

Université de Montréal

**La construction de l'espace relationnel chez l'enfant  
de 5 à 10 ans en lien avec l'ordinateur**

par  
Catherine Schick

Département de communication  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales  
en vue de l'obtention du grade de  
Maîtrise en Sciences de la communication (M. Sc.)

Octobre, 2011

© Catherine Schick, 2011

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

**La construction de l'espace relationnel chez l'enfant  
de 5 à 10 ans en lien avec l'ordinateur**

présenté par :

Catherine Schick

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Lorna Heaton  
président-rapporteur

Dominique Meunier  
directrice de recherche

Chantal Benoit-Barné  
membre du jury

## Résumé

---

Ce mémoire tente de comprendre comment l'enfant en bas âge construit son espace relationnel en lien avec l'ordinateur, en s'inspirant de la nouvelle sociologie de l'enfance qui reconnaît celui-ci comme un acteur socialement compétent ayant un pouvoir de création. Suite à une série d'entrevues, faites auprès de six jeunes enfants, il semble que ces derniers peuplent leur espace relationnel en attribuant des rôles à ceux qui les entourent (joueur, travailleur, enseignant, apprenant, etc.). Poussant un peu plus loin ma réflexion, trois dimensions se sont démarquées, venant agir comme liants des multiples trajectoires (Massey, 2005) qui coïncident et, par conséquent, forment l'espace relationnel de l'enfant: l'inconciliabilité, l'émancipation et l'affectivité. Ces trois dimensions sont à mon avis essentielles pour comprendre pleinement comment l'enfant conçoit et vit ses relations autour de l'ordinateur.

Mots clés : enfant, appropriation de l'ordinateur, espace relationnel, rôles, inconciliabilité, émancipation, affectivité.

## Abstract

---

Drawing on the perspective of the new social studies of childhood that recognizes children as social actors with powers of creation, this thesis seeks to understand how children build their relational space in connection with the computer. Following a series of interviews made with six young children, it seems that they populate their relational space by assigning roles to those around them (player, worker, teacher, learner, etc.) Moreover, three dimensions stood out, acting as binders of multiple trajectories (Massey, 2005) that coincide and, therefore, shape the child's relational space, namely irreconcilability, emancipation and affectivity. These three dimensions are, in my opinion, essential to fully understanding how the child develops and lives its relationships around the computer.

Keywords : child, appropriation of computer, relational space, roles, irreconcilability, emancipation, affectivity.

## Table des matières

---

|   |           |
|---|-----------|
| RÉSUMÉ  | i         |
| TABLE DES MATIÈRES  | ii        |
| REMERCIEMENTS   | iv        |
| INTRODUCTION  | 1         |
| <b>1 PREMIER CHAPITRE : THÉORISATION ET CADRE CONCEPTUEL</b>            | <b>4</b>  |
| <b>1.1 LES ENFANTS D’AUJOURD’HUI ET LEUR CONTEXTE DE VIE</b>            | <b>4</b>  |
| 1.1.1 Appréhender l’enfant  | 4         |
| 1.1.2 La nouvelle sociologie de l’enfance                               | 6         |
| 1.1.3 La famille d’aujourd’hui  | 9         |
| 1.1.4 Dynamiques relationnelles et nouvelles technologies               | 11        |
| 1.1.5 La dynamique relationnelle, source de formation d’espaces         | 16        |
| 1.1.6 L’espace relationnel dans un contexte de présence de l’ordinateur | 19        |
| <b>1.2 USAGE DE LA TECHNOLOGIE : VERS UNE APPROPRIATION CRÉATIVE</b>    | <b>22</b> |
| 1.2.1 Qu’est-ce que l’usage?  | 22        |
| 1.2.2 Les origines de la sociologie des usages                          | 23        |
| 1.2.3 L’approche de l’appropriation                                     | 24        |
| 1.2.4 En résumé: la part de l’environnement social                      | 27        |
| <b>2 CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE</b>            | <b>28</b> |
| <b>2.1 QUELS ENFANTS?</b>   | <b>28</b> |
| <b>2.2 UNE QUESTION D’APPROPRIATION DE LA TECHNOLOGIE</b>               | <b>30</b> |
| <b>2.3 LA FAMILLE, LES PROCHES ET LA DYNAMIQUE QUI EN ÉMERGE</b>        | <b>30</b> |
| <b>2.4 DE LA DYNAMIQUE À LA CRÉATION D’ESPACE RELATIONNEL</b>           | <b>31</b> |
| <b>2.5 QUESTION DE RECHERCHE</b>  | <b>32</b> |
| <b>3 CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE</b>                                      | <b>34</b> |
| <b>3.1 L’APPROCHE ÉPISTÉMOLOGIQUE</b>                                   | <b>34</b> |
| <b>3.2 L’ENFANT EN BAS ÂGE COMME PARTICIPANT</b>                        | <b>36</b> |
| <b>3.3 UNE APPROCHE INTÉGRATIVE</b>                                     | <b>38</b> |
| 3.3.1 L’entrevue  | 42        |

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| 3.3.2      | Approche par le collage   | 44         |
| 3.3.3      | Approche par la photographie  | 47         |
| <b>3.4</b> | <b>ÉTHIQUE ET RÉFLEXIVITÉ</b>   | <b>50</b>  |
| <b>4</b>   | <b>CHAPITRE 4 : ANALYSE ET DISCUSSION</b>                                       | <b>53</b>  |
| <b>4.1</b> | <b>LE TERRAIN : SÉLECTION DES PARTICIPANTS</b>                                  | <b>53</b>  |
| <b>4.2</b> | <b>PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS</b>  | <b>54</b>  |
| <b>4.3</b> | <b>ANALYSE DES DONNÉES</b>  | <b>58</b>  |
| <b>4.4</b> | <b>PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</b>   | <b>64</b>  |
| 4.4.1      | Joueur ↔ travailleur  | 67         |
| 4.4.2      | Complice ↔ complice   | 75         |
| 4.4.3      | L'enseignant ↔ l'apprenant  | 91         |
| 4.4.4      | Collaborateur ↔ collaborateur   | 100        |
| 4.4.5      | L'observateur ↔ l'observé   | 103        |
| 4.4.6      | Le solitaire  | 107        |
| 4.4.7      | Quel rôle joue l'ordinateur?  | 110        |
| 4.4.8      | Graphique relationnel de l'enfant   | 110        |
| <b>4.5</b> | <b>DISCUSSION</b>   | <b>113</b> |
| 4.5.1      | Le rôle des rôles dans les relations  | 113        |
| 4.5.2      | Au-delà de l'attribution des rôles  | 116        |
|            | <b>CONCLUSION</b>   | <b>126</b> |
|            | <b>BIBLIOGRAPHIE</b>  | <b>130</b> |
|            | <b>ANNEXES</b>  | <b>v</b>   |
| <b>1.1</b> | <b>REPRÉSENTATION DE L'ESPACE RELATIONNEL D'OPHÉLIE SOUS FORME DE GRAPHIQUE</b> | <b>v</b>   |
| <b>1.2</b> | <b>REPRÉSENTATION DE L'ESPACE RELATIONNEL DE LÉA SOUS FORME DE GRAPHIQUE</b>    | <b>vi</b>  |
| <b>1.3</b> | <b>EXEMPLES DE PHOTOGRAPHIES PRISES PAR LES ENFANTS</b>                         | <b>vii</b> |
| <b>1.4</b> | <b>EXEMPLES DE COLLAGES RÉALISÉS PAR LES ENFANTS</b>                            | <b>ix</b>  |
| <b>1.4</b> | <b>EXEMPLES DE COLLAGES RÉALISÉS PAR LES ENFANTS</b>                            | <b>ix</b>  |

## Remerciements

---

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice Dominique Meunier, sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. La poursuite de mes études aux cycles supérieurs ne faisait pas partie de mes plans, mais elle a su me convaincre que j'avais les capacités d'aller plus loin. Merci d'avoir cru en moi, de m'avoir épaulée et encouragée, me permettant de développer une confiance en mes idées et mes décisions, ce que je ne croyais pas possible. Je sors de cette expérience avec une force qui n'aurait pas pu voir le jour sans ton aide.

Je désire également remercier les six enfants qui ont accepté de participer à ma recherche. Leur générosité et leur spontanéité furent un véritable cadeau. Ce fut un réel plaisir de faire une petite incursion dans leur univers.

Merci aussi à tous ceux que j'ai croisés pendant mes cinq ans d'étude. Merci à Audrey avec qui j'ai traversé le baccalauréat et une partie de la maîtrise. Merci à Sybille avec qui j'ai partagé les moments parfois difficiles de la rédaction. Merci aussi aux professeurs Dominique Meunier, Lorna Heaton, Boris Brummans et Claude Lamarche pour qui j'ai été auxiliaire de recherche et d'enseignement; ce fut un réel plaisir de travailler avec vous. Merci également aux membres du laboratoire CPCC pour le partage des idées.

Je tiens particulièrement à remercier mes parents qui m'ont toujours appris que dans la vie il fallait suivre ses rêves. Merci de m'avoir épaulée et de m'avoir encouragée. À plusieurs niveaux, ce retour aux études n'aurait pas été possible sans votre soutien. Vous m'avez légué le plus beau des cadeaux!

Finalement, je veux remercier les trois hommes de ma vie. Tout d'abord, mon conjoint François qui a accepté sans hésitation ma décision de retourner à l'université, malgré les sacrifices que cela engendrait, et surtout qui m'a encouragée à poursuivre au-delà du baccalauréat. Ton amour et ton soutien infailible m'ont aidée tout au long de ce voyage. Merci aussi à Antoine et Sacha, nos deux petits amours, qui ont également, à leur façon, fait des sacrifices pour que je puisse poursuivre mon rêve. Vous avez été une véritable source d'inspiration!

## Introduction

---

- *Maman! Est-ce que je peux jouer à l'ordinateur?*
- *Mais oui mon amour! Tu as besoin d'aide?*
- *Ben non! L'ordinateur c'est trop facile!*

C'est ce que mon fils me disait alors qu'il n'avait que quatre ans. Aujourd'hui âgé de six ans, il navigue sur Internet à une rapidité vertigineuse, et son petit frère n'est pas loin derrière. L'habileté de mes enfants à comprendre rapidement tous les rouages de l'ordinateur m'a amenée à me poser plusieurs questions en ce qui a trait à leur relation avec les objets technologiques. La raison est simple : ce n'est pas ce que j'ai vécu à leur âge. Le monde a bien changé depuis les années 70; à l'époque, l'ordinateur n'avait pas investi le foyer familial, on ne pouvait pas enregistrer des émissions de télévision et les regarder à répétition, les consoles vidéo n'avaient pas encore envahi le marché...

Contrairement à moi, mes enfants n'auront donc pas vécu l'arrivée de ces nouvelles technologies dans leur vie; à l'inverse, ce sont eux qui entrent dans le monde technologique. Je me suis alors posée la question : comment vivent-ils cette relation, mais surtout, comment vivent-ils les relations avec les gens qui les entourent dans un contexte de présence d'une technologie telle que l'ordinateur? Naturellement, je pouvais bien me faire ma propre idée de la réponse, mais mon bagage n'est pas le leur. Alors comment eux appréhendent-ils leur monde?

S'intéresser aux pratiques des enfants en bas âge, en lien avec les nouvelles technologies, semble, à mon avis, un sujet pertinent à aborder. En faisant une recherche sur les expériences qu'ils vivent très tôt et quotidiennement, j'espère ainsi apporter minimalement des éléments de compréhension nouveaux sur la manière dont ces enfants

voient les relations qui gravitent autour d'eux dans un contexte d'utilisation de l'ordinateur.

J'amorcerai ce mémoire en présentant les bases sur lesquelles je m'appuie pour faire ma recherche. Partant de l'enfance, j'expliquerai différents courants se trouvant dans la littérature et les façons dont l'enfant est appréhendé. Par la suite, je m'intéresserai à la famille et aux relations qui peuvent s'y former, pour finalement aborder le cœur de ma recherche, c'est-à-dire le concept d'espace relationnel. Finalement, je solidifierai le tout en expliquant l'importance du concept d'appropriation de la technologie dans le cadre de cette étude.

Dans le deuxième chapitre, je couvrirai les bases de la méthodologie que j'ai employée. Ma recherche se faisant auprès d'enfant en bas âge j'ai dû réfléchir sur les approches à privilégier. De ce fait, je discuterai des deux approches créatives que j'ai combinées à l'entrevue, soit l'approche par le collage et l'approche par la photographie. Par la suite, je discuterai de certaines réflexions éthiques par rapport à ma recherche auprès d'enfants en bas âge, pour finalement conclure mon chapitre en élaborant la méthode d'analyse de données que j'ai choisie.

Dans le troisième chapitre, je ferai état de mes résultats qui montrent la construction de l'espace relationnel de l'enfant par l'attribution de différents rôles. Par la suite, je présenterai, sous forme graphique, l'interrelation des rôles qui prend forme dans le discours de l'enfant. Pour terminer ce chapitre, je ferai un bref retour sur la littérature en lien avec mes résultats et discuterai de trois dimensions qui ont émergé de mon analyse

et qui permettent de mieux comprendre l'ensemble de la dynamique de constitution de son l'espace relationnel.

Je conclurai finalement ce mémoire en soulevant certains points qui me semblent essentiels à approfondir, notamment quelques pistes de réflexion sur la façon de faire de la recherche auprès d'enfants en bas âge.

# **1 Premier chapitre : théorisation et cadre conceptuel**

---

## ***1.1 Les enfants d'aujourd'hui et leur contexte de vie***

### **1.1.1 Appréhender l'enfant**

Traditionnellement, les études portant sur des sujets entourant l'enfance, notamment dans le domaine de la psychologie, utilisaient des termes souvent vagues afin de définir ce qu'elles entendaient par « enfant ». En effet, ces études parlent d'enfants en bas âge, d'enfants d'âge préscolaire, de préadolescents et d'adolescents afin de catégoriser, dans une certaine mesure, les âges étudiés et ainsi découper et structurer les différentes étapes que l'enfant doit franchir pendant la période de l'enfance.

Piaget et Vygotsky furent sans doute les chercheurs les plus utilisés et les plus influents quand est venu le temps de catégoriser l'enfance dans les domaines de recherche de la psychologie, de la sociologie et de l'éducation (Smith, Dockrell, & Tomlinson, 1997). Le premier propose une façon de concevoir le développement cognitif de l'enfant à travers les différents stades qu'il parcourt tout au long de son enfance et son adolescence. Selon lui, l'enfant passe du stade de développement sensori-moteur (de 0 à 2 ans), au stade de développement préopérateur (2 à 6 ans), c'est-à-dire le moment où il commence à construire son intelligence en terme de temps et d'espace, et où ses capacités langagières prennent leur essor. Par la suite, l'enfant se retrouve au stade opératoire (6 à 10 ans) où il développe une cognition opératoire logique. Finalement, le stade de l'intelligence formelle consiste en l'aboutissement du développement cognitif de l'enfant vers une définition des schèmes de pensée telle qu'elle restera tout au long de sa vie adulte (Piaget et Inhelder, 1959, dans Troadec, 1999).

Vygotsky (1934, dans Troadec, 1999 et Thomas & Michel, 1994) propose plutôt une orientation socioculturelle du développement cognitif des enfants. Comme le soulignent Caronia et Caron (2008), la théorie développementale de Vygotsky se base sur l'interaction sociale, en ce sens que la relation de compréhension qui se crée entre l'enfant et, dans ce cas-ci, les textes médiatiques, sont directement liés aux contextes socioculturels dans lesquels il grandit. Cela permet à des chercheurs comme Sonia Livingstone et Dafna Lemish de nuancer leur approche et d'aborder la catégorisation de l'enfance de façon plus floue, permettant un certain débordement des frontières mises en place par la perspective piagétienne. Selon elles, l'approche de Piaget est trop rigide et ne permet pas la latitude dont a besoin, entre autres, le champ d'études des médias, Vygotsky offrant une alternative intéressante (Livingstone, 2007; Lemish, 2008).

Vygotsky a élaboré un modèle basé sur l'interaction, car l'enfant aurait, selon lui, besoin d'un adulte pour lui apprendre l'utilisation des « outils » avant d'être en mesure d'agir seul et d'être en mesure de se développer. Contrairement à Piaget, Vygotsky n'a pas posé des bases strictes de catégorisation en termes d'âge. Il reste plutôt flou, fonctionnant davantage avec des stades de développement généraux basés sur la façon qu'a l'enfant de percevoir le monde. Selon cette approche, l'enfant passe d'abord par le stade de la pensée basée sur le regroupement, l'organisation et l'association des objets selon la perception qu'il en a, pour ensuite passer à la pensée basée sur des regroupements plus complexes. S'ajoute alors les impressions subjectives de l'enfant, les liens réels (couleurs, formes), les associations par dissemblances, les liens davantage significatifs, etc. Finalement, l'enfant passe au stade de la pensée conceptuelle où il est maintenant capable de synthétiser et analyser ce qui l'entoure.

Bien que l'approche de Piaget soit plus structurée que celle de Vygotsky, on peut voir que les deux auteurs abordent le concept de l'enfant selon un schéma évolutif l'amenant graduellement vers le devenir de l'adulte (Troadec, 1999). En effet, ces deux chercheurs proposent de voir l'enfant sous un angle constructiviste, où les connaissances se construisent graduellement et donc que le développement de l'enfant se fait de façon progressive et linéaire<sup>1</sup>. Cependant, le fait de voir cette période de la vie uniquement sous l'angle du passage vers le monde des adultes a poussé certains chercheurs à questionner le paradigme de l'enfance.

### **1.1.2 La nouvelle sociologie de l'enfance**

Selon plusieurs chercheurs, notamment Scott (1997) et James, Jenks et Prout (1998), dans l'optique de l'ère moderne, l'enfance était essentiellement vue comme le préambule à la vie adulte. Comme l'expliquent James et Prout (1990), les phases de développement de l'enfant conçues par Piaget ont accentué l'idée de la rationalité de l'adulte versus l'irrationalité de l'enfant, marginalisant la période de l'enfance. La façon dont les chercheurs appréhendaient sa construction n'était alors basée que sur une éducation et une instruction visant à atteindre le niveau social créé par l'adulte. Toutefois, ce modèle perd peu à peu du terrain au tournant des années 90 quand des sociologues commencent à développer un nouveau paradigme de la sociologie de l'enfance, proposant plutôt une vision de l'enfant comme un acteur compétent

---

<sup>1</sup> Bien qu'ils aient fréquemment recourt à ces deux types de catégorisation, les chercheurs utilisent également d'autres cadres de classification, notamment les étapes scolaires afin de définir et catégoriser les enfants : le préscolaire, le primaire, le secondaire. Cette réalité scolaire, structures physique et sociale relativement rigides, fait en sorte que l'approche de cette institution par les chercheurs se fait presque systématiquement de façon catégorisée comme en font foi les types de recherches effectuées dans le domaine de l'éducation (Poisson, 1991). D'autres chercheurs, notamment dans le domaine de la publicité visuelle dirigée vers les enfants, catégorisent l'enfance d'un point de vue plus comportemental à travers des étapes d'apprentissage évoluant selon la maturité qu'il acquiert au fil des années (John, 1999 ; Jennings & Wartella, 2007).

socialement. Cette idée prend sa source dans la perspective de la construction sociale qui voit les individus comme des agents socialement actifs ayant un pouvoir de création faisant en sorte que tout est socialement construit. Cette épistémologie « means that we, as human beings, as actor in our own lives, can change ourselves through our action and in the power of the result of our actions » (Dahlberg, 1997 dans Moss & Petrie, 2002 : 20). C'est donc à travers les interactions que le monde serait construit et compris par les individus.

Selon James & Prout (1990), cette perspective a trouvé écho dans la sociologie de l'enfance amenant les chercheurs à poser un regard différent sur l'enfant, abordant cette période de la vie comme une pluralité plutôt qu'un simple passage vers le monde des adultes. En ce sens, ils avancent que l'enfant est capable socialement, à travers son discours, de se construire, et ce dans son unicité, car chacun est différent tant d'un point de vue historique et culturel que d'un point de vue du temps et de l'espace. En somme, il y a plusieurs enfances.

En fait, l'approche de la construction sociale libère l'enfant de son déterminisme biologique (James, Jenk & Prout, 1998); son point de vue est alors pris en considération, lui donnant la possibilité de s'exprimer puisqu'on lui reconnaît le rôle d'agent actif et témoin privilégié capable de partager ses connaissances par rapport à sa propre vie. Cependant, cela ne veut pas dire que l'opinion des adultes doit être écartée, mais simplement qu'elle n'est pas la seule perspective valable (Darbyshire, Macdougall, & Schiller, 2005). En résumé, ce nouveau paradigme :

« recognises that children construct their autonomous social world; that they are participants in social processes; that they are persons, not property; that

they constitute multiple voices rather than a collective and undifferentiated class; and that childhood should be given as high a priority as adulthood » (Smith, 2008 : 4).

Toutefois, au cœur de cette position se dessine une limite importante. Selon Gallacher (2006), la nouvelle sociologie de l'enfance a mis de l'avant la construction sociale de l'enfant, tout en critiquant sa surdétermination biologique. Les chercheurs du nouveau paradigme de l'enfance avaient en effet séparé la vision biologique et la vision sociale de la construction de l'enfance. Par cette division, ils avançaient que l'enfance était un phénomène purement social qui n'avait rien de naturel et qu'il était plutôt centré autour d'objets socialement construits régularisant la vie de l'enfant (Maybin & Woodhead, 2003 dans Prout, 2008). Or, en prenant une telle position, le chercheur n'a accès qu'à une subjectivité statique de l'enfant puisqu'il appréhende l'individu dans le moment présent indépendamment de la période où il se trouve dans la vie, mettant l'adulte et l'enfant sur le même pied d'égalité (Gallacher, 2006). Pourtant, il faut faire attention de ne pas fermer les yeux sur la croissance de l'enfant qui est un aspect important de sa vie. Face à ces critiques, certains chercheurs ayant mis en œuvre la création du nouveau paradigme de la sociologie de l'enfance ont commencé à nuancer leur approche. Bien qu'ils adhèrent à une épistémologie constructionniste de l'enfance, ces chercheurs, notamment Prout (2005, 2008) et Lee (2001), trouvent maintenant présomptueux de croire que l'aspect naturel de cette période de la vie doit être rejeté. Ainsi, se basant entre autres sur les idées de Bruno Latour (1993, dans Prout, 2008) qui avance que rien n'est totalement social ou totalement naturel, mais que c'est davantage le fruit d'une médiation, ces auteurs voient maintenant l'enfant comme partie intégrante d'un contexte à la fois social et naturel, l'un ne pouvant être séparé de l'autre (Prout, 2008). En

résumé, on le reconnaît aujourd'hui davantage en tant que personne à part entière possédant un potentiel et des capacités à se développer selon ses propres particularités (Ronfanie, 2006) et selon sa propre perspective (James & al, 1998), mais on reconnaît également qu'il se trouve dans une période de croissance et que c'est à l'intérieur de ce cadre que tout l'aspect social de ce qui l'entoure vient façonner différents types d'enfance, ce que Lee (2001) appelle « *the multiple becomings* », car, en somme, il y a plusieurs enfances.

Donc, bien que l'enfant soit considéré comme autonome et capable de construire son propre univers, il n'en reste pas moins qu'il est dépendant, par rapport à son bien-être physique, de ceux qui l'éduquent (James & Prout, 1990; Ronfanie, 2006). Les relations de proximité qui entourent l'enfant deviennent donc un sujet d'étude intéressant, car, selon Sirota (2006), il n'est pas tout de s'intéresser à l'enfant, il faut le mettre en contexte puisque sa socialisation est directement liée à ce qui est proche de lui. Dans cette perspective, les champs de recherches sont nombreux, que ce soit l'école, le voisinage, les amis, la maison, etc., mais Nunes de Almeida (2006) avance que le contexte de la famille est un choix stratégique pour problématiser ce que Sirota appelle « l'enfant présent », acteur de sa socialisation (Sirota, 2006), car c'est un lieu de développement stable qui le suit quotidiennement et où ses premières interactions se construisent et se modifient au fil du temps (Nunes de Almeida, 2006).

### **1.1.3 La famille d'aujourd'hui**

Avant d'aller plus loin, il est important de définir le terme « famille », car ce concept très général a beaucoup changé depuis la deuxième moitié du XXe siècle. Comme le souligne Nunes de Almeida (2006), l'image de la famille nucléaire composée de deux

parents hétérosexuels, caractérisée par une division des tâches entre le père et la mère, et une hiérarchisation entre les parents et les enfants, s'est peu à peu effritée. Les couples non mariés sont de plus en plus nombreux, les deux parents travaillent, les divorces et les séparations sont plus fréquents, les foyers monoparentaux ne sont plus des exceptions et les gardes partagées font partie de la réalité de plusieurs enfants. La famille a changé dans sa structure et les familles éclatées se recomposent et forment de nouveaux types de famille. L'enfant peut se retrouver avec plus de deux parents, deux chambres, deux maisons, des demi-frères, demi-sœurs... Il ne faut pas oublier non plus le phénomène des familles homoparentales qui prend de plus en plus sa place dans notre société. La réalité est donc tout autre aujourd'hui et la famille fusionnelle d'antan a tranquillement laissé sa place au modèle de la famille fondée sur le couple associatif et désinstitutionnalisé où le partage et l'égalité ainsi que la réalisation de soi au sein du groupe prennent davantage de place dans la dynamique familiale (Nunes de Almeida, 2006). Bref, en un demi-siècle la famille a subi une métamorphose qui entraîne un changement au niveau de la conceptualisation du terme « famille ». Scott (1997) explique une différence importante qu'il faut faire entre le *household*<sup>2</sup> et la famille, car la composition de la maison change dans le temps; les enfants les plus vieux quittent la maison, les séparations entre les parents peuvent survenir, des grands-parents peuvent emménager dans les lieux, etc. Selon cette perspective, la base de ce que l'on nomme « famille » aujourd'hui repose donc davantage sur des liens émotionnel et relationnel entre les membres d'un groupe plutôt que sur un espace physique unique tel que la

---

<sup>2</sup> J'ai décidé de garder le mot *household* en anglais, car aucune traduction française ne me paraissait expliquer aussi clairement la complexité de ce terme. Scott (1997) le définit comme la composition des membres vivant à l'intérieur d'une maison qui tient lieu de foyer familial.

maison. Ainsi, lorsque l'on parle de « famille » il est important d'avoir en tête des configurations hétérogènes qui constituent notre société d'aujourd'hui.

Plusieurs dimensions de la famille peuvent alors être abordées dans le cadre d'une recherche. Par exemple, Livingstone et Bober (2006) parlent en termes de dynamique qu'elles définissent de la même façon que Scott, c'est-à-dire comme des relations qui se structurent au sein d'une famille. Toutefois, elles spécifient que ces relations ne sont pas uniquement d'ordre social, mais également d'ordre technique, faisant en sorte qu'une des dimensions intéressantes abordées est celle de la dynamique relationnelle de l'enfant dans un contexte de présence d'une technologie comme l'ordinateur.

#### **1.1.4 Dynamiques relationnelles et nouvelles technologies**

L'influence des autres dans les habitudes d'utilisation d'une technologie par l'enfant a souvent été abordée par les chercheurs, que ce soit au niveau du contexte socio-économique (Lee, Bartolic & Vandewater, 2009; Lebel & Lavallée, 2008) ou au niveau de l'encadrement et des pratiques familiales (Lemish, 2007; Huston, Bickham, Lee & Wright, 2007; Lemish, 2008; Livingstone & Tsatsou, 2009; Plowman, McPake & Stephen, 2010). Comme le souligne Josiane Jouët (2000), le choix de l'enfant de jouer avec un ordinateur ou d'aller se promener sur Internet se fera en lien direct avec les gens auxquels il s'associe. Dans le même ordre d'idée, Muratore (2005) ajoute que l'enfant « se construit et intègre de nouveaux processus cognitifs régulièrement » et « si l'influence d'autrui est essentielle chez l'adulte comme chez l'[enfant], elle revêt encore plus d'importance chez [ce dernier] puisque celui-ci se construit sur la base de ces interactions sociales » (p.5). L'enfant n'est donc pas en relation individuelle avec la technologie; il y a également une relation collective qui joue un rôle tout aussi important

dans son utilisation de la technologie. En ce sens, voyant les autres utiliser l'ordinateur et Internet, l'enfant observe l'usage qu'ils en font, chaque utilisation étant différente pour chacune des personnes qu'il côtoie. Par leur utilisation de la technologie, ces dernières induisent donc leurs pratiques à l'enfant qui, à partir de cela, développe sa propre utilisation. Toutefois, la dynamique relationnelle ne s'arrête pas à cette dimension. S'ajoutent à cela les interactions et les négociations qui ont lieu alors que l'enfant lui-même utilise cette technologie : c'est ce que Nathanson (2001a) appelle la médiation.

Dans ses recherches sur la consommation télévisuelle des enfants, Nathanson (2001a) définit la médiation comme l'interaction qui a lieu entre l'enfant et ceux qui l'entourent, que ce soit avant son utilisation de la technologie, pendant et même après. Quant à Jouët (2000), elle propose une double médiation, c'est-à-dire une médiation à la fois technique et sociale, car les types d'usage prennent leur source à même le corps social (Jouët, 1993). Pour un enfant en bas âge, la famille est un lieu social primaire et agit en termes de repère par rapport au monde extérieur; le contexte familial a donc une grande importance pour lui. De ce fait, les règles définies par les parents prennent une grande place. Holloway et Valentine (2001b) soutiennent que l'espace social de l'enfant au sein de la famille n'est jamais totalement neutre et que, au contraire, il est investi de règles et de codes établis par les parents. C'est entre autres le cas pour l'utilisation d'une technologie. On peut alors parler de médiation parentale, c'est-à-dire une dynamique où les relations d'autorité sont prépondérantes.

