux définitions, nous retrouvons d'une part l'idée d'action, à travers la conduite et la participation active, et d'autre part la part émotionnelle, à travers le sentiment de responsabilité et les convictions. Nous nous attacherons donc au cours de notre étude à considérer comme engagement à la fois l'action concrète, mais également la sensibilisation à une cause, la réflexion personnelle. Nous considérerons comme engagement concret, à la fois la participation à des actions militantes (participation à une manifestation, signature de pétition, bénévolat associatif...), et les pratiques info-communicationnelles hors ligne

¹⁴ DEPP. Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur. *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse* [en ligne], 2019 [consulté le 28 décembre 2019]. Disponible sur : https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/73/2/depp-2019-filles-et-garcons_1089732.pdf

¹⁵ Encyclopaedia Universalis, Engagement. [en ligne], [consulté le 20 mars 2020]. Disponible sur : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/engagement/>

¹⁶ Le Trésor de la langue française. Engagement. [en ligne], [consulté le 20 mars 2020]. Disponible sur : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=1270099920;r=1;nat=;sol=0;>

et en ligne (lectures, débats, publications engagées, partages de posts, abonnements à des comptes engagés...). Si le niveau d'investissement diffère entre ces différents moyens d'action, ils relèvent tous d'un intérêt particulier pour la cause en question. Fabien Granjon (2001) définit l'Internet militant comme un renouvellement des dynamiques d'engagement, un engagement « *distant* » qui serait complémentaire à l'engagement « *traditionnel* ». Dominique Cardon (2008) parle de « *coopérations faibles* » pour désigner la participation liée aux likes ou partages, qui se veut accessible à tous publics, même les plus démunis en capital culturel. Les différentes formes d'engagement seront donc prises en compte dans ce développement.

4.2 Internet militant : le cyberféminisme

L'engagement militant en ligne s'est de même développé au sein des mouvements féministes. Le cyberféminisme est devenu ces dernières années un sujet d'étude pour différents domaines de recherche, notamment en sciences de l'information et de la communication, en histoire ou encore en études de genre. Bibia Pavard (2017) en fait une analyse socio-historique qui met en lien l'histoire de la lutte des femmes, l'émergence d'Internet et les relations existantes entre mouvements féministes et médias. Claire Blandin (2017) reprend cette approche en mettant en parallèle les vagues féministes et l'utilisation des médias. Ainsi, les suffragettes, communément considérées comme la première vague féministe moderne, utilisaient les tracts et la presse écrite pour défendre leurs idées. La seconde vague des années 70, dont le combat principal était basé sur le droit à disposer de son corps (contraception, avortement...), a largement développé des tribunes au sein de la presse écrite, et s'est emparée de la vidéo comme moyen de communication. La troisième vague est considérée comme émergente dans les années 90. Elle marque une certaine réappropriation du terme féministe, le développement du mouvement *queer* et de la pensée intersectionnelle. Elle suit l'apparition du web et s'empare des moyens offerts par le web social, à l'exemple des blogs et réseaux socio-numériques. La recherche évoque aujourd'hui l'apparition d'une quatrième vague, liée à l'usage quasi-exclusif des médias sociaux et à l'ampleur des échanges qu'ils peuvent développer, à l'image des épisodes #metoo ou #balancetonporc. Si la légitimité du terme de quatrième vague est encore largement discutée, il ne fait pas de doute que le numérique offre pour le féminisme de nouveaux moyens d'action et de communication. Il est un « *milieu*

de développement, d'extension, voire d'innovation des militantismes féministes » (Pahud, Paveau, 2017). Bon nombre d'associations féministes récentes l'ont intégré dans leur fonctionnement pour amplifier la portée de leur communication, diffuser un « *savoir féministe* », et sensibiliser de nouveaux publics¹⁷. Les réseaux socio-numériques leur permettent en ce sens de publier davantage, instantanément, et de tirer parti de la viralité des publications du web 2.0 (Paveau, 2017) en développant de nouvelles formes de sensibilisation et d'engagement (Blandin, 2017). Un engagement facilité par l'interaction possible des interlocuteurs : *like*, *hashtag*, partage, commentaire... Pour Josiane Jouët (2019), il existe trois ressorts du militantisme féministe en ligne. Il permet tout d'abord de se réapproprier les moyens de production de l'information. Il développe également un sentiment d'appartenance au sein d'une communauté d' « *activistes dormant.e.s* », de potentiel.le.s militant.e.s prêt.e.s à se mobiliser à l'occasion d'événements ponctuels. L'association Nous Toutes illustre bien ce moyen d'action. L'activité soutenue de l'association sur les réseaux socio-numériques a permis des rassemblements massifs lors des marches du 8 mars, journée internationale des droits des femmes, en 2019 et 2020. Enfin, Josiane Jouët montre un effet surrégénérateur. La participation des militant.e.s sur le web leur permet d'obtenir en retour des « *gratifications symboliques* » grâce aux réactions provoquées, ce qui rend leur engagement plus fort.

Plusieurs techniques sont utilisées pour alimenter ce militantisme en ligne. Si les contenus restent généralement informatifs, certains passent par l'humour, la dérision, la parodie pour augmenter leur viralité (Jouët, Niemeyer, Pavard, 2017). Marie-Anne Paveau s'intéresse aux pratiques technodiscursives, des productions qui mélangent langage et technique, utilisées pour démocratiser le discours féministe. L'image est largement mise à profit, à travers la création de *mèmes* par exemple. Les textes courts et percutants sont très utilisés. L'autrice cite par exemple le bingo féministe, un détournement du jeu qui utilise le format de la grille pour lister des arguments antiféministes ou des propos sexistes. Cette technique, apparue sur des blogs dans les années 2000, est aujourd'hui reprise sur des comptes Instagram féministes. Enfin, le témoignage est également utilisé comme texte court. C'est une pratique majeure du militantisme en ligne (Granjon, 2001). L'ensemble de ces techniques témoigne d'une

¹⁷ Centre Hubertine Auclert. Les cyberactivismes féministes à travers le monde, 1^{ère} conférence internationale, Centre Hubertine Auclert [en ligne], 2015 [consulté le 20 mars 2020]. Disponible sur <https://m.centre-hubertine-auclert.fr/article/les-cyberactivismes-feministes-a-travers-le-monde>

certaine expertise dans la stratégie éditoriale, la gestion de l'identité numérique des collectifs (logos, couleurs choisies) et la communication (Jouët, 2017). Les résultats de cette activité en ligne sont multiples. Les pages féministes rencontrent une audience de plus en plus importante (Jouët, 2017). Selon Bertrand David (2018), le développement de cette audience correspondrait à une hausse de l'intérêt public pour le féminisme. Il participe de plus à une transformation de l'image renvoyée. Josiane Jouët (2019) parle d'un « *féminisme vivant, hyper-connecté, jeune et joyeux tout en étant engagé* ». Une image qui permet à travers des appels à manifestations, des pétitions, ou des témoignages de développer l'engagement des abonné.e.s. Au sein de ce public d'abonné.e.s se trouvent d'abord les militant.e.s, mais également des « *féministes ordinaires* » (Jouët, 2019), qui ne participent pas forcément à des actions concrètes mais qui sont intéressé.e.s par la cause. Ce sont elles qui partagent, commentent, likent, et multiplient ainsi la circulation des messages. Pour Josiane Jouët (2019), « *le féminisme sur le web est ainsi composé de petites communautés agissantes qui, en dépit de leur fragmentation, participent toutes d'un plus vaste mouvement social* ».

II. ETAT DE L'ART : FOCUS SUR LES ADOLESCENT.E.S

1. Adolescent.e.s et médias sociaux

1.1 Monde en ligne et monde hors ligne

Les pratiques info-communicationnelles des adolescent.e.s sur les médias sociaux font partie des pratiques de communication à distance, que Dominique Pasquier (2007) définit comme « *une scène sociale particulière* », dans laquelle les interlocuteurs.trices peuvent être aussi bien très proches que parfaitement inconnu.e.s. Une scène où l'individu est « *à la fois metteur en scène de soi et spectateur des représentations des autres* » (Jaureguiberry, 2011). Il est donc important d'assimiler le caractère singulier de l'espace de sociabilité que représentent les médias sociaux. Cependant, les interactions en ligne dépendent d'une socialisation hors ligne. Ainsi, pour danah boyd (2016), il existe une continuité importante entre les mondes en ligne et hors ligne des adolescent.e.s. Leur identité numérique serait ainsi un prolongement de leur identité réelle. Elle est le point de rencontre de différents

contextes sociaux (amis, famille, loisirs...) que les adolescent.e.s organisent selon les représentations qu'ils ont des réseaux utilisés. Iels doivent comprendre la situation sociale dans laquelle iels évoluent, développant ainsi des compétences relationnelles importantes. Selon le contexte et le média, les normes seront différentes, mais elles découlent de normes sociales déjà présentes hors ligne.

1.2 Socialisation et recherche identitaire

Puisque les mondes hors ligne et en ligne semblent très liés, les pratiques en ligne vont participer à une socialisation et une recherche identitaire de l'adolescent.e. Jocelyn Lachance (2016) compare les réseaux sociaux à un tribunal de l'image. Il insiste sur l'importance de la mise en scène du corps chez les adolescent.e.s. L'adolescent.e montre son corps à travers des photos ou vidéos et attend les retours des destinataires, qui lui permettront d'ajuster sa mise en scène. Iel s'expose ainsi à une prise de risque importante puisque la publication peut générer une désapprobation ou un silence. Le regard des pairs est donc une caractéristique importante. Ségolène Couchot-Schiex (2017) appuie cette réflexion. Selon elle, les adolescent.e.s mettent en avant les marques de maturité corporelles pour développer leur attractivité, leur « *capital symbolique* ». Outre la mise en scène du corps, les liens sociaux sont aussi particulièrement exposés. L'amour ou l'amitié sont présentés comme des éléments essentiels à montrer, vecteurs de prestige social. Pour Claire Balleys (2016), il s'agit d'un processus de valorisation de soi, à laquelle serait opposée une dévalorisation des « sans-ami ». De plus, les adolescent.e.s oscillent, en ligne, entre une quête d'individualité et de reconnaissance sociale. Iels cherchent à affirmer leurs goûts, leurs envies, tout en suivant des modèles de comportements et de consommation, à l'image des influenceurs.ses. Iels recherchent des similarités avec les autres utilisateurs et une « *appartenance commune* » (Balleys, 2017). L'ensemble de ces comportements s'inscrit dans une recherche identitaire et un processus de socialisation en ligne.

1.3 Instagram et les adolescent.e.s

D'après ces constats, il semble intéressant de s'attarder sur le cas particulier d'Instagram pour notre sujet. Instagram occupe une place de choix chez les jeunes. Selon les échantillons des études (pays, tranche d'âge), l'application oscille entre la première et la seconde place des médias sociaux utilisés par les adolescent.e.s, aux

côtés de Snapchat¹⁸. Ce succès pousse à interroger la relation qu'entretiennent ces jeunes avec la plateforme, et les effets que son utilisation peut avoir sur leur quotidien. Sur ce point, les enquêtes sont quelque peu contradictoires. Ainsi, d'après une étude menée par la Royal Society for Public Health en 2017, Instagram serait le média social le plus anxiogène pour les jeunes. Les participant.e.s, entre 14 et 24 ans, étaient interrogé.e.s sur les émotions qu'ils pouvaient ressentir pendant leur activité sur différents réseaux sociaux (Youtube, Facebook, Snapchat, Twitter). Instagram apparaît comme celui ayant le plus grand impact négatif sur la santé mentale des jeunes. S'il leur permet de s'exprimer (*self-expression*) et de construire leur identité (*self-identity*), l'équilibre est renversé par le sentiment d'anxiété, la peur de rater quelque chose (FoMO : *fear of missing out*), et les risques de harcèlement. Les jeunes évoquent également des conséquences négatives sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes (*body image*). Les filles semblent particulièrement touchées par ce phénomène, comme le montrent les citations choisies dans l'enquête : « *Instagram easily makes girls and women feel as if their bodies aren't good enough as people add filters and edit their pictures in order for them to look perfect* »¹⁹. La recherche de la perfection apparaît ici liée aux fonctionnalités particulières d'Instagram : recherche esthétique favorisée par les filtres, course aux *likes*. Pour répondre à ces critiques, l'application teste en 2019 la suppression du compteur de *likes* dans certains pays. Il sera toujours possible de *liker*, mais le nombre de *likes* d'une publication ne sera plus visible par tous les utilisateur.ice.s²⁰. Si cette décision pourrait réduire partiellement la pression ressentie, l'utilisateur.ice sera toujours à même d'identifier le succès de sa publication : commentaires, possibilité de voir le nombre de personnes ayant visionné une story.

Les potentiels enjeux négatifs de l'utilisation d'Instagram pour les adolescent.e.s sont donc à prendre au sérieux. Il semble cependant nécessaire de nuancer cette analyse.

¹⁸ MEYER, Alice. Sondage parole aux jeunes : Snapchat et Instagram, roi et reine des réseaux !. *Diplomeo* [en ligne], 15 janvier 2019 [consulté le 4 décembre 2019]. Disponible sur https://diplomeo.com/actualite-sondage_reseaux_sociaux_jeunes

¹⁹ Royal Society for Public Health. Social media and young people's mental health and wellbeing [en ligne]. Young health movement, mai 2017 [consulté le 4 décembre 2019]. Disponible sur <https://www.rsph.org.uk/uploads/assets/uploaded/d125b27c-0b62-41c5-a2c0155a8887cd01.pdf>

²⁰ COLOMBAIN, Jérôme. Nouveau monde : Instagram fait disparaître les likes et ça change beaucoup de choses. *France Info* [en ligne], 12 novembre 2019 [consulté le 4 décembre 2019]. Disponible sur https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/nouveau-monde/nouveau-monde-instagram-fait-disparaitre-les-likes-et-ca-change-beaucoup-de-choses_3679433.html

L'étude de Jeff Hancock (2018), psychologue à l'université de Stanford, montre ainsi que les répercussions de l'usage des médias sociaux dépendent principalement de facteurs indépendants, comme l'âge ou la santé mentale de l'individu. Le psychologue relève de plus des bienfaits : les réseaux sociaux pourraient créer un sentiment de bien-être, entretenu par les échanges avec autrui et le développement personnel de l'individu à travers le réseau²¹. L'impact d'Instagram est donc à appréhender avec précaution, dans une vision d'ensemble des médias sociaux.

2. Adolescent.e.s, genre, et médias sociaux

Nous avons choisi de mettre en perspective dans ce sujet les pratiques informationnelles des adolescent.e.s sur les médias sociaux avec un facteur social déterminant : le genre. En effet, ces pratiques doivent être envisagées en lien avec des phénomènes sociaux préexistants. Pour danah boyd (2016), « *la gestion de l'image de soi en ligne et en dehors n'est pas un acte individuel, c'est un construit social* ». Claire Balleys (2018) considère quant à elle les médias sociaux comme « *une fenêtre sur les processus de socialisation contemporains* ». Nous nous intéresserons donc dans cette partie à l'influence du genre sur les pratiques des adolescent.e.s sur les médias sociaux.

2.1 Performances de genre et construction identitaire

D'une part, il est important de noter que les pratiques genrées sur les médias sociaux participent à une construction identitaire des adolescent.e.s. Les médias sociaux reflètent et produisent le genre (Marwick, 2013). Dans ses travaux, Claire Balleys (2017) reprend la théorie de la performativité du genre de Judith Butler pour l'appliquer aux médias sociaux. Ainsi, pour Butler, les performances de genre sont un ensemble de pratiques, de comportements qui sont répétés sans en avoir réellement conscience. On « fait » son genre plus qu'on ne l'est, à travers une « *activité incessante performée* » (Butler, 2006). Sur les médias sociaux, les adolescent.e.s *performent* leur genre de la même façon. Claire Balleys (2018) s'est intéressée particulièrement à

²¹ TUTENGES, Robin. Les réseaux sociaux peuvent aussi faire du bien aux ados. *Slate* [en ligne], 23 octobre 2019 [consulté le 4 décembre 2019]. Disponible sur <http://www.slate.fr/story/183216/reseaux-sociaux-facebook-snapchat-instagram-nefastes-bienfait-adolescents>

Youtube, média sur lequel ressort une identité de genre forte. Les adolescent.e.s youtubeur.se.s revendiquent ainsi leur appartenance de genre, avec des vidéos faites par des filles pour les filles, et des vidéos faites par des garçons pour les garçons. Cette démonstration révèle l'importance de la recherche identitaire dans leurs pratiques, et le besoin de se conformer à des normes de genre. La généralisation est largement évoquée : « nous les filles... », « toutes les filles... ». Selon Balleys (2017), il existe par exemple chez les filles une standardisation des gestes, une « *parade de la féminité* » mettant en avant des traits de personnalité considérés comme féminins : besoin d'ordre, gestion domestique, hygiène, contrôle, perfectionnisme... Il semblerait que cette exacerbation des performances genrées soit valable pour d'autres médias sociaux. Ainsi, sur Instagram, les *selfies* publiés par les utilisateur.rice.s porteraient non seulement des stéréotypes genrés traditionnels, mais ils seraient même plus stéréotypés que les publicités dans les magazines²². Les pratiques en ligne participent ainsi à une construction identitaire liée au genre.