Comme le soulignent Livingstone et Helsper (2008), la notion de médiation parentale désigne la relation qu'entretient le parent avec son enfant dans sa consommation

technologique, non seulement en termes de restriction, mais également en termes d'accompagnement. Ainsi, les parents peuvent user de différentes stratégies afin de garder un contrôle sur l'utilisation de l'ordinateur par leurs enfants. Quelques études (Lemish, 2008; Livingstone & Helsper, 2008 ; Nikken & Jansz, 2006; Nathanson 2001a.) révèlent différents types de médiation utilisés par les parents. Il y a tout d'abord la vigilance, c'est-à-dire le degré d'investissement des parents dans la consommation médiatique de leurs enfants. Il y a aussi la supervision - également nommée restriction - qui comprend les règles concernant l'utilisation de la technologie par l'enfant. Finalement, il y a la médiation dite éducative qui consiste en une participation active des parents quant à l'explication des contenus produits par Internet. Les auteurs avancent que par ce type d'implication et par une communication soutenue avec leur enfant, les parents peuvent avoir une influence sur ses habitudes et aider au développement et l'apprentissage cognitif de celui-ci par rapport à son utilisation de la technologie.

Cependant, il ne faut pas exclure que, se retrouvant au milieu de ces normes et règlements, l'enfant est également sujet à user de tactiques (Livingstone & Bober, 2006) pour contrer ce que le parent vient lui proposer ou même lui imposer. Toutes ces négociations qui entrent dans le concept de la dynamique relationnelle jouent donc un rôle dans la modulation de la relation que l'enfant entretient avec la technologie. Toutefois, ces relations de médiation ne doivent pas être perçues uniquement d'un point de vue restrictif. Si une part se joue au niveau des limitations de consommation, une autre se joue au niveau de l'accompagnement : en passant du temps avec lui sur l'ordinateur, en l'aidant dans sa navigation sur Internet, le parent entre en relation avec son enfant (Livingstone & Helsper, 2008). Par ailleurs, même si les parents ont un rôle

dominant dans la dynamique relationnelle, Nathanson (2001a) prend soin d'ajouter que la médiation au sein de la famille n'est pas uniquement parentale, elle peut également être faite par différents individus; elle parle alors de médiation familiale.

Comme l'explique Nathanson (2001a), les dynamiques relationnelles qui émergent de la présence des membres d'une famille autour de l'ordinateur ne sont pas essentiellement le fruit d'une médiation parentale, mais également d'une médiation familiale. Autrement dit, l'enfant n'est pas uniquement en présence de ses parents, il peut y avoir, comme nous l'avons vu plus haut, des frères et sœurs ou des demi-frères et sœurs, des beaux-parents, des grands-parents, etc., autant de personnes qui élargissent le nombre et le type de négociations qui entourent l'utilisation de l'ordinateur. Au sein de la dynamique relationnelle, l'enfant doit donc apprendre à négocier son temps d'utilisation. Ainsi, l'ordinateur ne peut pas être vu par l'enfant au même titre qu'un « toutou » ou une « doudou »; ce n'est pas quelque chose qui lui appartient. Comme le souligne Pharabod (2004), l'ordinateur est un objet que les membres d'une famille se doivent de partager puisqu'il s'inscrit dans le territoire familial<sup>3</sup>. L'enfant doit donc apprendre à l'utiliser en tant que possession partagée. Dans son étude auprès des familles françaises, Pharabod (2004) a analysé la place des objets technologiques dans l'espace résidentiel en portant un intérêt particulier sur les usages collectifs et individuels s'articulant autour du territoire familial ainsi que la sociabilité familiale médiatisée. Elle montre que l'usage des objets technologiques, dont font partie l'ordinateur et Internet, reflète les relations entre les membres de la famille. Comme le dit Jouët (2000), l'objet technologique

---

<sup>3</sup> Sans le qualifier de lieu physique telle la maison, l'auteure explique le territoire familial – ou territoire domestique - comme l'endroit où se joue la vie de famille, le lieu où les relations entre les membres naissent et se développent de façon dynamique.

intégré dans la sphère domestique devient source de négociation entre les membres dans leur pratique quotidienne.

Le contexte de la famille est un choix stratégique en termes de lieu de socialisation de l'enfant puisque, comme le souligne Nunes de Almeida (2006), la famille est le lieu primaire de ses relations. Toutefois, les médiations qui viennent d'être définies ne sont pas les seules qui gravitent autour de l'enfant. Bien que la famille soit l'environnement de base de l'enfant, ce dernier n'est pas confiné au contexte relationnel qu'il entretient avec ses parents, ses beaux-parents ou ses frères et sœurs; beaucoup d'autres personnes peuplent son univers que ce soit les ami(e)s, les voisins ou les collègues de classe, etc. On pourrait alors parler de médiation « des tiers notables». Toutes ces relations qu'il considère comme jouant un rôle important dans sa vie entrent donc également dans sa dynamique relationnelle. Tout comme dans le contexte familial, l'environnement extérieur est rempli d'interactions de toutes sortes et l'enfant doit également négocier son utilisation de l'ordinateur, tout comme il pourrait le faire avec un frère ou une sœur; il doit faire face à des décisions de partage de la technologie. Comme le souligne Gottman (1986, dans Maguire & Dunn 1997), les interactions entre l'enfant en bas âge et les groupes de pairs, que l'on pourrait aussi qualifier d'amitié, sont entre autres traversées par des coordinations dans le jeu, des conflits, des concessions et des négociations dans les jeux de rôle. Tout comme au sein de sa dynamique familiale, les interactions qu'instaure l'enfant avec son entourage au sens plus large se constituent de construction de relations où le pouvoir et le contrôle dans les situations de jeu – en l'occurrence l'utilisation de l'ordinateur - prennent beaucoup de place (Maguire & Dunn, 1997).

Lelong, Thomas et Ziemlick (2004) affirment que les relations qui émergent des usages – par exemple d’une technologie comme l’ordinateur - dépendent de stratégies complexes telles que l’investissement personnel, l’entraide, les revendications et la reconnaissance de compétences. Selon eux, la socialisation des membres se développe dans une tension constante entre une interdépendance et un désir d’autonomie par rapport aux pratiques entourant les dispositifs techniques. D’un côté, l’individu veut agir de façon autonome, se détachant des liens de dépendance aux autres, tandis que de l’autre, il a un besoin d’appréciation de ses aptitudes par le biais des membres de cette dernière. En ce sens, les compétences reliées à l’ordinateur et Internet forment des territoires dans la dynamique relationnelle, marquant la place de chacun des membres par rapport à l’utilisation qu’ils en font<sup>4</sup>. L’ordinateur joue donc un rôle de médiation dans l’acquisition d’autonomie, la valorisation des personnalités et la construction des territoires de chacun (Lelong & al., 2004). La construction de ces territoires, en lien avec les aptitudes et les usages de la technologie, se fait sur une base relationnelle. En outre, en plus de créer des territoires de compétence, la dynamique interactionnelle qui a lieu autour de l’utilisation de l’ordinateur structure, comme nous allons le voir, des espaces à l’intérieur des différentes relations qui sont chers à l’enfant.

#### **1.1.5 La dynamique relationnelle, source de formation d’espaces**

On a tendance à penser aux espaces en termes géographiques délimités par des masses physiques comme la terre ou l’eau, le tout s’analysant à travers des principes

---

<sup>4</sup>Lelong et al. (2004) donnent l’exemple d’un père de famille qui passe beaucoup de temps sur Internet et dont la femme, qui n’approuve pas cette utilisation excessive parce qu’elle n’est pas une utilisatrice d’Internet, lui impose des limites de temps. Pour contrer ces règles, l’homme tente de l’initier. Le territoire de l’homme entre en jeu avec celui de la femme de par leur compétence et leurs intérêts; les négociations qui en émergent marquent les différents territoires qui ont lieu dans la dynamique relationnelle.

scientifiques mesurables très précis. Cependant, plusieurs géographes ont pris un chemin fort différent en adhérant à une perspective plus sociale de cette discipline : la géographie humaine. Dans cette perspective, les chercheurs s'interrogent sur la façon dont les gens construisent et organisent la société; comment leurs cultures, leurs valeurs, leurs politiques créent les lieux; comment ils interagissent entre eux; de quelles façons les individus et les lieux sont différents selon les régions; et comment ils font sens des autres et d'eux-mêmes dans leurs différentes localités (Fouberg, Murphy & Blij, 2009). Certains géographes de la tradition de la géographie humaine se sont même penchés sur une nouvelle conception de l'espace, y délaissant la définition purement physique du terme pour l'approcher sous l'angle moins tangible de l'espace relationnel.

C'est le cas de la géographe féministe Doreen Massey qui aborde l'espace comme un ensemble de relations interconnectées. Selon elle, l'espace n'est pas tant une structure de lieux mesurables, qu'un système social organisé à travers un flux complexe d'intercommunications; il n'est pas un lieu fermé, mais davantage articulé par des contacts et des influences provenant de différentes places éparpillées tant localement que globalement (Massey, 1998). L'espace devient donc le résultat d'interrelations et d'interactions qui proviennent de différents acteurs, qu'ils soient humains ou non humains (objets, sentiments, désirs, etc.) et qui sont en constante animation. Sous cette perspective relationnelle, l'espace n'est donc pas considéré comme une entité fixe, mais plutôt comme une dynamique ne pouvant être comprise que dans un rapport à d'autres, créant un réseau perpétuel d'événements formant des connexions relationnelles (Jones, 2009). Par contre, comprendre l'espace ne consisterait pas seulement à le voir comme un sens unique, se définissant lui-même et structurant les autres, mais également comme

étant structuré par les acteurs, leurs relations, leurs caractéristiques et leurs comportements (Massey, 1999). En somme, la structure même de l'espace n'est pas statique puisqu'elle est traversée par un flux constant d'interactions; les mouvements ainsi produits font en sorte que l'espace est continuellement en construction et en mutation (Massey, 1999). Comme le résumait bien Clegg et Kornberger (2006, dans Vasquez, 2009), « we constitute space through the countless practices of everyday life as much as we are constituted through them » (p.128). Dans le même ordre d'idées, Rose (1999) avance que l'espace relationnel n'est pas préexistant aux différents actants, mais que cette relationnalité est performée, qu'elle se construit par l'itération des relations. L'auteure avance que l'espace est créé, mais qu'il ne préexiste pas à l'action de création; ce n'est qu'à travers l'articulation des performances relationnelles que tout se fait. L'espace est constamment en devenir.

Cette transformation constante de l'espace suppose donc un mouvement. Pour ce faire, la notion du temps s'imbrique dans celle de l'espace; on ne parle plus de l'espace et du temps, mais de l'espace-temps (Massey, 2001, 2005), marquant ainsi son aspect ouvert et relationnel. En ce sens, Massey (1999) propose de voir l'espace, non pas comme tridimensionnel, mais plutôt quadri dimensionnel de par l'intégration de la temporalité. L'espace devient alors un lieu relationnel dynamique, fluide, en mouvement et constamment en transformation où se croisent différentes trajectoires; c'est ce que Massey (2005) appelle des *stories-so-far*, que l'on pourrait traduire comme des « histoires en constant développement ». « [S]pace is the sphere in which distinct stories coexist, meet up, affect each other, come into conflict or cooperate » (Massey, 1999 : 274). Dans cette perspective, les *stories-so-far*, qu'elle nomme également des trajectoires

(2005), font en sorte que rien de ce qui nous entoure n'est permanent et immobile, les changements sont présents dans tous les aspects du quotidien. Les rapports de connexion qui s'établissent et qui proviennent d'interaction et d'interrelation, peuvent – ou non – créer des liens; rien n'est prédit d'avance, tout est éphémère, l'espace n'est jamais achevé. « Space is always therefore, in a sense, unfinished (expect that « finishing » is not on the agenda) » (Massey, 2003 : 118).

Gardant cette idée de l'espace fluide et mouvant, Meunier (2007) propose quant à elle de définir les pratiques quotidiennes, qu'elle nomme médiation, en terme de lieu de relationnalité, c'est-à-dire un lieu où sujets et objets se rencontrent provoquant des transformations dans le dynamisme de leur mise en relation, et ce, de façon itérative. En ce sens, se basant sur la définition d'Hennion qui parle de médiation en tant que processus constitutif, elle avance que rien n'est décidé avant l'interaction. Au contraire, tout prend forme dans l'action et la mise en relation des individus qui, par leur contact, mettent en branle leur construction relationnelle à travers la définition qu'ils se donnent. Autrement dit, il faut aller en amont et se poser la question sur ce qui « fait être » et non ce qui « est ». On pourrait donc dire que c'est dans l'interaction qu'il y a création et que « c'est dans ce lieu mouvant de « relationnalité » que l'on peut comprendre le sens des pratiques » (Meunier, 2007 :327).

### **1.1.6 L'espace relationnel dans un contexte de présence de l'ordinateur**

Prenant donc en compte que les géographies auxquelles je fais allusion ici ne sont pas physiques, mais plutôt relationnelles, je trouve intéressant de me pencher pour mon mémoire sur la construction de l'espace par l'enfant au sein de sa dynamique relationnelle. Sur ce point, je me base principalement, comme je l'ai expliqué plus haut,

sur les travaux de Massey et Meunier, mais également sur ceux de Holloway et Valentine (2000, 2001a, 2001b, 2003 et 2005) deux chercheuses géographes qui ont étudié la spatialité sous un angle entourant plus particulièrement l'enfant et les nouvelles technologies. Approchant l'enfant par la théorie de la nouvelle sociologie de l'enfance, ces auteurs s'intéressent plus particulièrement à la façon dont les nouvelles technologies s'insèrent dans la vie quotidienne des enfants, abordant l'ordinateur comme une technologie dont les propriétés ne sont pas inhérentes à l'objet, mais plutôt émergentes de la pratique des individus. Dans cette optique, elles décrivent la famille comme une communauté de pratique<sup>5</sup> (Holloway & Valentine, 2001a et 2001b) autour des technologies, avançant qu'elle est formée par des relations spatio-temporelles qui constituent la famille. C'est à partir de cette idée que Holloway et Valentine (2000) ont exploré les façons dont l'identité des enfants, dans un contexte d'utilisation de la technologie par leur communauté de pratique, se construit à travers les espaces relationnels de leur quotidien.

Leurs recherches montrent notamment la spatialité des performances technique et émotionnelle des membres de la famille – que l'on pourrait également appeler la dynamique relationnelle - en lien avec une technologie comme l'ordinateur et Internet, et comment tout cela est constitué de relations qui forment les espaces à l'intérieur des foyers (Holloway & Valentine, 2001b). Elles identifient ainsi les différentes façons dont

---

<sup>5</sup> La communauté de pratique, telle que proposée par Wenger (2005), se définit par un foisonnement de relations et d'interactions entre les membres créant ainsi une forte cohésion. Ces relations, non pas issues de la proximité géographique des membres mais davantage de l'engagement mutuel entre les individus la formant, se créent à travers des activités quotidiennes, que ce soit les repas, les échanges de courriel ou l'utilisation d'une technologie comme l'ordinateur et Internet. Toutefois, l'engagement ne se caractérise pas par une homogénéité de ses membres, mais se crée plutôt à travers « des liens entre les gens qui peuvent avoir encore plus d'impact que certaines affinités ou, encore, l'appartenance à une même classe sociale » (Wenger, 2005 : 85). La composition de la communauté de pratique peut donc être très diversifiée car elle se forme au-delà de l'espace géographique et davantage dans les espaces relationnels.

les parents négocient les compétences technique et émotionnelle de l'enfant par rapport à l'usage de la technologie, en permettant de mieux comprendre les différentes significations de cette utilisation qui en émergent.

Toutefois, leurs études sur ce sujet portent exclusivement sur les adolescents, provoquant une distance par rapport à mon propre projet de recherche qui s'intéresse plus particulièrement aux enfants en bas âge. L'univers fort différent de l'adolescent, qui développe son autonomie en prenant ses distances par rapport à ses parents, a permis aux chercheuses de mettre davantage l'emphase sur les relations entre parents et enfant au sein de familles *cybertopian* et *cybercritic*<sup>6</sup>. Elles y abordent les inquiétudes des parents face aux risques des communications en ligne très prisées par les adolescent(e)s, de l'isolement que l'utilisation de l'ordinateur peut provoquer et des compétences de ces jeunes qui sont beaucoup plus développées que celles d'un enfant, allant jusqu'à dépasser celles de leurs parents (2001a et 2001b). Ces conclusions, bien que très intéressantes, ne sont pas l'essentiel de mon intérêt pour leurs recherches. L'aspect que je trouve particulièrement intéressant est la façon dont, à travers leurs conclusions, elles ont montré que les pratiques entourant l'utilisation des nouvelles technologies forment, et sont formées, par la dynamique de pouvoir des membres de la famille (2001a, 2001b, 2005). Quand elles parlent de l'usage de l'ordinateur en termes d'espaces consentis, de choix de disposition des appareils ainsi que de la construction d'espaces relationnel et social dans la pratique quotidienne où les identités et les vies de ces enfants se forment

---

<sup>6</sup> Dans leur recherche, Holloway et Valentine (2001b) divisent les familles en deux pôles, soit (1) les familles *cybertopians* qui encourage la pratique et l'apprentissage des nouvelles technologies par leur enfant, y voyant un avantage pour leur avenir, et (2) les familles *cybercritics* qui craignent que la pratique technologique, et tous les risques potentiels qui peuvent en découler, mette le bien-être émotionnel de leur enfant en danger.

et se reforment, cela rejoint et enrichit directement les bases de mon questionnement. Ces idées qu'abordent Massey, Meunier ainsi que Holloway et Valentine montrent que dans le discours de chacun et dans la pratique quotidienne de chacun, on peut retrouver l'émergence de trajectoires où tous se croisent, favorisant la formation d'espace relationnel où individus et objets sont en constante mutation.

Bien que ces chercheuses parlent de « pratiques technologiques » (Meunier 2007) ou « d'usage domestique » (Holloway et Valentine, 2001a et 2001b) de la technologie, il faut cependant noter que le concept d'usage de la technologie est très peu problématisé et développé dans leurs travaux. Pourtant, il a été très étudié dans certains courants de pensée, français notamment, avec, entre autres, la sociologie des usages. Il m'apparaît donc important de le creuser davantage afin d'expliquer sous quel angle je désire l'appréhender dans ma recherche.

## **1.2 Usage de la technologie : vers une appropriation créative**

### **1.2.1 Qu'est-ce que l'usage?**

Le terme « usage » peut sembler *a priori* fort simple, mais il en est tout autre; il est donc essentiel de se pencher sur cette notion qui, comme le soulignent Breton et Proulx (1989/2006) est un terme relativement complexe. En lien avec les nouvelles technologies, l'usage est « ce que font réellement les gens avec [les] objets et dispositifs techniques d'information et de communication » (Breton et Proulx 1989/2006 :251). Selon Chambat (1994, dans Breton et Proulx 1989/2006), l'usage est plus qu'une simple utilisation fonctionnelle et se définit davantage comme un construit social, car il est déterminé non pas par l'objet dont il est question, mais par la relation qui existe entre cet objet et l'utilisateur. Devant un objet technique, l'individu se retrouve face à deux grandes

potentialités : l'utilisation envisagée par le fabricant et celle qu'il va réellement faire (Akrich, 1990).

Selon Breton et Proulx (1989/2006), la notion d'usage renvoie à un ensemble de définitions qui se constitue sous la forme d'un continuum allant de l'adoption à l'utilisation pour terminer avec l'appropriation de la technologie. En effet, l'usage peut n'être qu'une simple adoption, c'est-à-dire le moment où l'individu en tant que consommateur acquiert l'objet, ou une utilisation qui est l'emploi fonctionnel de l'objet. Finalement, elle peut également s'étendre à une appropriation qui marque le passage du lien qui unit l'utilisateur et l'objet vers une relation plus étroite puisque l'individu doit acquérir une maîtrise technique et cognitive de l'objet et l'intégrer significativement dans ses pratiques quotidiennes en ayant la possibilité de détourner et même d'en réinventer l'emploi. C'est dans cet investissement significatif de l'utilisateur que s'inscrit la sociologie des usages (Proulx, 2002).

### **1.2.2 Les origines de la sociologie des usages**

Comme le souligne Millerand (1999), la sociologie des usages n'est pas tant une discipline ou un courant de recherche précis qu'un ensemble de recherches ayant les mêmes préoccupations. S'inscrivant dans le champ de l'usage social des technologies, elle prend son essence dans les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation<sup>7</sup> (Millerand, 1999; Flukinger, 2007). Comme le décrit Millerand (1999), l'approche diffusionniste, telle qu'élaborée par Everett Rogers<sup>8</sup>, s'intéresse à la façon

---

<sup>7</sup> Madeleine Akrich (1990) va cependant nuancer les appellations en faisant plutôt référence à la sociologie des techniques pour parler des approches de la diffusion et de l'innovation - puisque ces dernières se concentrent davantage sur l'objet technique - et à la sociologie des usages pour parler de l'approche de l'appropriation.

<sup>8</sup> Dans son livre « Diffusion of Innovations » paru pour la première fois en 1962.

dont une innovation se propage dans la société et propose que l'intérêt des individus pour les différentes caractéristiques d'un objet technique fera en sorte qu'il sera (ou non) adopté. Quant à l'approche de la sociologie de l'innovation, Millerand la situe en amont de l'adoption en expliquant que les problématiques abordées entourent la conception même de l'innovation technologique. Cette approche s'intéresse donc à la construction de l'objet et son rôle en tant que technologie qui influence et qui est influencée par la société<sup>9</sup>. Bien que le caractère social fasse partie intégrante de ces deux approches, certains chercheurs commencent à se questionner sur cette ligne de pensée qui penche vers un déterminisme technologique (Millerand 1999). Akrich (1998) et Jouët (1993) – pour n'en nommer que deux - vont commencer à s'intéresser davantage à la relation entre l'objet et l'utilisateur, développant une approche de l'appropriation qui s'ancre dans la sociologie des usages (Millerand, 1999; Flukinger, 2007). Plus axée sur l'utilisateur et concentrant ses problématiques autour du rôle de l'individu, l'approche de l'appropriation s'intéresse aux questions entourant la façon dont les individus prennent possession de la technologie et ce qu'ils en font. Ici, il n'est plus question de retourner sur les planches à dessin, de refaire la conception de l'innovation. Elle est là, présente dans son entièreté et l'utilisateur en a pris possession.

### **1.2.3 L'approche de l'appropriation**

L'approche de l'appropriation met en lumière les différents usages et utilisateurs ainsi que la façon dont ces derniers construisent socialement leur usage selon les significations qu'ils lui attribuent (Millerand, 1999). Avec cette approche, on passe définitivement de

---

<sup>9</sup> Citons notamment le courant de recherche né autour du paradigme de la traduction (aussi appelé théorie de l'acteur-réseau) au Centre de sociologie des innovations (CSI) de l'École des Mines de Paris pour lequel Callon, Latour, Akrich ont travaillé.

la sociologie des technologies à une véritable sociologie des usages s'intéressant davantage à ce qui se passe à même l'utilisation lorsque la technologie se retrouve entre les mains de l'individu; l'usage devient action sociale. Comme le postule Flukinger (2007), « c'est le processus d'appropriation qui explique en partie l'usage stabilisé » (p.33) et routinier de l'objet technique. Selon Breton et Proulx (1989/2006) afin d'atteindre le stade de l'appropriation, l'individu doit passer par trois étapes.

Premièrement, il doit acquérir une maîtrise de l'objet, c'est-à-dire l'apprentissage fonctionnel de son utilisation. En ce sens, l'apprentissage est le premier pas vers l'appropriation puisque l'usage passe par une habileté technique de l'objet ainsi que par une familiarisation des modes opératoires permettant son acquisition au plan cognitif (Jouët & Pasquier, 1999). Deuxièmement, l'individu doit intégrer, pas seulement de façon marquée, mais aussi de façon créative, l'objet dans sa pratique quotidienne. La troisième étape qui marque le passage à la réelle appropriation de l'objet consiste à le détourner de son usage habituel entraînant une réinvention de son utilisation; c'est un processus par lequel l'individu intègre la technologie dans sa vie quotidienne tout en l'adaptant à sa personnalité et ses besoins (Breton et Proulx, 1989/2006; Jouët, 2000). En résumé, l'appropriation se définit comme une habileté cognitive et technique du dispositif, jumelée à une intégration considérable de son usage dans le quotidien de l'individu qui développe, par la suite, des gestes de création par lesquels l'usage de l'objet technique fait émerger de la nouveauté dans sa vie (Pybourdin, 2008).

Comme le dit Michel de Certeau (1980), les gens ordinaires sont capables de créativité et sont à même de s'inventer des façons d'évoluer dans un contexte construit par une machine de production (dans Proulx, 2005). Bien que les écrits de de Certeau

s'appliquent à la consommation de biens culturels, il est possible d'appliquer son approche à l'usage des nouvelles technologies en disant que l'usage d'une technologie par un individu se fait par l'entremise d'une créativité qui correspond au passage de l'usage prescrit à l'usage effectif, ce qui correspond à ce qui est défini plus haut comme l'appropriation. De Certeau voit en l'usager un être inventif qui peut passer de consommateur à producteur d'usage. Par l'utilisation de tactiques, par des gestes créatifs, l'utilisateur peut braconner et détourner par différentes ruses ce qui lui est proposé. Par la résistance qu'effectue l'individu lors de l'appropriation d'une technologie, de Certeau dit qu'assimiler ne veut pas nécessairement dire absorber coûte que coûte ce qui lui est proposé, mais plutôt le prendre et le faire sien par une appropriation créative qui est propre à lui-même. Comme le dit si bien Perriault (1989), « l'usager se trouve au nœud d'interactions complexes entre son projet, son désir profond et le modèle d'utilisation auquel il pense. Porteur de tout cela, il exerce une logique » (cité dans Pybourin, 2008 : 119). Ainsi, faisant montre de « pratiques subjectives » (Jouët 1993), l'usager devient créatif.

Le visage de l'usager a donc changé et n'est plus perçu comme essentiellement un consommateur d'objet technique, mais aussi comme un être inventif qui navigue de façon créative à l'intérieur de ses interactions quotidiennes. Il prend part activement à la construction de l'usage par son appropriation qui, comme le souligne Jouët (2000), est un acte de construction de soi. Ainsi, l'appropriation devient un mouvement constant de négociation dans la construction que l'individu se fait de son usage et cette réalisation du « moi » se fait à la fois individuellement et collectivement (Jouët, 2000).

#### **1.2.4 En résumé: la part de l'environnement social**

L'importance du réseau social de l'individu dans le processus d'appropriation est donc essentielle dans la découverte du dispositif. En ce sens, Lelong et al. (2004) avancent que

« l'appropriation individuelle de l'informatique connectée ne se réduit pas à des questions d'investissement identitaire et de construction de soi. L'écologie globale des relations au sein de la famille, les ajustements interactionnels entre ses membres sont également structurants » (p.156).

Les différents types de relations qui existent entre les membres d'une famille, que ce soit intergénérationnel, fraternel ou identitaire, structurent et règlent l'usage de la technologie et les pratiques se font en accord avec ces différentes identités et territorialités (Lelong & al., 2004). Ainsi, les relations et les actions quotidiennes qu'entretient la famille dans un contexte de présence d'objets techniques permettent la définition de rôles sociaux et d'organisation d'activités, structurant l'appropriation de la technologie par l'individu (Jouët, 2000). Les relations peuvent donc créer des pratiques particulières, mais ces dernières peuvent également créer des relations, en ce sens que l'objet technique peut amener à la négociation et à la création d'espace établissant une certaine cohésion à l'intérieur du groupe familial. « Les usages des TIC peuvent ainsi conduire à un réaménagement des relations internes à la famille, à des phénomènes d'indépendance et de dépendance, à la constitution de sphères particulières autour de pratique propre ». (Jouët, 2000 : 510) En rapport à l'appropriation de la technologie, les relations se font donc à travers diverses formes (et réformes) de dynamique dans le contexte familial.

## **2 Chapitre 2 : problématique et question de recherche**

---

Comme le soulignent Laramée et Vallée (1991), la problématique prend son élan sur « un écart ressenti entre une situation de départ perçue comme insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable » (p.131). À la lumière de toutes les lectures que j'ai faites, je me suis rendu compte que le point de vue des enfants, quoique souvent présents dans les récentes études, était souvent dilué dans celui des adultes qui les entourent. De plus, ces recherches s'intéressent davantage aux préadolescents et aux adolescents, période fertile en mutation chez le jeune. Je me suis donc demandé comment l'enfant en bas âge, celui qui se trouve à l'aube de la préadolescence, pouvait bien appréhender la formation des relations qui gravitent autour de l'utilisation de l'ordinateur dans son environnement immédiat. Assez grand pour naviguer sur l'ordinateur, mais pas encore avec une pleine capacité pour exceller dans les nombreux domaines que lui offre cette technologie, comment cet enfant conçoit-il sa réalité relationnelle? Ayant donc fait état des connaissances du sujet qui m'intéresse dans le chapitre précédent, il me faut maintenant mettre les bases de mon propre questionnement qui m'a permis d'aller sur le terrain, en commençant par l'explication du choix de l'enfant en bas âge comme participant à cette recherche.

### **2.1 Quels enfants?**

Catégoriser les enfants permet de mieux les situer dans leur croissance, car il n'est pas faux de dire qu'ils sont en période d'apprentissage. Par contre, j'estime important d'avoir un regard plus global sur la problématique de l'enfance et de ne pas trop la catégoriser selon une approche précise. Comme je l'ai mentionné, je désire faire mon mémoire auprès des enfants en bas âge, car ces derniers sont souvent négligés dans les

projets de recherche. Cependant, je ne désire pas faire une étude auprès de tous les enfants faisant partie de cette période; il s'avère donc important de bien définir ce que j'entends par « enfants en bas âge ».

Le sujet de ma recherche tournant autour de l'ordinateur, l'une des principales caractéristiques de l'enfant est qu'il doit en être à un moment de sa vie où il est capable d'utiliser l'ordinateur de façon autonome sans l'aide constante d'un parent. Pour se faire, il doit avoir développé suffisamment ses capacités langagières afin de lui permettre une navigation de base. Par contre, il ne doit pas avoir encore acquis de façon complexe tous les rouages de l'écriture et de la lecture. Ainsi, ayant une simple base de ces compétences, il n'a pas encore exploré la communication avec ses pairs par l'intermédiaire des réseaux sociaux, activité qui prend son envol de façon considérable à mesure que l'enfant grandit et développe ses compétences textuelles<sup>10</sup> (Findhal, 2009). Le groupe d'âge est donc très restreint puisque l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait très rapidement, mais en même temps il est impossible de savoir quel âge spécifique mettre sur ce groupe puisque chaque enfant est un cas unique. Je catégorise donc de façon très floue ce que j'entends par « enfants en bas âge », m'imposant toutefois une limite quant à l'âge minimum des participants, soit 5 ans, car si je conçois qu'avant cet âge l'enfant est actif socialement et qu'il peut être capable d'utiliser seul l'ordinateur, je suis consciente qu'il doit avoir un minimum de maturité pour être capable de verbaliser ses idées quand vient le temps d'expliquer ce qu'il vit au quotidien.

---

<sup>10</sup> Ma recherche s'intéressant exclusivement aux relations de proximité, il était donc important que les enfants n'aient pas encore développé leur réseau social en ligne pour ne pas que cela prenne toute la place dans son discours.

## **2.2 Une question d'appropriation de la technologie**

Comme je l'ai expliqué, ma recherche se concentre sur l'appropriation de l'ordinateur. La distinction faite entre l'usage et l'appropriation s'avère ici importante en ce sens qu'elle souligne l'importance accordée à la créativité de l'enfant au travers d'un usage actif de la technologie. En tant qu'interventions, braconner ou mettre en jeu des tactiques, comme l'entend de Certeau, signifie que l'enfant est inévitablement au sein d'une dynamique relationnelle, car sans relation rien de tout cela ne peut avoir lieu puisqu'il faut un rapport entre au moins deux entités pour que l'action se concrétise. Dans les études faites auprès des enfants, l'usage des technologies est présent, mais ces recherches n'abordent pas nécessairement le sujet sous l'angle de l'appropriation; c'est pourquoi je voudrais, dans mon mémoire, considérer l'enfant en contrôle de ses actions, en lien avec son rapport d'usage de l'ordinateur. La technologie n'est pas la seule à entrer dans sa dynamique relationnelle de l'enfant; il ne faut pas oublier son contexte de vie. De là l'idée que les opérations de tactique et de braconnage peuvent s'étendre à toutes les relations qui l'entourent, s'inscrivant dans sa dynamique d'appropriation. Ceci met en scène le réseau de relations qui gravite autour de lui, réseau sur lequel je veux davantage me pencher pour ce mémoire, c'est-à-dire la famille et ce que j'appelle les « tiers notables ».

## **2.3 La famille, les proches et la dynamique qui en émerge**

Dans le recensement de la littérature, j'ai cerné différents aspects de la dynamique relationnelle dans le but de mieux comprendre ce que veut dire ce terme. Ce concept est très vaste, c'est pourquoi j'ai relevé certains éléments qui, je crois, pourront m'aider à poser les bases de ma méthodologie. Premièrement, les habitudes d'utilisation de la technologie par les membres de la famille et les « tiers notables », c'est-à-dire toutes les

personnes gravitant autour de l'enfant et que ce dernier considère comme des personnes importantes à ses yeux, chacun ayant une part dans la façon dont l'enfant définira sa propre utilisation. Deuxièmement la médiation parentale où les parents<sup>11</sup> jouant un rôle de médiateur entre l'ordinateur et l'enfant entrent inévitablement en relation avec ce dernier, que ce soit pour définir des règles d'utilisation ou pour une participation active quant à l'explication des contenus. Troisièmement la médiation familiale et celle du « tiers notable », car, dans la vie de tous les jours, il n'y a pas que des parents qui sont présents, plusieurs autres personnes peuvent utiliser l'ordinateur. L'enfant doit donc apprendre à négocier le partage de la technologie, créant des territorialités entre les membres.

Tous ces éléments, qui forment la dynamique relationnelle, sont la base d'exploration de ma recherche. Les concentrant autour d'un contexte d'appropriation de l'ordinateur, je trouve intéressant de me pencher sur ce que l'enfant, à ses yeux, vit en termes de relation, comment il conçoit les mouvements relationnels qui se forment et se reforment devant lui. En ce sens, j'ai décidé de creuser davantage l'émergence de ces espaces relationnels.

#### ***2.4 De la dynamique à la création d'espace relationnel***

En termes d'espace, je ne veux pas me concentrer sur les espaces physiques, mais plutôt sur l'espace relationnel tel que définit par Massey, sorte de lieu intangible où se forment et se reforment sujets et objets, mais plus particulièrement dans un contexte d'appropriation d'une technologie. En ce sens, je vais me concentrer sur les

---

<sup>11</sup> Il est à noter qu'ici, « parent » s'entend au sens large du terme et englobe tout adulte ayant un lien significatif pour l'enfant et étant pour lui une figure d'autorité : sa mère, son père, ses grands-parents, des beaux-parents, etc.

« trajectoires » (Massey, 2005) qui traversent les dynamiques relationnelles de l'enfant autour de l'ordinateur, sur ces événements comme « lieu de relationnalité » (Meunier, 2007), permettant ainsi de saisir le sens de l'appropriation de la technologie par l'enfant. Comme le dit Meunier, on retrouve dans les actions et les pratiques un réseau de relations fluides, sorte de constant devenir, se présentant en tant que « ce qui fait être », « ce qui fait exister » (p.325) et non pas ce qui « est ». Ce sont ces dynamiques relationnelles et la façon dont l'enfant les conçoit qui sont au centre de mon questionnement.

Prenant donc comme point de départ la formation d'un espace relationnel par la mise en relation des acteurs, on peut dire que tous les individus, incluant l'enfant, par leurs caractéristiques et leurs comportements, structurent - et sont structurés par - un espace, créant ainsi des zones particulières où ils se rencontrent. C'est ce que j'aimerais arriver à déceler dans leur discours ; comment, selon leur point de vue, construisent-ils cet espace relationnel et comment conçoivent-ils ces moments dans lesquels ils participent à la construction d'une certaine culture de l'ordinateur (Holloway & Valentine, 2000, 2001a, 2001b) au sein de leur environnement?

## **2.5 Question de recherche**

Partant donc de l'idée que différents types de négociations se produisant entre les individus mènent à la création d'un espace relationnel dans la pratique technologique, plus particulièrement l'appropriation de l'ordinateur, je me suis demandé : quel est cet espace, ou plutôt, comment devient-il? Comment se forme et se reforme-t-il dans la pratique quotidienne de l'ordinateur par l'enfant? Comment ce dernier navigue-t-il dans cet espace et comment met-il en place les différents acteurs qui participent à la pratique

de l'ordinateur? C'est ce que je désire approfondir et questionner tout au long de ma recherche, tout en gardant l'idée que c'est le point de vue de l'enfant que je recherche. Donc, de façon plus claire, je voudrais comprendre: comment les enfants en bas âge appréhendent-ils leurs relations et créent-ils l'espace relationnel au sein de leur entourage, et ce, à travers l'appropriation qu'ils font de l'ordinateur ?

### **3 Chapitre 3 : méthodologie**

---

Dans le présent chapitre, je discuterai des différents choix que j'ai faits en ce qui a trait à ma méthodologie de recherche. Il sera tout d'abord question de l'approche épistémologique de type interprétatif et des outils. Je parlerai notamment de l'entrevue semi-dirigée, mais également d'outils un peu moins conventionnels se rapprochant davantage des compétences de l'enfant : le collage et la photographie. Par la suite, je préciserai ma démarche quant à l'analyse des informations recueillies lors du terrain.

#### ***3.1 L'approche épistémologique***

Les informations nécessaires à la compréhension de ma question de recherche sont accessibles par une méthodologie qualitative afin d'aller en profondeur dans l'analyse et surtout la compréhension d'un phénomène, notamment par le biais d'une approche interprétative. Selon le courant interprétatif, chaque individu est unique et l'interprétation qu'il fait de ce qui l'entoure lui est propre (Giordano, 2003 : 20). En effet, contrairement au positionnement positiviste qui appréhende le sujet comme une entité objectivable, l'approche interprétative prend en compte l'unicité de chaque acteur social. Afin de parvenir à comprendre un phénomène, le chercheur doit donc saisir les significations que ces individus donnent à leurs expériences et les « différentes lectures qu'ils font de leurs mondes et du monde » (Anadon & Savoie-Zajc, 2009 :1). Selon ces auteurs, la connaissance de la réalité empirique n'est accessible que par la définition que le sujet s'en fait. Cette dernière ne peut donc prendre forme qu'à travers la présence de l'individu dans une réalité empirique liée à la culture et aux rapports sociaux qu'il entretient. En ce sens, le contexte sociohistorique dans lequel il vit, ainsi que ses intérêts sociaux et politiques, conditionnent et orientent directement l'interprétation que

l'individu se fait du monde (Anadon & Guillemette, 2007; Anadon, 2006). Autrement dit, un comportement d'un point de vue physique, semblable d'un individu à l'autre, peut avoir des significations fort différentes selon chaque acteur social (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1997), en fonction de la relation qu'il entretient avec les différents éléments du contexte dans lequel il vit.

« Les perspectives interprétatives/qualitatives revendiquent les réalités subjectives et intersubjectives comme objets de connaissance scientifique, car elles s'ancrent dans une tradition épistémologique qui est fondamentalement interprétative dans le sens qu'elles s'intéressent aux dynamiques selon lesquelles le monde social est expérimenté, vécu, produit, compris, interprété. » (Anadon & Savoie-Zajc, 2009 : 1).

Pour arriver à comprendre un phénomène, le chercheur doit donc saisir comment l'individu fait sens de la réalité de façon subjective plutôt qu'objective, car il cherche à savoir comment l'individu interprète son monde et, ultimement, comprendre ce qui est important pour lui (Giordano, 2003).

Toutefois, l'idée de « comprendre » le phénomène ne se fait pas à sens unique. En effet, dans une approche interprétative l'individu n'est pas seul dans le processus de recherche, et la compréhension du phénomène prend forme dans la relation qu'il entretient avec le chercheur à l'intérieur même du contexte du terrain (Giordano, 2003). Le mot « interprétatif » se joue alors à deux niveaux : la production de sens des individus par rapport au phénomène dans son interaction avec le chercheur, et l'analyse de ces informations selon l'interprétation du chercheur. En ce sens, la connaissance se présente comme une co-construction entre le sujet et le chercheur, « interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production » (Anadon & Guillemette, 2007 : 3).

L'intérêt principal de ma recherche étant de comprendre l'expérience de l'enfant, l'approche interprétative s'est avérée intéressante puisqu'elle souligne justement l'importance de comprendre les processus par lesquels un individu, en l'occurrence l'enfant, conçoit la relation qu'il a avec le monde. Me basant donc sur les écrits des chercheurs du paradigme de la nouvelle sociologie de l'enfance, notamment Scott (1997) et James, Jenks et Prout (1998), qui parlent de l'enfant comme un être socialement capable de construire son monde, j'avance que l'enfant est en mesure de prendre part à une recherche dite interprétative, car il a toutes les capacités requises pour co-construire avec le chercheur la connaissance relative au phénomène. Par l'approche interprétative, j'ai donc voulu donner à l'enfant la possibilité de s'exprimer librement « pour que la recherche soit centrée sur son vécu et sur sa propre interprétation de ce vécu » (Anadon & Gullemette, 2007 : 1) et ainsi lui permettre de contribuer à la connaissance du phénomène à l'étude, à savoir comment, à cet âge, il appréhende les relations qui gravitent autour de l'utilisation de l'ordinateur dans son quotidien.

### ***3.2 L'enfant en bas âge comme participant***

Plusieurs chercheurs négligent le point de vue de l'enfant en bas âge, préférant utiliser des méthodes construites par, et pour, des adultes ou simplement en s'adressant à des enfants préadolescents et adolescents. En effet, comme le soulignent Smith, Duncan et Marshall (2005) très peu de recherches donnent à l'enfant l'espace pour exprimer de façon spontanée son avis. Selon ces auteurs, les chercheurs n'ont pas l'habitude d'écouter l'opinion de jeunes enfants et, du même coup, ces derniers n'ont pas l'habitude de s'exprimer. Plusieurs éléments sont alors avancés. L'un étant que la collaboration avec des enfants soulève certains problèmes quant à la capacité de ceux-ci

à participer activement à la recherche (Smith & al., 2005; Morrow & Richards, 2002). Certains les perçoivent comme des êtres vulnérables, voire même « incompetents » (Morrow & Richards, 2002).

Un autre élément soulevé par ces auteurs est que les chercheurs ne tentent pas d'aborder leur objet de recherche en prenant le point de vue de l'enfant pour des raisons éthiques. Projetant une image de fragilité, l'enfant est perçu par la société comme étant en position précaire et en besoin de protection face au chercheur qui pourrait tenter de l'exploiter. Lansdown (1994, dans Morrow & Richards, 2002) explique cette vulnérabilité de l'enfant en deux temps : premièrement, par le fait qu'il est physiquement désavantagé et qu'il n'a pas de connaissance ni d'expérience. Deuxièmement, parce qu'il n'a pas de poids politique et économique au niveau de la société. Toutes ces raisons combinées font en sorte que les chercheurs sont réticents à emprunter ce chemin d'étude. Cette réserve vis-à-vis des enfants en bas âge a donc suscité mon intérêt. C'est pour cette raison que j'ai décidé de faire ma recherche auprès de ceux-ci puisque j'estime, en accord avec Smith et al. (2005), qu'au-delà de l'âge, c'est l'expérience de l'enfant et la façon dont ce dernier est capable de s'exprimer qui sont importantes. Ce n'est pas tant son âge et sa fragilité physique qui importent, mais plutôt le contexte dans lequel le chercheur va le placer et qui lui permettra de développer sa capacité de parler de son expérience.

Toutefois, je ne désirais pas faire une étude auprès de tous les enfants en bas âge, mais davantage me concentrer sur les enfants âgés de cinq à 10 ans. Comme je l'ai expliqué dans les chapitres précédents, ce choix est motivé par le fait que vers cinq ans l'enfant a développé suffisamment les habiletés requises pour lui permettre une navigation de base sur Internet et, vers 10 ans, il n'a pas encore acquis de façon complexe tous les rouages

de l'écriture et de la lecture. Ayant donc une simple base de cette compétence, il n'a pas, dans cette tranche d'âge, encore exploré les possibilités de communication par l'intermédiaire des courriels ou des réseaux sociaux. Comme l'avance Findhal (2009), cette forme de relation à distance prend une place considérable à mesure que l'enfant grandit et développe ses compétences textuelles. Toutefois, dans le cadre de ma recherche, ce sont les relations de proximité qu'entretient l'enfant qui m'intéresse. En ce sens j'ai décidé de ne pas inclure des enfants plus âgés. Ce choix s'est finalement avéré le bon puisque lors de mes entrevues, les enfants ayant 9 et 10 furent les seuls à mentionner leur connaissance des courriels et des réseaux sociaux, suggérant une utilisation prochaine de ce mode de communication.

Cherchant donc à comprendre la dynamique relationnelle qui se déroule autour de l'appropriation de l'ordinateur par l'enfant, une des techniques qui s'offrait à moi était d'observer le sujet dans son quotidien afin de voir apparaître les différentes relations qui se forment dans ses pratiques quotidiennes. J'ai cependant rapidement exclu cette option, car ce n'est pas tant les gestes quotidiens qui m'intéressent que la façon dont l'enfant les perçoit, comment il fait sens de ses relations. L'entrevue s'est donc imposée comme la méthode à privilégier. Mais comment approcher ces enfants dans le cadre de ma recherche?

### ***3.3 Une approche intégrative***

Traditionnellement, les recherches auprès des enfants tendaient à faire des études *sur* plutôt qu'*avec* les enfants (Barker & Weller, 2003; Hill, Laybourn, & Borland, 1996). Toutefois, depuis les années 90, les chercheurs tentent de se rapprocher de leurs participants afin de les intégrer au processus de recherche. Pour ce faire, ils utilisent des

méthodes davantage tournées vers l'enfant, son point de vue et la création qu'il se fait de son monde social (Hill & al, 1996). Comme je l'ai mentionné précédemment, une des barrières qui se présente quand il s'agit d'avoir accès à la perception de l'enfant est de savoir comment il faut lui parler et l'écouter (Smith & al, 2005). Le chercheur se doit donc de bien préparer le contexte dans lequel il l'interrogera et surtout la manière dont il s'y prendra.

Dans le cadre de ma recherche, je me suis entretenue directement avec les enfants. Toutefois, j'appréhendais la difficulté de faire des entrevues, car ces derniers sont très actifs et souvent distraits. Comme le souligne Groleau (2003), une personne peut avoir de la difficulté à relater certains événements de son quotidien en entrevue. Cette difficulté est d'autant plus présente chez un enfant, qu'il n'a pas la même capacité à communiquer ses idées qu'un adulte. De plus, l'entrevue repose essentiellement sur la communication verbale, ce qui peut s'avérer limité dans le cas d'un enfant. Comme l'avance Clark (1999) dans la vie de tous les jours, l'enfant partage rarement son point de vue avec l'adulte. Trouver une façon de me rapprocher de lui était donc essentiel afin de permettre qu'une bonne communication s'établisse entre nous, ce qui s'est avéré possible en m'adressant à d'autres compétences communicationnelles qu'il maîtrise mieux. Partant donc du postulat de la sociologie de l'enfance, j'ai opté pour une approche dite *child-centered*, c'est-à-dire plus centrée sur l'enfant.

Avec l'arrivée de la nouvelle sociologie de l'enfance au début des années 90, la parole de l'enfant s'est repositionnée pour prendre une place centrale dans les processus de recherche; il devient « sujet » et non plus seulement « objet » de l'étude (Barker & Weller, 2003). Cette façon de le considérer fait en sorte que la relation entre lui et le

chercheur prend la forme d'une négociation plutôt qu'une imposition. Il n'en reste pas moins que, face au chercheur, il se retrouve devant une figure d'autorité. Comment alors diminuer cette relation de pouvoir? Tant par son statut d'adulte que par sa présence physique dominante par rapport à l'enfant, la relation de pouvoir qui s'établit dès le départ entre les deux peut jouer un rôle de par son inégalité entre les parties. En ce sens, Barker et Weller (2003) avancent que, selon l'approche *child-centered*, il est primordial de s'adresser à l'enfant par des méthodes plus accessibles à eux. C'est ce que plusieurs chercheurs appellent des méthodes « *child-friendly* » (Punch, 2002; Barker & Weller, 2003; Mitchell, 2006), notamment le dessin, la vidéo, la photographie, etc.

Basées sur les compétences de l'enfant, ces méthodes se veulent une façon de réduire les problèmes en ce qui a trait aux relations de pouvoir. Comme le souligne Clark (1999) l'entrevue donne l'avantage à l'adulte qui maîtrise mieux l'oral que l'enfant. Donc, en utilisant des méthodes plus proches de son expertise, l'enfant est davantage enclin à s'ouvrir parce que de cette façon, « adult superiority is set aside rather than accentuated » (Clark, 1999 :40). Mais au-delà de la reconnaissance des habiletés de l'enfant, ce sont aussi des méthodes qui se veulent familières pour ce dernier puisqu'il a l'habitude de s'adonner à des activités plus près de ses intérêts (Punch, 2002). Cet aspect donne donc à la recherche quelque chose de moins intimidant et même d'amusant (Mitchell, 2006).

Un autre point intéressant de l'approche *child-centered* est qu'en employant de telles méthodes, l'enfant a la possibilité d'évacuer l'inconfort qu'il pourrait ressentir face au chercheur, car il a devant lui quelque chose de tangible sur quoi porter son attention lorsqu'il ne se sent pas à l'aise (Jorgenson & Sullivan, 2010). Il est donc important que

le chercheur se soucie du rôle que peut jouer la relation de pouvoir qui s'installe entre lui et l'enfant de par leurs différences en termes d'âge, de grandeur et d'expérience, en plus du fait qu'ils ne se connaissent pas (Epstein, Stevens, McKeever, & Baruchel, 2006), pour tenter de la minimiser et ainsi permettre à l'enfant de se sentir intégrer au processus de recherche.

Comme le dit Graue et Walsh (1998, dans Einarsdottira, 2005) le chercheur doit faire preuve de créativité et d'improvisation lorsque vient le temps de faire un terrain auprès d'enfants. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que je désire parler directement à l'enfant par l'entremise de l'entrevue. C'est pour cette raison que j'ai décidée d'adopter l'approche mosaïque élaborée par Clark et Moss (2001). Cette approche combine l'utilisation de plusieurs outils méthodologiques traditionnels tels que l'entrevue, avec des méthodes moins conventionnelles comme le dessin, la vidéo, la photographie ou le collage, permettant ainsi d'approcher l'enfant par différents moyens. Ce qui est intéressant et particulier dans cette approche, c'est qu'elle allie le verbal et le visuel dans le but de faire émerger la parole de l'enfant. En effet, dans une recherche comme celle que je mène, l'entrevue est essentielle, mais l'utilisation de matériel visuel produit par le participant donne un point de départ à la fois au chercheur et à l'enfant, une sorte de plateforme à partir de laquelle la communication se construit entre eux (Clark & Statham, 2005). De plus, comme je l'ai dit précédemment, en utilisant des méthodes plus ludiques et proches de ses compétences, l'enfant sera plus à l'aise face au chercheur-adulte (Punch, 2002). J'ai donc arrêté mon choix sur deux approches artistiques, soit le collage et la photographie, que j'ai combinées à l'entrevue.

### 3.3.1 L'entrevue

Tout d'abord, il est important de parler de l'entrevue, car même si mon terrain est coloré par des outils méthodologiques créatifs, la base de mes informations provient du discours des participants. J'ai donc choisi de faire des entrevues semi-structurées afin de permettre aux enfants de me faire part de leur expérience<sup>12</sup>.

L'entrevue semi-structurée est, selon Kvale et Brinkmann (2009), une conversation qui a une structure et un but, celui d'obtenir l'interprétation d'un phénomène par le participant. Selon Myers et Newman (2007), ce type d'entrevue est un scénario incomplet, c'est-à-dire que le chercheur prépare une liste de questions tout en gardant en tête qu'il doit laisser une certaine liberté à son participant. En ce sens, comme l'expliquent Kvale et Brinkmann (2009) même s'il a entre les mains une grille de questions en guise de guide, le chercheur doit s'attendre à une part d'improvisation dans son contact avec l'interviewé. D'ailleurs, il doit laisser au participant la place nécessaire pour s'exprimer et ainsi avoir accès à la compréhension du phénomène par ce dernier, car au terme d'une entrevue, l'interprétation des données doit se faire dans le respect du point de vue du participant. Toutefois, dans le cas de ma recherche, le terme « semi-structuré » prend particulièrement sens. En effet, sans vouloir tomber dans une entrevue de type structuré qui ne chercherait qu'à quantifier les réponses, j'ai dû m'adapter à la dynamique qu'entraîne le contact avec un enfant, en lui posant des questions claires et souvent fermées pour qu'il ne dévie pas trop du sujet de la recherche. La question fermée n'est pas l'idéal lors d'une entrevue semi-structurée, car elle n'appelle pas au développement des réponses par le participant. Par contre, lors de ma première entrevue,

---

<sup>12</sup> Il est à noter que les entrevues se sont faites individuellement, même si, par exemple, deux frères faisaient partie de la recherche.

j'ai vite remarqué que mes questions plus ouvertes étaient souvent mal comprises, répondues qu'en quelques mots ou souvent ignorées. Je me suis donc adaptée en amorçant la majorité de mes points par une question fermée - entraînant inévitablement un choix de réponse - pour ensuite demander à l'enfant de développer sa réponse à l'aide d'un exemple ou d'une explication. De cette façon, j'ai pu avoir accès à son interprétation du phénomène.

Toutefois, l'entrevue avec l'enfant pouvait parfois s'avérer laborieuse en ce sens que pour une seule question je devais souvent m'y prendre à plusieurs fois pour arriver à le faire parler suffisamment, allongeant ainsi la période dont j'avais besoin pour faire le tour de mes questions. Avant même de commencer mon terrain, j'avais pris la décision de faire deux entrevues par enfant pour minimiser le temps de concentration lors de chaque rencontre. Suite à une entrevue faite préalablement dans le cadre d'un cours, j'ai pu constater qu'à cet âge l'attention d'un enfant n'est pas la même qu'un adulte; l'entrevue n'avait duré que 30 minutes, l'enfant étant visiblement fatigué et agité vers la fin. J'ai donc planifié mon terrain en conséquence et organisé deux rencontres par enfant me laissant ainsi suffisamment de temps pour aborder tous les thèmes de ma grille d'entrevue. La durée de chaque entrevue a été décidée par l'enfant, c'est-à-dire que je l'ai laissé parlé jusqu'à ce que je constate que son intérêt baissait. La durée des entrevues a donc varié entre 25 et 50 minutes, selon le participant. Cette démarche consistait à m'assurer d'avoir assez de temps en leur compagnie pour faire le tour de tous les aspects de ma problématique, sans pour autant les fatiguer ou les rendre réticents face à leur participation. Quand je me suis retrouvée sur le terrain et que j'ai constaté la difficulté à les faire parler et la complication qu'entraînaient leurs idées parfois

décousues, la justification de faire plus d'une entrevue s'est révélée encore plus importante que je ne le croyais.

Lors de mon terrain, j'ai donc dû adapter ma façon d'aborder les enfants en ce qui concerne les questions posées lors de l'entrevue. Toutefois, j'ai également dû accorder une attention particulière à ma façon d'entrer en contact avec eux. Comme je l'ai expliqué plus haut, je me suis basée sur l'approche mosaïque de Clark et Moss (2001) en utilisant des outils méthodologiques plus ludiques, c'est-à-dire le collage et la photographie.

### **3.3.2 Approche par le collage**

Certaines études ayant des enfants comme sujets ont utilisé des techniques artistiques afin de créer un premier contact avec leurs jeunes participants (Stephen, McPake, Plowman & Berch-Heyman, 2008). Ces outils ont également servi à d'autres chercheurs lorsque leur projet de recherche portait sur un sujet délicat ou conflictuel (Sclater, 2003; Barone, 2003). Ce fut le cas d'une étude faite auprès de femmes musulmanes vivant avec difficulté une transition culturelle, où la chercheuse a utilisé le dessin et la pâte à modeler pour faire parler ses participantes (Huss, 2007). Par cette technique, Huss a permis à ces femmes de tranquillement s'ouvrir et accepter de partager avec elle leur expérience.<sup>13</sup> L'approche par des techniques créatives montre donc la possibilité de capter l'imaginaire d'un individu et de l'intégrer de façon plus douce à un contexte d'entrevue (Huss, 2007). Dans le cas de ma recherche, la timidité, que ma présence d'adulte (et d'inconnue) pouvait provoquer chez un enfant en bas âge, était ma

---

<sup>13</sup> L'approche par l'utilisation de méthodes créatives a fait son apparition sous plusieurs formes par différents chercheurs, notamment Gauntlett (2007) qui, pour comprendre l'identité dans un contexte organisationnel, a utilisé le Lego™ en demandant aux participants de construire leur environnement de travail à l'aide de ces petits blocs et ainsi « partager leur histoire » (Gauntlett, 2007 : 129, traduction libre).

principale source de préoccupation. Lors de mes entrevues, l'enfant ne se trouvait évidemment pas dans un contexte conflictuel, mais, en lui permettant de s'exprimer par le collage, j'ai pu créer un lien avec lui et ainsi désamorcer une potentielle réticence, tout en l'aidant à verbaliser ou contextualiser ses idées. Mais pourquoi avoir choisi le collage parmi toutes les possibilités de méthodes créatives?

Au départ, le dessin était l'approche que j'ai privilégiée en me disant que c'était une activité assez proche des intérêts et des compétences de l'enfant, une technique qui lui était assez familière. Toutefois, lors d'un pré-test, j'ai remarqué que l'enfant avait de la difficulté à dessiner tout en parlant. De plus, l'idée que l'enfant dessine les relations entourant l'utilisation de son ordinateur posait problème : comment arriver à dessiner toutes les relations en si peu de temps? Les relations entourant l'enfant sont vastes et je craignais que les dessins ne reflètent pas l'étendue du spectre de ses relations. Et que faire des enfants qui sont moins enclins à dessiner? Je devais trouver un moyen d'allier le côté artistique et ludique de l'art plastique sans que la complexité de l'exécution entre en jeu dans le processus de l'entrevue. J'ai donc mis de côté le dessin et porté mon choix sur le collage que j'expliquerai plus en détail dans les prochains paragraphes. Tout aussi ludique que le dessin, le collage a permis à l'enfant de passer davantage de temps à me parler qu'à dessiner un personnage. Le point fort de cette approche a donc été la cadence rapide qu'elle permettait; l'enfant pouvait construire rapidement devant lui, sur un grand carton blanc, les relations auxquelles il pensait et tout de suite se mettre à me parler des dynamiques qui en émergeaient. Toutefois, je n'ai pas totalement délaissé le dessin, mais je l'ai mis en second plan, en appui au collage pour donner à l'enfant la possibilité de personnaliser son collage. Autrement dit, grâce aux crayons de couleur l'enfant pouvait

ajouter des lunettes à un personnage pour qu'il ressemble davantage à l'individu qu'il voulait intégrer à son collage ou même utiliser le crayon pour délimiter les zones dans lesquelles il le plaçait. C'est effectivement ce qui est arrivé à quelques reprises; par exemple, une petite fille a divisé par un grand trait rose son carton en deux pour délimiter la maison de sa mère et celle de son père et ainsi construire de façon séparée les deux mondes dans lesquels elle vivait.