2.2 Inégalités, discriminations, cybersexime

D'autre part, ces pratiques genrées peuvent être source d'inégalités et de discriminations. En effet, elles peuvent participer à un enfermement dans un rôle social difficile à assumer, entre une « *vulnérabilité féminine* » et une « *violence masculine* »³⁰. Ségolène Couchot-Schiex (2017) parle d'un contrôle social de genre exercé par les pairs chez les adolescent.e.s. Dans ce système, les filles sont encouragées à se mettre en scène pour séduire, à montrer leur corps, sans entacher leur pureté et dépasser des limites qui pourraient nuire à leur « réputation ». Elles sont tenues responsables de la gestion de cette balance entre deux images d'elles-mêmes et doivent maîtriser les règles d'exposition de soi sous peine d'être discriminées. Les garçons sont appréciés pour leurs démonstrations d'humour, de prise de risque et d'intérêt hétérosexuel. Ils sont plus facilement « pardonnés » pour leurs erreurs, tant qu'ils restent dans des codes virils. Il y a donc, à travers les médias sociaux, une consolidation de la domination de genre, les garçons pouvant retirer un certain prestige de la pression exercée sur les filles. Cette consolidation s'effectue à travers divers comportements, relevant d'un sexisme dit ordinaire à des formes de harcèlement

²² DÖRING, Nicola, REIF, Anne, POESHL, Sandra. How gender stereotypical are selfies ? A content analysis and comparison with magazine adverts. In *Computer in human behavior*, n°55, 2016. pp.955-962

sexiste. Ainsi, le cybersexisme concerne trois filles et deux garçons par classe. Il touche donc principalement les filles mais fait pression sur les deux sexes. Les filles sont également davantage sujettes aux critiques. Leurs photos sont plus commentées, jugées que celles des garçons. Elles sont enfin plus touchées par les insultes en ligne, les rumeurs et les cyberviolences à caractère sexuel (envoi ou réception forcés de photos, vidéos, textos)²³. Enfin, l'ensemble de ces discriminations s'intègre dans une perception binaire du genre et un cadre hétéronormé. Il est donc important de noter que les individus se définissant en dehors d'une binarité des genres sont exposé.e.s à des discriminations particulièrement amplifiées. De même, l'orientation sexuelle reste un facteur important de pression sociale chez les adolescent.e.s.

3. Adolescent.e.s et engagement

3.1 *De nouvelles formes d'engagement*

Les discours sur l'engagement des adolescent.e.s semblent parfois quelque peu alarmistes. Les adolescent.e.s ne seraient plus engagé.e.s, ni même plus intéressé.e.s par la vie politique et citoyenne. L'enquête sur les engagements citoyens des lycéen.ne.s, réalisée par le Cnesco, révèle que ces dernier.e.s montrent en effet un désintérêt pour les formes d'engagement traditionnelles. Ainsi, un quart des élèves de terminale déclarent n'avoir pas ou peu confiance envers le système démocratique. Près de quatre élèves sur cinq ne font pas ou peu confiance au gouvernement. Iels sont de même peu nombreux à déclarer faire confiance aux partis politiques. Au-delà du système politique, c'est l'ensemble des institutions qui semble être remis en question, puisque 44% des lycéen.ne.s déclarent ne faire que peu ou pas du tout confiance à la police, et 54% à la justice. L'enquête démontre ainsi une certaine défiance chez les adolescent.e.s face aux instances citoyennes traditionnelles. S'ajoute un manque de confiance en elleux, en l'importance de leur opinion. Seul.e.s 47% pensent avoir des opinions politiques qu'il serait intéressant d'écouter, et iels ne sont que 37% à se sentir capables de participer à la vie politique. Leur désintérêt

²³ Observatoire régional des violences faites aux femmes. Cybersexisme chez les adolescent.e.s (12-15 ans). *Centre Hubertine Auclert* [en ligne], 2016 [consulté le 29 décembre 2019]. Disponible sur : https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/synthese-etude-cybersexisme-cha-web_0.pdf

semble donc lié à la fois à une déception ressentie face aux différents pouvoirs, et à un manque d'assurance.

S'ils délaissent les formes classiques d'engagement, les adolescent.e.s développent cependant de nouvelles formes d'engagement. Le bénévolat est par exemple largement plébiscité comme moyen d'action dans leur quotidien ou envisagé pour leur vie d'adulte. Ils montrent une confiance bien plus importante envers les associations (85% des lycéen.nes leur font confiance). Ils s'inscrivent aussi plus facilement dans des actions revendicatives ponctuelles, comme la signature et le relais de pétitions (71%), la participation à des manifestations (62%) comme l'a illustré le mouvement *Youthforclimate*, ou encore le boycott de produits (58%)²⁴. Valérie Becquet (2016) définit ces pratiques comme des micro-engagements, qui sont ponctuels mais qui peuvent être reproduits à de multiples reprises et dans des formes diverses. Les réseaux sociaux représentent aussi pour elleux un terrain d'engagement qui permet de les mobiliser rapidement. Ils sont « *un lieu de débat où prendre position, confronter ses idées et ses expériences, questionner ses valeurs et ainsi les affûter. Ils permettent enfin de s'affilier à une communauté de pairs où l'on se soutient mutuellement dans son engagement* » (Becquet, 2016). Il semble donc indispensable d'appréhender l'engagement adolescent par le prisme de ces nouvelles formes de mobilisation et d'action. Elles représentent un nouveau défi pour l'École, chargée de former de futur.e.s citoyen.ne.s. Si la formation citoyenne se doit d'être au cœur de l'École, l'action citoyenne concrète reste trop souvent limitée aux élu.e.s, qu'ils soient délégué.e.s de classe, membres du Conseil de Vie Lycéenne ou de la Maison des Lycéen.ne.s. 63% des lycéen.ne.s déclaraient encore en 2018 n'avoir jamais participé à un projet citoyen dans leur établissement¹⁹. Réinvestir en son sein les nouveaux moyens d'actions des adolescent.e.s pourrait ainsi être un moyen pour l'École de renverser la balance.

3.2 La part du colibri

Les formes d'engagement développées par les adolescent.e.s revêtent un aspect individuel pour servir le collectif, que nous illustrerons ici par la légende du colibri. L'action individuelle ne vise pas à changer le monde, mais à « faire sa part ». Il s'agit

²⁴ CNESCO. Engagements citoyens des lycéens : enquête nationale réalisée par le Cnesco. Dossier de synthèse. [en ligne], 2018 [consulté le 2 février 2020]. Disponible sur : <http://www.cnesco.fr/fr/engagements-citoyens/>

pour les adolescent.e.s d'être en accord avec leurs idées, de rechercher une cohérence entre leurs pratiques et leurs opinions. Selon Valérie Becquet, leur engagement est pragmatique et se traduit par des actions concrètes dans leur quotidien, par exemple arrêter de consommer de la viande pour lutter contre la souffrance animale, boycotter l'huile de palme pour lutter contre la déforestation, limiter le plastique pour dénoncer l'impact sur la biodiversité...²⁵ Geoffrey Pleyers (2016) s'intéresse dans cette lignée aux jeunes alteractivistes : « *qu'ils soient écolos ou féministes, ils le sont à chaque instant et dans tous les aspects de leur vie : l'alimentation, les déplacements, les relations avec les autres, etc. Leur engagement est très personnel et individualisé, mais certainement pas individualiste.* ». Il décrit ainsi un processus de subjectivation, de construction de soi comme être singulier. L'engagement participe à cette construction personnelle, tout en œuvrant pour un enjeu global et collectif. Les réseaux socio-numériques participent à cette intégration de l'engagement dans le quotidien de ces adolescent.e.s. Les participations en ligne peuvent être multiples : posts, abonnements à des comptes, partage de publications, de liens d'articles ou de pétitions, likes et commentaires... Les médias sociaux permettent d'émettre des expressions individuelles et de les amplifier pour les faire résonner collectivement (Rodriguez, 2016). Pour Geoffrey Pleyers (2016), chez les jeunes « *il n'existe pas de séparation entre le monde en ligne et le monde hors ligne, entre les réseaux sociaux et la vraie vie, entre leur engagement 2.0 et leur engagement sur le terrain.* ». Les médias sociaux participeraient donc à un engagement global dans le quotidien des adolescent.e.s, leur servant d'outil pour « faire leur part » dans la ou les causes qu'ils soutiennent.

III. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

D'après l'état de l'art décrit, nous nous intéresserons à la problématique suivante. Dans quelle mesure les pratiques info-communicationnelles des adolescent.e.s sur les médias sociaux peuvent-elles être réinvesties par l'École afin de développer leur engagement pour l'égalité femme/homme ? Pour y répondre, nous nous attarderons sur l'exemple d'Instagram. Il semble être le média social le plus pertinent pour le sujet

²⁵ GRAVILLON, Isabelle. Comment la jeunesse refait le monde. *L'École des parents*, mars 2019, n°663, pp. 32-38.

proposé ici. Instagram est un média tourné vers la mise en image. L'analyse des pratiques des adolescent.e.s sur cette plateforme permettra donc d'appréhender des pratiques genrées de publication (mise en scène, exposition de soi, commentaires...) et de consultation (suivi d'influenceurs.ses ou de comptes engagés...). L'application étant largement investie par des comptes militants et des collectifs engagés, elle semble de plus être un choix approprié pour analyser l'influence que peut avoir la consultation de comptes dédiés à l'égalité femme/homme sur l'engagement des adolescent.e.s pour cette question.

Quelques hypothèses peuvent être avancées avant le développement de la méthodologie.

En lien avec les pratiques genrées et le sexisme sur Instagram :

- D'après notre première partie, les adolescent.e.s semblent avoir des pratiques genrées sur les médias sociaux. Nous émettons donc l'hypothèse qu'ils sont conscient.e.s de ces pratiques différenciées en fonction du genre.
- Iels sont de même exposé.e.s au sexisme. Nous supposons qu'ils sont conscient.e.s de ces pratiques discriminantes.

En lien avec l'engagement pour l'égalité femme/homme sur Instagram :

- Nous présumons que les adolescent.e.s considèrent Instagram comme un moyen de s'informer, voire de s'engager.
- Nous émettons de plus l'hypothèse que les adolescent.e.s consultent ou produisent des comptes engagés, dédiés à l'égalité femme/homme.
- Nous supposons que la consultation ou la production de ces comptes influence leur engagement pour cette cause.

En lien avec le rôle de l'École :

- Enfin, nous présumons que l'École peut s'appuyer sur les pratiques des adolescent.e.s sur les médias sociaux pour une éducation à l'égalité, et participer ainsi au développement de leur prise de conscience et de leur engagement.

Il semble important de prendre en compte le fait qu'il existe chez les adolescent.e.s une grande hétérogénéité des pratiques, et qu'elles croisent des facteurs sociaux très

divers. Les profils qui se dégageront de l'étude pourront donc être complexes et à l'image des pratiques, très hétérogènes.

Nous tenterons dans la suite de cette réflexion de valider ou invalider les hypothèses présentées.

Problématique : Dans quelle mesure les pratiques info-communicationnelles des adolescent.e.s sur les médias sociaux peuvent-elles être réinvesties par l'École afin de développer leur engagement pour l'égalité femme/homme ?

Hypothèse 1 : Les adolescent.e.s sont conscient.e.s des pratiques genrées et/ou sexistes.

Hypothèse 2 : Instagram est un moyen de s'informer, voire de s'engager pour les adolescent.e.s.

Hypothèse 3 : Les adolescent.e.s consultent des comptes engagés pour l'égalité femme/homme, ce qui influence leur engagement pour cette cause.

Hypothèse 4 : L'École peut s'appuyer sur les pratiques des adolescent.e.s sur les médias sociaux pour développer une éducation à l'égalité.

DES MÉTHODES POUR ANALYSER LES PRATIQUES INFO-COMMUNICATIONNELLES DES ADOLESCENT.E.S DANS LE CONTEXTE DU LYCÉE

I. PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE

1. La population

L'étude a été menée au sein du lycée général et technologique François Magendie, à Bordeaux. Le lycée accueille une population majoritairement favorisée. Une caractéristique due à la fois à sa localisation et à son offre de formation. Le lycée propose en effet des Options Internationales au Baccalauréat (OIB), formations bilingues et biculturelles : OIB espagnol, OIB américain, OIB anglais, ainsi qu'un choix de langues particulièrement riche (anglais, allemand, chinois, espagnol, coréen, japonais, hébreu moderne, grec ancien, latin...). Le lycée intègre également une particularité artistique à son identité, puisqu'il accueille une section STD2A (Sciences et Technologies du Design et des Arts Appliqués) et une formation post-bac, le DN MADE (Diplôme National des Métiers d'Arts et du Design, mention objet). Enfin, il bénéficie d'un dispositif ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) et d'une UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivant.e.s). Il est essentiel de noter pour notre sujet que le pourcentage de filles demeure plus élevé dans le lycée.

2. L'échantillon

Au sein de cette population, l'étude a été réalisée avec les élèves de quatre classes de seconde, ayant entre 14 et 18 ans. Une grande majorité d'entre eux a cependant entre 15 et 16 ans (95,7%). Le choix de l'échantillon a été influencé par les opportunités pédagogiques qui se sont présentées au cours de l'année d'exercice. Les professeures documentalistes ont en effet pu travailler régulièrement avec les classes de seconde du lycée, dans le cadre d'interventions en SNT (sciences numériques et technologie). Il semblait donc pertinent de s'intéresser à ces classes afin d'avoir un suivi sur plusieurs mois. Il aurait pu être intéressant de connaître l'évolution des variables en fonction de l'âge des adolescent.e.s, cependant l'étude proposée mise ici sur cette continuité et sur l'analyse de pratiques d'adolescent.e.s à un instant donné

de leur scolarité. Nous garderons donc en mémoire qu'il s'agit de jeunes lycéen.ne.s en construction dont les pratiques et opinions sont amenées à évoluer au cours des trois années de lycée. Enfin, l'échantillon se compose de 59,2% de filles, contre 36,7% de garçons. Une majorité de filles ressort donc, mais elle dépend directement de la formation des classes et reflète la composition de la population du lycée. 4,2% d'élèves se sont déclaré.e.s non-binaires. Il existe une possibilité que la réponse ait parfois été donnée sans réel fondement identitaire. Mais le choix de proposer cette réponse implique de prendre en compte ces élèves, tout en notant le biais éventuel.

II. PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE DE RECUEIL DE DONNÉES

La méthode choisie est mixte. Une méthode quantitative, à travers la proposition d'une enquête par questionnaire, visait à familiariser les élèves avec le sujet, ainsi qu'à obtenir un premier aperçu de leurs pratiques et de leur niveau d'intérêt pour le sujet. La méthode qualitative a permis ensuite d'approfondir ces premiers résultats. Une séance pédagogique a été menée avec l'ensemble des classes interrogées. Enfin, les entretiens semi-directifs ont permis de revenir à la fois sur les résultats du questionnaire, et sur le déroulé de la séance.

1. Méthode quantitative : les questionnaires

La première approche a donc été quantitative. Un questionnaire de vingt questions a été proposé aux quatre classes de seconde en version papier, lors des temps de cours en SNT (Sciences Numériques et Technologie). Il leur a été demandé d'y répondre en fin de cours (10/15min), après une séance pédagogique sur les réseaux sociaux. Le questionnaire visait à la fois à recueillir des données quantitatives et à introduire la séance suivante, décrite ci-après. Le choix de le proposer en cours a donc été influencé par une question pédagogique. Il a de plus permis aux élèves de poser des questions s'il y avait un problème de compréhension, et donc d'éviter certaines erreurs dans les réponses. Nous pouvons de plus imaginer que les élèves ont été poussé.e.s à répondre plus sérieusement au questionnaire en cours que s'il avait été rempli en ligne, sans la présence de la professeure. Notons enfin la possibilité que certain.e.s élèves aient été influencé.e.s, par cette même présence, à répondre favorablement à

certaines questions, suivant le sens qu'ils pourraient penser être attendu, bien que le questionnaire restât totalement anonyme.

Le questionnaire a été prévu pour des élèves ayant un compte Instagram. Un second questionnaire a cependant été prévu pour des élèves qui ne seraient pas inscrit.e.s sur le réseau. Sur l'ensemble des classes interrogées, un seul élève était dans ce cas. Nous n'avons donc pas pu traiter quantitativement ses réponses.

Le questionnaire abordait différents points liés aux pratiques info-communicationnelles et à l'engagement :

- La fréquence d'utilisation : consultation et publication.
- L'expérience du réseau : les caractéristiques importantes de publication, les comptes les plus consultés, l'exposition ou la publication de commentaires malveillants.
- La représentation du réseau : peut-on s'informer, s'engager sur Instagram ?
- La représentation de l'égalité femme/homme : un mot pour la qualifier, la représentation de son état actuel.
- L'engagement en ligne/hors ligne : consultation de comptes engagés, niveau d'engagement, envie d'en parler au lycée.

Le questionnaire a enfin permis de recueillir des données sociologiques : genre (féminin, masculin ou non-binaire) et âge.

2. Méthode qualitative : les observations en séance pédagogique

À la suite de ces questionnaires, une séance pédagogique a été menée avec chacune des classes, divisées en demi-groupes. Le but était de recueillir des observations et d'encourager la parole des élèves, afin de les amener à réfléchir au sujet et à parler de leurs pratiques et représentations. Pour cela, le choix de format s'est porté sur le *World Café*, une technique d'animation qui vise à séparer la classe en plusieurs groupes. Chaque groupe se voit attribuer un thème de réflexion et désigne un.e rapporteur.se, qui doit prendre en notes les idées avancées par ses camarades. Après un temps déterminé, le.la rapporteur.se change de groupe et récolte à nouveau les idées pour son même thème. L'ensemble des élèves, à l'exception des rapporteur.se.s passe donc sur tous les thèmes de réflexion. En fin de séance, les rapporteur.se.s sont invité.e.s à faire un compte-rendu oral des arguments avancés pour leur thème.

Trois thèmes ont été proposés aux élèves pour cette séance :

- Engagement et Instagram : peut-on s'engager sur Instagram ? Comment ?
- Genre et Instagram : être un garçon, être une fille sur Instagram, quelle(s) différence(s) ?
- Égalité femme/homme et Instagram : Instagram peut-il être utile dans la lutte pour l'égalité femme/homme ? Comment ?

Afin de donner aux élèves des ressources pour réfléchir au dernier thème, un temps a été laissé en début de séance pour explorer une liste de comptes engagés, comprenant des comptes de collectifs ou associations, des comptes fondés sur des témoignages ou citations, des comptes misant sur l'humour, ou encore des comptes commentant l'actualité.

Lors de chaque séance, un thème a été enregistré, suivant un.e rapporteur.se de groupe en groupe, à l'aide d'un smartphone. Les discussions ont été retranscrites. Les comptes-rendus oraux des rapporteur.se.s en fin de séance ont également été retranscrits.

Enfin, une grille d'observation a été utilisée pendant les séances pour analyser les réactions des élèves face à l'exploration des comptes et à l'annonce des thèmes, la création des groupes, la répartition de la parole, les échanges entre pairs et avec l'enseignante, la communication non-verbale, et les comptes-rendus des rapporteur.se.s.