De façon plus concrète, lors des entrevues j'ai présenté à l'enfant un grand carton blanc. Je l'ai invité à faire le portrait de l'ensemble des relations qui gravitent autour de lui en ce qui a trait à l'utilisation de l'ordinateur, que ce soit à la maison où ailleurs, à l'aide du collage. Pour ce faire, j'ai mis à sa disposition plusieurs images : des ordinateurs (portable ou de bureau) et des émotions de type émoticône (tristesse, colère, effort, questions, etc.), et des personnages de toutes sortes (homme, femme, jeune, vieux, couleur et longueur de cheveux variées, ethnies différentes). En ce qui a trait aux personnages que je lui proposais, il m'est apparu important de garder une grande diversité dans le choix, mais également que le dessin soit le plus minimaliste possible pour évacuer tout stéréotype (voir exemple en annexe)<sup>14</sup>. À mesure que se déroulait l'entrevue, j'ai proposé à l'enfant de coller des personnages représentant les personnes dont il me parlait. Toutefois, c'était à lui seul de prendre la décision d'insérer ou non la personne dans ce qu'il considérait comme « les gens importants » dans sa vie. Il faut en effet noter que je n'ai pas imposé à l'enfant le collage et qu'il était libre d'y participer. Chaque enfant a donc utilisé le collage à sa manière, certains contribuant activement

---

<sup>14</sup> Il est à noter que, étonnamment, tous les enfants ont réagis de la même façon devant les personnages : ils devaient tous ressembler de façon réaliste à la personne à qui ils référaient. Les enfants allaient même jusqu'à utiliser les crayons de couleur pour accentuer l'effet de ressemblance avec le père, la mère, le frère, etc. en dessinant des lunettes, allongeant les cheveux etc.

allant même jusqu'à remplir le carton au complet, tandis que d'autres n'y ont intégré que quelques personnages sans s'investir de façon marquée (voir exemples en annexe).

Il est toutefois important de souligner que je n'attendais pas de l'enfant qu'il expose sur papier toutes ces relations; ce n'était pas le but de l'exercice. En ce sens, le fait que certains enfants ne consacrent pas autant de temps à l'élaboration du collage ne posait pas un problème en soi, car ce n'était pas tant le résultat de ce qui se trouvait sur le carton qui m'intéressait, mais davantage ce que l'enfant pouvait, en fin de compte, exprimer par rapport au phénomène tout au long de l'entrevue.

### **3.3.3 Approche par la photographie**

Lors de mon premier contact, j'ai donc utilisé l'approche par le collage. Gardant en tête que je voulais faire un minimum de deux entrevues, je cherchais un moyen de faire le pont entre les rencontres, pour que l'enfant puisse à la fois garder son intérêt, continuer à réfléchir sur le sujet et se sentir impliqué dans le processus de recherche, tout en poussant plus loin ma collecte d'informations. J'ai porté mon choix sur l'approche par la photographie et fourni aux enfants un appareil photographique, permettant à ces derniers d'avoir un contact plus « physique » avec le sujet de la recherche. En effet, les participants ont eu l'impression de réellement contribuer au projet en prenant en photos ce qu'ils considéraient important en lien avec l'utilisation de l'ordinateur, et en me remettant l'appareil par la suite. De plus, comme le soulignent Epstein et al (2006), faire de la recherche quelque chose d'amusant pour l'enfant ne peut être que bénéfique pour la recherche, puisque le chercheur développe ainsi un contact spécial avec le participant.

D'ailleurs, la photographie est de plus en plus utilisée dans les études sur les enfants (entre autres Einarsdottira, 2005; Jorgenson & al, 2010; Epstein & al, 2006; Hurworth,

Clark, Martin, & Thomsen, 2005) comme moyen de les approcher. L'un des avantages qu'apporte cette méthode est qu'elle permet à l'enfant de prendre le contrôle de la recherche. En lui remettant l'appareil, le chercheur donne à l'enfant le pouvoir de choisir ce qu'il prendra en photo et de décider de ce qui sera important ou non. En lui donnant ce pouvoir – cette liberté – l'enfant devient l'expert de la recherche et le responsable de la prise de décision, à l'insu du chercheur qui n'a aucune idée du résultat qui en sortira (Einarsdottira, 2005).

« [T]he children are empowered. They are the experts, the ones who know about the pictures, and they decide through the pictures what will be talked about, since they talk about, interpret and explain the photographs in the interviews (Einarsdottira, 2005 : 527).

Lors de leur rencontre, le chercheur ne pose donc pas directement ses questions à l'enfant à la façon de l'entrevue traditionnelle, mais doit passer par les photographies prises par ce dernier; chaque question devant être adaptée selon l'image présentée (Clark & Moss, 2001). En ce sens, cette méthode innovatrice et ludique permet de contrer la distance générationnelle ou sociale qui sépare l'enfant et le chercheur afin de créer un lien entre les deux. C'est ce que j'ai notamment vécu avec l'un des participants qui, lors de la première entrevue, était très distant physiquement, évitant même mon regard. Quand je lui ai remis l'appareil photo, j'ai immédiatement senti qu'un contact venait de se produire. Comme le soulignent Bloustein et Baker (2003), l'appareil photographique est un objet familier pour l'enfant qui a l'habitude de le côtoyer. Sa forte présence dans son quotidien, que ce soit par la prise de photo scolaire ou même d'un instantané lors d'un événement familial ou lors d'un voyage, fait de cet appareil un objet auquel il est accoutumé. Cette présence est d'autant plus forte aujourd'hui puisque l'appareil, maintenant numérique, permet une utilisation accrue; la limite de 24 poses par rouleau

ayant disparue. L'enfant est donc habitué de se faire prendre en photo. Toutefois, il est la plupart du temps en position de « photographié » et non de « photographe », surtout les plus jeunes. En mettant la caméra entre ses mains, je l'ai mis en position de contrôle de l'image. Le témoignage de reconnaissance de sa compétence et son habilité à contrôler le résultat a donc permis de renforcer le lien de confiance entre lui et moi.

Toutefois, un aspect de l'utilisation de l'appareil photo m'a échappé : l'importance de la propriété personnelle. En effet, afin de faciliter la prise de photo, j'ai utilisé au début de mon terrain un vieil appareil numérique que j'avais en ma possession. Cette vieille caméra fonctionnait très bien, mais étant remplacée chez moi par une nouvelle, la possibilité qu'elle soit endommagée n'avait pas d'importance. Cependant, cette caméra gardait, dans un certain sens, mon empreinte lorsque je la prêtais à l'enfant. Il avait entre les mains non pas une caméra « pour lui », mais plutôt la caméra de l'adulte qui lui donnait l'autorisation de prendre des photos. Les deux premiers enfants que j'ai rencontrés ont eu cette caméra numérique. Le résultat fut désastreux... une ou deux photos par enfant... et ils n'avaient rien à dire sur ces photos. J'ai donc changé ma stratégie et j'ai décidé d'utiliser une caméra jetable pour les quatre autres participants. C'est justement ce que recommandent Clark et Moss (2001) en soulignant que l'aspect jetable de l'appareil permet à l'enfant de prendre un contrôle total de l'objet sans la peur de le briser et de ce fait subir les conséquences d'un éventuel accident. La différence dans la réception de l'appareil fut marquante. Contrairement à la réaction des deux premiers, la caméra jetable a créé chez les autres des « wow ! » et des « trop cool ! ». À cet âge, les enfants sont conditionnés par les différentes consignes émises par les parents de faire attention aux objets de valeurs (ici un objet électronique). Par contraste, l'aspect

du « consommer-jeter » de l'appareil photo jetable donne à l'enfant un sentiment de liberté totale dans cette acquisition, lui permettant par le fait même d'en prendre le contrôle et de véritablement s'approprier l'objet. Un des participants a même immédiatement mis un collant sur son appareil sur lequel il a inscrit son prénom pour le différencier de celui que son frère avait également reçu.

Outre le fait de faire tomber les barrières entre le chercheur et l'enfant, l'utilisation de la caméra a également son importance au niveau des informations recueillies, car une fois les photos prises et développées, j'ai pu les utiliser pour la deuxième rencontre. Ayant en main les photos, j'ai discuté avec eux de ce qu'elles représentaient. Plus concrètement, j'ai demandé à chaque enfant de me raconter ce qui s'était passé lors de la prise de chaque photo. Ainsi, j'ai pu déclencher certains souvenirs plus difficiles à obtenir autrement (Bank, 2001) et approfondir le sujet avec eux (voir exemples de photographies en annexe) en suscitant des discussions et commentaires .

### **3.4 Éthique et réflexivité**

Le moment de l'entrevue avec un enfant est délicat et requiert doublement d'attention d'un point de vue éthique, puisque ce dernier est en position de vulnérabilité face au chercheur, ce dont j'ai parlé un peu plus haut dans le présent chapitre. Mon contact avec l'enfant s'est donc fait avec l'accord de ce dernier, mais également celui des parents qui ont signé le formulaire de consentement avant que je commence les entrevues, sans quoi ces dernières n'auraient pu avoir lieu. Mais au-delà du consentement et des papiers signés, j'avais en tête le bien-être de l'enfant, d'un point de vue éthique, tout le long du processus et c'est ce qui m'a guidée dans la construction de ma méthode de recherche. L'approche *child-centered* que j'ai employée reflète justement l'importance de prendre

en compte la parole de l'enfant tout en s'adaptant à chacun d'entre eux en utilisant des méthodes tournées vers leurs compétences afin de réduire le malaise qu'ils auraient pu ressentir. Mon terrain s'est déroulé sans accroc et chaque enfant a pu s'exprimer librement. Toutefois, l'éthique ne s'applique pas uniquement au moment de la rencontre avec l'enfant ou dans la méthode employée pour entrer en contact avec lui, mais aussi dans le respect du traitement de ce qu'il a dit lors des entrevues. Cela m'amène à parler d'un aspect important de la recherche : la réflexivité du chercheur.

Comme le souligne Latham (2003), les recherches qualitatives, dont fait partie la présente recherche, proposent une reconstruction d'une construction, c'est-à-dire l'interprétation du chercheur en ce qui a trait à l'interprétation que l'enfant a de son monde. Jusqu'où le chercheur peut-il aller dans l'interprétation du phénomène qui s'est déroulé devant lui sans altérer la parole de l'enfant? Davis (1998) avance que c'est à travers un processus réflexif que le chercheur peut être en mesure de comprendre les différentes aspirations de l'enfant. Citant Campbell (1995, dans Davis, 1998), il souligne que le chercheur doit s'engager avec son sujet, qu'il doit laisser cet engagement lui dire quelque chose à propos du participant, mais également à propos de lui-même. En effet, quand on parle d'une approche interprétative, l'aspect de la co-construction de la réalité s'impose, et c'est à travers l'interaction entre les deux mondes que se crée le matériau nécessaire à l'analyse (Rorty, 1980 dans Davis, 1998). Toutefois, le chercheur, afin de comprendre les différentes perceptions de l'enfant, se doit d'être réflexif par rapport à sa propre perception. Cette dernière se fait à deux niveaux : celui de sa préconception personnelle et celui de sa perspective académique (Davis, 1998). Le chercheur doit donc constamment se questionner sur ce qu'il fait, prendre du recul et être attentif aux

interprétations qu'il tire des informations qu'il recueille, se questionnant toujours sur l'apport académique et personnel qui vient inévitablement teinter son analyse. D'ailleurs je parlerai plus en détail de cet aspect réflexif de ma recherche ultérieurement. Toutefois, avant d'entrer plus à fond dans l'analyse, il est important d'expliquer comment j'ai préparé mon terrain.

## **4 Chapitre 4 : analyse et discussion**

---

### ***4.1 Le terrain : sélection des participants***

Dans le but de faire mes entrevues, j'ai sélectionné sept participant(e)s qui répondaient aux critères de base, c'est-à-dire être âgé de cinq à 10 ans et avoir accès à l'ordinateur familial. Pour ce faire, j'ai fait le tour de mon réseau de contacts (amis, connaissances, famille, etc.) pour m'aider à trouver mes jeunes participant(e)s. J'ai naturellement pris contact avec les parents afin d'avoir leur consentement. Je leur ai expliqué mon projet et leur ai demandé de proposer à leur(s) enfant(s) de participer, en leur faisant état du sujet de la recherche. Il était important pour moi que l'enfant, et non le parent, prenne la décision de prendre part à cette recherche. Après l'accord de tous, j'ai organisé avec les parents les rencontres avec les enfants.

Lors du premier entretien, j'ai réexpliqué aux enfants la raison pour laquelle je désirais faire une entrevue avec eux. Gardant en tête qu'ils n'étaient pas nécessairement capables de comprendre ce qu'une recherche universitaire était, j'ai décidé de leur expliquer mes intentions dans des mots qui leur étaient familiers, c'est-à-dire que c'était pour un gros devoir que j'avais à faire pour mon école et que j'avais besoin de leur aide pour recueillir des informations. Je les ai ensuite informés que je rencontrais plusieurs garçons et filles de leur âge pour parler de leur utilisation de l'ordinateur et celle des gens qui les entourent. En les approchant de cette manière, ils m'ont tous bien comprise puisque j'utilisais un vocabulaire qui leur était plus accessible. J'ai même remarqué que le fait de mentionner qu'ils n'étaient pas les seuls à passer par ce processus les mettait davantage en confiance. Je leur ai également expliqué le caractère confidentiel de notre entretien et qu'en aucun cas je ne parlerais avec leurs parents de ce que nous allions

discuter. Toujours dans un esprit de préserver la confidentialité de notre rencontre, j'ai fait les entrevues dans une pièce fermée en m'assurant que le fait que la porte soit fermée ne mette pas les participants mal à l'aise<sup>15</sup>. En ce qui a trait au choix de la pièce, j'ai proposé aux enfants de s'installer dans leur chambre, ce qui fut le cas. Il est cependant important de préciser que dans le cas de deux enfants provenant de la même famille j'ai dû, pour des raisons de logistique, faire les entrevues à l'extérieur de leur foyer. En effet, vivant loin de l'île de Montréal, il a été entendu que les entrevues se feraient dans l'appartement de ma cousine qui était mon contact avec cette famille.

#### **4.2 Présentation des participants**

Dans cette section, je présenterai chacun des jeunes participants qui se sont prêtés à l'exercice. Je les connais presque tous de loin, pour certain par l'entremise de ma cousine et, pour les autres, par le fait que je connaissais le père ou la mère du ou des enfants. Cette décision était motivée par mon désir de rendre ma présence un peu moins intimidante pour eux. Pour décrire les enfants, je me suis basée sur ce que je savais déjà d'eux, mais aussi sur ce que les parents m'ont dit de façon informelle quand je les ai rencontrés le jour des entrevues. J'ai également utilisé les détails que m'ont révélés les enfants quand ils se sont présentés à moi. Il est à noter que tous les noms ont été changés afin de préserver leur identité.

##### **Famille #1 – Ophélie, 9 ans.**

Cette famille est composée de trois enfants dont une seule, Ophélie, a participé à la recherche. Âgée de 9 ans, elle est la plus vieille des enfants, suivie de Noémie 5 ans et

---

<sup>15</sup> Il est à noter qu'un seul participant a demandé que la porte reste entrouverte lors de la première rencontre.

Martin 4 ans. Ophélie est une petite fille vive et curieuse qui parle facilement en présence des adultes. Maintenant en 4<sup>e</sup> année, elle adore apprendre de nouvelles choses et s'amuser avec ses amies.

Au sein de cette famille vient de survenir un événement marquant: la séparation des parents quelques mois avant le début des entrevues. Ces circonstances étant toutes récentes, Ophélie parle parfois de ses parents comme vivant en couple et faisant des activités ensemble, même si ce n'était plus le cas au moment de nos entrevues. Puisque je connais bien la famille, je sais qu'elle est très secouée par cette séparation et refuse de parler de la situation. Il est à noter que la garde partagée se fait à raison d'une garde quasi complète de la mère et d'une fin de semaine sur deux du père. Bien que le sujet de l'absence de son père ait été effleuré lors de la deuxième entrevue, j'ai décidé de ne pas forcer le sujet.

### **Famille #2 – Cassandre, 8 ans**

Cette famille est composée de deux petites filles : Cassandre 8 ans et Florence qui aura bientôt 5 ans. Je connais bien les parents, ce qui a facilité mon contact avec Cassandre. En ce qui a trait à la dynamique familiale, la mère est toujours célibataire, mais son père a une conjointe depuis un certain temps. Cette dernière a une petite fille de 10 ans, avec qui Cassandre aime bien jouer même si parfois des tensions surgissent. Les parents sont séparés depuis environ 4 ans et la garde des enfants se fait à raison d'une semaine sur deux.

Très artistique, Cassandre adore le bricolage, les dessins et la musique. Elle aime jouer avec ses amies de qui elle est très proche allant jusqu'à les considérer comme des sœurs.

D'ailleurs, elle préfère jouer avec elles qu'avec sa véritable petite sœur parce que cette dernière est trop petite à ses yeux pour avoir une quelconque complicité avec elle. Cassandre, qui est en 3<sup>e</sup> année, est très volubile, ce qui a facilité les échanges lors de nos rencontres.

### **Famille #3 – Léa, 10 ans et Zachary 6 ans**

C'est à travers ma cousine que j'ai pu rencontrer Zachary et Léa. Bien que je les aie croisés à diverses occasions, je ne les connaissais que très peu. Toutefois, le lien qu'ils ont avec ma cousine ainsi que le fait qu'ils m'aient déjà vue m'ont permis d'avoir un contact plus facile avec eux. Les parents de Zachary et Léa sont séparés depuis un certain temps et la garde se fait à raison d'une semaine sur deux. Le père, qui est un ami de ma cousine, vit avec sa nouvelle conjointe, Julie, avec qui il est en couple depuis plusieurs années. La mère des enfants vit également avec sa conjointe, Marie, depuis un certain temps. Les deux enfants considèrent les conjointes respectives de leurs parents comme faisant partie intégrante de leur dynamique familiale.

Léa, qui est en 5<sup>e</sup> année, est une petite fille très volubile et pétillante; elle aime beaucoup jouer à l'ordinateur, plus particulièrement avec son groupe d'amies. En ce qui concerne Zachary, qui est en première année, son passe-temps favori est les constructions en Lego. Très timide, il semble se sentir plus en sécurité auprès des adultes de son entourage que d'autres enfants. C'est lui qui a demandé à ce que la porte reste entrouverte lors de notre première rencontre. Ce premier contact fut plutôt difficile, car il ne parlait pas beaucoup; je crois qu'il était intimidé. D'ailleurs, il lui arrivait fréquemment de ne pas expliciter ses réponses en prétextant qu'il ne se souvenait simplement pas, coupant court la possibilité de comprendre son univers. Par contre, j'ai

trouvé qu'il y avait une nette amélioration lors de notre deuxième entretien; peut-être qu'il était un peu moins intimidé. Toutefois, le véritable défi avec Zachary fut son problème d'élocution, mais j'ai réussi à m'adapter rapidement et cela n'a pas entravé outre mesure le déroulement des entrevues. J'ai cependant éprouvé quelques difficultés lors de la retranscription.

**Famille #4 – Alexandre 6 ans et Nicolas 9 ans.**

Alexandre, qui est en 1<sup>re</sup> année, et Nicolas, qui est en 3<sup>e</sup> année, vivent au sein d'une famille que l'on pourrait qualifier de « traditionnelle », c'est-à-dire que les parents sont toujours ensemble. Ils habitent en région sur une ferme laitière. Ils aiment jouer à l'ordinateur, mais préfèrent aller à l'extérieur et se promener sur leur terrain, construire des forts l'hiver et faire du 4X4 l'été. À la maison, ils aiment regarder la télévision, jouer au DS<sup>16</sup> et aux Lego®. Alexandre est un petit garçon très volubile qui adore expliquer en détail tous les jeux auxquels il joue sur son ordinateur et sur son DS. Son frère Nicolas est plus discret et est, selon sa mère, plus replié sur lui-même depuis quelque temps, attitude qu'elle qualifie de pré-adolescence. Le contact avec Alexandre fut très facile contrairement à Nicolas qui évitait de me regarder dans les yeux et qui semblait attendre avec impatience que l'entrevue se termine. J'ai interprété son attitude comme de la gêne davantage qu'une forme d'opposition envers la figure d'adulte que je pouvais représenter. Toutefois, à la fin de la première entrevue, quand je lui ai remis l'appareil photo, j'ai senti une ouverture de sa part, une forme d'amusement mélangée à un sentiment d'importance quand il est allé voir sa mère en lui disant ce que j'attendais de lui par rapport aux photos.

**4.3 Analyse des données**

Quand commence véritablement l'analyse? En fait, elle débute dès la première rencontre avec les participants, à l'intérieur du terrain. Lors des entrevues, j'ai demandé aux enfants de faire un collage et de prendre des photos. Ces données visuelles n'étaient pas produites dans le but d'identifier de façon objective les événements pouvant se produire

---

<sup>16</sup> Le DS (Dual Screen) est une console de jeu portable créée par Nintendo.

autour de l'utilisation de l'ordinateur par eux ou les personnes qui les entourent. Cette façon de faire, que Pink (2001) appelle l'approche réaliste, est en effet une façon de faire l'analyse en mettant l'accent sur l'image en tant que représentation de ce qui s'est produit chronologiquement. Comme l'auteur le souligne, le contenu et la chronologie des images que propose cette approche ne représentent pas nécessairement une preuve juste et fiable des événements. De plus, ce n'est pas tant la preuve visuelle des habitudes d'utilisation de la technologie qui m'importe, mais plutôt la perception que l'enfant en a. J'ai donc décidé d'aborder l'analyse visuelle de l'image photographique en tant que regard sur l'interprétation subjective du participant, c'est-à-dire ce que l'image représente à ses yeux. Cette approche réflexive (Pink, 2001) utilise donc l'image comme tremplin vers l'interprétation. En ce sens, le moment où débute l'analyse se profile : elle ne fait pas suite à la récolte des informations ; elle commence au moment des entrevues, en contact avec les individus :

« The context of image production should be analysed reflexively to examine how visual content is informed by the subjectivities and intentions of the individuals involved (Pink, 2001 :99).

Selon cette perspective, le plus important dans le processus d'analyse de l'image est que l'on ne doit pas se concentrer sur son contenu, mais davantage sur la signification qui en est donnée par les différentes personnes concernées. En ce sens, dans ma recherche, ce n'est pas tant ce qui est réellement montré sur l'image qui est important à analyser et qui m'importe, mais plutôt ce que les enfants disent par rapport au contexte dans lequel l'image photographique a été prise et la signification de ce qu'ils voient, ce qu'ils ont vécu au moment de la prise de la photo, et ce qu'ils ressentent à travers tout ça.

L'analyse se fait en collaboration avec les participants, car l'image en soi ne montre pas d'émotion, ne représente pas les relations, ne met pas nécessairement en évidence les relations de pouvoir : elle est décontextualisée. Pour qu'il y ait contextualisation, et ainsi pouvoir analyser son contenu, il faut examiner comment les participants en font sens, comment ils expriment ce que l'image leur fait ressentir, leur fait se rappeler, quelle est la définition qu'ils font de ce contenu *a priori* statique. J'en suis donc venue à me dire que les photographies et les collages des enfants représentaient des clés pour ouvrir la porte vers une signification propre à ces derniers, des sortes d'outils qui ouvrent vers une meilleure compréhension du monde qui habite ces enfants.

Pour ce qui est de l'analyse de l'ensemble des données recueillies sur le terrain, je me suis inspirée des stratégies d'analyse mises de l'avant par Strauss et Corbin (1990) qui consistent à construire plutôt que tester une théorie. Pour ce faire, le chercheur se doit de procéder à un codage ouvert afin de permettre l'émergence de l'analyse et non pas tenter de coller aux données une signification préalablement posée. Suite aux premières pistes qui ont émergé lors des entrevues, l'analyse a repris à la retranscription des entrevues. Bien que ce travail soit en apparence plus mécanique, cela n'empêche pas l'esprit du chercheur de travailler et de commencer à faire certains liens entre les données qu'il retranscrit. J'ai donc pris beaucoup de notes. Par la suite, j'ai procédé à un travail de lecture et de relecture des entretiens afin de me familiariser davantage avec les données brutes et ainsi tenter de cerner des liens potentiels entre les données. J'ai ensuite dégagé tranquillement l'essentiel du message exprimé par chacun des enfants en cherchant des mots-clés pouvant décrire brièvement l'expérience que l'enfant m'exposait et qui revenait régulièrement lors de mes nombreuses lectures. À ce stade de l'analyse, Strauss

et Corbin (1990) avancent que le chercheur doit comparer et questionner le codage tout en gardant une sensibilité théorique, c'est-à-dire d'être capable de faire sens des informations récoltées tout en allant au-delà de l'évidence portée par le sens commun. Cette habileté de distinguer ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas, tout en gardant une capacité d'introspection, permet au chercheur de voir les choses de façon plus conceptuelle que concrète (Duchesne & Savoie Zajc, 2005).

Prenons des exemples plus concrets pour expliquer le processus par lequel je suis passée pour analyser mes données brutes. Au fur et à mesure de mes transcriptions, l'aspect pédagogique dans le discours des enfants m'a frappée; la part de l'apprentissage dans leur quotidien prenait beaucoup de place. J'ai donc commencé à coder chacun de mes verbatim en ce sens, en utilisant des mots clés s'y référant, comme « jouer au professeur ». La même chose s'est produite pour tous les autres aspects qui émergeaient des entrevues. Je me suis alors rendue compte qu'en général, lorsqu'ils parlaient des différentes relations qu'ils entretenaient, ces dernières prenaient plusieurs formes. Dans l'ensemble, environ une vingtaine de mots-clés disparates ont émergé de l'ensemble des verbatim: professeur, élève, entraide, allié, hiérarchisation, observateur, seul, travail, pour n'en nommer que quelques-uns. J'ai donc longuement réfléchi à la signification de tous ces codes et mots-clés en les comparant et en me questionnant sur leurs liens possibles, leur pertinence et surtout leur définition. C'est en réfléchissant à tout cela que peu à peu s'est raffinée la construction du sens que les données m'offraient.

Après m'être familiarisée avec chacune des entrevues de façon individuelle et après avoir codé et réduit chacun des verbatim, je me suis penchée sur l'analyse transversale de toutes ces données. Il me fallait réduire mes nombreux mots clés et ainsi affiner

l'analyse tout en gardant, comme le soulignent Duchesne et Savoie-Zajc (2005), l'essentiel du message véhiculé par tous les participants. Prenant toujours l'exemple de l'aspect pédagogique du discours des enfants, certains mots-clés choisis ont commencé à poser problème. Bien que l'idée d'apprentissage fasse partie de la vie de l'enfant à plusieurs niveaux, les termes « professeur » et « élève » réfèrent trop à un aspect unique : la vie scolaire. J'ai donc modifié les mots-clés en utilisant les termes « enseignant » et « apprenant » se rapprochant davantage de la véritable définition de ce que disaient les enfants. D'un autre côté, le mot clé « hiérarchisation » n'avait plus sa place et ceux de « travail » et « tâches ménagères » se sont combinés pour prendre celui de « travailleur », etc.

Après m'être assurée que chacun des mots clés réfère de façon juste à ce que m'offraient les verbatim, j'ai remarqué qu'ils représentaient tous des rôles que l'enfant attribuait à ce qui l'entoure, que ce soit des personnes ou même des objets. Mais, à ce stade, je ne savais pas encore quoi en faire. Référant à une description sommaire du phénomène, mes rôles (ayant toujours un statut de mots-clés) ont alors basculé vers une interprétation plus conceptuelle, prenant ainsi la forme de concepts analytiques. En d'autres mots, j'ai pris conscience qu'au-delà du fait d'être des mots-clés, les termes que j'employais prenaient la forme de concepts, devenant les outils mêmes avec lesquels j'allais par la suite construire mon analyse. Toutefois, quelque chose restait en suspens : quel est donc le statut de ce concept de « rôle », à la fois très fortement présent dans mes données et tout à fait nouveau dans le paysage de ma recherche? J'ai alors dû retourner à la littérature, notamment les écrits de Goffman, pour tenter de voir comment je pourrais l'appréhender.

Chez Goffman (1973), l'individu est un acteur au sens théâtral du terme, se retrouvant sur scène dans un jeu de représentation. En ce sens, il avance que la structure de l'interaction n'existe que par la façon dont les individus la mettent en scène et que cette mise en scène ne prend forme qu'à travers un système qui oriente leur comportement (Bonicco, 2006). À la fois acteur et public, l'individu se définit par et dans l'interaction sociale. Les situations dans lesquelles il se trouve étant constamment en changement, l'individu doit adapter son comportement, d'où l'idée du contrôle de l'image de soi qu'il projette. Ainsi, c'est dans sa représentation que l'individu adopte un rôle qui agit en termes d'impression qu'il veut donner à la ou les personne(s) avec qui il interagit. Comme pour un acteur qui joue au théâtre, l'individu dans l'interaction met un masque et s'adapte à son environnement pour ainsi contrôler l'impression qu'il donne. C'est ce que Goffman appelle la façade.

Pour l'auteur, la façade prend forme à partir de tous les éléments scéniques présents lors de l'interaction, tant au niveau du décor qu'au niveau des individus. À l'intérieur de la représentation, le concept de façade personnelle, reliée directement aux individus, se fait selon deux aspects: par l'apparence et par la manière. La représentation se construit tout d'abord par rapport à l'apparence physique que dégagent les acteurs, que ce soit leur âge, leur statut social, leur genre, les vêtements qu'ils portent, etc. Au-delà de l'aspect physique qu'ils projettent, il y a également la manière dont ils agissent qui vient colorer l'interaction et qui s'avère également une facette importante de la représentation. C'est ici que l'idée de Goffman rejoint de façon plus précise celle qui se dégage de mon analyse. Dans la manière d'agir d'un individu dans une interaction, ce dernier adopte un rôle qu'il va incarner et qui se définit à l'intérieur d'un moment donné. Cette façade

dans laquelle il s'inscrit joue donc un rôle important dans la représentation et dans la façon dont se construit sa relation avec la ou les autres personnes avec qui il est en contact. En ce sens, les enfants se trouvant dans une situation donnée, lors d'interactions, adoptent un comportement qui prend forme à travers des rôles qu'ils se donnent et qu'ils donnent aux autres. En d'autres termes, lors des moments où entre en jeu l'utilisation de l'ordinateur, l'enfant construit son espace relationnel en positionnant les différents acteurs présents – incluant sa propre personne - selon des rôles particuliers, déterminés parfois par son désir et parfois par la situation. Plusieurs rôles sont ainsi créés, formant la dynamique qui se joue autour de l'ordinateur.