3. Méthode qualitative : les entretiens semi-directifs

À la suite de la séance menée dans chaque classe, les élèves volontaires ont été invité.e.s à participer à des entretiens semi-directifs. Trois entretiens ont été menés, d'une durée de trente minutes chacun. Une grille d'entretien a été préparée en amont pour tenter d'approfondir les résultats récoltés avec les questionnaires et les séances, et ainsi valider ou non nos hypothèses. Celle-ci explorait trois grands items liés à notre problématique : les pratiques info-communicationnelles genrées et/ou sexistes, l'engagement pour l'égalité femme/homme en ligne et hors ligne, et le rôle de l'École (réinvestissement des pratiques et éducation à l'égalité). Des variables ont été associées à chaque item, et seront réutilisées pour le traitement des entretiens et de la séance. Dix élèves étaient au total volontaires pour ces entretiens, mais les

conditions exceptionnelles de l'année (confinement) ont empêché de tous.tes les recevoir. Nous traiterons donc les trois entretiens menés, qui ont tout de même permis de développer les représentations des adolescent.e.s, et d'explorer plus précisément leurs pratiques.

Pour interpréter au mieux les réponses apportées par les trois élèves interrogé.e.s en entretiens semi-directifs, nous ferons une présentation succincte de leur utilisation d'Instagram et de leurs pratiques (les prénoms ont été modifiés). Nous reviendrons sur ces points durant le développement si nécessaire.

- **Mia** possède un compte Instagram depuis plusieurs années et le consulte tous les jours. Elle publie peu en *post* permanent mais régulièrement en *story*. Son compte est paramétré en privé, seul.e.s les utilisateur.rice.s qu'elle valide peuvent donc consulter son profil.
- **Nathan** est un utilisateur régulier d'Instagram. Il déclare utiliser le réseau tous les jours, pour échanger avec des amis et consulter son fil d'actualité. Il publie très rarement.
- **Julie** possède un compte Instagram mais ne l'utilise que rarement (environ une fois tous les trois mois). Sa connexion au réseau est liée à des échanges ponctuels avec des ami.e.s. Elle explique que cela lui permet de se mettre à jour sur les publications, et de passer un moment agréable. Mais se connecter au réseau représente un effort pour elle, car ce n'est pas dans ses habitudes. Outre Youtube qu'elle consulte beaucoup, cette pratique est généralisée à l'ensemble des réseaux socio-numériques.

III. PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE DE TRAITEMENT DES DONNÉES

1. Traitement des questionnaires

Les questionnaires ayant été réalisés sur Google Forms, le tri à plats a été fait sur ce même logiciel. Les réponses des élèves ont été rentrées manuellement à partir de leurs réponses manuscrites, ce qui a permis d'éliminer certaines erreurs ou réponses hors sujet. Plusieurs questions ont été abandonnées pendant le traitement. Il s'agit tout d'abord de la question « Qu'est-ce qui est le plus important pour toi quand tu

publies sur Instagram ? ». Il était demandé de classer par ordre d'importance six propositions, mais l'énoncé n'était pas assez clair. Une partie des interrogé.e.s a répondu en donnant une échelle de valeur de 1 à 6 à chaque proposition, ce qui a faussé les résultats. De plus, les questions liées à l'exposition à des commentaires malveillants ou la production de ces derniers n'ont finalement pas été traitées. Elles visaient à identifier des chiffres liés au cybersexisme, et des cas pouvant être développés en entretiens par la suite. Mais ces questions n'ont pas été formulées de façon assez précise pour pouvoir tirer des conclusions. Nous nous en tiendrons sur ce sujet aux études déjà très fournies évoquées en partie théorique. Toutes les autres questions ont été traitées.

Un premier traitement a donc été effectué de façon à faire ressortir des tendances générales. Les comptes consultés qui ont pu être cités ont été classés par thématique pour pouvoir en ressortir des chiffres (personnalités, amis, sport, musique, cuisine...). Des tableaux croisés ont ensuite été effectués via Sphinx pour tenter d'identifier si le genre était un facteur déterminant dans les réponses enregistrées. Enfin, le niveau d'engagement a également été croisé avec plusieurs variables. Les croisements retenus pour l'étude sont ceux pour lesquels le test de χ^2 était significatif.

2. Traitement des observations et des entretiens

Les observations ont, dans un premier temps, été traitées grâce aux grilles d'observation des séances pédagogiques menées. Elles ont été rassemblées en une seule grille. Dans un second temps, les discussions enregistrées et retranscrites lors des séances ont été intégrées à une grille de verbatims suivant les trois items décrits précédemment. Diverses variables ont été dégagées :

- En lien avec les pratiques info-communicationnelles genrées et/ou sexistes : présence et conscience de pratiques genrées et/ou sexistes.
- En lien avec l'engagement pour l'égalité femme/homme en ligne et hors ligne : représentation de l'égalité femme/homme, représentation du féminisme, représentation de l'engagement, représentation d'Instagram et des réseaux sociaux, consultation de comptes engagés, influence de cette consultation.

Pour le traitement des entretiens semi-directifs, les mêmes variables ont été reprises pour créer une grille de verbatims par entretien. Ont été ajoutées la fréquence d'utilisation et la représentation individuelle des pratiques pour le premier item, ainsi que le niveau déclaré d'engagement pour le second item. Enfin, c'est à travers ces entretiens que le troisième item a pu être appréhendé avec les élèves. La grille de verbatims des entretiens comprend donc deux variables associées au rôle de l'École : le ressenti de la séance vécue et les attentes envers l'École en lien avec l'éducation à l'égalité.

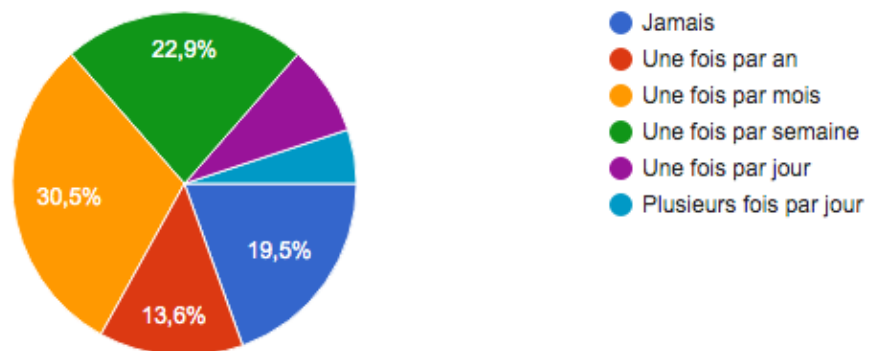
ANALYSE DES PRATIQUES INFO-COMMUNICATIONNELLES DES ADOLESCENT.E.S, INFLUENCE SUR L'ENGAGEMENT ET RÔLE DE L'ÉCOLE

Quelques résultats généraux

Les résultats de l'étude seront ici présentés en lien avec les hypothèses précédemment évoquées. Avant de rentrer dans le cœur de ces résultats, il convient d'évoquer des tendances générales ayant émergé du questionnaire afin d'appréhender l'utilisation d'Instagram que peuvent avoir les adolescent.e.s. Il est tout d'abord important de noter la popularité du réseau, puisqu'à l'exception d'un élève, l'ensemble des interrogé.e.s possédait un compte, qu'ils l'utilisent régulièrement ou non. Une majorité (60,2%) possède un compte depuis 3 à 5 ans. Ils ne sont donc généralement pas nouvellement inscrit.e.s sur le réseau, ce qui n'implique pas pour autant une expertise quant à son utilisation. De plus, les adolescent.e.s consultent beaucoup plus le réseau qu'ils n'y publient. Ils sont 75,8% à déclarer consulter plusieurs fois par jour leur profil. Mais la publication semble beaucoup plus occasionnelle pour eux, comme le démontrent les résultats ci-dessous.

A quelle fréquence publies-tu sur ton compte Instagram (publication ou story) ?

118 réponses



De plus, le traitement du questionnaire montre que les adolescent.e.s évoquent en premier lieu leur consultation à travers la socialisation et le divertissement. Ainsi, parmi les citations de comptes les plus consultés, 36,7% concernent leurs ami.e.s, 35% sont des comptes de célébrités, et 18,3% sont des comptes humoristiques. Il s'agit ici des comptes cités par des individus comme étant les plus consultés. Cette citation ne supprime pas la possibilité d'utilisations annexes du réseau, pour s'informer ou s'engager. Elle n'implique pas non plus que les adolescent.e.s ont une utilisation

exclusive du réseau en faveur de ces types de comptes. Bon nombre de thèmes différents ont été cités, et différents types de comptes se combinaient généralement pour un.e même interrogé.e. Ces chiffres démontrent cependant que les comptes les plus cités d'emblée sont liés à la socialisation et à la recherche de divertissement. Enfin, le genre s'est révélé être un facteur souvent déterminant dans les réponses enregistrées. Son influence aurait pu faire l'objet d'une partie propre, mais celle-ci serait alors linéaire, listant les variables pour lesquelles elle aurait été vérifiée. Il semble donc plus pertinent d'intégrer l'influence ou la non-influence du genre tout au long de notre analyse.

I. CONSCIENCE DES PRATIQUES GENRÉES ET/OU SEXISTES

1. Une conscience des pratiques genrées et/ou sexistes en ligne

1.1 *Entre exposition des filles et liberté des garçons*

La question des pratiques genrées et/ou sexistes a surtout été explorée au cours des séances pédagogiques observées. Les discussions des élèves ont montré qu'ils envisagent des différences marquées entre la place des filles et la place des garçons sur les réseaux sociaux, et plus particulièrement sur Instagram : « *à travers l'image que chacun des sexes peut montrer, tu retrouves des différences contre lesquelles certains comptes se battent* ». Les filles seraient ainsi « *plus représentées par leur apparence, leur physique* ». Elles seraient davantage suivies sur le réseau pour leur beauté. Ainsi, les filles seraient poussées à s'exposer davantage, à exposer leur corps. Au cours d'une séance, l'un des groupes prend l'exemple de leur classe, au sein de laquelle toutes les filles ont au moins une photo de leur visage sur Instagram, ce qui ne semble pas être le cas pour les garçons. À l'opposé de cette injonction pour les filles à se montrer, l'ensemble des groupes observés a fait part d'une discrétion plus importante sur le réseau chez les garçons. Quelques verbatims illustrent cette opinion : « *il y a beaucoup plus de comptes Instagram de garçons où il n'y a pas de photo* », « *les garçons s'exposent moins* », « *les garçons sont plus libres* ». Une particularité a été évoquée à plusieurs reprises par des groupes différents. Les garçons auraient plus facilement tendance à mettre leur compte en privé que les filles. Les séances ayant été menées après les réponses au questionnaire, aucun chiffre ne peut confirmer ces

affirmations, mais il serait intéressant de vérifier ce ressenti. Enfin, pour les adolescent.e.s interrogé.e.s, si ce n'est pas l'apparence qui prime, les garçons misent plus souvent sur l'humour. Les adolescent.e.s montrent donc une conscience certaine des pratiques genrées, découlant de normes de genre qui enferment et imposent des attentes pas toujours faciles à atteindre.

1.2 Le contrôle social de genre

Les propos des adolescent.e.s démontrent ainsi une conscience de toutes les caractéristiques du contrôle social de genre, concept avancé par Ségolène Couchot-Schiex (2017), que nous avons étudié dans l'état de l'art. Elle pointait les mêmes injonctions qu'ont pu déceler les adolescent.e.s, imposées soit aux garçons soit aux filles. Elle mentionnait de plus un jugement par les pairs qui régule ce contrôle, ici encore largement évoqué par les adolescent.e.s : « *les filles, comme elles doivent montrer leur corps, elles vont recevoir plus de critiques, elles vont avoir plus d'attente de la part de leur public, plus de pression* ». Le contrôle social apparaît comme un cercle vicieux pour les filles, poussées à s'exposer, mais jugées pour cette exposition. Les adolescent.e.s pointent également la sexualisation du corps chez les filles : « *les photos des filles sont sexualisées et du coup elles peuvent avoir des réflexions déplacées par les haters, des gens lourds quoi* ». On remarque dans cette citation une distanciation par rapport à celui.celle qui donne le jugement. C'est un « *hater* » qui assure le contrôle, une entité désagréable différente de soi. Cette distanciation se retrouve à plusieurs reprises dans les discours des adolescent.e.s. Dans plusieurs interactions, les adolescent.e.s avancent également que les garçons sont moins jugés que les filles, ce qui est confirmé par les études sur le cybersexisme que nous avons pu explorer²⁶. Cet avantage demeure tant qu'ils restent dans les normes de genre et l'hétéronormativité : « *un garçon qui se maquille, il va être jugé par d'autres gars* ».

²⁶ Observatoire régional des violences faites aux femmes. Cybersexisme chez les adolescent.e.s (12-15 ans). Centre Hubertine Auclert [en ligne], 2016 [consulté le 29 décembre 2019]. Disponible sur : https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/synthese-etude-cybersexisme-cha-web_0.pdf

2. Limites et prolongement d'une prise de conscience

2.1 L'individualité au-delà de la systémique

Si durant les séances, nous avons pu voir que les adolescent.e.s ont conscience de normes genrées systémiques, les entretiens ont révélé une place importante donnée à l'individualité. Chez les trois adolescent.e.s interrogé.e.s durant les entretiens, la distanciation du contrôle social se retrouve. Ainsi, si Mia évoque un « déséquilibre » dans les contenus entre les garçons et les filles, elle affirme que ce déséquilibre peut aussi venir de l'estime de soi de l'individu : *« ça dépend un peu du physique de la personne. Si la personne ne s'aime pas, elle va pas publier. Donc je pense que c'est pas forcément en fonction de fille/garçon, c'est plus parce-que la personne se trouve jolie ou pas »*. Elle nuance ainsi son propos en quittant le point de vue systémique et en intégrant une part d'individualité à la question. Nathan en fait de même en évoquant lui des conséquences liées aux pratiques : *« d'un côté si on met des photos de soi, y'a forcément des gens qui vont venir juger la photo »*. Le fait de publier expose pour lui au jugement, au-delà des normes imposées.

Enfin, certain.e.s ne se retrouvent pas individuellement dans les normes systémiques abordées. C'est le cas de Julie, qui n'utilise que très rarement Instagram et ne se sent donc que peu concernée par les pratiques genrées en ligne. Elle évoque ainsi son comportement, similaire à celui de ses amies, qui ne publient pas et ne se sentent donc pas exposées au poids des normes genrées en ligne. Elle prend ainsi une certaine distance, mais rejoint tout de même les points développés par ses camarades : *« après je comprends ce point de vue, parce-que j'ai vu quand même quelques trucs, notamment sur des célébrités... Donc je vois à quoi m'attendre, et ça m'a semblé être vrai ce qu'on a dit [pendant la séance] »*. Son expérience personnelle lui permet de rejoindre les remarques du groupe, sans pour autant se sentir réellement concernée.

Les entretiens ont ainsi révélé une certaine distanciation par rapport au contrôle de genre, remettant l'individualité au centre dans le discours des adolescent.e.s. Notons cependant que parmi les adolescent.e.s interrogé.e.s en entretien, aucun.e ne s'est déclaré.e très engagé.e ou pas engagé.e du tout. Nous ne sommes donc pas en mesure de généraliser cette distanciation. Nous pouvons imaginer que des individus

aux niveaux d'engagement différents auraient davantage déclaré s'approprier ces normes, soit pour les revendiquer dans ses propres pratiques, soit pour les combattre.

2.2 Concevoir le lien avec les normes de genre hors ligne

Bien que nous interroguions les pratiques en ligne durant la séance et les entretiens, les adolescent.e.s ont largement fait le lien avec les pratiques genrées et sexistes hors ligne. Ainsi, iels ont évoqué durant les séances une question de société : « *il y a beaucoup de stéréotypes sur Instagram, mais c'est comme dans toute notre société* ». Ce prolongement de leur prise de conscience se retrouve dans l'intégralité des pratiques genrées et sexistes abordées. Mia appuie l'exposition des filles aux critiques : « *Une fille va plus facilement se faire traiter de salope qu'un mec de con. C'est une question de société, c'est pas directement lié au réseau* ». De même, sur la sexualisation du corps de la femme, l'un des groupes enregistrés s'est attardé sur la comparaison avec la vie réelle : « *Un mec torse nu dans la rue, personne ne dit rien, une fille torse nu, tout le monde se retourne. Le corps de la femme, il est sexualisé tout le temps... C'est pas le réseau qui sexualise, c'est nous qui sexualisons les femmes.* ». Iels démontrent ici un prolongement de leur prise de conscience sur le sujet, qui va au-delà de la simple observation des pratiques genrées ou sexistes en ligne, mais s'intègre pleinement dans la question de l'égalité femme/homme en général. L'ensemble de ces résultats valide ainsi notre première hypothèse, à savoir que les adolescent.e.s sont conscient.e.s des pratiques genrées et/ou sexistes, et ce aussi bien en ligne que hors ligne.

II. INSTAGRAM ET ENGAGEMENT

1. La représentation d'Instagram

1.1 Instagram, réseau d'information et d'engagement

Au cours de l'étude, Instagram a été largement présenté par les adolescent.e.s comme étant un moyen d'information et d'engagement. Ainsi, l'enquête quantitative révèle que 92,4% d'entre eux considèrent Instagram comme un moyen de s'informer, et 86,6% comme un moyen de s'engager. Notons que les causes les plus citées comme source d'engagement sur le réseau sont l'écologie, citée 50 fois, et le féminisme, cité 21 fois.

Ces causes ont également été au cœur du débat et prises pour exemple lors des séances pédagogiques réalisées. Les adolescent.e.s relèvent l'aspect « pratique » d'Instagram pour diffuser des messages, à travers les *stories*, les *hashtags*, les *posts*. Qu'ils soient ou non abonné.e.s à des comptes engagés, iels reconnaissent majoritairement le réseau comme un accès à l'engagement. L'un des groupes, lors d'une des séances menées, résume assez bien cette idée, en parlant d'Instagram comme d'une « *passerelle vers l'engagement* ». Bien qu'il ne représente pas la finalité de l'engagement, le réseau permet un premier pas vers celui-ci, en s'initiant à une cause, en échangeant, en s'informant. Les adolescent.e.s mettent ainsi en avant Instagram comme un outil faisant partie de leurs pratiques informationnelles : « *Instagram c'est un moyen d'information* », « *c'est plus facile d'être informé via Instagram* ». Iels marquent enfin un attachement générationnel au réseau : « *Instagram c'est un outil pour les jeunes, donc ça va être beaucoup plus actif* », « *c'est un endroit sûr pour les jeunes parce-que c'est un milieu qu'ils connaissent* ». Ce dernier point revient régulièrement dans leurs discours. Instagram est vu comme un outil adapté à leur génération, à la différence de Facebook par exemple. Il leur apparaît comme un réseau familier, sur lequel iels peuvent donc se reconnaître et évoluer. Enfin, les adolescent.e.s ont évoqué une certaine sérendipité sur le réseau : « *tu vas cliquer sur une femme qui défend l'égalité et hop tu vas tomber sur d'autres comptes, c'est ça aussi les réseaux sociaux, tu t'y perds et tu trouves des trucs* ». Cette exploration leur permettrait donc de trouver de nouvelles sources d'information et de croiser les sources d'engagement liées à une cause, développant de ce fait leurs connaissances sur le sujet, et construisant ou non leur engagement.

1.2 Instagram, réseau de divertissement

Si la majorité des interrogé.e.s a affirmé considérer le réseau comme moyen d'information et d'engagement, certain.e.s émettent des réserves. Nous l'avons vu dans l'analyse des résultats généraux, les adolescent.e.s évoquent en premier lieu le divertissement et la socialisation pour parler de leur utilisation d'Instagram. Si, rappelons-le, cette information ne remet pas en question le fait qu'ils l'utilisent aussi pour s'informer et s'engager, certain.e.s adolescent.e.s interrogé.e.s placent le divertissement au centre de leurs pratiques. Ainsi, lors des séances réalisées, des adolescent.e.s s'opposaient à leurs camarades dans le débat lié à l'engagement sur

Instagram : « *Moi je suis pas sur Instagram pour suivre de la politique. Instagram pour moi c'est un divertissement.* », « *Instagram c'est fait pour s'amuser d'abord* ». Il semble donc important de noter que leurs pratiques restent dans une certaine mesure hétérogènes, et que la représentation du réseau peut varier d'un individu à l'autre. Enfin, il semblerait que le genre puisse être un facteur déterminant dans la représentation d'Instagram. Ainsi, d'après l'enquête quantitative, 77,8% des adolescent.e.s qui ne considèrent pas Instagram comme un moyen d'information, et 75% de ceux qui ne le considèrent pas comme un moyen d'engagement sont des garçons. La part de garçons semble donc plus importante parmi les adolescent.e.s peu enclins à utiliser le réseau pour s'informer ou s'engager.

2. Le rôle de l'image

2.1 Image et information

Instagram est le réseau social de l'image. Cette caractéristique est à appréhender en lien avec l'engagement qui peut y exister. Lors des séances, les adolescent.e.s ont souvent évoqué la communication par l'image du réseau, et l'influence que cela pouvait avoir sur leur réception de l'information. L'image leur apparaît comme un moyen de communication efficace : « *c'est très facile de faire passer un message avec des photos* », et percutant : « *la chance d'Instagram, c'est que c'est hyper explicite, les photos c'est ce qui marque le plus* ». Les adolescent.e.s font à plusieurs reprises référence à des souvenirs d'images les ayant particulièrement marqué.e.s, en lien avec leur expérience personnelle ou scolaire, venant appuyer leur argumentation : « *il y a des illustrations qui marquent, regarde celle qu'on avait choisie en EMC* ». Leurs discours opposent de plus l'image à l'écrit, vu comme plus difficile d'accès : « *on comprend mieux que par des mots* ». Les adolescent.e.s se déclarent donc plus réceptifs.ves à l'image dans le flot d'informations qu'ils peuvent croiser : « *tu vas pas t'embêter à lire un texte, ça te frappe quand tu la vois* ». En entretien, Mia explicite cette tendance à se tourner vers l'image, et une certaine appréciation du travail qu'il peut y avoir derrière : « *si on voit un effort de montage, c'est agréable et plus facilement partageable* ». Enfin, la question de la fiabilité de l'image a été abordée par certains groupes lors des séances :

« - Les écrits, il peut y avoir des sous-entendus, ça peut être détourné... Tu me diras, les photos aussi, ça peut être détourné...
- Oui mais moins, imagine les écrits quand c'est dans une autre langue, y'a des interprétations différentes ».

Nous pouvons voir dans ces échanges que l'image est parfois perçue comme étant plus fiable par les adolescent.e.s. Elle peut leur sembler plus brute, occultant de ce fait tous les moyens de manipulation de l'image (retouches, légendes erronées...). Il serait intéressant d'étudier plus précisément cette caractéristique dans l'évaluation qu'ils peuvent faire de l'information. La communication par l'image, dans les déclarations des adolescent.e.s, apparaît donc comme un point important de l'information et de l'engagement qu'ils peuvent y trouver.

2.2 Image et superficialité

Cependant, pour certain.e.s interrogé.e.s, la place centrale de l'image sur le réseau peut avoir un effet inverse sur les possibilités d'information et d'engagement. Iels présentent Instagram comme un réseau stéréotypé et superficiel, au sein duquel la population serait influençable. Julie avance cet argument durant l'entretien : « *Instagram c'est très imagé... pour moi, c'est très superficiel en fait* ». Les pratiques genrées ou sexistes évoquées précédemment sont également présentées comme un obstacle à l'engagement sur Instagram durant les séances : « *Comment tu veux défendre une cause pareille avec un outil qui à la base est aussi surfait ?* ». Le rôle de l'image apparaît donc comme paradoxal sur Instagram. D'une part, il permet une communication efficace, à laquelle les adolescent.e.s semblent réceptifs.ves, et donc une opportunité pour le militantisme de sensibiliser cette tranche d'âge. D'autre part, le réseau en lui-même semble parfois décrédibilisé par les pratiques genrées et sexistes qui peuvent y être véhiculées. La place des influenceur.ses dans la défense d'une cause reflète le même paradoxe. Les adolescent.e.s avancent parfois qu'ils peuvent aider à la diffusion du message grâce à leur influence, mais que dans certains cas, l'affiliation de leur image peut nuire au message : « *tout ce qui est influenceur joue sur le côté choquant, ça nuit au message, ça détruit son impact et ça décrédibilise l'action* ». Iels interrogent alors la légitimité de l'influenceur.se de défendre telle ou telle cause selon l'image qu'il peut véhiculer habituellement.

3. La définition de l'engagement

3.1 Engagement en ligne, hors ligne

La question de la définition de l'engagement est revenue tout au long de l'étude. Lors des questionnaires déjà, certain.e.s interrogé.e.s ont ajouté des commentaires ou remarques à la question « Instagram peut-il être un moyen de s'engager ? », ou ont fait des interventions orales pour nuancer leurs réponses. Le sujet a été largement discuté lors des séances, et a donné lieu à des débats dont les opinions s'opposaient ou se combinaient. Demander si l'engagement est possible sur Instagram implique de partir d'une définition commune de l'engagement. Or, celle-ci reste subjective et chaque individu ne l'interprète pas de la même façon. La définition généralement admise a été l'idée d'une « *action pour soutenir, aider, améliorer une cause* ». Mais l'application concrète de cette action n'était pas perçue de la même manière par tous les interrogé.e.s. Ainsi, pour certain.e.s, les limites de l'engagement sont assez larges, et démarrent dès l'intérêt même pour une cause : « *s'engager, c'est s'intéresser à une cause* ». Mia s'inscrit dans cette catégorie : « *être engagée, c'est ne pas dire qu'on s'en fiche. Être engagée, ça veut dire que tu dis pas que c'est un sujet qui sert à rien et qu'il faut pas en parler... Tu fais en sorte que le sujet ait de la place.* ». Nous voyons que pour elle l'intérêt apporté au sujet peut servir en lui-même la cause défendue. Dans cette lignée, les pratiques info-communicationnelles sur les réseaux sociaux apparaissent comme étant des pratiques engagées pour certain.e.s : « *on prend de notre temps pour s'engager et publier et reposer* ». Ces interrogé.e.s placent l'individu comme acteur de la transmission de messages : « *on aide à augmenter le nombre d'abonnés* ». L'utilisateur.rice crée du contenu, partage et donc diffuse les publications. Iel participe par son action à sensibiliser son public d'abonné.e.s et à soutenir les comptes qu'iel relaie. Ce discours rejoint l'idée développée dans l'état de l'art, montrant que les adolescent.e.s, dans leur engagement, cherchent à faire leur part. Pour d'autres, l'engagement doit aller plus loin. Iels font souvent la distinction entre l'engagement en ligne, et l'engagement hors ligne, qui demande plus d'implication : « *Est-ce que liker une publication c'est s'engager ? Plus ou moins parce que ça permet de faire avancer le post dans le référencement et de faire circuler le message, mais peut-on vraiment dire que double taper sur une image c'est s'engager ou juste se donner bonne conscience ?* ». Nous pouvons voir dans ce discours l'idée que

l'engagement sur les réseaux sociaux donnerait une satisfaction personnelle, sans devoir fournir un effort trop important. L'action n'est pas physique, et donc moins engageante. Julie rejoint ce point de vue durant l'entretien : « *pour moi un engagement, c'est beaucoup plus, si c'est juste genre signer une pétition, en fait pour moi c'est pas vraiment s'engager* ». Elle place de plus l'engagement physique avant l'engagement en ligne, qu'elle ne juge pas indispensable.

Enfin, dans certains discours adolescents, les deux pans sont finalement reliés : « *si on est d'accord pour mettre du contenu sur l'application, c'est qu'on est engagé ailleurs* ». Ainsi, iels mettent au même plan le fait de « *faire des dons, s'engager dans une ONG, créer un compte pour montrer pourquoi on s'engage* ». Ce constat renvoie au développement de Geoffrey Pleyers (2016), qui affirme que le monde en ligne des adolescent.e.s n'est pas séparé de leur monde hors ligne. La définition de l'engagement est donc complexe pour les adolescent.e.s puisqu'elle inclut une part de subjectivité. Elle a été un sujet de débat important et influence les discours sur le lien entre Instagram et engagement.

3.2 *Se considérer comme engagé.e*

En fonction de leur représentation de l'engagement, les entretiens nous ont permis de voir qu'il était parfois difficile pour les adolescent.e.s de se déclarer engagé.e.s ou non. Iels ont ainsi tendance à se placer sur une échelle d'engagement, se définissant par ce qu'ils font, et ce que d'autres font de plus ou de moins. En entretien, iels ont montré leur intérêt pour le sujet, quel que soit leur niveau d'engagement, mais comparent cet intérêt à leur action : « *j'ai rien fait pour, donc je sais pas si on peut dire que je suis engagée mais en tout cas je me sens concernée* » (Julie), « *Je suis pour, mais je vais pas non plus faire des choses. Enfin si je pouvais faire des choses sûrement que je le ferais mais je vois pas quoi faire.* » (Nathan), « *Moi je suis plutôt féministe je pense. Parce qu'effectivement j'aime pas du tout qu'on parle mal des femmes. Quand je vois quelqu'un qui parle mal de moi-même ou même d'une autre, j'interviens en général.* » (Mia).

Iels placent également l'engagement physique comme un critère important à prendre en compte pour se placer dans l'échelle de l'engagement : « *Alors je vais pas forcément l'afficher, manifester ou des trucs comme ça... ou même faire une œuvre d'arts plastiques dessus. Mais je me sens concernée quand même* » (Julie), « *Quand*

je vois quelque chose j'essaye d'agir mais je vais pas manifester dans la rue par exemple. » (Mia). Mia explique qu'elle n'est pas prête à participer à des manifestations : *« Moi je suis engagée, je montre un intérêt pour ce sujet mais je n'irai pas dans la rue je pense. Je pense que si un jour, quelque chose de vraiment horrible m'arrive, comme un viol, j'irai dans la rue. Ou si ça arrive à une amie, j'irai, mais là non. »*. Elle indique ici ne pas se sentir suffisamment concernée dans son quotidien pour passer le pas d'un engagement physique. Mais elle se considère tout de même comme engagée grâce à l'intérêt qu'elle porte à l'égalité femme/homme. Les adolescent.e.s se représentent donc différemment leur engagement, selon leur réflexion, leurs actions, l'implication qu'ils y mettent et la représentation qu'ils ont de l'engagement. Nous ne perdons bien sûr pas de vue que nos interrogé.e.s sont en construction et que leur engagement est donc voué à évoluer.

III. LES COMPTES ENGAGÉS ET LEUR INFLUENCE SUR L'ENGAGEMENT

1. La consultation de comptes chez les adolescent.e.s

L'hypothèse avancée concernant la consultation de comptes engagés pour l'égalité femme/homme par les adolescent.e.s n'a été que partiellement vérifiée. En effet, iels ne sont pas majoritaires à consulter ces comptes. D'après notre enquête, 40,8% déclarent consulter des comptes qui parlent d'égalité. Parmi ceux qui consultent, les comptes les plus cités sont des médias, des comptes commentant l'actualité (16 citations), puis viennent les comptes liés à la sexualité féminine (5 citations), des comptes d'associations (4 citations), des comptes répondant à des propos sexistes (3 citations), et enfin des comptes liés au *bodypositivisme* (3 citations), aux règles (1 citation) ou à la création de *mêmes* (1 citation).

Deux facteurs semblent influencer la consultation de comptes engagés : le genre et le niveau d'engagement. D'une part, nous pouvons observer dans l'enquête des résultats très différents en fonction du genre. Parmi les adolescent.e.s qui consultent des comptes engagés, 85,7% sont des filles. Si nous observons les résultats au sein de chaque genre, il ressort que 59,2% des filles consultent des comptes engagés, contre 13,6% des garçons. D'autre part, le niveau d'engagement apparaît interdépendant de la consultation de comptes engagés. Quelques chiffres mettent ce rapport en lumière.

Ainsi parmi ceux qui ont déclaré consulter des comptes engagés, 87,8% se disent engagé.e.s ou très engagé.e.s. De plus, les deux positions extrêmes proposées dans le questionnaire (indifférent.e et très engagé.e) montrent des pratiques opposées, ce qui semble assez cohérent. Ainsi toutes les personnes très engagées ont déclaré consulter des comptes engagés, alors que toutes les personnes se disant indifférentes à la question de l'égalité ont déclaré ne pas en consulter. Parmi notre échantillon, les adolescent.e.s consultant des comptes engagés sur Instagram ne sont donc pas majoritaires. Ce sont majoritairement les filles qui en consultent, et plus généralement les adolescent.e.s se sentant engagé.e.s pour l'égalité femme/homme.

2. L'influence de la consultation de comptes engagés

2.1 Des occurrences dans leur rapport aux comptes engagés

Chez les adolescent.e.s qui consultent des comptes engagés pour l'égalité, il nous semblait intéressant d'identifier l'influence que pouvait avoir cette consultation sur leur engagement personnel. Pendant les séances pédagogiques, un temps a été laissé aux élèves pour explorer une liste de comptes engagés, ce qui leur a permis d'en reconnaître, d'en découvrir, et de lancer les échanges entre elleux. Ainsi, les élèves ne consultant pas de comptes engagés ont tout de même pu s'exprimer quant à cette potentielle influence. Pendant ces séances, les élèves ont souvent noté l'existence de nombreux comptes. Iels ont été attentif.ve.s au nombre d'abonné.e.s obtenu par les différents comptes observés. Iels ont souvent identifié une remise en cause des stéréotypes durant cette observation, et une mise en avant de l'égalité des genres : *« les comptes peuvent lutter contre les stéréotypes », « les réseaux, ça montre aux femmes qu'elles peuvent être égales aux hommes, et ça montre aux garçons aussi »*. Les appels à manifestation ont également été évoqués de nombreuses fois, faisant souvent référence aux marches du 8 mars pour la journée internationale des droits des femmes. Des appels provenant d'influenceur.se.s qu'iels peuvent suivre, ou de collectifs tels que Nous Toutes, relais de l'information en amont et pendant la marche. Il n'a pas été possible lors de cette étude de mesurer l'influence que pouvaient avoir ces appels sur leur participation effective aux marches ou manifestations féministes, les adolescent.e.s interrogé.e.s en entretien n'y participant pas. Mais il serait pertinent de s'intéresser à cette influence sur un engagement physique dans une étude future,

notamment chez des adolescent.e.s engagé.e.s ou très engagé.e.s. Enfin, les adolescent.e.s ont régulièrement pris pour exemple les mouvements #metoo et #balancetonporc, mettant en avant l'importance d'une libération de la parole devenue virale grâce aux hashtags utilisés. Mia, lors de l'entretien, rejoint cette position : « *Metoo, ça a permis à des gens de parler dans la réalité. Même de dénoncer au niveau des viols tout ça. Vraiment ça a changé beaucoup de choses. Pour moi, metoo c'est vraiment dans la cause.* ». Ces mouvements, très médiatisés, semblent donc les avoir fortement marqué.e.s, et avoir influencé a minima leur prise de conscience, voire leur engagement. Ils semblent participer à une représentation commune de la question d'égalité femme/homme aujourd'hui, et du rapport entre réseaux sociaux et féminisme.