#### **4.4 Présentation des résultats**

Dans la prochaine section de mon mémoire, je présenterai les différents rôles qui ont émergé des entrevues avec les enfants, plus spécifiquement sous la forme de relations dyadiques. Par relation dyadique j'entends l'interaction entre l'enfant et un autre individu avec qui il construit une relation<sup>17</sup>, par exemple la relation entre l'enseignant et l'apprenant, ou celle de deux complices. La raison de présenter ainsi les résultats est motivée par un souci de clarté et de cohérence pour le lecteur. Quoique les relations dyadiques fermées et stables soient souvent présentes, la réalité relationnelle de l'enfant est souvent plus complexe et ne se résume pas uniquement à ce type de relation.

Autrement dit, la dyade peut, par exemple, se transformer en triade et ainsi inclure plus

---

<sup>17</sup> J'ai conscience que dans toutes les relations que je qualifie de dyade, un troisième joueur est toujours présent : l'ordinateur. Quel rôle joue-t-il ici? Avec lui, la relation n'est-elle pas davantage une triade plutôt qu'une dyade? Certes. Jouant parfois un rôle très clair dans la relation qui se construit dans les propos de l'enfant, l'ordinateur peut prendre un rôle d'enseignant ou même de complice. Cependant, sans vouloir minimiser sa présence dans la relation, je l'ai appréhendé davantage sous un rôle de facilitateur puisqu'il est, dans le cadre de ma recherche, celui qui mène à la relation. Cela n'exclut toutefois pas, comme je viens de le dire, qu'il prenne une place plus prépondérante dans l'attribution des rôles par l'enfant. Dans ces cas, je ferai état plus concrètement de sa relation à l'enfant. De plus, j'ai réservé une section vers la fin de ce chapitre sur mon questionnement quant au rôle qu'il occupe dans l'espace relationnel de l'enfant.

de deux rôles, voire même un changement de rôle à l'intérieur même d'une situation précise. Toujours dans un souci de compréhension du lecteur, j'ai choisi de tracer le portrait de chaque rôle de façon très statique. Je ne mettrai donc pas l'accent sur le fait qu'à l'intérieur d'une relation, plus d'un rôle peut entrer en jeu.

Les rôles, que l'enfant attribue aux personnes qui l'entourent ainsi qu'à lui-même, ne sont en effet pas uniques, statiques et indissociables; ils se chevauchent, se combinent à d'autres. Autrement dit, leur contour n'est pas défini, mais plutôt flou et certains enchevêtrements peuvent se produire. D'ailleurs, plusieurs rôles peuvent se jouer dans un même espace selon le moment ou même le statut des personnes concernées. Par exemple, deux personnes peuvent initialement s'installer dans des rôles de joueurs, l'un endossant le rôle d'observateur et l'autre celui de l'observé. Si l'observé utilise une technique inconnue de celui qui observe, ce dernier peut, par son observation de la pratique de l'autre, acquérir cette nouvelle compétence, faisant en sorte que l'observateur est également un apprenant et que l'observé est aussi un enseignant. Donc dans cet espace, n'existent pas seulement des rôles de joueurs, d'observateur/observé ou d'enseignant/apprenant, mais plutôt un amalgame de rôles qui s'entremêlent, définissant, par leur combinaison, les contours de la relation exposée par l'enfant. Difficile de me suivre? Voilà le problème auquel j'étais confrontée. Ne pouvant pas faire état de toute cette complexité relationnelle, tout en expliquant clairement l'enjeu de chacun des rôles, je me devais de prendre une décision quant à la présentation des résultats. C'est sur cette base que j'ai décidé de les présenter sous une forme découpée, c'est-à-dire décrire et expliquer chacune des relations dyadiques individuellement, indépendamment des autres rôles, même si ces derniers pouvaient entrer également en jeu dans certains extraits

venant appuyer mon analyse. Toutefois, au fur et à mesure de ma présentation, je ferai état de certains chevauchements afin que le lecteur puisse tout de même comprendre que la structure statique qui leur est présentée ne reflète pas nécessairement toutes les subtilités de la fluidité des relations. D'ailleurs, à la fin de la présentation de chacun des rôles et leur analyse, je compléterai mon chapitre par la présentation graphique de l'ensemble des relations qui parcourent le discours de chacun des participants, montrant ainsi leur complexité et le chevauchement des rôles dans la réalité, telle que perçue par l'enfant. Ces graphiques feront aussi état du fait que chaque enfant a son univers qui lui est propre et que, de ce fait, chacun crée l'espace relationnel selon ce qu'il est et ce qui l'entoure.

Au terme de mon analyse, j'ai arrêté mon choix sur neuf rôles : le joueur, le travailleur, le complice, l'enseignant, l'apprenant, le collaborateur, l'observateur, l'observé et le solitaire. Ma question de recherche étant « comment l'enfant construit-il son espace relationnel autour de son appropriation de l'ordinateur? » j'estime essentiel, comme je l'ai mentionné plus haut, de structurer la présentation des rôles sous forme de relation dyadique comme celle du joueur et du travailleur, ou celle de l'enseignant et l'apprenant. Le choix de la combinaison des rôles pour former la relation dyadique s'est fait de lui-même à partir des propos des enfants. Naturellement, s'il y a présence d'un enseignant, il y a un apprenant, l'un ne pouvant aller sans l'autre; de même que pour l'observateur et l'observé. Le rôle du complice, quant à lui, se retrouve mis en relation sous forme de dyade à rôle identique, c'est-à-dire deux complices. En effet, s'il y a complicité ce ne peut être qu'avec un autre, la complicité dans ce cadre ne pouvant se construire sans la

participation d'un autre individu. Le même type de dyade s'applique au rôle du collaborateur.

#### **4.4.1 Joueur ↔ travailleur**

Dans l'espace relationnel décrit par les participants, il semble que les enfants et les adultes vivent dans des mondes différents. Selon les propos de l'enfant, les adultes vivent dans un monde tournant autour du travail, endossant par le fait même le rôle du travailleur, tandis que les enfants sont avant tout des joueurs évoluant dans un univers de jeux.

La pratique la plus importante de l'enfant quand vient le temps de parler de sa relation avec l'ordinateur est sa pratique du jeu. Naturellement, au stade où il est, l'enfant n'a pas les responsabilités liées au travail, comme pourrait en avoir un adulte, lui laissant le temps de s'amuser. Bien qu'il lui arrive d'utiliser l'ordinateur pour faire des travaux scolaires, il garde une relation principalement axée sur le jeu avec cet objet. Par exemple, dans le cas d'Ophélie, quand je lui demande ce qu'elle fait quand elle est sur l'ordinateur, elle me répond « j'ai, genre, joué à un jeu, ça c'est sûr! », mettant l'accent sur les mots « c'est sûr » comme si c'était inévitablement à un jeu qu'elle jouait, ne laissant pas la place à d'autres possibilités. Il y a également l'exemple d'Alexandre qui, lors de sa réponse à la même question, dit: « il y a d'autres choses [sur l'ordinateur], mais je joue pas, moi. Je joue seulement à des jeux ». Ce qui est particulièrement intéressant dans ce que dit Alexandre c'est qu'il est conscient des possibilités que lui offre l'ordinateur, mais qu'il n'y « joue » pas. L'utilisation du mot « jouer » pour désigner l'ensemble des possibilités incluant les « autres choses » qui ne sont, *a priori* pas des jeux est fort intéressant. Il montre bien que sa relation avec l'ordinateur tourne

autour de l'aspect du jeu. S'il se décrit toujours comme un joueur, qu'en est-il quand vient le temps d'aborder le sujet des devoirs et des leçons? Délaisse-t-il le rôle du joueur pour endosser celui du travailleur? Bien que certains en parlent un peu, plusieurs évoquent le fait que lorsque l'ordinateur entre dans l'aspect scolaire de leurs activités, l'univers du jeu garde sa place ; certains y voient même un jeu plus qu'un travail. « C'est l'fun! J'ai joué pour faire mes devoirs » (Alexandre, 6 ans) ; « c'est des petits jeux de devoirs » (Zachary, 6 ans).

Mais la possibilité pour l'enfant de voir la vie sous l'angle du jeu ne pourrait-elle pas être en lien avec le fait qu'il n'a pas toutes les responsabilités quotidiennes qui incombent à des plus vieux que lui? Par leur statut, les enfants ont en effet le temps de s'amuser tandis que l'adulte, ou le parent, voire même les enfants plus vieux, sont contraints dans le temps par leurs nombreuses responsabilités<sup>18</sup>. C'est ce qu'observent les participants. Dans tous les entretiens, une chose revenait systématiquement : la séparation que l'enfant fait entre le rôle de joueur qu'il se donne et qu'il donne aux autres enfants, et le rôle du travailleur pour tous les adultes qui l'entourent. D'ailleurs, la relation que forment le joueur et le travailleur semble davantage être une non-relation. L'enfant perçoit l'adulte-travailleur comme une personne qui ne joue pas quand il se trouve devant l'ordinateur alors que c'est tout le contraire pour lui. Par exemple, c'est ce que dit Léa, lors de sa première entrevue, quand je lui demande ce que fait son père :

---

<sup>18</sup> Bien que l'enfant considère les adultes en général comme porteurs du rôle de travailleur, il n'en reste pas moins que leur discours est principalement axé sur leur parent. Puisque ma recherche se base sur les relations de proximité de l'enfant, il est donc naturel que les parents prennent une grande place dans leurs propos.

### **Léa, 10 ans**

---

Léa            Ben il fait, il écrit dans un bureau sur un ordinateur tout le temps (...) il écrit plein de textes, pis il regarde beaucoup le journal, plein d'articles. Il prend ses recettes aussi beaucoup sur l'ordinateur.

Un peu plus loin, quand je lui demande si elle va sur l'ordinateur avec lui, elle me répond qu'elle va l'appeler seulement « quand je cherche quelque chose que je trouve pas ou parce qu'il y a un problème avec l'ordinateur ». De tout l'entretien, jamais elle ne mentionnera qu'elle joue avec son père à l'intérieur de sa pratique de l'ordinateur.

Bien que la frontière entre les rôles de joueur et de travailleur ne soit pas toujours aussi claire, l'adulte se retrouvant parfois dans l'espace jeu de l'enfant, il reste que pour ce dernier l'adulte ne fait pas partie intégrante de son univers de jeux. Ils vivent dans deux mondes distincts causés, comme je l'ai mentionné plus haut, par la différence de statut octroyée par l'enfant : enfant (plaisir) et adulte (responsabilités-contraintes). Par leur définition, chacun a sa place et son rôle. L'enfant voit donc l'adulte comme un travailleur à la fois quand il est à l'ordinateur, mais aussi à l'extérieur de cette pratique, c'est-à-dire quand il s'affaire à des tâches quotidiennes. Ce faisant, la possibilité de voir sa relation de joueur mise en lien avec un adulte-travailleur prend parfois des airs inusités, voire drôles. C'est le cas d'Alexandre dans les deux extraits suivants, l'un concernant sa mère, l'autre son père.

### **Alexandre, 6 ans**

---

CS            Est-ce que des fois tu joues à l'ordinateur avec ta maman?

Alexandre   Non (rires)

CS            Pourquoi... ?

Alexandre   Euh.. parce que ... elle fait souvent le souper... elle est souvent occupée avec euh... faire la vaisselle, le lavage pis toutes les autres affaires là...

(...)

Alexandre Papa il fait ses données sur l'ordi... euh... il fait ses données de l'étable... sur l'ordinateur. Aussi c'est pas mal tout... ou sinon il écoute la télé pis il fait des affaires de même.

CS Ton papa il joue pas à des jeux des fois?

Alexandre Non (rires)

CS Pourquoi ça te fait rire?

Alexandre Il aime pas ça. Ben ... c'est pas qu'il aime pas ça, mais... il fait plus des affaires de vaches... pis c'est tout!

Spontanément, Alexandre trouve drôle l'idée que sa mère ou son père puisse jouer avec lui à l'ordinateur. L'enfant perçoit donc l'adulte comme faisant partie d'une sphère à part de la sienne, ne lui donnant pas la possibilité de prendre un autre rôle.

La distance entre ces deux rôles est également mise de l'avant par le manque de temps des parents. Plusieurs participants ont mentionné ne pas pouvoir jouer avec leurs parents ou même leur demander de l'aide concernant un jeu parce que ces derniers n'avaient pas le temps ou n'étaient tout simplement pas présents. Le rôle du travailleur souligne donc un aspect important dans la vie de l'enfant : l'absence du parent. Cet aspect dans leur discours est empreint d'une dimension émotionnelle très forte; tous les participants ont marqué cette absence et l'ont qualifiée, à leur manière, de triste. L'histoire d'Ophélie reflète celle des autres. Bien qu'elle soit consciente que le travail de son père est essentiel, il n'en reste pas moins que son absence a des répercussions sur la situation.

### **Ophélie, 9 ans**

---

CS Tu sais dans l'autre entrevue tu m'as dit que tu jouais pas vraiment avec ton papa à des jeux... pourquoi tu penses?

Ophélie Je sais pas... peut-être qu'il... peut-être... il est plus... non... il est plus en train de faire comme mamie... plus en train de faire le ménage, les lits, pis le linge pis toute ça là... pis le travail.

- CS Comment tu trouves ça?
- Ophélie BIEN!
- CS Ah oui... pourquoi?
- Ophélie Pour gagner des patates!
- CS C'est quoi ça?
- Ophélie C'est pour gagner de l'argent! Parce que ça me tente pas qu'on soit pauvre faque j'aime ça quand il travaille... Il me dit il faut qu'il travaille pour gagner des patates et toute la nourriture qu'on mange.
- CS Est-ce que ça te fait quelque chose qu'il soit pas là...
- Ophélie Des fois... ouin... (silence, elle regarde le plancher)
- CS Trouves-tu ça triste?
- Ophélie Oui... (silence, regarde toujours le plancher)
- CS Est-ce que tu lui dis des fois
- Ophélie Oui... des fois... (silence, regarde toujours le plancher)
- CS Et qu'est-ce qu'il te répond?
- Ophélie Il dit « je vais voir ça la prochaine fois... »

À travers tout le non verbal et le ton qu'Ophélie emploie dans cet extrait, on sent que l'absence de son père, même si elle est justifiée à ses yeux, l'attriste beaucoup. C'est la même chose pour Nicolas qui raconte, dans l'extrait suivant, que son père travaille souvent à l'ordinateur et qu'il n'a pas de temps pour jouer avec lui :

### **Nicolas, 9 ans**

---

- CS Tu joues à l'ordinateur avec lui?
- Nicolas Ben... pas ben ben vu qu'il est souvent à l'étable...
- CS Mais il l'utilise?
- Nicolas Oui, quand il est à la maison il est quasiment tout le temps dessus...
- CS Est-ce que ça te dérange qu'il soit tout le temps sur l'ordinateur?

- Nicolas Ben des fois oui, des fois non... (...) Ben... des fois j'aimerais ça qu'il... qu'il arrête pour jouer avec nous... parce qu'il est souvent sur son ordinateur quand il est à la maison...
- CS Est-ce que tu lui as dit?
- Nicolas Ouin... des fois on lui dit... (silence)
- CS Pis qu'est-ce qu'il répond?
- Nicolas « ouin, demain je vais... » Mettons, aujourd'hui, on lui a demandé « est-ce que tu pourrais aller chercher nos bicyclettes » Pis il a dit « ouin demain je vais aller les chercher »

Il est intéressant, dans cet extrait, de noter que l'absence du parent n'est pas exclusive à la relation entourant l'ordinateur, mais se retrouve également en dehors de l'utilisation de cette technologie, notamment ici en lien avec la bicyclette. L'absence du parent serait-elle uniquement le lot de la relation à l'ordinateur ou bien s'étendrait-elle au-delà de cette pratique? Difficile d'y répondre puisque les entrevues se sont déroulées dans le cadre d'une recherche axée sur l'utilisation de l'ordinateur. Toutefois dans leurs propos, les enfants ont laissé entendre que l'absence du parent semble toucher plusieurs aspects de leur quotidien.

Néanmoins, l'enfant ne reste pas impassible devant cette distance entre lui et le rôle de travailleur qu'il donne à l'adulte et tente par différentes stratégies de mettre en relation ces deux rôles *a priori* incompatibles. Il tente donc de combler l'absence du parent en essayant, par différentes tactiques, d'amener le travailleur à changer son statut, lui permettant ainsi de repeupler son espace de jeu par l'inclusion du parent. Pour Léa, c'est par l'invitation à venir voir quelque chose sur l'ordinateur qu'elle tente de se rapprocher l'adulte.

### **Léa, 10 ans**

---

Léa des fois elles passent [la mère et sa conjointe Chantal] pis là je leur dis « venez voir j'ai un truc à vous montrer » pis là elles arrivent genre 15 minutes après je leur montre... (...) Ben c'est long des fois... Des fois y répondent pas, pis là on répète. « Oui oui... » pis là elles s'en viennent après un peu plus tard. Parce d'habitude quand elles ne sont pas sur l'ordinateur elles font plus la cuisine, la vaisselle, mettre la table.

Certains enfants, voyant que le parent n'est pas réceptif face à leurs tentatives de rapprochement, vont même jusqu'à leur faire la morale, comme c'est le cas de Cassandra qui m'explique ce qu'elle dit parfois à son père : « (...) là je lui ai dit : « Papa, ton travail est moins important que tes filles. Viens jouer avec nous! ». Pis là papa a dit « oui oui je vais aller jouer avec vous, j'arrive dans une seconde » ». D'autres, comme Cassandra, Ophélie et Zachary tentent également d'entrer dans le monde du travailleur en essayant de s'intéresser à ce que font leurs parents. Ils posent des questions réussissant parfois à capter leur attention, mais se faisant quelques fois dire qu'ils dérangent.

### **Cassandra, 8 ans**

---

Cassandra Je dis « c'est quoi ça, c'est quoi ça, c'est quoi ça »...

CS Pis qu'est-ce qui te dit ton père ?

Cassandra Il dit « t'es coquine toi! Arrête de parler de ce que je fais! »

Pour l'enfant, une autre raison semble être liée au fait que l'adulte/travailleur n'entre pas dans l'univers du joueur : ses compétences. Bien que l'adulte soit appelé quand survient un bris technique, il semble que dans l'esprit de l'enfant, l'adulte n'a pas les connaissances requises pour évoluer dans une situation de jeu. N'étant pas très habile

avec les jeux parce qu'il ne fait pas partie de ce monde, il ne peut, par conséquent, être un expert dans le domaine et ainsi jouer avec l'enfant.

### **Cassandra, 8 ans**

---

- CS Pourquoi tu préfères jouer avec tes amies que de jouer par exemple avec maman
- Cassandra Parce que maman elle a jamais le temps pis des fois elle comprend pas pis elle fait des blagues pis moi j'aime pas (inaudible) tout le temps en train de jouer...

### **Alexandre, 6 ans**

---

- CS À quel âge tu penses qu'on commence à jouer à l'ordinateur?
- Alexandre Moi j'ai commencé à 4 ans je crois...
- CS Qui t'a montré?
- Alexandre Mon frère (...) Parce que mes parents ils savent même pas quels jeux je veux jouer pis toute...

Dans ce que vient de dire Alexandre il y a tout ce côté presque improbable pour l'enfant que le parent, décrit comme le travailleur, puisse avoir une idée de ce que contient son univers de joueur. Encore moins quand vient le temps de parler des grands-parents qui n'ont pas les compétences requises par rapport à l'ordinateur parce qu'ils ne l'utilisent pas. D'ailleurs, Léa raconte que sa grand-mère, qui passe son temps à faire les repas, la vaisselle et le ménage, n'a aucune idée de la façon dont fonctionne un ordinateur et qu'elle ne sait même pas à quoi sert la touche « enter ». Léa va même jusqu'à dire : « moi je trouve ça niaiseux », accentuant la séparation entre les deux univers.

Comme je viens de l'exposer, l'enfant considère, en majorité, que le travailleur se trouve en dehors de son univers du jeu. Toutefois, ce dernier y fait quelques incursions à travers son rôle de figure d'autorité. Rôle secondaire, mais néanmoins présent, la figure

d'autorité est pour l'enfant un statut qui découle du rôle du travailleur en ce sens que l'une des tâches quotidiennes de l'adulte est de le superviser. Or, lorsqu'il y a une technologie qui entre en jeu, la figure d'autorité est présente pour contrôler l'utilisation de la technologie. Les restrictions concernant l'utilisation de l'ordinateur se résument aux sites visités. « J'ai pas le droit d'aller voir des vidéos violents puis des fois (...) j'ai pas le droit d'aller sur des affaires de meurtres... des affaires comme ça. » (Ophélie, 9 ans). Le contrôle se fait à la maison, mais également à l'école :

### **Cassandre, 8 ans**

---

- CS Est-ce qu'avec tes amis ça t'arrive d'aller voir des vidéos?
- Cassandre Euh.. non parce que c'est interdit à l'école pis quand on va sur Youtube : Interdit pour l'école! Parce que ça pourrait être Lady Gaga, pis Lady Gaga c'est trop sexuel pour mon âge c'est pour genre les 23 ans de plus... parce qu'elle a juste des maillots de bain pis elle se promène dans les rues. C'est sexuel.

Les rôles de joueur et de travailleur que je viens de présenter marquent donc la dynamique des relations en ce sens qu'ils viennent mettre les bases de la représentation que l'enfant se fait de son monde relationnel. Ainsi, partant du point de vue de l'enfant qui se définit lui-même comme un joueur, tous les autres rôles qui seront présentés ultérieurement découleront de cet espace jeu que l'enfant crée à travers son rôle de joueur.

#### **4.4.2 Complice ↔ complice**

Le moment de plaisir qui entoure l'univers du jeu sur l'ordinateur donne donc lieu à la mise en place de différents rôles que l'enfant attribue à ce qui l'entoure, que ce soit des personnes ou des objets. L'un de ces rôles est celui du complice qui sous-entend une relation entre deux ou plusieurs acteurs. La complicité, par définition, ne peut se faire

seule; l'enfant la vit à travers une certaine intimité, un moment de connivence avec l'autre. Mais avec qui l'enfant peut-il être complice?

Dépendamment de la force du lien qui unit une personne à une autre, la complicité peut se faire à des degrés divers. Un enfant peut avoir à la base une belle complicité avec son frère, alors qu'un autre peut n'avoir pas tissé de lien aussi fort avec le sien. En ce sens, l'histoire de chaque enfant est unique et cela se reflète dans celle de mes participants. Mais comment définir la complicité dans le contexte de ma recherche? Dans le cas présent, elle sous-entend des moments de joie, de plaisir, ces moments où il y a une étincelle dans le regard de l'enfant quand il parle. Avec son complice, l'enfant développe un moment de connivence où ils n'ont pas besoin de mots pour se comprendre, un partage de bonheur dans l'intimité. Il y a, entre les complices, une entente tacite et harmonieuse, accompagnée toujours de cette petite étincelle<sup>19</sup>.

On retrouve spécialement cette entente à travers les amitiés que développe l'enfant. Cette complicité se fait par le plaisir d'être ensemble, de jouer ensemble. C'est notamment le cas de Léa pour qui la relation d'amitié qu'elle entretient avec son groupe d'amies est importante, surtout avec sa meilleure amie Marianne. L'importance de Marianne dans la vie de Léa se reflète spécialement dans les photos qu'elle a prises avec la caméra jetable que je lui ai donnée : sur les 10 photos qui ont été développées, 6 étaient des photos de Marianne prise en plan très rapproché.

---

<sup>19</sup> Il est important que le lecteur comprenne que plusieurs des extraits illustrant les relations de complices partagées par les enfants, se sont définis, non seulement à travers les mots, mais surtout à travers leur non-verbal. J'ai remarqué tout au long de ma recherche que les enfants parlaient beaucoup avec leur corps. Dans le cas de la complicité, l'excitation dans leur voix, les grands gestes qui l'accompagnaient et ce que j'appelle « l'étincelle » dans leurs yeux sont devenus des éléments primordiaux pour déceler les rôles de complices attribués par l'enfant.

### **Léa, 10 ans**

---

- Léa (Léa voit une photo dans mes mains) Ça c'est Marianne!!!!!!!!!!!!  
C'est mon amie Marianne! Oui!
- CS Pourquoi tu l'as prise en photo comme ça?
- Léa Parce qu'on joue ensemble à l'ordinateur. C'est souvent elle qui vient chez moi faque... je suis contente que ce soit souvent elle qui joue avec moi. Pis justement je m'en vais chez elle à 5h30...
- CS Pis ça ici ? (je lui montre une autre photo)
- Léa C'est encore Marianne!  
  
(je lui montre une autre photo)
- Léa Encore Marianne
- CS (autre photo) Ça aussi?
- Léa Oiiiiiiiiiiii!!!!
- CS (autre photo) Ça aussi?
- Léa Oiiiiiiiiiiii!!!!
- CS (autre photo) Ça aussi?
- Léa Oiiiiiiiiiiii!!!! Parce que c'est vraiment souvent elle! Pis c'est vraiment la meilleure!

Léa raconte alors le plaisir qu'elle a de se prendre en photo avec son amie Marianne à travers un logiciel de l'ordinateur. Dans le même ordre d'idée, Cassandra parle du plaisir d'être avec sa meilleure Élodie en soulignant le fait que : « elle est presque ma sœur tellement on est amie ». Cette amitié marque la relation de complicité que Cassandra tisse avec son amie, en ce sens que c'est à travers elle que se développent les moments de connivence et de compréhension mutuelle dans le jeu.

### **Cassandra, 8 ans**

---

- CS Raconte-moi une fois où tu as joué avec elle [Élodie]
- Cassandra Ben on jouait au vétérinaire... un jeu de vétérinaire. On adore les vétérinaires. On s'est préparé un projet : on va habiter ensemble

quand on va être grande on a un code d'amitié pour pas nous séparer... quand on a fait un code on peut plus jamais jamais jamais jamais se séparer même si on a une chicane on se sépare pas. Alors... on peut jamais se chicaner.

CS Et si on revient au jeu de vétérinaire...

Cassandra Ben on aime ça guérir les animaux au zoo. On choisit un personnage qui est le vétérinaire pis on donne des noms aux animaux de l'animalerie pis on a plein d'animaux qui viennent parce qu'ils sont trop malades...

Les ami(e)s ne sont toutefois pas les uniques personnes à qui l'enfant attribue le rôle du complice. Ainsi, le lien de complicité peut également se faire avec un membre de leur famille. Pour Alexandre, jouer avec son grand frère semble être un moment très spécial pour lui. Choisir un extrait pour illustrer cela n'est cependant pas facile parce que c'est dans l'ensemble du discours d'Alexandre qu'il est possible de percevoir l'importance de jouer avec son frère Nicolas. À plusieurs reprises, il raconte des anecdotes telles que celle-ci, marquant, surtout par son intonation, le lien intime qu'il a avec lui, une sorte d'excitation dans la voix.

### **Alexandre, 6 ans**

---

Alexandre Euh.. oui on jouait, on jouait à un jeu que c'est pas Max-mime... ben c'est pas un jeu, c'est un jeu qui est dans une école, il y a des ballons qui roulent, faut que tu sautes par dessus pis là tu ouvres les casiers, tu peux prendre l'argent pis le but c'est de se rendre au plus haut niveau.... Ouin... pis au début c'est des ballons de basket, après c'est des ballons de basket plus des livres, après ça c'est des ballons de baskets, plus des livres, plus des conserves, pis après ça je sais pas c'est quoi parce que je suis juste rendu là...

CS Pis ton frère?

Alexandre Euh... il est au même niveau que moi.. on est pas capable.. c'est dure (rire) C'est le niveau trois qu'on est pas capable de faire.

De son côté, son grand frère Nicolas évoque le même plaisir de jouer avec lui. Tout comme Alexandre, les propos de Nicolas sont enrobés d'un plaisir évident d'être ensemble. Il est même étonnant de voir que la complicité est telle entre lui et son frère, qu'il n'a aucune animosité envers Alexandre quand celui-ci n'arrive pas à compléter son niveau. Pour Nicolas, c'est davantage le fait d'être avec son petit frère et de s'amuser qui semble important que de réussir le niveau du jeu, comme si réussir n'était qu'un bonus au moment qu'ils passent ensemble. Ophélie, quant à elle, parle avec beaucoup de plaisir des moments de connivence qu'elle a avec son grand-père autour de l'utilisation de l'ordinateur :

### **Ophélie, 9 ans**

---

- CS            Il fait souvent des blagues comme ça ton papi?
- Ophélie      Oui des fois.. il a fait ça... un moment donné il a fait.. tu sais il faut mettre la face sur les bonhommes qui dansent... (...) Avec la souris il est venu me dessiner une moustache faque là, il a comme fait « c'est qui ça? » Faque là je me suis pas reconnue... parce que je me vois pas avec une moustache!
- CS            Ça c'est sur son ordinateur à lui?
- Ophélie      Oui...
- CS            Donc quand tu vas chez papi, tu vas voir s'il t'a fait des folies?
- Ophélie      Oui...en premier c'est ça que je fais pis après je lui demande si il m'a fait des .. d'autres folies que ça.. genre
- (...)
- CS            Toi tu lui en fais-tu des folies?
- Ophélie      Oui (rires) un moment donné j'ai pris ma souris, pis je m'en souviens plus trop, mais il avait fait un vidéo de lui avec sa face pis là j'avais mis genre j'avais genre coupé sa face pis de l'autre bord j'avais mis une photo d'une autre personne que je connaissais pas... mais genre une autre photo. Faque là il a fait « c'est qui qui m'a mis ça? C'est surement pas Mamie, c'est surement pas ma mère, c'est surement pas Noémie... AHHH.. Ophélie! » (rires) Faque là il a pensé à moi pis là il m'a fait plein de tours que j'ai regrettés (rires)

Finalement, le rôle de complice n'est pas uniquement attribué par l'enfant en lien avec l'âge ou le lien de sang qu'il a avec l'autre. La complicité n'a pas de frontière de génération, de famille ou d'amitié; c'est surtout par la force de la relation et le plaisir d'être ensemble qu'elle se construit. Même si la majorité des histoires que les enfants racontent concernant la complicité autour de l'ordinateur les mettent en scène avec d'autres personnes, il ne faut pas oublier de souligner leur complicité avec l'objet ordinateur qui devient en un sens leur complice. C'est le cas, par exemple, de Zachary qui parle à plusieurs reprises pendant les entrevues du plaisir qu'il a d'aller sur son jeu de crocodile ou de regarder des vidéos d'hippopotames. Tout son non verbal marque le bonheur qu'il a de jouer avec l'ordinateur; enfant très renfermé, il parle avec beaucoup d'excitation et de geste quand vient le temps de m'expliquer ces jeux. Zachary raconte même qu'il lui arrive parfois de filmer son jeu de crocodiles ou les vidéos d'hippopotames avec une caméra et d'ensuite les regarder sur l'ordinateur.