2.2 Une influence marquée

Qu'ils consultent ou non des comptes engagés, les adolescent.e.s ont généralement déclaré qu'une consultation de ces comptes pouvait influencer l'engagement et la prise de conscience. Durant les séances, cette position s'est retrouvée à de nombreuses reprises : « *ça peut nous faire réfléchir* », « *y'a des comptes qui informent, ça entraîne à être féministe* ». Position adoptée de même par les adolescent.e.s interrogé.e.s en entretien. Mia, qui se déclare engagée et qui consulte des comptes engagés, explique ainsi que les comptes lui permettent de s'inscrire dans un engagement de plus en plus développé : « *on est de plus en plus dans l'engagement puisqu'on partage* ». Nathan, lui, consulte également plusieurs comptes. Il a commencé par suivre le compte @noustoutesorg, puis en suivant des suggestions du réseau, s'est abonné à plusieurs autres comptes. Il s'exprime sur l'influence qu'a pu avoir le compte Nous Toutes sur sa prise de conscience : « *Je l'ai connu surtout... c'était après le nouvel an. Et donc en fait c'est un peu gros, parce-que dès le début de l'année, genre une semaine ou deux après, y'avait déjà six féminicides. Ça m'a vraiment interpellé.* ». Ici, la découverte du compte l'a amené à s'informer, et à prendre conscience du nombre de féminicides en France. La sensibilisation recherchée par le collectif Nous Toutes à travers son compte Instagram a fonctionné pour lui. Il a été exposé à un post, s'est abonné, et a intégré les informations données par le compte dans sa réflexion. De plus, pour Nathan, le fait de suivre des comptes, de partager leur contenu, permet de montrer son engagement : « *ça peut révéler quelque chose de nous... ça montre qu'on soutient la cause* ». Enfin, Julie, qui rappelons-le est une utilisatrice très ponctuelle

d'Instagram, déclare également que ces comptes peuvent avoir une influence. Elle le rapproche cependant d'une influence plus générale de notre environnement : « *c'est toujours influent Instagram. Tout ce qu'on voit est influent, les pubs sont influentes, les avis de nos proches sont influents, tout est influent.* ». Pour elle, Instagram fait partie d'une multitude de moyens de communication et de facteurs sociaux qui influencent l'engagement pour l'égalité. Elle voit de plus l'influence de ces comptes comme plus importante chez les utilisateurs réguliers d'Instagram.

Si, nous l'avons vu, la consultation de comptes engagés est souvent dépendante du niveau d'engagement, il semblerait donc qu'elle puisse également l'influencer chez les adolescent.e.s. L'information et la sensibilisation, peuvent, selon elleux, influencer prise de conscience et engagement pour l'égalité femme/homme.

3. La communication des comptes engagés

3.1 L'identité visuelle

Nous avons vu que les comptes engagés peuvent influencer l'engagement des adolescent.e.s. Il semble pertinent de s'intéresser aux moyens mis en œuvre dans leur communication qui appuient cette influence. Les adolescent.e.s de notre échantillon ont souvent évoqué l'identité visuelle comme facteur marquant, les poussant à s'abonner et à suivre les publications d'un compte. Lors du questionnaire, les adolescent.e.s consultant des comptes engagés ont été invité.e.s à citer les comptes



qu'ils consultaient le plus régulièrement. Les comptes les plus cités montrent une identité visuelle forte. Ainsi, @simonemediafr publie des posts sous un format codifié : généralement une photographie, accompagnée d'un texte court, encadrés par un cadre rose et le logo entre parenthèses. De même, illustré ci-dessous, le compte @jemenbatsleclito affiche des posts sur fond neutre, encadrés en rouge.

L'adoption d'une identité visuelle forte permet de repérer rapidement un nouveau post du compte dans le fil d'actualités de l'utilisateur.rice. Nous retrouvons cette caractéristique dans le discours de Mia : « *il y a un thème, tu reconnais quand c'est leurs posts* ». Les adolescent.e.s ont également cité à plusieurs reprises Nous Toutes, qui se démarque par ses posts en blanc sur fond violet, comptabilisant le nombre de féminicides au cours de l'année. En séance, nous avons pu observer que les adolescent.e.s ont associé cette couleur au collectif Nous Toutes et à son action : « *y'a du violet, c'est la couleur de la lutte contre les violences faites aux femmes* ». Si l'affirmation n'est pas fausse, elle est inexacte. Le violet est plus généralement la couleur traditionnellement utilisée par les mouvements féministes. Elle était déjà arborée par les suffragettes, puis est devenue la couleur emblématique des mouvements féministes des années 70²⁷. Elle est aujourd'hui encore largement utilisée par le militantisme féministe. Le violet, représentant de façon générale la lutte pour l'égalité des genres, est ici identifié par les adolescent.e.s comme la couleur de Nous Toutes, et donc celle dénonçant les violences faites aux femmes. Nathan, lors de son entretien, a également noté l'importance de cette identité visuelle : « *c'est percutant, ça saute aux yeux. Après c'est percutant parce-que ça dit les choses aussi, c'est simple mais c'est compréhensible par tout le monde* ». Les posts de Nous Toutes leur apparaissent ainsi comme une information rapide, percutante, mise à jour au cours de l'année. Nous pouvons déduire de ces discours qu'il se crée une certaine familiarisation des abonné.e.s avec les comptes engagés grâce à la répétition de posts similaires, suivant leur identité visuelle.

²⁷ Le violet, couleur des féministes, *8 mars info* [en ligne], 2019 [consulté le 13 mai 2020]. Disponible sur : <http://8mars.info/le-violet-couleur-des-feministes>

3.2 Le rôle des témoignages et de l'humour

Un autre aspect important de la communication des comptes engagés a été relevé par les adolescent.e.s de notre échantillon : le recours aux témoignages. Ce moyen de communication a été présenté comme impactant par les interrogé.e.s. Pendant l'une des séances pédagogiques, un groupe a pris l'exemple, à ce titre, du compte @dans_la_bouche_dune_fille : « *ça peut aider les gens à avoir une prise de conscience. Y'a des trucs vraiment horribles et ça peut permettre de se rendre compte des trucs banalisés, de tous les jours. Y'a plein d'inégalités qui sont banalisées et on s'en rend pas forcément compte* ». Nathan identifie, quant à lui, le compte @phrasesassassines. Il développe durant l'entretien des exemples qu'il retient de ce compte et l'impact qu'ils peuvent avoir : « *les témoignages, ça peut être une bonne façon d'alerter* », « *l'intérêt c'est d'essayer de faire prendre conscience aux gens de ce qu'il se passe* ». Phrases assassines propose des témoignages en lien avec toute forme de violence (racisme, sexisme, homophobie, grossophobie...) mais les violences sexistes y prennent une place importante.



Les deux comptes cités ont pour point commun de proposer aux abonné.e.s d'envoyer leurs témoignages liés à des propos ou agressions sexistes au quotidien. Ce fonctionnement instaure une certaine proximité entre le.la gestionnaire du compte et les abonné.e.s. Le recours au témoignage permet à l'abonné.e qui consulte de

s'identifier au discours de la personne présentée. Les phrases choisies sont généralement percutantes et interpellent le.la lecteur.rice.

La réponse par l'humour est également souvent évoquée par les adolescent.e.s. Certains comptes en ont fait leur spécialité, comme @reponse.a.tout, évoqué par Mia durant son entretien : « *en fait ça s'attaque à ça (le sexisme) en étant drôle et en faisant une punchline, ça donne envie de répondre de la même façon, tout en restant dans l'humour* ». Le compte présente des propos sexistes et propose une réponse humoristique.



L'un des groupes a également cité @cookiefeministe lors des séances pédagogiques. Ici, c'est le *mème* qui est utilisé comme format humoristique pour faire passer un message.

Notons qu'au sein des comptes spécialisés dans la mise en avant de témoignages, ou dans ceux utilisant l'humour, l'identité visuelle est toujours travaillée et spécifique. Enfin, ces comptes ont en commun la recherche de propos marquants, d'une phrase ou d'un texte court, qui accroche. Plusieurs adolescent.e.s ont donné des exemples de tels discours durant les séances : « *j'ai vu sur Instagram* » *ne protégez pas vos*

filles, éduquez vos fils », j'ai trouvé ça très pédagogue ». Des phrases percutantes qui rappellent les slogans militants. Certains collectifs rallient d'ailleurs leur communication virtuelle à leur communication physique, à l'image de Nous Toutes qui proposait pendant la marche du 8 mars des affiches imprimées de slogans au format de leurs posts Instagram (en blanc sur fond violet). Leur communication en ligne est réinvestie dans leurs actions hors ligne, et créent une représentation collective. Les adolescent.e.s semblent donc particulièrement sensibles à l'identité visuelle des comptes engagés, ainsi qu'au choix de textes incisifs, que ce soit à travers les témoignages, le militantisme ou l'humour.

IV. RAPPORT DES ADOLESCENT.E.S À L'ÉGALITÉ

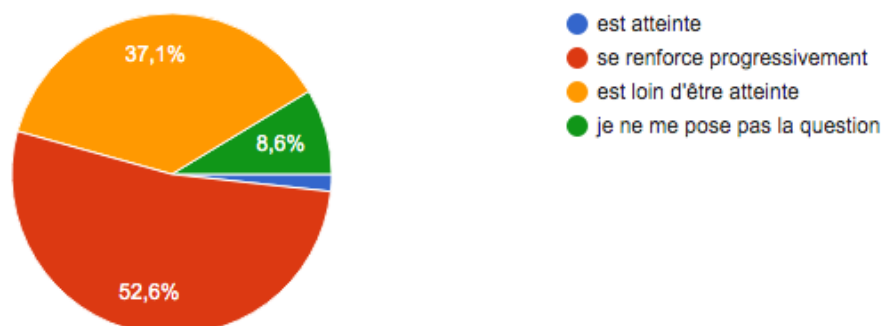
1. La représentation de l'égalité

1.1 Une conscience générale d'inégalités persistantes

Pour mieux comprendre l'influence que peuvent avoir les pratiques info-communicationnelles en ligne des adolescent.e.s sur leur engagement, il semble intéressant de se pencher sur leur rapport à l'idée d'égalité des genres. En effet, l'influence de la consultation de comptes semble dépendre de ce rapport et de leurs représentations. Dans le questionnaire initialement rempli, il était demandé aux interrogé.e.s de donner le premier mot qui leur venait à l'esprit lorsqu'ils entendaient « égalité femme/homme ». Le salaire a été le mot le plus cité : 22,3% des élèves l'ont choisi. 9,6% ont déclaré que l'égalité devrait être « normale », et 9,6% ont répondu « inégalité » comme premier mot. Enfin le « féminisme » arrive en quatrième position avec 6,4% des adolescent.e.s l'ayant cité. Ces premiers résultats nous montrent une certaine conscience des inégalités existantes, et une focalisation sur les inégalités salariales. Les questions suivantes viennent confirmer une conscience assez générale des inégalités. Seuls 1,7% des interrogé.e.s ont répondu que l'égalité femme/homme était pour elleux atteinte. Comme nous pouvons le voir dans le graphique ci-dessous, pour la majorité, elle se renforce progressivement ou reste loin d'être atteinte. De plus, le genre ne semble pas être un facteur déterminant pour cette question, puisque les deux variables ne sont pas interdépendantes. Les filles comme les garçons s'accordent donc à dire que des inégalités persistent.

Pour toi, l'égalité femme/homme...

116 réponses



Enfin, le nom lui-même a posé quelques interrogations aux élèves. Faut-il dire égalité femme/homme, homme/femme ? L'habitude générale semble être ciblée sur l'égalité « homme/femme », le contraire ayant interpellé à plusieurs reprises les élèves pendant les séances. Certain.e.s élèves ont avancé que cela « *sonnait bien* », montrant qu'ils sont plus accoutumé.e.s à l'entendre de la sorte. Mais l'utilisation de la combinaison « femme/homme » les a directement lancé.e.s dans le débat, laissant parfois place à des échanges frontaux entre elleux :

Un garçon : « - *Non, homme femme on dit !* »

Une fille : « - *T'es machiste ?* »

Si nous ne nous attendions pas à des réactions généralisées sur l'utilisation du terme « femme/homme », elles représentent une occasion de réfléchir avec les élèves au sens des mots et à leur utilisation.

1.2 Obstacles et espoirs face à l'égalité

Les entretiens confirment cette position générale. Nathan a choisi « normale » comme premier mot, mettant en avant l'idéal qu'il faudrait atteindre. Il pointe cependant les obstacles qui se posent : « *ça devrait être naturel qu'il y ait une égalité. Mais ça veut pas dire qu'on doit plus se poser la question. De nos jours, y'a beaucoup d'inégalités, ne serait-ce qu'au niveau des salaires, des représentations, tout ça. Je pense qu'on doit tous se sentir concernés. Après on doit défendre la chose si on en a envie.* ». Julie de son côté a choisi de définir l'égalité comme étant « nécessaire ». Un choix qu'elle défend avec engouement, revendiquant des droits universels. Selon elle, c'est le

temps qui fera l'égalité : « *pour moi c'est quelque chose que tout le monde devrait prendre en compte et faire des efforts. Mais après c'est quand même assez récent encore, l'égalité femme/homme. Donc je pense qu'il faut laisser le temps faire aussi. C'est amené à s'améliorer, même si ça met du temps, on y arrive progressivement, lentement mais sûrement* ». Pour Mia, c'est aussi une question internationale et culturelle : « *il y a encore beaucoup de sexisme dans le monde. Même si ça s'améliore, il y en a toujours. C'est pas près d'être fini. Il y a beaucoup de gens qui font en sorte que ça s'améliore, mais comme y'a plein de gens qui sont pas d'accord du tout et qu'il y a plein de pays qui sont pas d'accord par rapport à ça, c'est pas près d'être fini. Et puis après aussi avec la religion c'est difficile. Déjà avec la Bible par exemple, le mec a été créé en premier, et la femme est créée à partir de sa côte...* ». Elle distingue par la suite le niveau légal et les applications concrètes. Pour elle, en France, l'égalité est légalement atteinte mais n'est pas complètement appliquée, citant là encore les inégalités salariales. Les principaux obstacles cités par les adolescent.e.s pour justifier que l'égalité n'est pas atteinte sont donc liés à des facteurs sociaux divers.

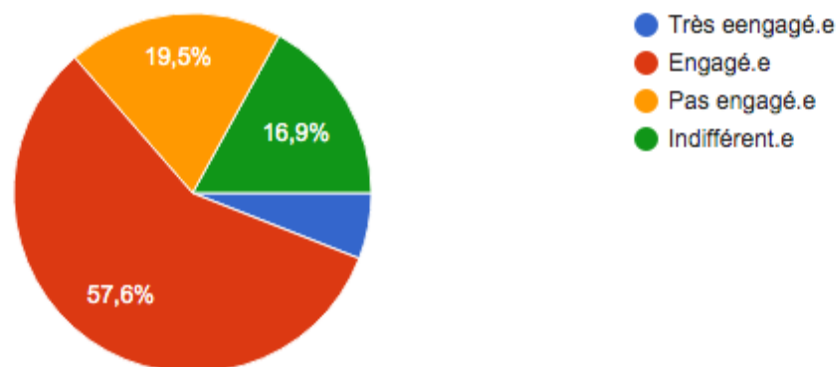
Au-delà des difficultés face à l'atteinte de l'égalité, durant les séances comme durant les entretiens, les adolescent.e.s ont évoqué une question générationnelle. Dans leurs comptes rendus de fin de séance, certains groupes ont inclus cette idée : « *c'est les plus jeunes générations qui vont faire ça, qui vont faire avancer les choses* ». Iels font souvent appel à des exemples personnels pour justifier leurs propos, comme Mia qui nous présente l'exemple de ses grands-parents, ou Julie celui des parents de ses amies. Exemples qu'elles opposent à leur point de vue personnel. Iels semblent donc fonder un espoir particulier dans leur génération et celles à venir. Notons tout de même que cet espoir n'est pas entièrement généralisable. Nathan s'oppose assez radicalement à cette idée : « *pour moi, la jeunesse elle est un peu pourrie* ». Il évoque comme exemple le milieu musical du rap, qu'il juge sexiste, dominé par une majorité de rappeurs hommes et largement suivi par les adolescent.e.s. Ces divergences de point de vue ouvrent des perspectives pédagogiques intéressantes, en lien avec des débats liés à la jeunesse, ou un travail sur l'écriture non sexiste dans le rap par exemple. Elles montrent plus largement des espoirs et des doutes émis par les adolescent.e.s sur la progression de l'égalité femme/homme, sur lesquels peut s'appuyer une éducation à l'égalité.

2. Le niveau d'engagement

Dans le questionnaire proposé, nous demandions également aux élèves de se positionner en fonction de leur niveau d'engagement. La majorité des adolescent.e.s s'est déclaré.e engagé.e, comme nous pouvons le voir dans le graphique ci-dessous. La part d'adolescent.e.s très engagé.e.s reste encore mince, et l'addition des adolescent.e.s pas engagé.e.s ou indifférent.e.s nous amène tout de même à 36,4% des interrogé.e.s.

En ce qui concerne l'égalité femme/homme, dirais-tu que tu es...

118 réponses



2.1 L'influence du genre

Il semble intéressant d'étudier l'influence du genre sur ce niveau d'engagement. D'une part, dans le niveau d'engagement le plus poussé, les adolescent.e.s se déclarant donc « très engagé.e.s », nous retrouvons uniquement des filles. Aucun garçon ne s'est déclaré très engagé. Si nous nous intéressons à la répartition des réponses selon le genre, 81,7% des filles se disent engagées ou très engagées, contre 31,8% des garçons. Les garçons sont ainsi 65,9% à se dire indifférents ou pas engagés pour l'égalité femme/homme. La proportion de garçons est donc importante chez les adolescent.e.s se définissant comme indifférent.e.s ou pas engagé.e.s (67,4%), tout comme la proportion de filles chez les adolescent.e.s se définissant comme engagé.e.s ou très engagé.e.s (77,3%). Ces tendances se sont confirmées lors de l'observation des séances menées. Les filles ont généralement pris la parole avec le plus d'engouement, certaines souhaitant appuyer leurs propos et montrer leur

engagement. Bien que la répartition de la parole ait été globalement assez homogène, elles ont été davantage investies sur les questions liées aux pratiques genrées ou sexistes, et à l'égalité. Cependant, les séances ont également pu révéler des interventions de filles qui s'opposaient à un tel engagement, revendiquant le fait de ne pas être engagées : « *je m'en fous de l'égalité* », « *si elle est pas féministe et qu'elle n'a pas d'avis, elle a le droit* ». D'après l'enquête, la proportion de filles se disant très engagées et celle se disant non engagées est la même (10%). Le genre reste donc un facteur influent pour le niveau d'engagement, mais certaines nuances non négligeables sont à prendre en compte.

2.2 L'influence du niveau d'engagement sur la représentation

L'étude démontre qu'il existe un lien entre la représentation que peuvent avoir les adolescent.e.s de l'égalité et leur niveau d'engagement. Tous.tes les adolescent.e.s ayant présenté l'égalité comme atteinte se sont également déclaré.e.s pas engagé.e.s ou indifférent.e.s à la question. Nous pouvons trouver dans ces chiffres une certaine cohérence. Si l'égalité est atteinte pour elleux, pourquoi s'engager pour sa défense ? De même, la majorité (71,4%) des personnes très engagées pense que l'égalité est loin d'être atteinte. Ici, elles s'engagent dans une cause pour laquelle il y a encore pour elles du chemin à parcourir. Mais cette cohérence ne se retrouve pas forcément parmi les interrogé.e.s pensant qu'elle est loin d'être atteinte. Si près de 70% se disent engagé.e.s ou très engagé.e.s, les 30% restants sont indifférent.e.s à la cause ou pas engagé.e.s. Cette tranche de l'échantillon montre une population consciente des inégalités mais ne se sentant pas pour autant concernée. Il y a donc des différences notables entre des engagé.e.s et très engagé.e.s qui voient l'égalité à construire, des non engagé.e.s ou indifférent.e.s qui se la représentent comme étant atteinte, et des non engagé.e.s ou indifférent.e.s qui se représentent les inégalités sans pour autant souhaiter s'investir pour les contrer. Nous prenons bien sûr en compte dans ces réponses toute la complexité que révèle la définition de l'engagement chez les adolescent.e.s, abordée précédemment. Nous différencions donc les indifférent.e.s des non engagé.e.s, les non engagé.e.s ayant pu se tourner vers cette réponse par choix conscient ou par dévalorisation de leur réflexion ou de leurs actions ponctuelles.

3. La représentation du féminisme

Les séances et entretiens ont également permis d'étudier un point important dans le rapport à l'égalité des adolescent.e.s : leur représentation du féminisme. Deux visions s'opposent ou parfois même se combinent selon les individus : le féminisme comme nécessité et le féminisme comme danger.

3.1 Le féminisme comme nécessité

Il y a d'abord ceux qui voient le féminisme comme une nécessité, une implication essentielle que chaque individu devrait s'imposer : « *Tu peux pas ne pas être féministe, si t'es pas féministe t'es bizarre. Être féministe, c'est être normal.e* ». Ceux-ci montrent une adhésion plus ou moins poussée au mouvement féministe. Le discours peut impliquer deux perspectives. D'une part, pour certain.e.s, le militantisme est jugé indispensable. Leur engagement répond à une vision systémique des inégalités et renvoie à une pensée sociologique, qu'elle soit explicitée clairement ou non. Sans forcément le nommer, iels identifient le système patriarcal comme source de légitimité de l'existence du militantisme féministe. La question de l'égalité est pour elleux une réflexion quotidienne. Cette position rejoint l'idée développée par Geoffrey Pleyers (2016), précédemment étudiée dans l'état de l'art : « *qu'ils soient écolos ou féministes, ils le sont à chaque instant de leur vie* ».

D'autre part, certain.e.s adolescent.e.s adoptent un point de vue centré sur l'individu. C'est ici l'idée parfois retrouvée dans le débat public qu'être féministe revient à être humaniste. Nul besoin pour elleux de se déclarer féministes, il faudrait uniquement nommer les quelques individus déviants « sexistes ». Présenter le féminisme comme une norme implique de ne pas reconnaître le système patriarcal. Si tout le monde ou presque est aujourd'hui féministe, nul besoin de s'engager dans cette cause. Enfin, la représentation qu'iels peuvent avoir du féminisme comme étant essentiel semble également influencée par la pop culture. Durant les séances, des personnalités comme les chanteuses Beyoncé ou Angèle ont souvent été citées. De même, certaines élèves ont évoqué des marques de prêt-à-porter proposant des vêtements estampillés avec des slogans ou logos féministes. Cette influence marketing et l'implication d'influenceur.se.s ou de personnalités suivies par les adolescent.e.s peut,

selon les cas, soit leur permettre une appropriation de la cause, soit leur donner une vision édulcorée d'un mouvement militant.

3.2 Le féminisme comme danger

Une vision opposée a pu être observée durant les séances et entretiens. Le féminisme pourrait représenter pour certain.e.s un risque. Parmi les adolescent.e.s partageant cette vision, certain.e.s interrogent la légitimité du mouvement : « *y'a d'autres causes que le féminisme qui sont tellement plus importantes* », « *il y en a de plus en plus et c'est de moins en moins crédible parce qu'il y a des féministes qui exagèrent* ». Cette notion d'exagération, de revendication à outrance, revient régulièrement chez certain.e.s adolescent.e.s interrogé.e.s. Iels entretiennent l'idée qu'il existerait un féminisme qui irait au-delà de l'égalité, imposant une domination inversée : « *y'a quand même des gens qui sont super extrémistes, c'est cool mais il faut pas que ça devienne un racisme anti homme en fait* ». Mia, qui se déclare pourtant féministe, se reconnaît dans cette représentation : « *Moi je suis pas extrême. Pour moi, il faut qu'il y ait une égalité, il ne faut pas que ça aille trop loin. Parce qu'il y a plein de féministes qui sont trop extrêmes.* ». Nous avons tenté de creuser cette opinion durant l'entretien et de comprendre dans quelle mesure le féminisme pourrait lui apparaître hors limites : « *Il y a des choses qu'elles veulent supprimer, par exemple la galanterie. Ça c'est plutôt sympathique, ça rentre pas trop dans cette histoire d'égalité. La galanterie c'est un patrimoine culturel.* ». Le discours de Mia renvoie à différentes opinions circulant dans le débat public. Comme nous l'avons vu précédemment, elle accorde une grande importance au mouvement Metoo. Mais cette partie de son discours emprunte également des arguments retrouvés dans une tribune publiée par Le Monde à la suite des mouvements Metoo et Balancetonporc en 2018. Celle-ci, signée par cent femmes, dont Catherine Deneuve, défendait une « liberté d'importuner »²⁸, sous couvert de liberté sexuelle. Si leur position va bien sûr plus loin que celle de Mia, elles évoquent la galanterie comme faisant partie d'une culture française : « *dans un pays dont la culture et la littérature se caractérisent depuis des siècles par le libertinage, la galanterie et la liberté sexuelle* ». Un point de vue largement décrié par les militantes

²⁸ « Nous défendons une liberté d'importuner, indispensable à la liberté sexuelle », *Le Monde* [en ligne], 9 janvier 2018, mis à jour le 13 janvier 2018 [consulté le 5 mai 2020]. Disponible sur : https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/01/09/nous-defendons-une-liberte-d-importuner-indispensable-a-la-liberte-sexuelle_5239134_3232.html

féministes. Valérie Rey-Robert (2019) met en avant dans son ouvrage la confusion régulière dans le débat public entre séduction et harcèlement, et la place qu'occupent la galanterie et la vision dite française de la séduction dans la culture du viol. Nous ne nous attarderons pas ici sur ce débat spécifique, mais noterons que les discours formulés par les adolescent.e.s au cours de cette étude, et reflétant leur représentation du féminisme, sont similaires aux discours très hétérogènes que nous retrouvons dans le débat public, de Catherine Deneuve à Adèle Haenel.

4. Focus sur la question des genres

Enfin, le sujet abordé avec les élèves a permis d'identifier des incertitudes chez certain.e.s concernant les définitions liées au genre. Durant l'entretien de Julie, nous avons par exemple pu identifier une confusion entre le sexe et le genre : « *pour moi le genre c'est qu'une donnée clinique* ». Il s'agit dans son cas davantage d'une erreur de langage que d'une méconnaissance de la définition. Julie semble en effet très renseignée sur la question et interprète le genre comme un rôle social, sans le nommer réellement comme tel. Mais l'erreur a été retrouvée régulièrement pendant les séances, montrant une confusion commune entre le sexe et le genre. La non binarité et la transidentité ont également été des sujets de débat et d'interrogations à plusieurs reprises lors des séances ou des entretiens. Nathan aborde pendant l'entretien la transidentité à travers une vision assez éclairée : « *On se définit soi-même, mais après la société nous dit « tu es ça ! ». Tu veux être un homme, bah non tu resteras une femme. Après maintenant y'a le changement de sexe, mais déjà c'est cher et après y'a beaucoup de personnes qui ne sont pas d'accord.* ». Pendant les séances, quelques confusions sont par contre à nouveau apparues entre transidentité et non-binarité :

- « *Y'a aussi des filles qui se voient comme des garçons, et des garçons comme des filles. T'as qu'à dire non binaire.*
- *Mais non, non binaire ça veut dire ceux qui ne se considèrent ni comme un garçon ni comme une fille. »*

Nous voyons ici que l'échange entre elleux permet une médiation de la part des élèves informé.e.s sur le sujet. Leurs connaissances sur la question des genres sont assez hétérogènes mais le débat leur permet d'éclaircir les définitions. Il semble donc

pertinent de s'appuyer sur les élèves les plus renseigné.e.s pour faire le point sur ces termes et utiliser un langage commun.

V. LE RÔLE DE L'ÉCOLE : DÉVELOPPER L'ENGAGEMENT POUR L'ÉGALITÉ

1. De l'importance de l'École

Cette étude, placée dans un contexte professionnel, interroge au-delà des pratiques le réinvestissement qu'il peut en être fait à l'École, ainsi que la place que peut prendre l'École concrètement dans une éducation à l'égalité. Les adolescent.e.s interrogé.e.s reconnaissent majoritairement le rôle de l'École comme primordial dans cette éducation. Ainsi, près de 70% d'entre eux aimeraient parler davantage d'égalité femme/homme au lycée. Les retours sur les séances pédagogiques menées, tant des élèves que des enseignant.e.s de discipline, montrent un intérêt des élèves pour le sujet, et une légitimation de celui-ci en milieu scolaire.

Les filles montrent un intérêt particulier pour le sujet en milieu scolaire : 81,7% d'entre elles souhaiteraient en entendre parler davantage, contre 47,7% chez les garçons. Mais les adolescent.e.s ont également répondu à cette question en fonction de leur niveau d'engagement. Parmi ceux qui aimeraient aborder le sujet davantage au lycée, nous retrouvons une majorité de personnes engagées ou très engagées (79%), alors que parmi ceux qui ne désirent pas aborder le sujet au lycée, la majorité sont des personnes indifférentes ou pas engagées (68,9%). Notons que l'ensemble des personnes très engagées a déclaré être intéressé par le développement de ce sujet au lycée. Enfin, quelques chiffres viennent nuancer le rapport entre niveau d'engagement et intérêt pour le sujet en milieu scolaire. 43,5% des personnes pas engagées et 30% des personnes indifférentes ont tout de même déclaré vouloir en parler davantage au lycée, ce qui montre une ouverture possible au sujet, une attente particulière envers l'École, et une occasion de développer leur prise de conscience et leur engagement.

Durant les entretiens menés, les trois interrogé.e.s ont fait part de cette attente et de l'importance qu'ils accordent au rôle de l'École. Mia nous parle ainsi d'un « *gros rôle* » pour l'École, visant à contrer les déterminations sociales imposées. Une opinion

partagée par Julie : « *C'est un sujet qui doit être abordé partout pour moi. Mais l'École c'est vraiment lié à l'éducation. Et en plus à l'école, l'avis des autres compte avant tout. Donc si on commence dès l'école, on a plus de chances de faire évoluer les choses, les mentalités.* ». Le discours montre ici l'importance de l'éducation à l'égalité jusque dans les relations entre pairs, influant par la même occasion sur le climat scolaire. Il évoque également la préparation de l'avenir, la formation de l'esprit critique, et donc la formation de futur.e.s citoyen.ne.s.

2. Éduquer à l'égalité : sous quelle(s) forme(s) ?

2.1 Retours d'expériences

Au cours des entretiens, les élèves interrogé.e.s sur leur rapport à l'École dans la question de l'éducation à l'égalité ont souvent évoqué leurs expériences personnelles antérieures. L'éducation morale et civique est souvent la discipline la plus citée autour du sujet. Si certaines expériences s'avèrent positives, d'autres leur évoquent un souvenir moins unanime, comme nous l'explique Julie : « *Y'a déjà eu pas mal d'interventions... pour le coup je sais pas si elles étaient utiles. C'était avec beaucoup trop de monde dans la même pièce, personne ne s'écoutait, tout le monde parlait* ». Elle fait ici référence à une intervention extérieure organisée dans la salle polyvalente de son collège, et réunissant plusieurs classes simultanément. Le nombre empêchait selon elle un échange constructif.

La séance menée dans le cadre de l'étude, organisée en demi-groupe, semble lui convenir davantage : « *Je pense que ce qui serait intéressant, ce serait de continuer, de faire des petites interventions comme ça, pour répondre aux questions comme on a fait, par petits groupes.* ». Le nombre d'élèves semble ainsi un facteur important de réussite pour aborder l'égalité et permettre à tous.tes de prendre la parole. Cette prise de parole est recherchée par les élèves. Mia revient sur la séance en mettant l'accent sur cette possibilité de discussion : « *C'était vachement intéressant. Il faut continuer parce-que les gens réaliseront en parlant. L'éducation et la parole c'est les deux moyens les plus... qui vont faire marcher la chose.* ». Si la prise de parole peut paraître difficile pour certain.e.s élèves, le format du *World café* semble assez efficace pour débloquer les réticences. Mia explique : « *On n'avait pas honte de ce qu'on disait. On était dans notre classe et on se connaît, ça aide* ». Nathan déclare également s'être

senti à l'aise, notamment dans son rôle de rapporteur, qui lui a permis, malgré son hésitation initiale, de récolter les différents avis de ses camarades : « *En tant que rapporteur du coup je pouvais mieux me faire mon avis... J'entends l'avis de tout le monde donc je peux mélanger ou tout effacer et avoir un avis qui n'était pas le mien au début.* ». Enfin, Julie, qui se sentait moins à l'aise dans l'utilisation d'Instagram, a pu apporter ses arguments sur les questions liées à l'égalité, sujet qu'elle affectionne et sur lequel elle a pour habitude, tant familiale que personnelle, de réfléchir. La combinaison des différents items de la séance (l'égalité femme/homme, l'engagement, Instagram) semble avoir permis aux élèves d'enrichir la discussion selon leurs intérêts et prédispositions. Les conditions matérielles et pédagogiques sont donc à articuler pour une éducation à l'égalité pertinente.

2.2 Le débat plébiscité

En interrogeant les élèves sur leurs attentes envers une éducation à l'égalité à l'École, le débat ressort comme le format plébiscité. Les retours après les séances menées ont largement été focalisés sur ce point. Les élèves ont montré un intérêt particulier pour la mise en débat, intérêt confirmé au cours des entretiens semi-directifs. Les trois élèves interrogé.e.s ont évoqué le débat comme format idéal pour travailler en milieu scolaire sur l'égalité. Ils avancent une implication plus importante que dans un format d'enseignement magistral, à l'image de Mia : « *Au lycée on fait des débats. Au collège, c'était plus un cours où on apprenait par cœur. Le débat c'est une bonne forme parce qu'on peut donner notre avis.* ». Julie rejoint cet avis et met en avant l'importance de la participation active des élèves : « *Du moment où on participe on se sent beaucoup plus concerné. Et en plus quand juste on écoute... on retient beaucoup moins, ça rentre par une oreille ça ressort par l'autre. Il faut faire ça dans la discussion plutôt que dans la présentation.* ». L'échange et la confrontation des idées semblent également un point enrichissant de cette mise en débat autour du sujet d'égalité. Mia explique : « *Des fois on a des avis différents mais justement c'est ce qui est intéressant pour trouver le juste équilibre. On a cette idée là, mais l'autre a une idée qui est plutôt intéressante.* ». Enfin, elle exprime des attentes envers le.la professeur.e dans ce cadre particulier : « *Ça nous amène à des sujets sensibles des fois. Mais le professeur est là pour nous donner un peu le format légal, nous dire qu'on a notre avis mais qu'il y a quand même une loi. Du coup, il n'y a pas de cours, on fait vraiment qu'un débat.*

Et après même en parler entre amis, c'est cool. ». Le développement est ici particulièrement intéressant. Mia place l'enseignant.e comme un.e interlocuteur.rice à qui les élèves peuvent s'adresser pour se rattacher au cadre légal au-delà des opinions personnelles. Le.la professeur.e apparaît donc comme médiateur.rice, laissant libre cours aux échanges des élèves, tout en recadrant les arguments ou en rassemblant les opinions par les faits. Iel adopte dans cette configuration une posture enseignante différente de celle incarnée lors de cours magistraux.

3. Focus sur les réseaux sociaux à l'École

Au cours de l'étude, nous avons cherché à interroger l'articulation de notre sujet entre l'égalité des genres, l'École et les réseaux sociaux. Si les réseaux sociaux ne semblent pas à priori le premier biais auquel nous pensons pour aborder l'égalité en milieu scolaire, les élèves ont été très réceptif.ve.s à cette articulation. Cela leur a permis de réfléchir à un outil qu'ils utilisent au quotidien, Instagram, à travers un sujet de société, l'égalité femme/homme. Iels ont eu une réaction positive face au sujet, et n'ont généralement pas eu de difficulté à entrer dans l'échange. Les élèves semblent donc enclins à aborder des sujets sociétaux à travers les réseaux sociaux. Durant les entretiens, iels ont exprimé leur représentation du travail sur les réseaux sociaux à l'École. Une représentation qui reste ciblée sur une utilisation scolaire : « *c'est présenté de manière très scolaire, pas du tout de manière personnelle* » (Julie), ou sur une sensibilisation aux risques : « *ils (les professeur.e.s) disent faites attention dessus* » (Nathan), « *on nous dit que c'est un problème, qu'on est trop collé, qu'il faut penser à la réalité... à l'École on voit pas trop les bons côtés, on parle plus des mauvais côtés* » (Mia). Cette question des risques rejoint le travail largement documenté du projet erisk, qui analyse les représentations des risques numériques chez les enseignant.e.s et l'influence qu'elles peuvent avoir sur une éducation au numérique. Les chercheur.se.s du projet montrent des perceptions hétérogènes du risque numérique chez les enseignant.e.s. Mais les évocations les plus fréquentes des enseignant.e.s de l'étude concernant les risques numériques restent à connotation

péjorative : addiction, harcèlement, danger, ou encore manipulation et cyberharcèlement²⁹.