### **Complices à travers l'humour**

L'enfant tire donc un plaisir évident à peupler son univers de jeu par des complices avec qui il partage des moments de connivence. Construite à travers le plaisir d'être ensemble, cette complicité se fait en lien avec certaines mises en relation. L'une d'entre elles, et la plus proche du « plaisir » d'être ensemble, est sans conteste la complicité à travers l'humour. L'humour et le rire sont des moments forts dans la vie de l'enfant, plusieurs en ont parlé à différents niveaux que ce soit lorsqu'ils sont seuls devant l'ordinateur, mais surtout quand ils sont avec d'autres personnes. D'ailleurs, la pratique de l'humour « permet aux interactants de partager un moment de complicité réel et souvent intense, aussi fugace que puisse être ce moment » (Priégo-Valverde, 2003).

C'est ce que j'ai présenté entre autres plus haut avec l'exemple d'Ophélie et son grand-père qui s'amuse à se taquiner mutuellement à travers des caricatures faites par l'intermédiaire de l'ordinateur.

Dans le cas de Cassandre, l'humour joue un rôle similaire, c'est-à-dire que c'est de cette façon qu'elle a du plaisir à être avec son père. Toutefois, la complicité qu'elle tisse avec lui est quelque peu différente en ce sens que c'est le fruit d'une action permettant d'oublier momentanément leur réalité axée sur l'indisponibilité du père, conséquence de son travail, l'humour permettant ainsi de créer un climat de plaisir (Priégo-Valverde, 2003). Dans ce moment de complicité liée aux rires, toutes les contraintes que leur impose cette réalité s'évanouissent. Cassandre se rapproche ainsi de son père.

### **Cassandre, 8 ans**

---

Cassandre Je joue pas vraiment à l'ordinateur avec lui, il fait juste me regarder pis il rit comme (inaudible)... il arrête pas.. il me fait des farces. Comme il me faisait « AHHH tu vas gagner!!! » pis là quand j'ai gagné il m'a dit « Ah! Tu as perdu.. Ah non! » (rires) pis là il dit « laisse moi la place je veux jouer moi aussi » pis là quand il perd il dit « J'ai gagné!!!! » (rires) pis là moi j'ai gagné faque il commence à pleurer (rires) (imite son père qui fait semblant de pleurer). (...) Quand il a perdu, je lui dis « Ah le p'tit coquin... tu as perdu... Ah le pauvre » pis là (rires) pis là il dit « j'ai gagné là c'est cool! » pis là je dis « ben non tu as perdu tu viens juste de le dire ».

Les entrevues faites avec Cassandre étaient ponctuées de moments comme celui-ci où elle et son père se taquent, des histoires qu'elle me racontait toujours en riant. Ces moments reflètent bien le lien de complicité entre eux. Même si Cassandre et son père ne sont pas souvent ensemble parce que ce dernier travaille beaucoup, ils ont trouvé un moyen, à travers ces taquineries, de se retrouver dans un moment intime de connivence

qui joue un grand rôle dans leur relation. Cassandra a été capable, à travers ce rôle de complice, d'intégrer son père à son univers de jeu.

### **Complices à travers la découverte et l'expérimentation**

La complicité prend donc forme à travers l'humour. Toutefois, elle se manifeste également sous différentes formes de partage de moments particuliers. L'un d'entre eux est la complicité à travers la découverte et l'expérimentation. L'univers de l'ordinateur donne l'occasion à l'enfant de naviguer à travers différentes interfaces qui lui font découvrir une panoplie de nouveautés. Ces nouveautés, il peut les découvrir avec d'autres personnes, partageant ainsi un moment de complicité avec ces derniers à travers l'exploration et l'expérimentation qu'ils en font.

#### **Ophélie, 9 ans**

---

- CS            Donc ton petit frère.. qu'est-ce que tu aimes le plus faire avec lui?
- Ophélie      Euh.. ben jouer à des jeux, genre FRIV...des fois aussi on s'en va sur des jeux qu'on connaît pas pis là on clique pis là on joue à des nouveaux jeux pis là on expérimente...
- CS            Fais-tu ça avec d'autre monde?
- Ophélie      Oui.. avec mon grand-père... mon papi (...) Une fois je suis allée sur un jeu pis là il (l'ordinateur) voulait pas me le donner, il y avait une barre en dessous qui disait « next game ». Je clique dessus, je voulais voir s'était quoi. Je pensais que ça allait tout de suite m'accéder au jeu, mais ... ça m'a donné full de jeu. J'expérimente des jeux pis là des fois je comprends pas faque là il vient m'aider parce qu'il sait plus l'anglais que moi faque il me lit genre les sous titres ou les affaires qu'il faut comprendre pis là après ça je suis capable de les jouer avec lui.

Le hasard de la navigation Internet permet aussi aux enfants de découvrir de nouvelles possibilités. Ophélie raconte qu'elle fait parfois des recherches au hasard sur Internet en compagnie de son petit frère et sa petite sœur.

### **Ophélie, 9 ans**

---

- Ophélie      Oui des fois... des fois il y a des vidéo drôles comme l'autre fois on est allé voir une vidéo de Keisha vraiment drôle qu'on connaissait même pas la chanson on a écrit Keisha pis là il y avait plein de chansons faque on a cliquer sur une pis genre c'était les.. euh... les « chipettes » qui chantaient! C'était comme « hein? » (rires) c'était une voix vraiment bizarre là! C'était vraiment pas la même voix.
- CS              Comment ça se fait que tu sois arrivé là dessus?
- Ophélie      Parce qu'on voyait plein de Keisha pis un moment donné euh.. là on arrive sur un vidéo pis là on s'attend vraiment pas à ça! (rires)

La même situation se passe avec Cassandra et sa sœur Florence qui, par leur complicité, s'amuse à découvrir au hasard de nouvelles choses.

### **Cassandra, 8 ans**

---

- CS              Donc si je comprends bien quand Florence va sur l'ordinateur elle y va au hasard...
- Cassandra    Elle fait des blagues! Elle va comme sur euh.. comme si elle va sur Youtube elle écrit pis clique sur n'importe quoi comme ABCDE pis là elle voit vidéo elle clique sur n'importe quoi pis là elle voit des images de vidéo pis là ça fait « Boum boum boum » pis là elle a découvert plein de choses...
- CS              Es-tu avec elle quand elle fait des choses comme ça? Quand elle découvre des choses?
- Cassandra    Oui j'ai découvert une musique pop là genre... pis là elle dansait (rires) pis moi genre je jouais avec les ... (elle se met à danser) pis là c'est ça!

La découverte peut se faire, non pas toujours à travers le hasard de la navigation sur Internet, mais également lorsqu'une personne partage ce qu'elle connaît avec l'autre. Le prochain extrait l'illustre bien quand Ophélie raconte que sa tante Mélissa lui fait découvrir de nouvelles photos ou de nouvelles vidéos sur Internet.

### **Ophélie, 9 ans**

---

- CS            Qu'est-ce que tu aimes faire avec ta tante Mélissa?
- Ophélie      J'aime regarder les photos de facebook. Je vais la mettre ici (sur le collage) parce qu'elle habite près de chez mes grands-parents. Des fois avec elle c'est.. des... genre.. il y a des vidéos qu'elle regarde avant pis après, si c'est pas trop compliqué comme sujet, ben elle me les montre ou me les montre pas.. comme par exemple les trucs avec les faces ben genre elle va me les montrer... ou de ses chansons, elle va sûrement me les montrer... Elle me les a déjà montrés...
- CS            Ses chansons... ?
- Ophélie      Oui parce que c'est une chanteuse ben elle enregistre des chansons pis elle les met sur Facebook pis là on les.. je les écoute.

### **Complices à travers les souvenirs**

Le partage dans la complicité se fait aussi en lien avec les souvenirs. Autrement dit, l'enfant attribut le rôle de complice aux personnes avec qui il les partage. Troquant donc l'album photo et la boîte à chaussures pour l'ordinateur, ce dernier agit aujourd'hui comme une véritable boîte à mémoire permettant aux individus de se réunir autour de lui pour partager des souvenirs.

### **Alexandre, 6 ans**

---

- Alexandre   hier j'ai regardé un vidéo avec ma mère (...) on a regardé une toune...
- CS            Une toune? C'est quoi?
- Alexandre   C'était en République là, une toune de c'était.. je suis pas capable de la dire c'est juste un bout que je sais... c'est euh... ça fait Ouh! AH! AH AH (il chante)... ouin c'est ça...
- CS            Qu'est-ce que tu fais quand tu le regardes?
- Alexandre   Euh... je l'aime ben c'est la première fois que je le regardais parce que c'était elle en République. Je l'aimais faque j'ai demandé à ma maman si on pouvait l'avoir comme euh... sur un CD ou quelque chose de même...
- CS            Est-ce que c'est que tu as entendu cette chanson là quand tu étais en République dominicaine en voyage... et que quand tu es arrivé

ici tu as dit à ta mère que tu aimerais ça la retrouver sur l'ordinateur?

Alexandre Ouais!

À travers l'ordinateur et la chanson qu'il retrouve, Alexandre partage avec sa mère le souvenir commun de leur récent voyage dans le sud. Cette technologie donne donc la possibilité à l'enfant de matérialiser un souvenir qu'il partage avec l'autre, s'attribuant et attribuant à l'autre les rôles de complices, car tous ont la capacité de se remémorer l'événement heureux. On retrouve également le même discours quand l'enfant parle des photographies se trouvant dans l'ordinateur.

### **Léa, 10 ans**

---

- Léa Il [son grand-père] met beaucoup des photos! C'est ça qu'il fait le plus... il met beaucoup, il y a beaucoup beaucoup des photos sur l'ordinateur. Pis ce que j'aime aussi c'est de les regarder les photos. Ça rappelle beaucoup de souvenirs...
- CS Raconte-moi des fois où tu as regardé des photos avec lui
- Léa Ben... les photos que je regarde le plus c'est les photos où je suis dessus. Par exemple les photos de ma fête de 6 ans.. ça ça rappelle beaucoup de souvenirs parce que ça fait longtemps pis je m'en rappelle... pas beaucoup des fois. Pis euh... ben.. On rit aux photos où ils sont drôles on se dit « ah oui » quand on s'en rappelait plus. Euh.. pis c'est ça...
- CS C'est qu'il t'explique qui est sur la photo?
- Léa Ben des fois quand je regarde des photos un peu que quand je suis pas là ou que quand j'étais bébé pis qu'il y a par exemple des personnes qui me parlent pis des trucs comme ça, ben je demande à grand-papa c'est qui pis là il me les explique.

La complicité à travers les souvenirs se fait donc dans un désir de l'enfant de les renouveler à sa mémoire. Léa explique en effet qu'elle regarde certaines photos avec son grand-père pour se souvenir des événements auxquels elle a participé. Sa relation de

complicité lui permet de revivre certains moments, mais également de déclencher des rires complices avec son grand-père. Les photos permettent aussi au grand-père de partager avec sa petite fille ses propres souvenirs perpétuant ainsi une certaine mémoire familiale.

La transmission de la mémoire familiale est quelque peu différente quand la famille est éclatée suite à la séparation des parents, divisant en deux les événements familiaux. Toutefois, les enfants vont réussir à faire le pont entre les deux et permettre le partage des souvenirs d'un parent à l'autre, attribuant ainsi au parent « exclus » de l'événement, un rôle de complice par le partage du souvenir. C'est ce que raconte Zachary quand il parle du fait qu'il a filmé sa sœur quand ils étaient à Cuba avec leur père et qu'ils ont transféré le tout sur l'ordinateur pour pouvoir la regarder à plusieurs reprises. À leur retour, ils ont montré la vidéo à leur mère à travers l'ordinateur.

### **Complices à travers l'imaginaire**

Les images se trouvant dans l'ordinateur peuvent aussi mener à une complicité à travers l'imaginaire. En effet, l'enfant arrive parfois à créer avec son complice des moments d'évasion où il s' imagine être dans un autre monde. Ce moment il le partage avec d'autres comme c'est le cas d'Ophélie qui raconte à plusieurs reprises qu'elle regarde des photos avec sa mère ou son père, des photos de voyage des ami(e)s de sa mère.

#### **Ophélie, 9 ans**

- |         |   |
|---------|---|
| Ophélie | Je lui demande d'aller.. des fois elle y va toute seule pis je veux les voir avec elle faque elle me dit « embarque » Ou des fois je lui dis « maman on va utiliser ton ordinateur pour jouer à des jeux ou pour regarder des photos » pis là elle me dit « Ah oui bonne idée » pis là on va jouer ou on va voir les photos |
| CS      | Avec elle qu'est-ce que tu aimes le plus faire?   |

- Ophélie     Regarder des photos!!! Parce qu'est-ce qui est drôle avec elle c'est que des fois on s'imagine des choses genre qu'il y a une fille qui était allée à Cuba pis là on la voit elle est brune, elle habitait dans un palace pis là on allait là-bas...
- CS            Vous vous imaginez...?
- Ophélie     Partir en vacance avec elle...

L'imaginaire peut également prendre forme dans un moment de complicité à travers un imaginaire plus ludique comme c'est le cas d'Ophélie qui, avec son père, imagine des histoires à travers des images sur Internet. Pour elle, ce jeu semble avoir une grande importance. Ils se sont créés ce moment intime et de complicité qui les unit, un peu comme le fait Cassandra quand elle se taquine avec son père. Comme cette dernière, Ophélie semble également user de cette stratégie pour se rapprocher de lui et ainsi instaurer une forme de complicité entre eux.

### **Ophélie, 9 ans**

---

- Ophélie     l'autre fois on avait... il m'avait montré ses photos. Il y avait « image » pis on clique sur son nom ben il y a des photos faque on a regardé ça. On va sur image, on écrit son nom pis là on le voit. Des fois on le voit, mais des fois genre il y a une autre personne qui apparaît pis on le voit pas.
- CS            Ah! Ça se peut que tu me parles de quand tu écris le nom de ton papa dans Google?
- Ophélie     Oui... sur Internet on va dans « image » sur Internet pis là je m'en va voir sur son nom, pis là il m'apparaît des photos de lui pis là genre il y a des photos de d'autres personnes. Pis là c'est lui.
- CS            Tu fais ça avec lui?
- Ophélie     Oui. Pis c'est drôle des fois parce que là je dis : « ça c'est toi? » pis là c'est un vieux pépère. Ou ben des fois c'est un p'tit bébé... un p'tit bébé naissant.
- CS            Pis tu lui demandes si c'est lui ?
- Ophélie     Oui (rises) « c'est toi? »... « non! » (imite la voix de son père) (rire) « Euh non pas trop ».

Ce jeu a souvent fait surface dans les entretiens que j'ai eus avec Ophélie. Elle a même mentionné qu'elle faisait la même chose avec sa mère. Ces façons de se rapprocher de ses parents semblent montrer encore une fois le besoin chez l'enfant de trouver un moyen d'entrer en relation avec ces derniers. Bien qu'Alexandre et Nicolas aient recours à des stratégies « hors technologie » pour se rapprocher de leur père, notamment en l'aidant à prendre soin des vaches sur la ferme, d'autres enfants comme Cassandra et Ophélie passent par l'utilisation de la technologie, plus particulièrement l'humour et l'imaginaire ludique qu'il procure, afin de créer des espaces relationnels permettant un rapprochement avec le parent absent.

L'imaginaire de l'enfant prend également forme dans les jeux qu'il partage avec ses ami(e)s, par l'invention d'une réalité fictive.

### **Ophélie, 9 ans**

---

Ophélie je joue aussi avec Gabrielle c'est une amie... une bonne amie.. des fois je joue à l'ordinateur avec elle parce que Laurie elle ne peut pas faque je vais appeler elle à la place parce que c'est un peu ma 2e meilleure amie... je joue à des jeux qu'on invente un peu à l'ordinateur. On va sur un jeu genre d'amour... avec un cœur pis là il faut faire des calculs.. on invente des noms pis là avec un nom chinois.. je sais pas.. un nom bizarre. Pis là on fait un nom d'une fille ou un garçon qu'on aime pas trop faque on blague un peu, on va voir pis là si ça arrive à 100% on capote pis si ça arrive à 2% on fait « AHHH!! ». C'est juste un jeu...

Les premiers jeux amoureux des enfants semblent donc se faire à travers l'invention de couples fictifs qui teste dans un certain sens les potentialités de la réalité. Par l'imagination, l'enfant expérimente ce que le monde lui propose, partageant avec ses complices les résultats de ces expérimentations.

### **Léa, 10 ans**

---

Léa            On aime ça faire des quizz pis des trucs euh... des quizz d'amour genre... par exemple dans notre gang on est beaucoup ben on a toute des amoureux, ben qu'on aime là! Pis là on fait souvent des tests (inaudible) on fait des tests amoureux. (...) C'est drôle tu marques les deux noms, ton nom pis celui du garçon, pis là après tu attends un peu pis là il te donne la réponse. Mais il y a plusieurs test! Il y a genre euh... ben il y a genre tu écris les deux noms pis là après euh... ils te disent à combien de pourcent si vous êtes fait l'un pour l'autre ou non.

Au-delà de l'expérience des relations amoureuses, il y a aussi les jeux qui permettent aux enfants de créer un monde imaginaire. Léa parle notamment d'un jeu où, avec ses amies, elles s'amuse à créer des personnages, leur maison, les meubles qui s'y trouvent, etc. Cette création d'un monde virtuel semble permettre à l'enfant d'engager une relation de complice à la fois avec ceux qui participent à la construction de cet univers, mais aussi avec le jeu lui-même qui permet cette réalisation.

Voilà donc différentes façons dont les enfants semblent attribuer les rôles en lien avec la complicité. Mais qu'en est-il lorsqu'il n'y a pas de complicité entre deux personnes? Comme je l'ai souligné plus haut, chaque enfant est différent et tisse des liens à sa manière. Bien que certains usent de stratégies pour peupler leur univers de complices, d'autres tentent d'éviter ceux à qui ils attribuent un rôle opposé : le non complice.

### **Le manque de complicité**

Dans les familles, les tensions entre frères et sœurs sont courantes. Néanmoins, plusieurs enfants finissent par tisser des liens solides entre eux. Pour d'autres, la relation est plus compliquée et c'est ce que j'ai pu voir lors de ma recherche. Le caractère, le comportement, les intérêts, plusieurs choses entrent en ligne de compte pour définir la force du lien entre deux personnes. Toutefois, vivant sous le même toit, la présence de

l'autre est inévitable et parfois difficile. En ce sens, le manque de complicité est un aspect tout aussi important dans l'attribution des rôles par l'enfant et ce dernier use de stratégie - ici l'évitement - pour peupler son espace jeu selon son désir et ainsi donner le rôle de non-complice à celui (ou celle) avec qui le lien est moins fort.

Contrairement à Nicolas et Alexandre qui, bien qu'ayant 3 ans de différence, arrivent à jouer ensemble et vivre une belle complicité comme il a été montré dans les extraits plus haut, Léa et Zachary n'ont pas développé la même connivence.

### **Zachary, 6 ans**

---

- CS            Et tu aimes mieux jouer tout seul ou avec quelqu'un?
- Zachary      Jouer tout seul
- CS            Pourquoi?
- Zachary      Parce que sinon on peut faire de la chicane pis moi j'aime pas ça la chicane
- CS            Pourquoi tu penses qu'il y a de la chicane?
- Zachary      Parce que ma sœur souvent elle (inaudible) comme elle m'agace souvent.. j'ai pas envie de jouer avec elle.

(...)

- Zachary      Ça c'est l'ordi de Chantal, ça celui de maman (il pointe les ordinateurs sur son collage) Ça veut dire qu'on en a juste deux. C'est pour ça qu'on est deux enfants, c'est pour ça qu'on en a acheté deux. Comme ça les deux peuvent jouer en même temps. Pis comme ça on peut jamais se chicaner. Oui pis moi je joue sur lui pis Léa sur lui.

### **Léa, 10 ans**

---

- CS            Est-ce que tu joues des fois avec ton frère?
- Léa            Ah... pas souvent, mais... parce que à chaque fois que moi je joue à des jeux, lui il s'en vient pis il demande de jouer. Pis là moi quand je joue à mon jeu, par exemple, il faut toute que je change

mes affaires pour que lui vienne. Faque j'essaye de jouer un peu discrètement, je mets le son bas.. pis je joue.

CS Pour pas attirer l'attention de ton frère?

Léa Oui...

On peut voir que autant Léa que Zachary usent de tactiques pour éviter le contact avec l'autre et ainsi réduire les moments de tension entre eux. Cette relation plus difficile entre Léa et son frère ressemble à celle qu'entretiennent Cassandra et sa petite sœur Florence. En effet, Cassandra se chicane souvent avec sa petite sœur parce qu'elle ne veut pas que cette dernière vienne jouer avec elle. Il serait tentant sur la base de ces exemples de prétendre que le manque de complicité est directement lié à la différence d'âge entre les enfants. Toutefois, c'est tout le contraire dans le cas d'Ophélie et son petit frère Martin qui, malgré une différence d'âge de cinq ans, ont développé au fil du temps une relation de complicité très forte. Ophélie va même jusqu'à placer son petit frère juste à côté d'elle sur son collage en faisant référence au fait qu'il est la personne la plus importante pour elle quand vient le temps de parler de ceux avec qui elle aime jouer à l'ordinateur. Les intérêts communs et la bonne entente semblent donc mieux définir les raisons qui portent l'enfant à attribuer le rôle de complice à quelqu'un de son entourage.

#### **4.4.3 L'enseignant ↔ l'apprenant**

Deux autres rôles prennent une place marquante dans les propos de l'enfant, ceux de l'enseignant et de l'apprenant. L'espace de jeu de l'enfant est traversé par ces rôles qui mettent en jeu une relation d'apprentissage. Cette relation n'est cependant pas surprenante puisque l'enfance est une période importante dans l'acquisition de nouvelles connaissances.

### **Les compétences : une forme de hiérarchie**

Par définition, pour être enseignant il faut détenir un savoir que l'apprenant n'a pas encore acquis. Dans le cas de l'utilisation de l'ordinateur chez l'enfant, ce savoir se trouve dans les compétences. Comment celui-ci attribue-t-il donc les rôles d'apprenant et d'enseignant? Pour l'enfant, tous ne sont pas sur le même pied d'égalité; cela dépend des compétences de chacun. L'enfant place donc les individus gravitant autour de lui dans un ordre précis selon leurs compétences.

#### **Cassandra, 8 ans**

---

Cassandra    Laure... elle m'apprend plein de choses. Un jour, elle m'a appris à aller sur un site où on peut aller voir des films gratuitement. C'est « vois le film » on clique sur animation, film d'amour, films de bataille, action... pis là il y a plein de films pis on peut regarder le film pendant une heure de temps.

CS              Sais-tu où Laure apprend toutes ces choses?

Cassandra    De sa mère... ou de Victoria. Parce que Victoria elle apprend beaucoup de choses parce qu'elle a une grande sœur de 9 ans pis sa sœur a plein d'amis de 10 ans.. faque ces amies là.. ils ont plein de trucs parce qu'ils ont vécu 10 ans.

#### **Ophélie, 9 ans**

---

Ophélie       Ben il y a sûrement mon frère [Martin] qui vient, genre, à côté de moi pour regarder mes jeux. Parce que je suis plus grande. Puis, ben, il regarde souvent sur moi parce qu'il apprend mes pratiques. (...) Martin lui il va jouer aux motos pis il va essayer et expérimenter des affaires comme ça. Pis s'il comprend pas, il va venir me chercher... Pis si moi je comprends pas, on va aller chercher maman ou papa.

Dans leur explication de la relation enseignant-apprenant, Cassandra et Ophélie semblent mettre en place une certaine forme hiérarchique par rapport aux compétences. Comme on peut le voir, Cassandra reconnaît que son amie détient plus de connaissances qu'elle, mais simplement parce que cette dernière est en contact avec des plus grands,

tandis qu'Ophélie considère qu'elle a plus de compétences que son frère parce qu'elle est plus vieille, mais qu'elle a parfois besoin de ses parents. Bien que ces exemples semblent montrer une hiérarchie non pas uniquement basée sur les compétences, mais également basée sur l'âge des individus, il ne faut pas s'y laisser prendre. Il est vrai que plus l'enfant avance en âge, plus il acquiert des connaissances et que, de ce fait, le parent a certainement plus de connaissances que l'enfant. Toutefois, l'inverse peut aisément se produire, venant mettre un terme à l'idée d'une hiérarchie basée exclusivement sur l'âge des individus, notamment dans la relation entre petits-enfants et grands-parents.

Bien que les grands-parents soient de plus en plus habitués à utiliser l'ordinateur, ces derniers n'ont pas, contrairement à leurs petits-enfants, grandi avec cette technologie. Ainsi, malgré le fait que l'enfant soit plus jeune, celui-ci semble, à la lumière des entrevues que j'ai faites, davantage avoir acquis des connaissances dans le domaine de l'informatique. Comme le soulignent LeDouarin et Caradec (2009), « il n'est pas rare que les petits-enfants fassent découvrir à leurs grands-parents des fonctionnalités dont ceux-ci ignoraient l'existence ou qu'ils ne savaient pas utiliser [...] ou qu'ils leur montrent comment résoudre par eux-mêmes un souci informatique, élargissant ainsi leurs capacités d'usage » (p. 31). Donc, par le fait que ses compétences sont plus développées, l'enfant se donne le rôle de l'enseignant et attribut parfois aux grands-parents celui de l'apprenant, comme c'est le cas de Cassandre qui montre des jeux à sa grand-mère.

### **Cassandre, 8 ans**

---

Cassandre J'ai joué à Friv.fr., pis l'a j'ai dit : « ça c'est un site bien intéressant grand-maman! Il y a mille jeux en dedans, c'est comme une grosse grosse endroit où il y a plein de petits jeux »

- CS            Qu'est-ce qu'elle te dit?
- Cassandra   Elle me dit : « c'est quoi ce jeu là? C'est drôle ce jeu là! À quoi tu joues? Est-ce que tu aimes ça ce jeu là? » ... plein de questions.
- CS            Tu aimes ça qu'elle s'intéresse à tes jeux?
- Cassandra   OUI! Pis je lui montre comment jouer.

Sachant que sa grand-mère n'a pas les mêmes connaissances et les mêmes compétences qu'elle, Cassandra se positionne en tant qu'enseignant, lui apprenant ainsi les rudiments de son univers de jeux.

Comme je viens de le souligner, l'enfant distribue les rôles relatifs à l'apprentissage en suivant une forme de hiérarchie des compétences. D'ailleurs, il est intéressant de noter que ces dernières se jouent sur deux niveaux : celui de la pratique du jeu et celui de ce que l'on nomme aujourd'hui la « littéracie ». Les compétences liées à la pratique du jeu, c'est-à-dire le savoir des différentes tactiques de jeu, placent les individus dans des rôles bien spécifiques. Ainsi, si l'un d'entre eux ne comprend pas les astuces du jeu, l'autre lui indique les étapes à suivre, créant ainsi la relation d'enseignant/apprenant.

### **Ophélie, 9 ans**

- Ophélie     ben il [son petit frère] regarde souvent sur moi parce qu'il apprend mes pratiques. Pis... l'autre fois il fait comme mon jeu pis il était très bon quand même. Parce qu'il me regarde souvent faque il me regarde pis y comprend un peu.. oui ou non.. pas sauter dessus... pis...
- CS            Aimes-tu ça quand il vient à côté de toi pis qu'il te regarde?
- Ophélie     Ben des fois il est comme figé sur l'image.. faque y est comme « OH WOW » mais des fois genre il m'agace « pourquoi t'as fait ci, pourquoi t'as fait ça » faque j'aime pas trop ça. Mais ya des jours genre tu sais il faut faire ci... pis des fois genre je le mets sur la chaise pis c'est lui qui joue. Faque là je lui dis euh.. tu devrais faire ça à la place de ça pis là on fait genre replay, tu peux recommencer, pis là il recommence pis là il l'a mieux.

Les compétences se jouent aussi au niveau de la « littéracie », c'est-à-dire l'ensemble des connaissances d'une personne par rapport à l'écriture et la lecture. Bien que l'enfant âgé entre cinq et 10 ans soit capable, dans une certaine mesure, de se débrouiller pour lire et écrire, il n'en reste pas moins que certains contextes requièrent l'aide d'une tierce personne. C'est le cas de Zachary qui raconte que ses grands-parents vont venir l'aider pour lire certaines instructions d'un jeu sur l'ordinateur. Pour d'autres, comme Ophélie, la relation d'enseignant/apprenant qu'elle entretient avec sa mère lui permet d'élargir ses connaissances, tout en lui donnant l'occasion de se rapprocher d'elle à travers l'apprentissage de nouveaux mots.

### **Ophélie, 9 ans**

---

- Ophélie (...) genre elle faisait sa maîtrise genre... pis là, ouais, elle écrivait des mots que moi j'avais jamais entendu avant. Puis.. euh.. j'ai appris ça les nouveaux mots.
- CS Qu'est-ce que tu fais quand tu vois des nouveaux mots que ta mère va écrire à l'ordinateur?
- Ophélie Je dis : « c'est quoi ce mot là? Qu'est-ce que ça veut dire? » Pis là elle me l'explique.

L'enfant se retrouve également dans le rôle de l'apprenant quand la langue anglaise entre en ligne de compte dans son utilisation de l'ordinateur. L'enseignant, en l'occurrence celui qui maîtrise cette langue, vient permettre à l'enfant-apprenant de comprendre, par exemple, les fonctionnalités d'un jeu.