Durant l'entretien, Nathan note une certaine ambivalence dans la présentation des réseaux sociaux à l'École, qui sont pour lui, soit présentés comme source de risques, soit comme outil « magique » : « *des fois ils disent maintenant c'est magique, on peut publier une photo comme ça alors qu'avant il fallait galérer* ». Cette ambivalence se retrouve souvent dans les discours adolescents sur les réseaux sociaux : « *quelque chose de bien, mais avec beaucoup de défauts en même temps* » (Nathan), « *les réseaux sociaux, ça a deux facettes* » (Mia). Une opposition qui nous renvoie à l'idée du pharmakon du philosophe Bernard Stiegler (2012), présentant Internet à la fois comme poison et comme remède. Les élèves interrogé.e.s semblent comprendre l'évocation des risques en cadre scolaire. Julie, qui utilise très peu les réseaux sociaux, y est particulièrement réceptive : « *Il y en a beaucoup qui prennent ça à la légère et qui au final sont limite détruits par ce qu'on dit sur eux sur les réseaux. Je pense que c'est très bien qu'ils insistent sur les risques.* ». Mais les élèves semblent en même temps en demande d'une réflexion amplifiée sur les aspects positifs pouvant émerger des réseaux sociaux : « *on a beaucoup parlé du harcèlement, du cyberharcèlement, mais l'engagement beaucoup moins* » (Julie), « *Après les profs ils sont pas forcément conscients que c'est un moyen de s'informer ou de s'engager* » (Nathan). Iels évoquent le besoin de voir leurs pratiques valorisées : « *C'est bien de nous parler des risques mais en même temps valoriser un petit peu. Parce qu'on sait que c'est bien pour partager des informations. Et moi ça me permet d'être en contact avec mes amis, ça permet un lien social peut-être plus fort.* » (Mia). Au sein de leur lycée, cette valorisation semble en marche. Iels évoquent les comptes Instagram tenus par la Maison des élèves, le Conseil de Vie Lycéenne, ou encore les clubs. Des comptes très suivis par l'ensemble des élèves du lycée, et par une partie de l'équipe pédagogique, qui permettent de faire communauté, de favoriser l'autonomie des élèves et de valoriser leurs initiatives. Nous le voyons, les élèves semblent donc en demande d'une réflexion poussée mais mesurée sur les réseaux sociaux, n'occultant pas les risques, ne magnifiant pas leur utilisation, mais développant leur esprit critique de façon objective.

²⁹ Rapport final de projet de recherche, eR !SK, risques numériques et école 2.0, *Open Edition*, 2018 [consulté le 6 mai 2020]. Disponible sur : <https://erisk.hypotheses.org/files/2018/10/e-risk-Rapport-final-8-juillet-v2.pdf>

CONCLUSION

Cette étude aborde le rapport triangulaire entre société, pratiques numériques et École, à travers la question du genre et de l'engagement. D'après les résultats obtenus, les adolescent.e.s semblent avoir conscience de l'existence de pratiques genrées et sexistes en ligne et de l'influence qu'ont les normes de genre sur leurs pratiques. Iels savent les rattacher à des normes sociales hors ligne. Si leurs pratiques sur Instagram sont en premier lieu avancées comme étant liées au divertissement et à la socialisation, les adolescent.e.s considèrent également majoritairement Instagram comme un moyen de s'informer et de s'engager. Il est parfois une « *passerelle* », un premier pas vers un engagement plus développé. Sur le réseau, l'image est vue comme un biais d'information efficace pour elleux, tout en leur apparaissant comme source de superficialité lorsqu'elle est associée à des stéréotypes de genre. Au-delà de l'utilisation du réseau en lui-même, c'est la définition de l'engagement qui a posé question aux adolescent.e.s interrogé.e.s. Celle-ci diffère d'un individu à l'autre et influe sur leur capacité à se dire engagé.e ou non.

Contrairement à ce que nous supposions au départ, nous avons également pu observer que les adolescent.e.s consultant des comptes engagés pour l'égalité femme/homme ne sont pas majoritaires, bien que leur proportion reste non négligeable. Les filles consultent davantage que les garçons, et les personnes engagées en général sont plus enclines à consulter des comptes engagés. Cette consultation semble avoir une influence sur leur réflexion et leur engagement. Niveau d'engagement et consultation de comptes sont donc sans surprise interdépendants. Les comptes engagés adoptent des stratégies de communication sur les réseaux sociaux. Les adolescent.e.s sont particulièrement sensibles à l'identité visuelle, à l'utilisation de témoignages ou de l'humour. Iels recherchent des textes incisifs accompagnés par des images ou des codes visuels percutants.

Au niveau de leur représentation de l'égalité, les adolescent.e.s ont une conscience générale des inégalités persistantes mais des niveaux d'engagement hétérogènes. Ici encore, l'influence du genre reste importante, les filles se déclarant plus engagées que les garçons. Le niveau d'engagement influence leur représentation de l'égalité, ainsi que leur représentation du féminisme, parfois vu comme une nécessité, une position incontournable dans la société actuelle, et parfois comme un danger, un risque. Il

semble donc se démocratiser chez les adolescent.e.s et en même temps être victime d'opinions s'opposant à une position radicale pour une majorité.

Nous avons également interrogé ici le rôle de l'École dans l'éducation à l'égalité et la possibilité de réinvestir les pratiques numériques informelles des élèves. Les adolescent.e.s interrogé.e.s ont placé l'École comme acteur primordial d'une éducation à l'égalité, montrant des attentes importantes. Le débat apparaît comme le format idéal chez les élèves pour aborder le sujet. Il permet de leur donner la parole, de les aider à argumenter et exprimer leurs opinions tout en prenant en compte des avis divergents. L'enseignant.e se place dans ce contexte en médiateur.rice. Enfin, les élèves expriment leur besoin de voir leurs pratiques numériques valorisées, au-delà de l'évocation des risques encourus.

Autant de résultats qui apportent des réflexions importantes pour l'exercice du métier de professeur.e-documentaliste. Iel est dans une position privilégiée pour favoriser le débat lors de séances pédagogiques, qui plus est lors de séances interdisciplinaires. La culture de l'information étant au centre du métier, la réflexion autour de l'utilisation des réseaux sociaux et la prise en compte des pratiques numériques informelles des élèves est au cœur de son action. La question de l'égalité peut être abordée dans l'ensemble des missions du.de la professeur.e documentaliste. La gestion du fonds peut être envisagée dans cette optique (féminisation du fonds, rayon dédié à l'égalité), tout comme le travail en éducation aux médias et à l'information (représentation des femmes dans les médias), et l'ouverture culturelle de l'établissement, veillant ainsi à la diffusion d'une éducation à l'égalité dans l'établissement. Sur des questions de société actuelles comme celle-ci, il semble de plus indispensable de favoriser l'autonomie des élèves. Les clubs pouvant être proposés au CDI sont un terrain prometteur. Un club égalité au sein de l'établissement permet de rendre les élèves médiateurs.rices et de valoriser leurs initiatives. Le.la professeur.e documentaliste semble donc pouvoir prendre en compte, dans ses fonctions, les attentes évoquées par les élèves et œuvrer pour les combler au sein de la communauté éducative.

Enfin, ces résultats nous ouvrent de nouvelles perspectives de recherche pour l'avenir. Si cela n'a pas été possible dans cette étude, il serait intéressant de mesurer dans une étude future l'impact de la consultation de comptes engagés sur l'engagement

physique des adolescent.e.s (participation à des manifestations ou marches féministes, réunions militantes...). Chez les adolescent.e.s très engagé.e.s, il serait opportun d'analyser l'articulation de leurs pratiques info-communicationnelles avec leurs actions militantes, et l'évolution dans le temps de ces deux variables interdépendantes.

BIBLIOGRAPHIE

BALLEYS, Claire. Comment les adolescents construisent leur identité avec Youtube et les médias sociaux. *Nectart*, 2018, n°6, pp. 124-133.

BALLEYS, Claire. Gestion de l'intimité et affichage d'un territoire sentimental entre adolescents sur Internet. *Agora débats/jeunesse*, 2016, n°72, pp. 7-19.

BALLEYS, Claire. L'incontrôlable besoin de contrôle : les performances de la féminité par les adolescentes sur Youtube. *Genre, sexualité et société*, 2017.

BALLEYS, Claire. Socialisation adolescente et usages des médias sociaux : la question du genre. *Revue des politiques sociales et familiales*, n°125, 2017. Parcours adolescents : expériences et représentations. pp. 33-44.

BECQUET, Valérie. L'engagement des jeunes au miroir de l'action publique. *In* L'engagement et la participation dans l'école et dans la cité. *Diversité*, 2016, n°184.

BLANDIN, Claire. Présentation. Le web : de nouvelles pratiques militantes dans l'histoire du féminisme ?. *Réseaux*, n°201, 2017, pp.9-17.

BLAYA, Catherine. Cyberviolence et cyberharcèlement : approches sociologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°53, 2011, pp.47-65.

BLAYA, Catherine. Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*, n°3, 2018, pp. 421-439.

BOUMHAOUAD, Hatim. Pratiques info-communicationnelles des usagers des dispositifs numériques. Théorie de l'acteur-réseau. *Les Cahiers du numérique*, 2017, n°13, pp. 137-166.

BOYD, danah. C'est compliqué. *C&F*, 2016. 432 p. Les enfants du numérique.

BUTLER, Judith. Défaire le genre. *Amsterdam*, 2006. 331 p.

CARDON, Dominique. Présentation. *Réseaux*, n°152, 2008. pp.7-17.

CHAREST, Francine, GAUTHIER, Anne-Marie. Changement de logique et des Arts de faire dans les pratiques communicationnelles avec les médias sociaux. *Communication et Organisations*, n°41, 2012. pp. 15-25.

CHAUDIRON, Stéphane, IHADJADENE, Madjid. De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication*, n°35, 2010, pp. 13-30.

CORDIER, Anne. Grandir connectés. *C&F*, 2015. 303 p.

COUCHOT-SCHIEX, Ségolène. « Prendre sa place » : un contrôle social de genre exercé par les pairs dans un espace augmenté. *Education et sociétés*, 2017, n°39, pp. 153-158.

DAVID, Bertrand. L'essor du féminisme en ligne. Symptôme de l'émergence d'une quatrième vague féministe ?, *Réseaux*, n°208-209, 2018, pp. 232-257.

DORLIN, Elsa. Sexe, genre, et sexualités. *Presses Universitaires de France*, 2008. 160 p.

GRANJON, Fabien. L'internet militant : mouvement social et usage des réseaux télématiques. *Editions Apogée*, 2001. 189 p.

HANCOCK, Jeff, LEE, Angela. Interview with Jeff Hancock. *Intersect*, vol 12, n°1, 2018.

HERITIER, Françoise. Masculin/Féminin, la pensée de la différence. *Odile Jacob*, 1996. 332 p.

JAUREGUIBERRY, Francis. L'exposition de soi sur Internet : un souci d'être au-delà du paraître [en ligne]. In N. Aubert et C. Haroche. *Les tyrannies de la visibilité*. Érès, pp. 131-144, 2011 [consulté le 2 janvier 2020]. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01669055/document>

JOUËT, Josiane. Le web et les réseaux sociaux, la dernière vague du féminisme ? In La Revue des Médias, *INA* [en ligne], 8 mars 2019, [consulté le 20 mars 2020]. Disponible sur : <https://larevuedesmedias.ina.fr/le-web-et-les-reseaux-sociaux-derniere-vague-du-feminisme>

JOUËT, Josiane, NIEMEYER Katharina, PAVARD Bibia. Faire des vagues. Les mobilisations féministes en ligne. *Réseaux*, n°201, 2017, pp.21-57.

LACHANCE, Jocelyn. Le corps en image des adolescents hypermodernes. *Corps*, 2016, n°14, pp. 41-47.

LEET PITTENGER, Pauline. Sexisme, le mot pour le dire. *iXe*, 2015. 85 p.

LIQUÈTE, Vincent, *et al.* Les nouvelles cultures de l'information dans les organisations. *Communication et Organisations*, n°51, 2017, pp.5-11.

MARWICK, Alice. Gender, sexuality and social media. In SENFT, HUNSINGER. *The Social media handbook*, Routledge. pp. 59-75.

PAHUD, Stéphanie, PAVEAU, Marie-Anne. Nouvelles argumentations féministes. Données empiriques et théorisations. *Argumentation et analyse du discours*, 2017.

PASQUIER, Dominique. Cultures lycéennes. *Autrement*, 2007. 180 p.

PAVEAU, Marie-Anne. Féminismes 2.0. Usages technodiscursifs de la génération connectée. *Argumentation et analyse du discours*, n°18, 2017.

PLEYERS, Geoffrey. Engagement et relation à soi chez les jeunes alteractivistes. *Agora débats/jeunesses*, 2016, n°72, pp. 107-122.

REY-ROBERT, Valérie. Une culture du viol à la française. *Libertalia*, 2019. 292 p.

RODRIGUEZ, Sandra. « J'aimerais être une antenne », pratiques et sens de l'engagement à l'ère des cultures numériques. *Agora débats/jeunesses*, 2016, n°73, pp. 61-76.

STIEGLER, Bernard. Relational ecology and the digital pharmakon. *Culture Machine*, 2012, n°13, pp. 1-19.

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE

1) Depuis combien de temps as-tu un compte Instagram ?

.....

2) A quelle fréquence consultes-tu ton fil d'actualité Instagram ?

- Jamais
- Une fois par an
- Une fois par mois
- Une fois par semaine
- Une fois par jour
- Plusieurs fois par jour

3) A quelle fréquence publies-tu sur ton compte Instagram (publication ou story) ?

- Jamais
- Une fois par an
- Une fois par mois
- Une fois par semaine
- Une fois par jour
- Plusieurs fois par jour

4) Qu'est-ce qui est le plus important pour toi quand tu publies sur Instagram ?

(Classe les propositions par ordre d'importance, de 1 à 5/6)

..... Être beau.belle

..... Montrer ce que je possède (objets, vêtements...)

..... Mettre en avant mes relations avec les autres (amitié, amour, famille...)

..... Partager des informations

..... M'engager pour une cause

..... Autre (préciser) :

5) Quels sont les comptes que tu consultes le plus sur Instagram ? (3 comptes)

.....
.....
.....

6) As-tu déjà été exposé.e à des remarques ou des commentaires malveillants (en ligne ou dans la réalité) après avoir posté sur ton compte Instagram ?

Oui

Non

7) Si oui, de qui venaient-ils ?

De filles

De garçons

Des deux

8) As-tu déjà publié des commentaires ou fait des remarques désagréables à un.e camarade suite à l'un de ses posts ?

Oui

Non

9) Si oui, à quel propos ?

.....
.....

10) Est-ce que tu considères qu'Instagram peut être un moyen de s'informer ?

Oui

Non

11) Est-ce que tu considères qu'Instagram peut être un moyen de s'engager pour une cause ?

Oui

Non

12) Si oui, laquelle ou lesquelles ?

.....
.....

13) Quel est le premier mot qui te vient quand on te parle d'égalité femme/homme ?

.....

14) Pour toi, l'égalité femme/homme...

- Est atteinte
- Se renforce progressivement
- Est loin d'être atteinte
- Je ne me pose pas la question

15) Consultes-tu des comptes Instagram qui parlent d'égalité femme/homme ?

- Oui
- Non

16) Si oui, lesquels ?

.....
.....

17) En ce qui concerne l'égalité femme/homme, dirais-tu que tu es...

- Très engagé.e
- Engagé.e
- Pas engagé.e
- Indifférent.e

18) Est-ce un sujet dont tu aimerais parler davantage au lycée/en cours ?

- Oui
- Non

19) Ton genre : féminin masculin non binaire

20) Ton âge :

ANNEXE 2 : TRI À PLAT

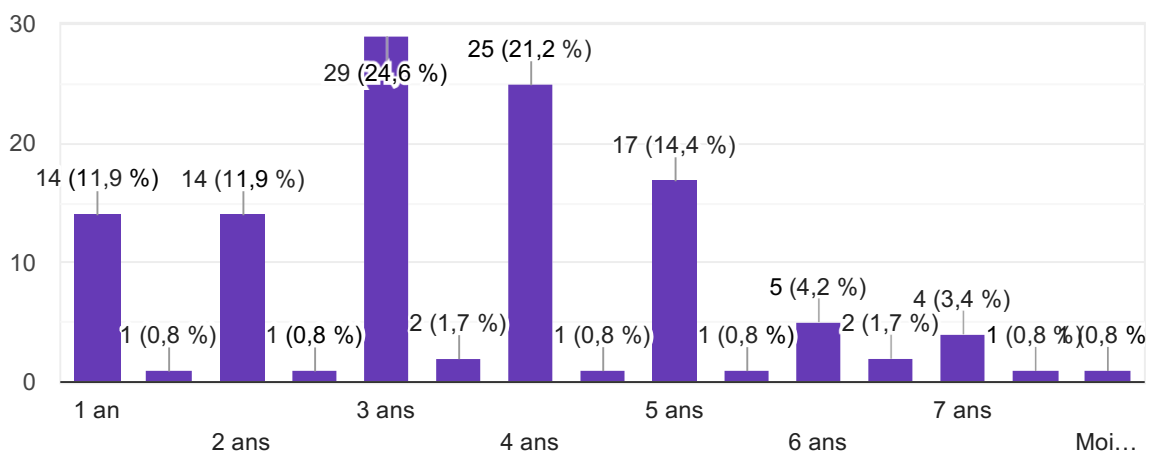
Questionnaire Instagram

120 réponses

[Publier les données analytiques](#)

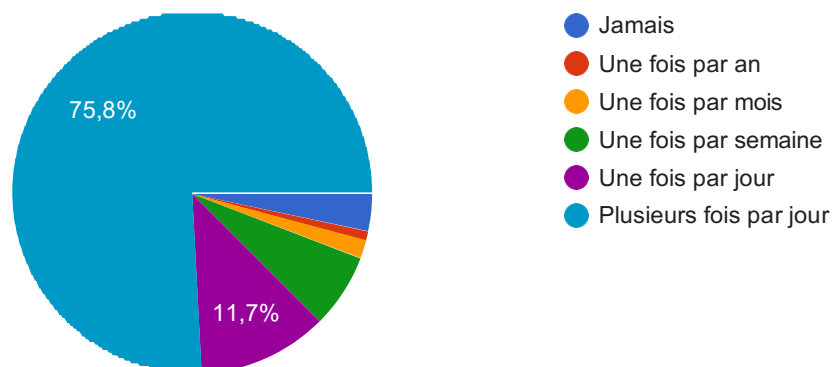
Depuis combien de temps as-tu Instagram ?

118 réponses



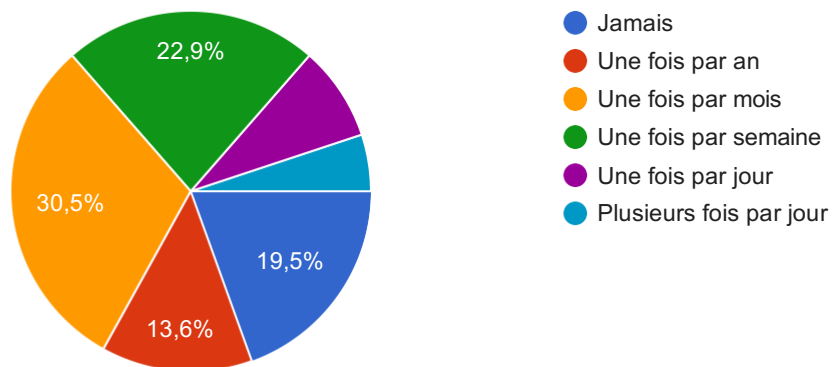
A quelle fréquence consultes-tu ton fil d'actualité Instagram ?

120 réponses



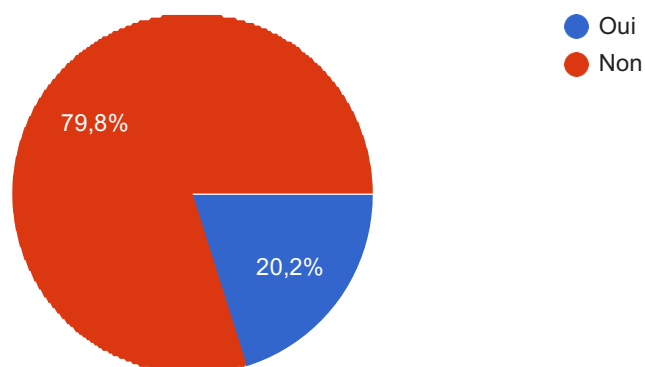
A quelle fréquence publies-tu sur ton compte Instagram (publication ou story) ?

118 réponses



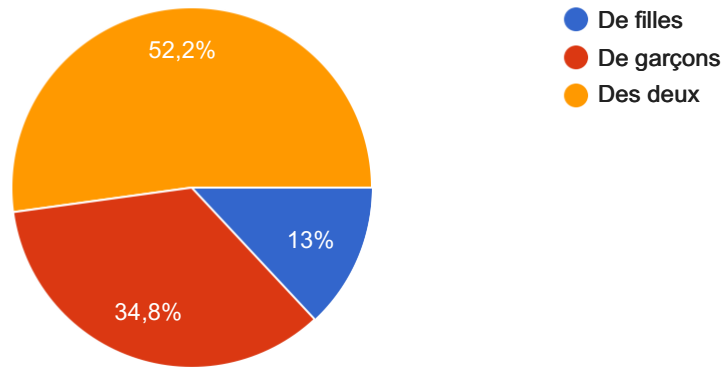
As-tu déjà été exposé.e à des remarques ou des commentaires malveillants (en ligne ou dans la réalité) après avoir posté sur ton compte Instagram ?

119 réponses



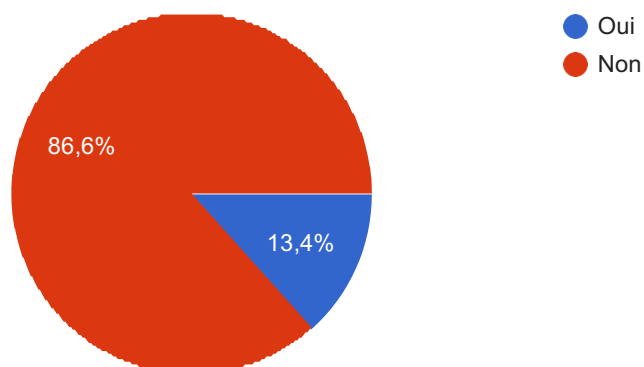
Si oui, de qui venaient-ils ?

23 réponses



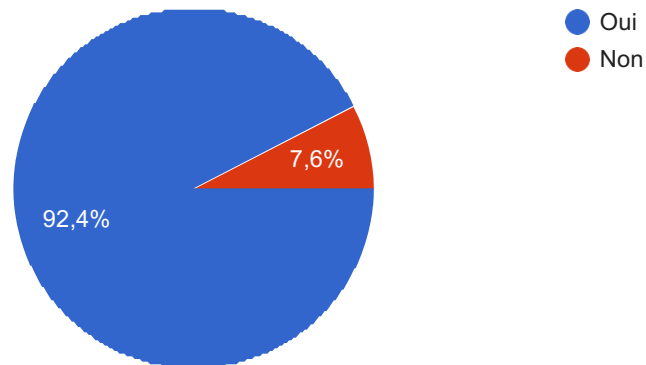
As-tu déjà publié des commentaires ou fait des remarques désagréables à un.e camarade suite à l'un de ses posts ?

119 réponses



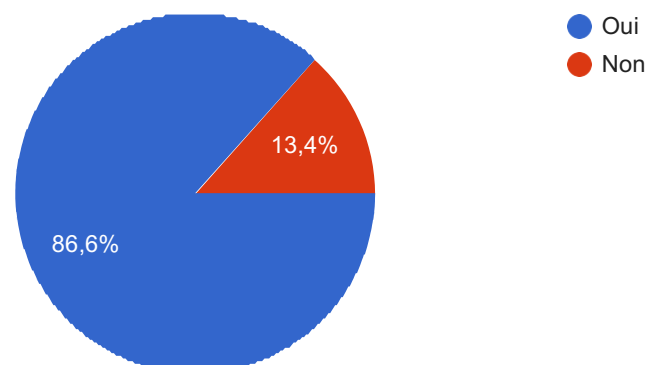
Est-ce que tu considères qu'Instagram peut être un moyen de s'informer ?

118 réponses



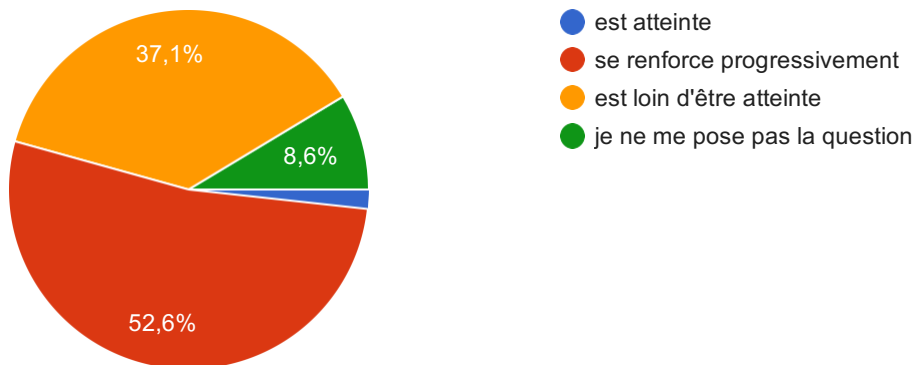
Est-ce que tu considères qu'Instagram peut être un moyen de s'engager pour une cause ?

119 réponses



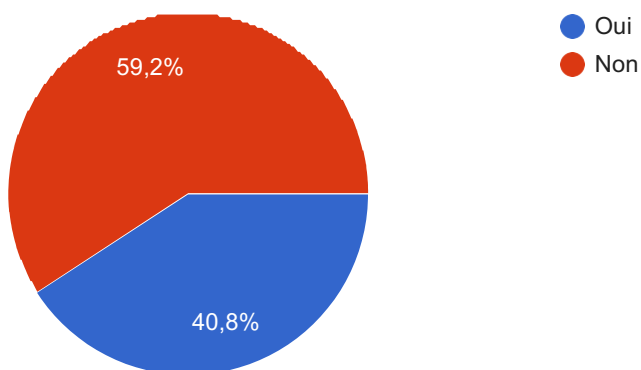
Pour toi, l'égalité femme/homme...

116 réponses

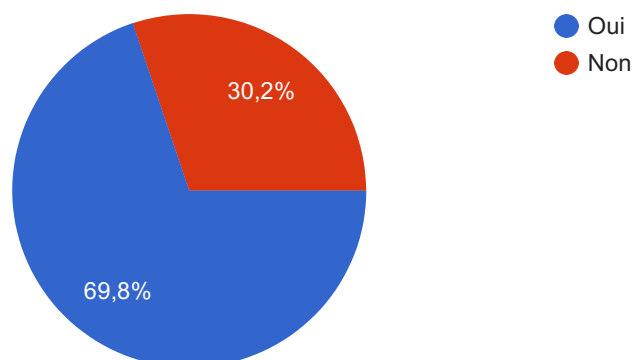


Consultes-tu des comptes Instagram qui parlent d'égalité femme/homme ?

120 réponses

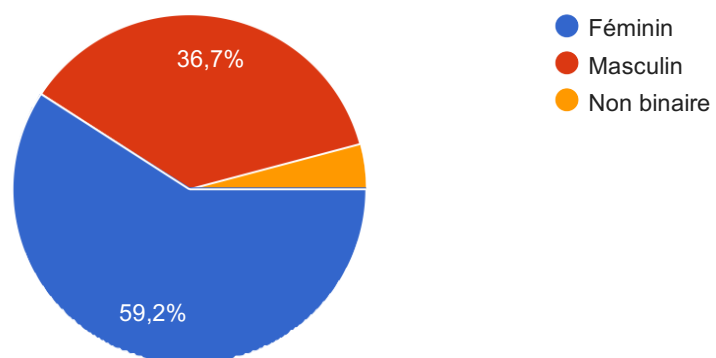


Est-ce un sujet dont tu aimerais parler davantage au lycée/en cours ?



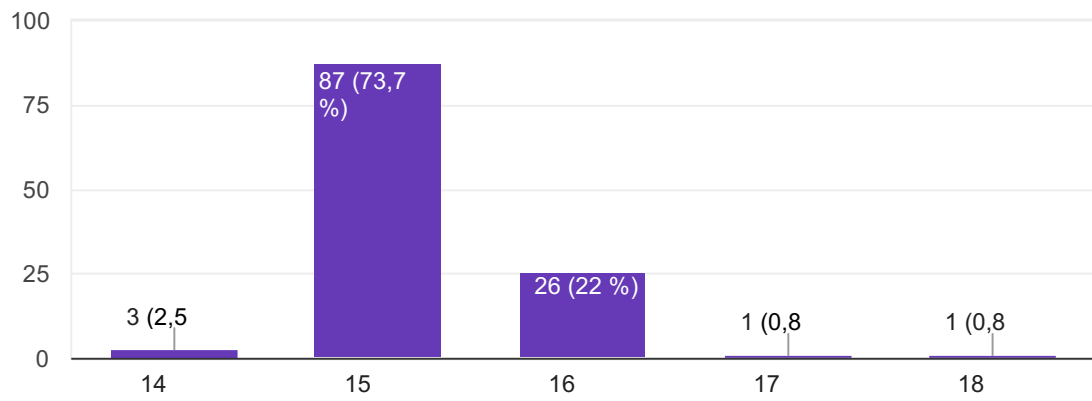
Ton genre

120 réponses



Ton âge

118 réponses



ANNEXE 3 : GRILLE D'OBSERVATION DE SÉANCE

Exploration des comptes	<p>Certain.e.s soufflent, d'autres rigolent. Iels réagissent positivement à l'utilisation de leur téléphone et de leurs comptes Instagram personnels lors des séances. Iels connaissent certains comptes. Iels restent plusieurs minutes à explorer les différents comptes proposés, paraissent intéressé.e.s et remarquent le nombre d'abonnés. Quelques signes de surprises : notamment face à l'exploration du compte Noustoutes. Nous toutes : « on veut pas savoir », « bah si c'est important de savoir »</p>
Création des groupes	<p>Groupes généralement mixte, à l'exception d'un groupe où il n'y avait que deux garçons (qui se sont portés volontaires pour être rapporteurs), et d'un groupe qui s'est divisé en filles/garçons.</p>
Réaction aux trois thèmes proposés	<p>Bonne réaction générale. Engagement : difficulté à définir le terme, iels ne sont pas toujours d'accord. Certains garçons se sont montrés peu intéressés au départ mais sont finalement rentrés dans le débat en écoutant les arguments de leurs camarades.</p>
Répartition de la parole	<p>Bonne répartition de la parole en général. Tous les élèves participent au débat. Pour les thèmes 2 et 3, liés à l'égalité femme/homme directement, les filles prennent davantage la parole. Les filles rapporteuses ont semblé moins à l'aise lorsqu'elles n'étaient qu'avec des garçons dans le groupe : moins de prise de parole, moins d'interaction et de relances.</p>
Échanges avec l'enseignante	<p>Peu de questions sur le fonctionnement du World Café, qui a rapidement été compris. Les questions ont porté principalement sur la définition de l'engagement, pour laquelle iels n'étaient pas toujours d'accord.</p>
Échanges entre pairs	<p>Le rôle de rapporteur.se responsabilise. Il est important pour faire le lien entre les groupes : relancer le débat, demander des exemples ou une dernière idée. Les élèves ne sont pas toujours d'accord, mais pas de débordement. Certain.e.s jouent sur l'humour. Certain.e.s dévalorisent leur parole : « moi j'y connais rien », « je suis nul en français », « ils ont déjà tout dit, on trouvera pas mieux ». Il y a dans plusieurs groupes un débat opposant les filles aux garçons (sur les thèmes 2/3). Les filles sont</p>

	<p>majoritairement d'accord : sentiment d'appartenance de genre.</p> <p>Les filles très engagées confrontent leur discours aux élèves moins engagé.e.s.</p> <p>L'effet de groupe fonctionne bien : si certain.e.s s'éparpillent, iels sont recentré.e.s par leurs camarades.</p> <p>Plusieurs références à Angele : lien entre pop et féminisme.</p> <p>Quelques remarques sexistes entendues lors des débats, de la part de certains garçons.</p> <p>Remarques contre un garçon à qui il est reproché de ne pas être dans les codes masculins : « X le gigolo ».</p>
<p>Communication non verbale</p>	<p>Les élèves parlent beaucoup avec des gestes, avec les mains.</p> <p>Iels relisent le sujet plusieurs fois pour bien répondre à la question posée.</p> <p>Les déplacements entre les tours du world café ont été rapides et fluides.</p>
<p>Compte-rendu des rapporteurs.es</p>	<p>Les rapporteurs.ses étaient à l'aise pour la majorité, sauf les élèves qui n'étaient pas vraiment volontaires au départ.</p> <p>Les comptes-rendus étaient clairs.</p> <p>Deux techniques adoptées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écrire les arguments de chaque groupe - Regrouper les arguments de tous les groupes autour de chaque thème

ANNEXE 4 : GRILLE D'ENTRETIEN

ITEMS	VARIABLES	QUESTIONS
Pratiques info-communicationnelles genrées/sexistes	Fréquence d'utilisation	Questionnaire : « Depuis combien de temps as-tu Instagram ? À quelle fréquence consultes-tu ? Publies-tu ? »
	Représentation de ses pratiques	Questionnaire : « Le plus important quand tu publies / Comptes les plus consultés »
	Présence/Conscience des pratiques genrées	Lors de la séance, le groupe avait évoqué des pratiques assez différentes entre les filles et les garçons sur Instagram. Étais-tu d'accord avec ce qui a été évoqué ? Est-ce que tu as eu l'occasion de repérer ces différences ?
	Présence/Conscience de pratiques sexistes	Questionnaire : « exposé.e à des commentaires malveillants / à l'origine de commentaires malveillants » As-tu déjà observé des pratiques discriminantes ? Sexistes sur Instagram ?
Engagement pour l'égalité femme/homme : hors ligne / en ligne	Représentation de l'égalité femme/homme	Questionnaire : Pourquoi as-tu choisi ce mot pour parler d'égalité femme/homme dans le questionnaire ? Pourquoi selon toi est-elle (atteinte/se renforce/pas atteinte) ?
	Niveau d'engagement	Questionnaire : Tu t'es dit.e ... engagé.e, peux-tu m'expliquer pourquoi ?
	Représentation d'Instagram	Questionnaire : « Considères-tu qu'Instagram peut être un

	<p>Consultation de comptes engagés / Publication de posts engagés</p> <p>Influence de la consultation de comptes Influence de la publication de posts</p>	<p>moyen de s'informer ? De s'engager ? »</p> <p>Questionnaire : « Consultes-tu des comptes engagés ? Lesquels ? »</p> <p>Que peux-tu me dire sur ton engagement en ligne ? Hors ligne ?</p> <p>Tu as eu l'occasion de consulter des comptes engagés pendant la séance. Est-ce que tu peux me décrire ceux dont tu te souviens ? Qu'en as-tu pensé ? Est-ce que tu as décidé d'en suivre certains après la séance ? Te donnent-ils envie de t'informer davantage ? De publier ?</p> <p>Quel impact Instagram peut-il avoir sur ton engagement pour l'égalité ?</p>
<p>Le rôle de l'École : réinvestissement des pratiques et éducation à l'égalité</p>	<p>Ressenti de la séance</p> <p>Attentes envers L'École</p>	<p>Qu'as-tu pensé de la séance globalement ? T'es-tu senti à l'aise avec le sujet ? Qu'en retiens-tu ?</p> <p>Questionnaire : « Est-ce un sujet dont tu aimerais parler davantage au lycée ? »</p> <p>Penses-tu que l'égalité doit être un sujet abordé à l'école ? Pourquoi ? Sous quelle forme ?</p> <p>Selon toi, peut-on peut travailler la question de l'égalité à travers les réseaux sociaux, à l'École ?</p>

ANNEXES NUMÉRIQUES

Les annexes numériques supplémentaires sont disponibles à l'adresse suivante :

<https://drive.google.com/open?id=1485SZAUpa69Vby3XxaMHQKIdAjlZ8ypr>

Le dossier contient :

- la version originale du tri à plat
- le tableau de croisements effectué pour sélectionner les croisements de variables à tester dans le traitement quantitatif
- la retranscription de l'enregistrement des séances pédagogiques
- la retranscription des trois entretiens menés
- les grilles de verbatims sélectionnés pour les séances et les entretiens