### **Ophélie, 9 ans**

---

- Ophélie des fois je comprends pas, faque là il [son grand-père] vient m'aider parce qu'il sait plus l'anglais que moi. Faque il me lit genre les sous-titres ou les affaires qu'il faut comprendre, pis là, après ça, je suis capable de les jouer avec lui.

### **Nicolas, 9 ans**

---

Nicolas (...) des fois c'est des jeux en anglais... Je lui [son père ou à sa mère] demande qu'est-ce qu'il faut faire... pis euh... des fois je lui demande de m'écrire quelque chose parce que je suis juste en troisième pis il y a des mots que je sais pas comment écrire...

Toujours en lien avec les compétences liées à la « littéracie », les différentes situations et les différentes personnes qui peuplent l'espace de jeu peuvent faire en sorte que l'enfant prenne le rôle d'enseignant.

### **Léa, 10 ans**

---

Léa C'est moi qui lui ai montré [à son frère] le site de jeux! Parce qu'il ne sait pas écrire. Faque si moi je suis pas là, il peut pas jouer à l'ordinateur. (rire) Parce qu'il ne sait pas comment aller sur un site de jeux. Il sait pas écrire encore... Il est pas capable encore de jouer à l'ordinateur il faut qu'il y ait quelqu'un à côté de lui...

### **Alexandre, 6 ans**

---

Alexandre On [lui et un ami] a découvert un jeu que le premier coup on savait pas quoi faire faque là vu qu'il ne savait pas lire faque là j'ai lu, là ça disait de peser sur « L » pis là il y avait un parapluie pour... faut assommer une... comme une genre de pépite. Mais après ça on savait pas quoi faire, il n'y avait pas d'autre rien...

(...)

CS Tu m'as dit qu'Olivier il savait pas lire, mais que toi tu es capable de lire les indications?

Alexandre Oui ! (fier)

CS Comment tu trouves ça d'être celui qui sait lire ?

Alexandre C'est l'fun! Parce que ça m'apprend à lire plus, pis aussi ça peut lui apprendre à lire aussi parce que.. quand je dis mettons euh... ben c'est un peu dur à lire parce que c'était un jeu de Scoobydoo....

CS C'était plus dur pour toi ou pour lui?

Alexandre Pour lui, parce qu'il était pas capable de le lire. Ben je lis à voix haute faque il a entendu faque... ..

CS Faque tu lui as appris à lire le jeu?

Alexandre Ouais!

Ce dernier extrait laisse poindre un autre aspect intéressant de la relation enseignant/apprenant. En effet, bien qu'il soit dans un rôle d'enseignant, Alexandre laisse sous-entendre qu'il glisse parfois dans un rôle d'apprenant en disant : « C'est l'fun! Parce que ça m'apprend à lire plus ». Mais qui donc, ici, prend le rôle de l'enseignant? Il semble que l'ordinateur, bien qu'étant l'objet facilitateur de la relation, soit perçu à ce moment comme un enseignant lui permettant d'acquérir de nouvelles connaissances. De plus, le fait que l'ordinateur présente à l'enfant des jeux à plusieurs niveaux de difficulté, lui permet de s'améliorer tout en acquérant de nouvelles compétences et ainsi accéder à aux étapes supérieures.

### **Ophélie, 9 ans**

---

Ophélie      ben on jouait à des jeux comme de Dora ou de Babouche... ben pour les plus petits. Pis ben on jouait à ça pis un moment donné [l'ordinateur] a commencé à faire un peu plus difficile. Faque j'ai appris à me servir de mes doigts. Pis ça commencé à devenir un peu plus facile de temps à autre. Pis là c'est pour ça que je suis rendu... ben j'ai comme évolué un peu pis je suis dans les genres de niveaux plus difficiles

### **Valorisation par l'enseignement**

Le fait pour l'enfant d'être un enseignant semble être une source de valorisation pour lui. C'est notamment le cas d'Ophélie pour qui la relation qu'elle entretient avec son petit frère se fait surtout sur la base de l'apprentissage. Quand je lui demande pourquoi elle aime particulièrement jouer avec son petit frère, elle me répond : « Il a besoin d'aide (sourire) pis là, genre, je l'aide pis en même temps il comprend plus de jeu qu'un seul... ». Ophélie a construit avec son frère une relation de complicité, comme je l'ai mentionné plus haut quand je parlais du rôle des complices. Toutefois, tout tourne autour

de l'apprentissage et Ophélie endosse le rôle d'enseignant à travers lequel elle se sent valorisée. Il est également intéressant de voir que ce type de relation ne se retrouve pas avec sa petite sœur. D'ailleurs, Ophélie n'arrive pas à exercer le rôle d'enseignant avec elle, car cette dernière se débrouille toute seule, ses compétences étant plus élevées que celles de Martin. Le rôle d'enseignant qu'endosse Ophélie dans la construction de sa relation est en accord avec le besoin pour Martin d'avoir quelqu'un qui l'aide à mieux comprendre les jeux auxquels il joue. Ensemble, ils ont donc réussi à développer une relation de complices, et ce, à travers une relation d'enseignant et apprenant. Quand la relation ne va pas en ce sens, Ophélie semble un peu déroutée, comme si Martin n'était pas le seul à être en position de dépendance ; elle aussi semble avoir besoin que son frère incarne le rôle de l'apprenant.

### **Ophélie, 9 ans**

---

- Ophélie (...) des fois genre ça lui tente pas...
- CS Que tu l'aides?
- Ophélie Ouin... faque il joue genre tout seul... c'est plus plate. C'est plate qu'il joue tout seul pis que je peux pas, genre, l'aider.

Cassandra quant à elle se valorise à travers le pouvoir que lui procure le rôle de l'enseignant qu'elle s'attribue face à sa petite sœur Florence.

### **Cassandra, 8 ans**

---

- Cassandra Elle a besoin d'aide. Elle demande « Cassandra, vient m'aider à dire à la maman que j'ai soif » (prend une voix chignarde). Il faut que j'écrive « j'ai soif » (voix chignarde) sur l'ordinateur
- CS Aimes-tu ça l'aider?
- Cassandra Oui, mais surtout ce que j'aime c'est dire « t'en fait pas Florence j'arrive, j'arrive! » (avec une voix hautaine)

CS Pourquoi?

Cassandre Parce que elle, elle dit comme mettons « Ah viens Cassandre » (voix suppliante). C'est pour ça que j'aime dire « Ah j'arrive, j'arrive Florence ».

Contrairement à Ophélie, Cassandre n'a pas développé une relation incluant les rôles de complices avec sa petite sœur. D'ailleurs, c'est à travers la non-complicité qu'elle revêt le rôle d'enseignant, ne s'y valorisant qu'à travers le pouvoir que ces situations d'apprentissage lui procurent, notamment par un état de supériorité qu'elle s'octroie en lien avec ses connaissances.

Lors des entrevues, Cassandre utilisait souvent une voix chignarde pour personnifier sa sœur Florence, donnant l'impression que cette dernière n'est encore à ses yeux qu'un bébé. Par le fait même, Cassandre se donne le rôle d'enseignant en prenant une voix très posée et en dégageant, par son non verbal, un esprit distant et supérieur, voire condescendant, envers Florence. Toutefois à certains moments, j'ai pu déceler un déchirement chez Cassandre dans le désir d'utiliser les rôles d'enseignant/apprenant pour créer, non plus une relation de supériorité envers sa sœur, mais plutôt construire les bases d'une possible relation de complices. À ce moment, Cassandre délaisse sa voix arrogante pour laisser place à une mise en scène plus douce, voire maternante.

### **Cassandre, 8 ans**

---

Cassandre des fois je lui montre pour qu'elle s'améliore... ben... je lui dis « Florence il faut que tu cliques sur une flèche pour pas tomber à l'eau parce que tu es dans le feu pis si tu veux pas tomber dans le vert je vais te faire les moments difficiles ok... » pis là elle dit OK pis là on commence la partie...

CS Est-ce que tu joues souvent avec elle pour qu'elle puisse s'améliorer ?

Cassandra Oui je joue TRÈS souvent... ça me tenterai beaucoup [qu'elle soit capable de] jouer, parce que si elle sait pas jouer, je perds tout le temps et si elle sait jouer, elle va pas perdre pis elle pourrait être la fille sans problème...

CS Donc tu as hâte que Florence soit plus grande pour ça?

Cassandra Oui...

#### 4.4.4 Collaborateur ↔ collaborateur

Un autre rôle présent dans le discours des participants est celui des collaborateurs. Quoique proche des rôles de complices, j'ai décidé de ne pas les mettre ensemble puisque la collaboration est légèrement différente et se construit parfois sans la participation de la complicité. La relation des complices se définit principalement par l'excitation qui se dégage de l'interaction entre les individus et l'action qui se déroule, tandis que la collaboration, bien que pouvant émerger de cet état, peut quant à elle prendre également forme dans une interaction plus froide, plus détachée.

Pour l'enfant, la collaboration se décrit comme un moment d'entraide. Il est important de comprendre que ce n'est pas de l'aide à sens unique, mais bien dans les deux sens. Ophélie l'explique bien en racontant : « J'aime qu'on s'entraide un peu... qu'on s'aide que... qu'on est une MINI-ÉQUIPE!! Avec ma mère... avec ma mamie aussi, parce qu'on s'entraide beaucoup, vraiment... » L'idée d'équipe et d'entraide revient fréquemment dans le discours des participants. Cette aide est différente de celle qui se retrouve dans la relation d'enseignant et apprenant, car il y a réciprocité entre les parties; personne n'a plus de connaissances que l'autre, c'est dans la collaboration que s'effectue l'action. En d'autres mots, les individus s'associent et coopèrent dans un but précis : réussir un jeu ou effectuer une tâche.

### **Nicolas, 9 ans**

---

- Nicolas      Oui... souvent ... ben...mettons pour nous dire.. ben quand on joue à Mario Kart, c'est comme une course... ben, il me dit « hey! Toi tu as eu celui là, ben moi j'ai eu lui » ou « Yes Nico, tu as réussi à le tuer » moi je dis « Yes Alex, tu as réussi à tuer lui »
- CS              Vous vous encouragez?
- Nicolas      Oui!
- CS              Est-ce que tu le conseilles des fois?
- Nicolas      Oui.. pis des fois c'est lui qui m'en donne... parce que quand on est mort, parce qu'on joue à un jeu que tu as des ballounes pis que quand tu te fais attaquer, admettons une carapace, ben... elle te touche ben là tu prends une balloune pis admettons que tu n'en as plus, ben là tu vas être comme un fantôme pis là tu vas mettre des cubes pis là admettons il me dit « Hey reste là ok? Parce que je vais te mettre un cube pis ça ça me donne des attaques pour essayer que notre équipe gagne.

Il est certain qu'à travers ce dernier extrait, il est possible de déceler une forme de complicité entre les deux frères qui jouent ensemble. S'il y avait manque de complicité dans le cas de Nicolas et Alexandre, peut-être que la communication entre les deux ne passerait pas aussi bien et qu'en fin de compte ils ne réussiraient pas le jeu, déclenchant possiblement une animosité entre eux. Alexandre raconte sensiblement la même chose de son côté.

### **Alexandre, 6 ans**

---

- Alexandre    Des fois mon frère pour faire un niveau il est plus bon pis des fois moi je suis plus bon pour faire d'autres niveaux... Mon frère mettons dans le niveau 1, mettons il est plus bon, je vais lui dire « est-ce que tu peux le faire » pis là il peut dire « je peux le faire »

Comme je l'ai mentionné, la collaboration se fait également dans le but d'accomplir une tâche. C'est ce fait Nicolas quand il raconte qu'il aide son père dans son travail qu'il effectue avec l'ordinateur.

**Nicolas, 9 ans**

---

- Nicolas Ben il entre des données pour les vaches, le nom des vaches... quand elles sont nées. Des fois quand il fait ça il nous demande des noms de vaches de filles parce qu'il n'y a pas de gars dans l'étable...
- CS Donc ton père est à l'ordinateur pis il te demande des noms de vaches
- Nicolas Oui pis là nous autres on essaye d'en trouver (...). (Pointe une photo) Ça c'est... Ah c'est ça l'affaire que mon père il entre... il entre toute les noms des vaches pis il marque si elles sont bonnes, très bonnes... ça c'est une vache (me pointe la photo dans laquelle il y a la photo d'une vache) pis il y a de marqué son nom, son numéro...
- CS Est-ce que tu l'aides?
- Nicolas Juste pour lui donner des noms... euh.. il me demande des noms pis euh.. je lui en dit...(..) un moment donné il m'a déjà dit « prend la feuille qui est là » là je lui disais admettons le nom de la vache pis son numéro pis lui il la rentrait...

Dans cet exemple, il est possible de voir que le rôle de collaborateur n'est pas uniquement issu d'une relation de complicité. Comme je l'ai expliqué précédemment, la complicité prend forme dans le sentiment d'excitation, une connivence profonde entre les acteurs. Dans ce cas-ci, bien que Nicolas et son père s'entendent, il n'en reste pas moins que leur relation ne se base pas sur cet esprit de connivence, mais plutôt sur l'entraide. Nicolas va même me confier plus loin qu'il n'aime pas tellement aider son père de cette façon, il trouve ça ennuyant. Néanmoins leur relation se construit sur le mode de la collaboration, tout comme Léa et son frère qui, malgré le fait qu'ils aient de la difficulté à s'entendre, arrivent parfois à collaborer.

**Léa, 10 ans**

---

- Léa Ben des jeux d'animaux qu'il faut guérir ou bien sauver ou bien les animaleries. Quand tu dois donner de la nourriture aux animaux, nettoyer leur cage, vérifier l'ordre des médicaments, pis tout. C'est

dur quand on a pas.. quand on en a plusieurs à t'occuper en même temps.

CS Et tu joues à ça avec Zachary ?

Léa Euh... oui. Ben il regarde. Il m'aide il m'avertit, il me montre des trucs que j'ai oubliés ou bien des affaires comme ça là...

Devant la difficulté de son jeu, Léa accepte donc d'entrer en relation avec son frère, mais en gardant une certaine distance émotive. Tout l'aspect connivence de la complicité est évacué, pour laisser place uniquement à des rôles de collaborateurs.

#### 4.4.5 L'observateur ↔ l'observé

L'observation est également un phénomène présent dans la construction que l'enfant fait de son espace relationnel. Rôle un peu plus effacé, l'observateur est celui qui reste à l'écart et examine, épie ou surveille les gestes et les pratiques des autres. Lors des entrevues, les enfants ont souvent parlé des pratiques des membres de leur famille en relatant des moments où ils se trouvaient en position d'observateur distant, n'entrant pas directement dans l'interaction. Cette façon de garder une distance en endossant le rôle d'observateur, semble permettre à l'enfant d'évaluer son environnement et les pratiques d'autrui, cet autrui s'avérant être souvent un adulte.

#### Ophélie, 9 ans

Ophélie [Papa], il a ma mère comme amie [sur Facebook], pis c'est drôle. Pis des fois ils ont deux ordi à côté, faque ils se parlent, mais ils sont comme à côté faque ils auraient pu se parler genre à côté, mais ils se parlent sur l'ordinateur. Ben genre que les deux ordinateurs un à côté de l'autre, pis là papa il parle à maman mais sur son ordinateur.

CS Il lui parle ou bien il lui écrit?

Ophélie Ben il lui écrit là... sur l'ordinateur pis là elle, elle le voit, elle écrit pour que genre il lui réponde pis là ça fait genre ça. Comme ça là.

- CS            Comment ça se fait que tu le sais qu'ils font ça?
- Ophélie      Ben parce que des fois je les regarde.

En outre, par son rôle de travailleur, l'adulte porte avec lui un historique de distance par rapport au monde de l'enfant, qui lui évolue dans l'univers du joueur. De ce fait, il semble se créer chez l'enfant, quand vient le temps d'entrer en relation avec l'adulte-travailleur, une forme de difficulté à l'approcher. Le choix d'attribuer les rôles d'observateur et d'observé semble donc lui offrir une alternative au contact direct, comme l'illustrent les deux exemples suivants.

### **Ophélie, 9 ans**

---

- Ophélie      Un moment donné que je l'ai vu [papa] quand je suis allée à la toilette que c'est un jeu que c'est vraiment de la logique il faut que tu montes une genre de pyramide, mais il faut genre que tu les places comme il faut pour pas genre qu'il soit comme ça ben un peu plus tassé que l'autre qui soit vraiment de l'autre bord. Pis là ça a juste un pied faque il va tout tomber faque il faut vraiment que tu vois comment on fait la pyramide.
- CS            Est-ce que tu as joué avec lui?
- Ophélie      Non (ton gêné)
- CS            Pourquoi
- Ophélie      Pour pas le déranger...

### **Nicolas, 9 ans**

---

- Nicolas      Comme un moment donné on était juste moi pis lui [son père], pis j'étais en train de faire des Lego dans ma chambre là j'ai entendu de la musique, parce qu'il avait mis un vidéo de musique... pis je suis allée le regarder... il regardait le vidéo...

Le rôle d'observateur peut donc être généré par la curiosité de voir ce que fait le travailleur sur l'ordinateur, mais également de regarder ce que font les autres joueurs

qui, comme lui, gravite essentiellement dans l'univers du jeu, comme l'illustre l'exemple d'Alexandre

### **Alexandre, 6 ans**

---

Alexandre Ben c'est souvent mon cousin qui joue ou mon frère..euh... ben il joue à euh... il joue à comme c'est un pingouin qui est comme dans un genre de... voiture sur une rail... là là des fois ça tourne de même pis là tu as trois chances faque là si si tu es mort, si tu peux faire des pirouettes comme dessus là, mais ça c'est dangereux, mais ça te donne des points, ça donne des points...pis ben mettons que j'en fait un pis là ça tourne... faque là je vais être comme mort faque là ben je vais avoir une deuxième chance pis euh... c'est... il faut avoir plus de points. Il joue souvent à ça. Aussi il joue à euh... à se faire des vêtements... comme que t'achètes des vêtements... il joue à aller sur la disco..

CS Donc ça c'est quand ton cousin et ton frère sont sur l'ordinateur... toi qu'est-ce que tu fais pendant ce temps là?

Alexandre Je les regarde... ben c'est l'fun! (...) Ben j'aime regarder les deux, ouais parce qu'ils sont pas mal bons les deux, pis j'apprends des choses.

L'enfant prend donc tout autant plaisir à regarder d'autres jouer, et ce, de façon plus distanciée, que d'entrer physiquement dans la relation de jeu. Comme l'extrait le laisse entendre, il est intéressant de voir qu'en plus de s'amuser à travers son rôle d'observateur, l'observation d'Alexandre lui permet d'être également dans le rôle de l'apprenant puisqu'il acquiert du même coup de nouvelles techniques en lien avec l'utilisation de l'ordinateur. C'est ce que souligne plus clairement Léa quand elle partage sa vision de l'utilisation de l'ordinateur par les enfants.

### **Léa, 10 ans**

---

Léa Euh... (silence) Ben justement quand on devient genre à mon âge là, on joue beaucoup plus à l'ordinateur qu'avant. Quand on vit avec des amateurs alentour ben on a plus envie de jouer. Comme par exemple mon frère. Comme moi j'ai joué à l'ordinateur, lui il a envie de jouer à l'ordinateur. Si j'avais... s'il avait été enfant

unique peut-être que l'ordinateur ce serait venu... euh... ben plus tard...

CS Tu as l'impression que ton frère joue à l'ordinateur parce qu'il te voit jouer à l'ordinateur?

Léa Ben il me copie beaucoup!

Selon elle, l'utilisation de l'ordinateur ne se fait que par mimétisme, c'est-à-dire par la reproduction de l'usage des autres, observé par elle ou par son frère ; l'observation viendrait donc jouer un rôle essentiel dans l'appropriation de la technologie par l'enfant.

Pour d'autres, le rôle de l'observateur sert à des fins de surveillance ou de supervision, notamment dans la supervision d'un(e) plus jeune, comme le raconte Cassandre.

### **Cassandre, 8 ans**

---

Cassandre J'étais seulement allée voir ce qu'elle [sa sœur Florence] faisait pis elle était en train de jouer à l'ordi.

CS Pourquoi tu as décidé d'aller voir ce qu'elle faisait?

Cassandre Parce que je me demandais ce qu'elle faisait parce qu'elle fait toujours de fois des blagues pis elle prépare des mauvais coups. Ben un jour je me suis levée.. on jouait à l'autobus.. je me suis levée pis elle a mis une guenille mouillée pis je suis assise dessus sur la guenille. Elle prépare des blagues pour qu'on joue avec elle.

CS Et qu'elle sorte de blague elle aurait pu faire sur l'ordinateur pour que tu ailles voir?

Cassandre Ben... elle aurait pu aller voir sur Facebook! Parce que des fois elle clique sur des flèches pis là... ben une flèche pis il y a plein de trucs pis là elle clique sur n'importe quoi pis là elle est allée sur le Facebook de ma mère. Elle a cliqué sur la photo de ma mère pis là elle a vu plein de photo (rire)... non, mais c'est ça qu'elle pourrait faire parce qu'elle clique partout sur l'ordi comme là elle a cliqué sur une place pis cliquer sur un jeu...

Ce rôle d'observateur-surveillant, qui se retrouve essentiellement chez les enfants plus vieux ayant des frères ou des sœurs plus jeunes, semble donner l'impression à l'enfant d'avoir une certaine autorité proche de celle que leurs parents exercent. Ophélie raconte

même qu'elle surveille son frère et sa sœur à l'ordinateur et que quand sa mère descend au sous-sol pour s'informer de la situation, Ophélie explique : « [elle vient] checker si tout est beau. Elle dit « est-ce que tout est beau? » pis là je regarde Noémie pis Martin pis je dis « oui » » .

Naturellement, s'il y a un observateur, c'est qu'il y a quelqu'un qui est observé et ce rôle ne se résume pas uniquement à une personne qui est regardée par un autre joueur ou surveillée par une tierce personne. L'observé est aussi un rôle permettant à l'enfant de se valoriser à travers le regard de l'autre. Être regardé, revient un peu, pour l'enfant, à être reconnu, lui procurant un sentiment d'accomplissement et de reconnaissance.

#### **Léa, 10 ans**

---

- CS            Quand tu réussis quelque chose à l'ordinateur qu'est-ce que tu fais?
- Léa            Je vire un peu folle! (rire) Je me sens fière de moi. Comme quand j'ai gagné à Mario Bros... (...) quand c'est rendu au niveau 8... il reste le gros gros gros château qui faut faire pis le gros gros gros gros château il faut que tu affrontes un gros gros gros gros monstre super dure à battre. Faque là ben moi je l'ai gagné toute seule. J'étais super fière de moi. (...) Il y avait Zachary à côté de moi, qui me regardait, parce que on jouait à trois : moi, Chantal pis Zachary.

Pour d'autres, la reconnaissance se fait à travers l'intérêt que portent les adultes pour les jeux auxquels l'enfant joue. Par exemple, Cassandra raconte qu'elle aime beaucoup lorsque sa grand-mère lui pose des questions concernant les jeux auxquels elle joue. « [J]'aime ça, elle me regarde jouer (...) je lui montre plein de nouvelles choses! »

#### **4.4.6 Le solitaire**



Le cas du solitaire est un peu particulier en ce sens qu'il n'est pas, à première vue, lié à un autre rôle, ne créant ainsi aucune relation avec autrui comme les rôles décrits

précédemment semblent le faire. Sans nier le fait que l'enfant se trouve en relation avec l'ordinateur, il est possible de dire qu'il s'octroie le rôle du solitaire pour justement ne pas vivre un moment relationnel. D'ailleurs, plusieurs participants ont indiqué préférer jouer seul plutôt qu'avec une autre personne. Les raisons invoquées sont, entre autres, liées au désir d'être en contrôle de leur jeu et ne pas faire de compromis, comme l'explique Léa :

### **Léa, 10 ans**

---

Léa            Parce que je peux choisir les jeux que je veux faire. Si je suis par exemple avec mon frère ou une amie, ben là ils me disent : « Ah non! J'aime mieux faire ce jeux là!... Ah non ce jeu il est plate! Je te dirais de pas le faire »... pis des trucs comme ça. Pis là t'as pas envie de lui dire : « Ben non, celui là il est cool ». Faque j'aime ben mieux être toute seule sur l'ordinateur.

Le choix d'incarner le solitaire est, pour certains, également motivé par le désir d'éviter d'avoir à prendre un autre rôle. Pour Cassandra, par exemple, le fait de préférer jouer seule à l'ordinateur est lié à son aversion de se trouver dans le rôle de celle qui est observée. Selon elle, ce rôle installe dans la relation une pression quant à la performance qu'elle doit exécuter, et le malaise qu'entraîne l'échec.

### **Cassandra, 8 ans**

---

Cassandra    Ben j'aime mieux jouer (...) toute seule (...) parce que des fois il y a des gens qui perdent pis qui me forcent à gagner... ça me tente pas.. ça veut dire que des fois il y a des gens qui disent « Allez! Gagne gagne gagne..... Pis là je gagne pas, je perds... pis ça me rend mal...

Léa évoque, quant à elle, son désir de jouer seule pour ne pas se retrouver dans une situation lui donnant le rôle de l'apprenant.

**Léa, 10 ans**

---

- Léa (...) la plupart du temps je suis sur l'ordi toute seule.
- CS Ah oui? Pourquoi?
- Léa Ben pour pas que quelqu'un fasse « non non c'est pas le bon bouton! » ou bien euh... « non non pas là, pas là! Va à l'autre » ou bien des trucs comme ça. « Non c'est pas le bon bouton » « Ah non recule recule »

Pour Zachary et Léa, le fait qu'ils aient de la difficulté à incarner ensemble les rôles de complices ainsi que leurs fréquentes disputes sont les raisons qui les motivent à adhérer plus aisément au rôle du solitaire.

**Zachary, 6 ans**

---

- CS Et tu aimes mieux jouer tout seul ou avec quelqu'un?
- Zachary Jouer tout seul
- CS Pourquoi?
- Zachary Parce que sinon on peut faire de la chicane pis moi j'aime pas ça la chicane
- CS Pourquoi tu penses qu'il y a de la chicane?
- Zachary Parce que ma sœur souvent elle (inaudible) comme elle m'agace souvent... j'ai pas envie de jouer avec elle?

Léa use même de tactiques pour garder son rôle de solitaire.

**Léa, 10 ans**

---

- Léa ... parce qu'à chaque fois que moi je joue à des jeux, pis lui il s'en vient, pis il demande de jouer, pis là moi quand je joue à mon jeux par exemple il faut toute que je change mes affaires pour que lui vienne. Faque j'essaye de jouer un peu discrètement, je mets le son [de l'ordinateur] très bas.. pis je joue sans faire de bruit. (...) J'essaye de pas attirer l'attention.

#### **4.4.7 Quel rôle joue l'ordinateur?**

Tout au long de mon analyse, j'ai mis en lumière les différents rôles que l'enfant donne aux personnes qui gravitent autour de l'utilisation de l'ordinateur. Mais qu'en est-il du rôle qu'il attribue à l'ordinateur? Il est vrai que par le sujet de ma recherche, les discussions avec les enfants tournaient davantage autour des relations que l'on pourrait qualifier d' « humaines ». De ce fait, l'enfant n'a donc pas nécessairement octroyé des rôles concrets à l'ordinateur<sup>20</sup> puisque mes questions tournaient autour des gens avec qui il entre quotidiennement en contact. Je n'ai pas, au moment des entrevues, creusé l'idée de la relation que l'enfant peut avoir avec les objets, notamment l'ordinateur. Toutefois, cet objet est central dans son discours et, à ce titre, il est possible de constater que l'enfant lui donne le rôle de l'intermédiaire, dans le sens où il est celui par qui les relations se construisent; il est, dans le contexte de cette recherche, le prétexte à la relation mise en scène.

#### **4.4.8 Graphique relationnel de l'enfant**

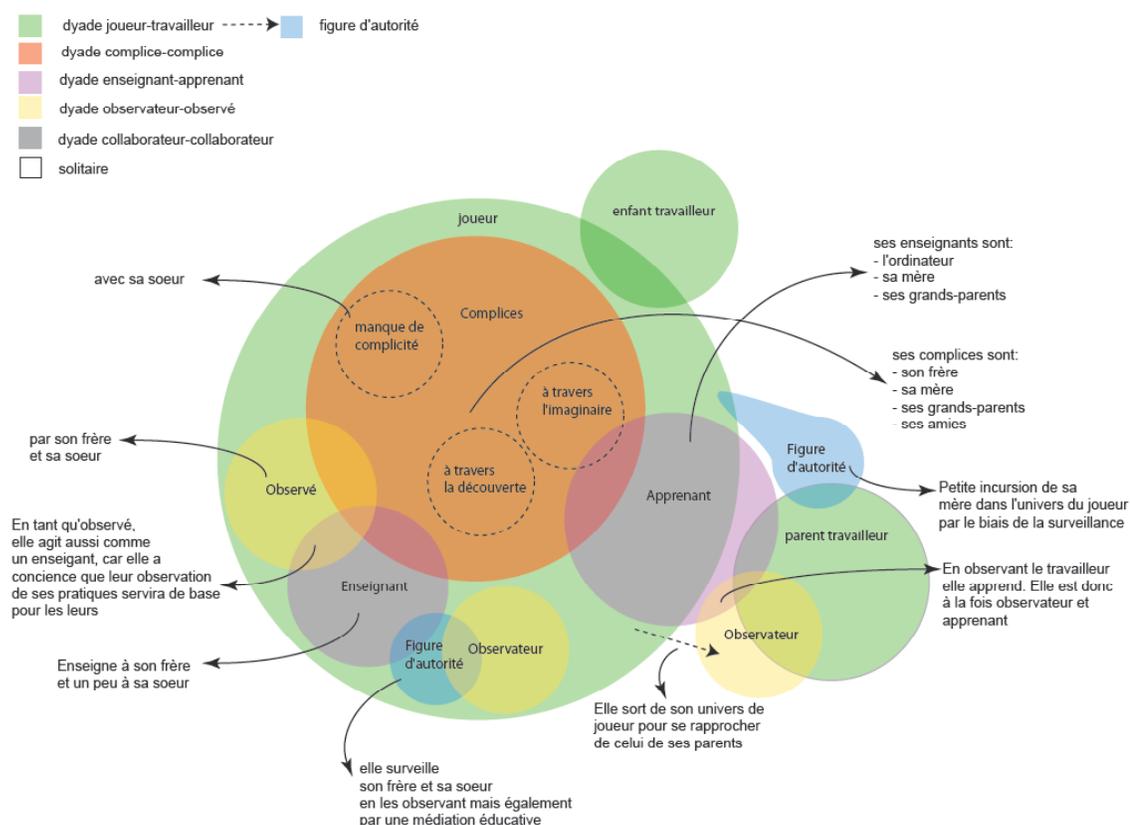
Afin de permettre une meilleure compréhension de l'univers de chaque enfant, et enrichir l'analyse que je viens de présenter, j'ai décidé de montrer les relations de quelques participants sous forme de graphique représentant tous les rôles qui s'y jouent. La raison principale de l'intérêt d'insérer ce type de visuel à mon analyse est de permettre au lecteur de percevoir toute la complexité des chevauchements des rôles et ainsi avoir une vue d'ensemble de la dynamique relationnelle qui se joue dans l'espace créé par l'utilisation de l'ordinateur.

---

<sup>20</sup> Hormis quelques exemples que j'ai présentés plus haut.

Voici donc deux graphiques représentant l'univers de deux enfants ayant participé à ma recherche : Ophélie et Léa. Par la comparaison entre les deux graphiques, il est également possible de voir que chaque enfant vit sa propre réalité et qu'elles peuvent s'avérer fort différentes, puisque chaque enfant a sa propre perception de ce qui l'entoure, chacun interagit à sa façon avec son environnement. <sup>21</sup>

## Ophélie, 9 ans

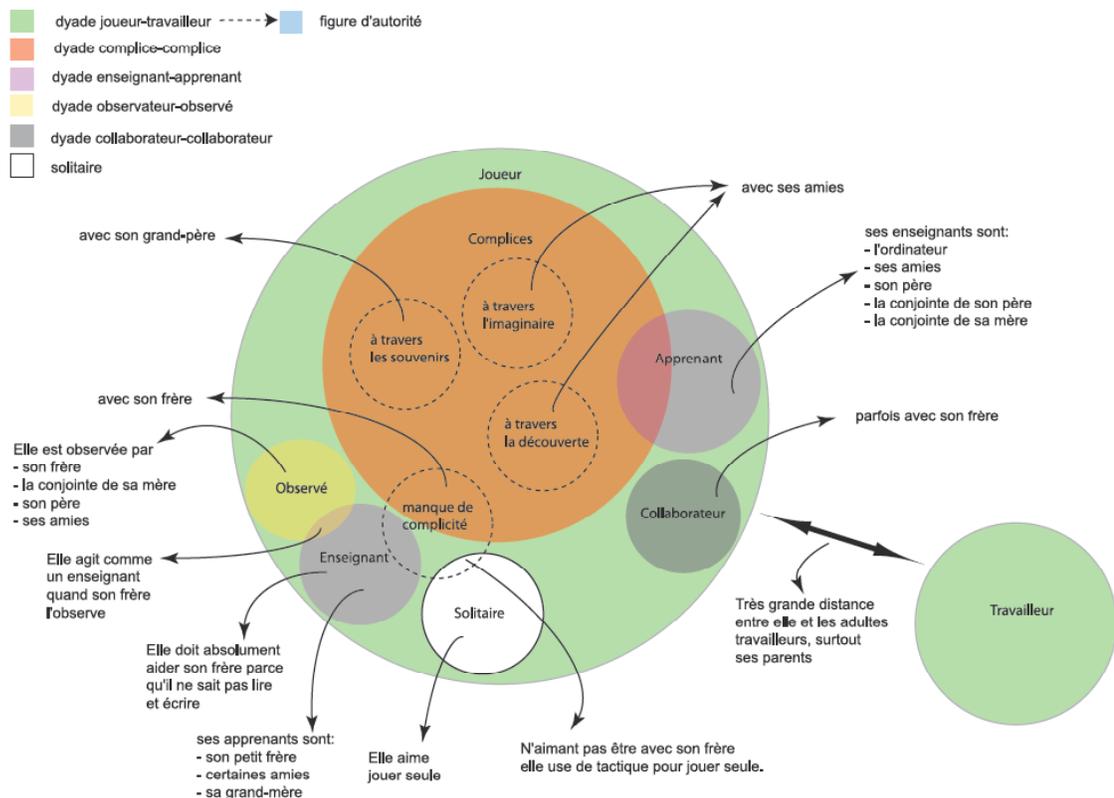


Dans ce graphique, on voit par exemple que le rôle du complice se retrouve exclusivement dans l'univers du joueur. On voit également que l'enfant quand il est en position d'observé, se considère parfois comme un enseignant. Il est aussi intéressant de voir que par sa complicité à travers l'imaginaire, l'enfant se considère quelquefois dans

<sup>21</sup> Les graphiques se retrouvent en plus grand format en annexe

le rôle de l'apprenant. Ce ne sont ici que quelques exemples que je souhaite souligner pour permettre la compréhension des différents chevauchements qui sont graphiquement présentés.

## Léa, 10 ans



Dans le graphique de Léa, il est intéressant de voir que les rôles se trouvent tous à l'intérieur de l'univers du joueur. Contrairement à Ophélie, elle ne sort jamais de cette zone. Le seul rôle se trouvant à l'extérieur est celui du travailleur incarné par l'adulte, plus précisément par le parent. Il est aussi intéressant de voir que cette enfant s'attribue le rôle du solitaire, et ce, en grande partie parce qu'elle vit un manque de complicité avec son frère. Une fois de plus, ce ne sont là que quelques exemples qui viennent

montrer les chevauchements des rôles et le caractère singulier des mondes décrits par les différents participants.

#### **4.5 Discussion**

À ce stade de ma recherche, il me semble important d'exposer, à la fois à la lumière de l'analyse que je viens de présenter, mais également en lien avec ma problématique et les auteurs que j'ai mobilisés, ce que je crois essentiel dans la compréhension globale du phénomène auquel je me suis intéressé. En ce sens, un retour sur Goffman (1973), dont j'ai parlé précédemment, me paraît important, mais cette fois en lien avec différents éléments théoriques précédemment développés. Par la suite, je voudrais également ouvrir certaines pistes de réflexion qui me sont apparues suite à mon processus analytique. En effet, trois dimensions ont émergé et semblent être incontournables pour me permettre de pleinement répondre à ma question de recherche, tout en offrant des avenues de recherche à explorer ultérieurement. J'exposerai et discuterai donc pour finir ces trois dimensions, soit l'inconciliabilité, l'émancipation et l'affectivité.

##### **4.5.1 Le rôle des rôles dans les relations**

Suivant certaines idées de Goffman (1973), l'enfant semble adapter son comportement en endossant certains rôles, lui permettant de se définir dans l'interaction et se donner une façade pour ainsi contrôler l'image qu'il projette. Faisant une analogie avec le théâtre, Goffman voit l'interaction comme une mise en scène et c'est un peu de cette façon que l'enfant construit ses relations : en agissant comme le metteur en scène d'un « morceau de vie », distribuant des rôles à ceux qui l'entourent. Les résultats de mon étude montrent une panoplie de rôles qu'il met en place lors de ses interactions. Toutefois, de par ma question de recherche et donc des orientations que je donnais à mes

questions, l'enfant n'était pas totalement libre dans la création de cette mise en scène ; je lui imposais un cadre précis, soit les relations autour de l'ordinateur. Par les directions initiales que je lui donnais lors des entrevues, sa « mise en scène » était automatiquement influencée par la « mise en décor » de ses relations. C'est pour cette raison que l'ordinateur se trouve ainsi au centre de tous les espaces exposés par l'enfant, l'objet technologique endossant parfois un rôle dans l'interaction, mais parfois faisant simplement partie du décor.

Bien que j'aie fait état dans le précédent chapitre de plusieurs rôles, cela ne veut toutefois pas dire que ce sont les seuls possibles. Comme je l'ai mentionné dans ma problématique, j'ai adopté le positionnement de la nouvelle sociologie de l'enfance (James, Jenks et Prout, 1998 ; Scott, 1997 ; Régine Sirota, 2006) qui dit que chaque enfant est unique et, de ce fait, a sa propre façon de percevoir le monde. C'est pourquoi je pense qu'un autre enfant aurait pu me parler d'une autre réalité et m'amener vers d'autres pistes de rôles. Toutefois, à partir des informations recueillies auprès de mes participants, les rôles qui sont ressortis de mon analyse montrent une dynamique de relations intéressante, permettant d'avoir un aperçu de la façon dont l'enfant construit son espace en le peuplant d'individus qui incarnent des rôles particuliers. D'ailleurs, je ne cherche pas vraiment à savoir quels sont tous les rôles pouvant être mis en scène par l'enfant, mais plutôt comprendre comment il les conçoit et ultimement comprendre comment ces rôles s'insèrent dans la construction de son espace relationnel.

Il ne faut également pas oublier que les relations dont il est question dans ce mémoire se vivent autour de l'appropriation de l'ordinateur. Il est alors intéressant de voir que la création et l'attribution des rôles, tel que je l'ai montré dans mon analyse, montrent que

l'appropriation de la technologie passe, pour l'enfant, par cette action d'attribution, signifiant du même coup qu'il est lui aussi acteur de la dynamique relationnelle. Ainsi l'écologie globale des relations est, comme l'avancent des auteurs tels que Jouët (2000) et Lelong & al. (2004), structurante de l'appropriation, car les relations et les actions quotidiennes qu'entretient l'enfant permettent la définition des rôles, façonnant ainsi son appropriation de la technologie. Mais d'où viennent ces rôles et que représentent-ils pour l'enfant quand il parle de ses relations par rapport à l'ordinateur?

Pour répondre à cette question, il faut revenir sur la littérature que j'ai mobilisée dans ma problématique. Selon Massey (2005), l'espace se crée par la rencontre d'une multitude de trajectoires, ce qu'elle nomme également des *stories-so-far*. L'espace est donc peuplé de différentes histoires qui coexistent dans des interrelations, chacune influençant l'autre, donnant ainsi du mouvement à l'espace. Ce que je trouve intéressant dans ce concept de *stories-so-far* – que l'on peut traduire par des histoires en constant développement – est justement cette notion continue de renouvellement; chaque trajectoire se redéfinissant et évoluant au contact de l'autre, qui lui aussi parcourt un chemin qui le façonne. En se rencontrant, ces trajectoires forment alors l'espace qui, comme je viens de le dire, est lui-même mouvant, car les éléments qui l'habitent sont changeants. Il faut toutefois faire attention de ne pas tomber dans un relativisme absolu. Même si l'idée d'espace, tel que présenté ici, avance que tout est mouvant et en constant changement, il y a également des moments de cristallisation où la forme de l'espace se fixe d'une certaine manière. Par exemple, selon le point de vue de l'enfant, le parent, de par l'itération de ses relations avec lui, finit par se cristalliser dans un rôle de travailleur. Au fil du temps, il continue d'être étiqueté ainsi par l'enfant. Ce qui est ici important de

retenir, c'est que toute trajectoire traine avec elle son bagage de vie qui lui donne certains éléments momentanément fixes, sans oublier que ces étiquettes peuvent s'user, se décoller ou même être remplacées pour venir redéfinir la trajectoire. En lien avec ma recherche, l'espace relationnel se construit donc, pour l'enfant, par la combinaison de ces trajectoires fluides, et les interactions qui en résultent permettent aux acteurs qui les vivent de s'incarner à travers différents rôles.

Au milieu de toute cette dynamique à laquelle je m'intéresse, là où les trajectoires se rencontrent, formant ainsi le lieu de relationnalité (Meunier, 2007), il est également important de se demander quel statut je donne à l'ordinateur. Dans ce que je m'approprie des idées de Massey et Meunier, je pense qu'il intervient ici à titre de stabilisateur de la relation et permet l'ancrage du moment. En effet, l'ordinateur se retrouve au centre de toutes les trajectoires auxquelles je m'intéresse dans ce mémoire, agissant en tant que point d'ancrage. Il est ce que j'appelle la « trajectoire référence », puisque, dans le cas de ma recherche, tout passe par lui. Ayant sa propre trajectoire, il devient le point de passage obligé. Toutes les autres trajectoires entrent en contact avec lui, formant les lieux de relationnalité auxquels je m'intéresse et permettant ultimement pour l'enfant de dégager et définir différents rôles qui gravitent dans ces espaces.

#### **4.5.2 Au-delà de l'attribution des rôles**

Au-delà de la formation de rôles par l'enfant, quelques pistes de réflexion ont émergé de mon analyse, m'aidant à mieux comprendre le sens que l'enfant donne à la relationnalité issue de ces trajectoires et la signification de l'attribution des rôles. Trois dimensions se sont donc dégagées qui viennent agir comme liants des multiples trajectoires qui coïncident et, par conséquent, forment le lieu de relationnalité. Ces trois dimensions, que

j'ai nommées l'inconciliabilité, l'émancipation et l'affectivité, sont à mon avis essentielles pour comprendre pleinement comment l'enfant conçoit et vit ses relations autour de l'ordinateur.

### **L'inconciliabilité**

Les résultats de la recherche ont montré que la réalité de l'enfant par rapport à l'utilisation de l'ordinateur se divise en deux univers distincts, soit celui du travailleur dans lequel évolue l'adulte, et celui du joueur dans lequel évolue majoritairement l'enfant. C'est ce que je crois être pour l'enfant un espace chapeauté par une dimension d'inconciliabilité. Selon lui, la relation établie entre le joueur et le travailleur met en place un espace qui se divise en deux univers qui, de par leur vocation fort différente, n'arrivent pas, ou du moins ont de la difficulté à interagir. Comme je l'ai souligné, l'enfant parle souvent du parent en des termes d'absence, ce dernier étant très pris par son travail, ce qui cause un vide entre eux. Dans la société d'aujourd'hui, l'importance pour le parent de performer au niveau professionnel et les possibilités de travail à distance, rendues possibles grâce aux nouvelles technologies, ont changé la dynamique familiale.

Comme le constate Godard (2007), l'utilisation toujours grandissante des nouvelles technologies, tant au niveau professionnel que personnel, a amené les adultes à réorganiser leurs pratiques quotidiennes. Les transformations des comportements par rapport au temps ont effectivement changé ; la frontière entre le travail et la maison est devenue floue, permettant le travail à distance en terme de lieu et de temps, ce que les employeurs ont mis à profit en augmentant la demande de productivité (Goddard, 2007). Cette nouvelle gestion du temps a des conséquences sur l'organisation de la vie

familiale, ce qui se reflète dans le discours de l'enfant qui parle clairement de l'absence du parent, non pas tant au niveau physique, mais au niveau de l'attention qu'il lui porte et l'incapacité qu'il a à le rejoindre dans son univers de jeu. À en croire l'enfant, le parent passe beaucoup plus de temps à travailler qu'à s'intéresser à ce qu'il vit.

Sur les bases des mes entretiens, il semble donc que cette absence, à l'intérieur comme à l'extérieur de la pratique de l'ordinateur, soit un élément possible d'une utilisation davantage solitaire de l'ordinateur par l'enfant (ou d'une utilisation excluant le parent). On peut alors se questionner sur toute la littérature qui parle de la technologie qui isole l'enfant, que l'ordinateur est la source de l'exil de l'enfant, qu'il est responsable de son repli sur lui-même, provoquant un éloignement par rapport aux relations qu'il entretient avec les adultes. Pourtant, il semble que l'absence du parent ait également sa part dans cet exil et que nous avons peut-être tort de prendre l'ordinateur comme l'unique responsable de cet état. L'absence d'intérêt du parent pour l'univers de son enfant et l'omniprésence du travail dans sa réalité quotidienne ne seraient-elles pas également des raisons liées valables? C'est ce que l'enfant semble supposer. Je ne prétends pas ici que l'ordinateur n'exerce pas une attirance chez l'enfant faisant en sorte qu'il veuille y passer beaucoup de temps, mais simplement qu'il ne devrait peut-être pas être le bouc émissaire de cet exil.

Néanmoins, à la lumière de mes résultats, j'ai pu remarquer que l'adulte fait tout de même quelques incursions dans l'univers de l'enfant par le biais de son autorité parentale. Comme je le présente dans ma problématique, certains auteurs tels que Lemish, (2008) et Livingstone et Helsper (2008) parlent de l'importance de la médiation parentale dans les pratiques, c'est-à-dire l'encadrement des pratiques de l'enfant par

rapport à son utilisation de l'ordinateur. Au début de mon processus de recherche, je m'attendais à ce que cette médiation soit un élément marquant dans les relations que les enfants entretiennent avec les adultes. J'ai donc été surprise de constater qu'elle n'apparaissait pas de façon marquée lors de mes entrevues. D'ailleurs, la négociation entre l'adulte et l'enfant semble quasi absente, ne se résumant qu'à quelques consignes à propos de certains contenus à caractère violent ou sexuel. Bien que l'adulte soit, selon l'enfant, présent pour l'aider par exemple à naviguer dans un site anglais, à écrire certains mots qu'il ne maîtrise pas ou à le sortir d'un problème technique, il ne semble pas être très actif au niveau de la supervision. Selon l'enfant, le parent impose peu ou pas de règles, aucune contestation ne ressortait de cette relation. Mon étude semble donc aller à l'encontre de ce qu'avance la littérature qui dit que les pratiques d'encadrement des parents et la mise en place de restriction dans les foyers sont largement répandues. Par contre, il est important de souligner que les recherches auxquelles je fais allusion ici s'intéressent à des enfants légèrement plus vieux; le moment décisif serait-il donc leur âge? Serait-il possible que les enfants de cinq à 10 ans ne donnent pas aux parents l'impression que l'ordinateur et Internet peuvent être potentiellement dommageables pour eux? Il serait intéressant de se pencher sur cette question et d'aller voir comment ces parents perçoivent leur médiation parentale, puisque selon les résultats de ma recherche, ils sont peu ou pas impliqués, donc encore une fois relativement absents de l'univers de joueur de leur enfant.

En somme, la construction de l'espace relationnel que l'enfant met ici en scène avec le travailleur et le joueur, cette division de l'espace en deux réalités parallèles, est mue par une difficulté à concilier leurs univers respectifs. L'inconciliabilité est, dans ce cas, non

pas basée sur la discorde, mais plutôt sur une incompatibilité de temps et d'intérêt faisant en sorte que la relation n'arrive pas à totalement s'accomplir. Aux yeux de l'enfant, ces deux réalités restent, malgré ses efforts de rapprochement, difficilement conciliables.

Cependant, ces relations ne sont pas les seules à être mises en scène par l'enfant sous le thème de l'inconciliabilité, d'autres ont également émergé des entrevues et se trouvent issues davantage d'incompatibilités liées à des relations difficiles et des conflits que l'enfant peut vivre avec des individus à l'intérieur comme à l'extérieur de la pratique de l'ordinateur. Comme je l'ai déjà présenté, dans son espace de jeu, l'enfant octroie aux gens qui l'entourent des rôles de complice, de collaborateur, d'observateur, etc., des relations qui sont à la base des interactions où la bonne entente semble régner. L'ordinateur paraît donc comme un objet rassembleur, un peu dans l'esprit de Morley (1986) qui parle de la télévision comme un objet permettant aux individus de se rassembler et de socialiser. Ce n'est, par contre, pas toujours le cas, comme j'ai pu le constater lors de mes entrevues. En effet, l'enfant entretient parfois des relations conflictuelles avec certains membres de son entourage, notamment les frères ou les sœurs; il use donc de tactiques pour exclure l'autre de son univers de jeu. Les actions sont inversées par rapport à ce qu'il vit avec l'adulte, de qui il tente de se rapprocher. Ici l'enfant agit pour empêcher la réalisation d'une relation, il ferme la porte à toute incarnation de rôles de complices, collaborateurs ou autres, pour plutôt prendre le rôle du solitaire. En ce sens, « être seul » devient un choix et non pas un état imposé par la situation familiale. Donc, cette inconciliabilité d'entente entre les « parties », qui prend

racine au-delà de la pratique de l'ordinateur, peut venir teinter la formation de l'espace relationnel dans lequel est plongé l'enfant.

### **L'émancipation**

Une autre dimension a émergé de mon analyse : la quête d'émancipation. Il est bien important de comprendre que l'émancipation n'est pas prise ici au sens de la revendication, de la liberté individuelle, ou du désir de s'affranchir de l'autorité parentale, qui se rattache souvent à ce que vivent les adolescents (Livingstone et Bober, 2003). C'est plutôt un désir d'expérimenter ses capacités à évoluer en tant que « grand », c'est-à-dire d'incarner un rôle *a priori* réservé aux plus vieux et ainsi tâter le terrain sur les possibilités de faire lui aussi partie de ce monde. D'ailleurs, cette quête d'émancipation met en scène les premiers moments où il se donne des responsabilités qui incombent habituellement aux adultes, commençant ainsi à s'éloigner de son rôle d'enfant. En ce sens, il joue au professeur avec ses plus jeunes frères et sœurs, il leur montre les différents jeux possibles sur l'ordinateur, leur montre leur fonctionnement, etc. Il va aussi parfois agir en tant que superviseur de l'utilisation de l'ordinateur, rôle d'autorité parentale substituée par l'enfant, et qui rapporte les agissements de chacun auprès du parent.

Bien que l'adolescence soit une période charnière dans l'émancipation de l'enfant, cela ne veut donc pas dire qu'elle s'y résume, c'est une quête qui prend forme dès le plus jeune âge. C'est en effet ce que m'a appris ma recherche. Tout d'abord, il est important de voir les choses un peu plus en amont. Lors de mon analyse, j'ai remarqué que l'enfant en bas âge incarne facilement le rôle de l'apprenant, comme si le fait de se percevoir en tant qu'individu en quête de savoir faisait partie intégrante de sa réalité. En ce sens, la

critique de Gallagher (2006), concernant la nouvelle sociologie de l'enfance, semble toucher juste. Bien que l'enfant soit socialement capable de construire son monde, il n'en reste pas moins qu'il en est à un stade de sa vie où il apprend la vie en société et de ce fait acquiert de façon régulière de nouvelles connaissances. Prout (2005, 2008) et Lee (2001) ont donc raison de nuancer leur approche à l'enfance et d'avancer qu'il faut garder en tête que l'enfant se trouve dans une période de croissance et que c'est à l'intérieur de ce cadre qu'il se construit socialement. En ce sens, il est important de ne pas exclure cette réalité de l'enfant hiérarchiquement placé comme un apprenant, ce qui se reflète dans la façon qu'il a de parler de ses relations autour de l'ordinateur. Par le biais de rôles comme l'apprenant et l'observateur, il a effectivement conscience qu'il engrange des informations lui permettant d'augmenter son bagage de connaissance. Cette orientation relationnelle vient donc l'aider à peupler son espace de rôles susceptibles de combler son besoin d'apprendre. Ainsi, l'enfant, de par les dynamiques familiales ou scolaires, est maintenu dans une position relativement définie, notamment dans des rôles tels que l'apprenant et l'observateur. Ce besoin d'apprendre et d'acquérir de nouvelles connaissances, l'enfant le veut et l'accepte. Ce qui est ici intéressant, c'est que cet apprentissage semble être le premier pas dans sa quête d'émancipation, car c'est à partir de ces informations qu'il sera en mesure de changer les choses. Autrement dit, une fois en position de détenteur d'une certaine connaissance, il peut réaliser une forme de renversement de la hiérarchie sociale imposée par le cadre familial ou scolaire, et prendre le rôle de celui qui enseigne à ses frères et sœurs ou même à des adultes. Il peut donc maintenant expérimenter une nouvelle dynamique relationnelle qui le place dans un rôle d'expert au sein de l'interaction.

Ce qui est également intéressant ici, c'est de voir qu'à travers cette quête d'émancipation qui l'amène à vivre à ses yeux une expérience de « grand », l'enfant va chercher à y tirer une gratification. Comme le dit Lipiansky (1993), l'individu, dans son désir de reconnaissance, est guidé par différents besoins, dont celui de la valorisation de soi, c'est-à-dire le besoin de se sentir apprécié et reconnu positivement pour ce qu'il fait. L'enfant vit cette valorisation à travers le fait qu'on lui reconnaît, malgré son jeune âge, des compétences habituellement associées aux plus vieux que lui. Outre le fait d'être un enseignant direct et de transmettre son savoir aux autres, l'enfant tire une valorisation à être observé par les autres, notamment par les adultes. Encore là, ce renversement des hiérarchies, qui place l'adulte en position d'ignorant par rapport à la pratique de l'ordinateur, donne à l'enfant le pouvoir de l'expert et le place dans son esprit dans une position gratifiante par rapport à ce qu'il vit habituellement. En ce sens, il fait encore l'expérience d'une certaine forme d'émancipation aux yeux des autres. Par ce savoir qu'il possède, il a l'impression de donner une image de lui différente et proche de l'émancipation de l'enfance.

### **L'affectivité**

La troisième dimension qui a émergé de mon analyse est celle de l'affectivité. Comme j'ai pu le constater lors de mes entrevues, jouer à l'ordinateur est d'abord et avant tout pour l'enfant un moment de plaisir qu'il aime partager avec des personnes qui lui sont chères. Que ce soit un parent, un ami, un frère, cela n'a pas d'importance; l'enfant ne fait pas de discrimination dans le choix de ses compagnons de jeu.

Cette joie et ce bien-être peuvent également être remplacés par une sensation de tristesse quand vient le temps de parler de ceux avec qui il aimerait jouer, mais qui ne peuvent se

joindre à lui, ou les chicanes qui peuvent survenir. En ce sens, l'affectivité vient colorer les relations, jouant un rôle dans la construction de l'espace relationnel.

Dans la littérature s'intéressant aux relations qui se jouent autour de l'ordinateur, beaucoup d'auteurs se concentrent sur des dimensions éducatives ou identitaires qui entourent les pratiques de l'enfant, mais très peu sur l'aspect émotif des interactions, que je qualifie de dimension affective. Outre Meunier (2010), qui parle de l'émotion et de l'intimité émotionnelle qui se jouent chez le jeune au contact de la technologie marquant ainsi sa pratique, très peu d'auteurs ont abordé cet angle de recherche. Pourtant, cet aspect prend une grande place dans le discours des enfants qui ont participé à ma recherche.

Tout comme Meunier, j'ai moi aussi remarqué que les moments où ils me parlaient de leurs pratiques technologiques étaient chargés d'émotion : Ophélie et le bonheur de jouer avec son grand-père, Cassandre et la tristesse de ne pouvoir jouer avec son père, Alexandre et le plaisir de jouer avec son frère Nicolas. Tous ces exemples, qui ne sont que quelques-uns parmi bien d'autres, montrent que la dimension affective forme les relations et, ultimement, marque l'attribution des rôles. Pour un lecteur, cette charge affective est peut-être difficilement compréhensible; elle ne peut se lire, elle se vit. L'importance de la communication non verbale de l'enfant dans ma recherche s'est donc avérée primordiale pour saisir pleinement le sens de ce que les enfants me disaient. D'ailleurs, c'est par mon rôle de chercheur et, de ce fait, ma présence lors des entrevues que j'ai pu découvrir la dimension d'affectivité qui s'est révélée surtout à travers la communication non verbale. Il n'est pas évident de transmettre par écrit l'impression que j'ai vécue parce que c'est davantage de l'ordre de l'atmosphère créée à même

l'interaction avec les participants; l'affectivité se véhicule certes à travers des mots, mais ceux-ci associés aux gestes du participant, au ton qu'il emploie, aux regards de connivence qu'il me lance, aux silences qu'il laisse s'installer. Cette expérience m'a permis de constater que beaucoup d'émotions traversaient de façon marquée le discours de l'enfant et qu'en fin de compte l'affectivité était incontournable puisqu'elle venait parfois peaufiner les définitions que l'enfant donnait aux rôles. D'ailleurs, c'est à travers la dimension affective que s'est jouée la différence, parfois subtile, entre certains rôles comme ceux des complices et des collaborateurs. Ces deux rôles semblent *a priori* similaires, mais pour moi ils étaient fort différents. La raison est que c'est à travers les émotions dégagées par les confidences que s'est dessinée leur spécificité, la collaboration étant décrite de façon plus pragmatique par l'enfant, voire même détachée, alors que les complices sont mis en scène avec, comme je l'ai souligné dans mon analyse, une étincelle dans le regard.

L'apport de ces trois dimensions me semble donc important pour bien comprendre ce qui se joue autour de l'enfant lors de la construction de son espace relationnel, permettant ainsi d'aller plus loin que la simple attribution de rôles. En ce sens, si l'on s'intéresse aux relations entourant l'enfant, il serait, à mon avis, important de les explorer davantage.

## **Conclusion**

---

Ce mémoire s'intéressait à comprendre comment l'enfant en bas âge conçoit et crée son espace relationnel, et ce, à travers l'appropriation qu'il fait de l'ordinateur. Au terme de ma recherche, j'ai pu montrer que l'enfant, agissant en tant que metteur en scène de son quotidien, s'attribue et attribue à ceux qui l'entourent différents rôles. Ces rôles, présentés dans ce mémoire sous forme de dyade, montre différentes dynamiques relationnelles que l'enfant conçoit autour de son appropriation de l'ordinateur : le travailleur et le joueur, l'enseignant et l'apprenant, les complices, les collaborateurs, l'observateur et l'observé ainsi que le solitaire.

En plus de comprendre comment l'enfant construit son espace relationnel, l'attribution de ces rôles a également permis de dégager trois dimensions qui la chapeautent, soit l'inconciliabilité, l'émancipation et l'affectivité. Ces trois dimensions, qui viennent colorer à leur façon la construction de son l'espace relationnel et que j'ai quelque peu détaillées, sont assurément des pistes intéressantes pour des recherches futures.

Outre ma question de recherche – et ultimement la réponse à cette question - mon mémoire portait également pour moi une autre question : est-il possible de faire une recherche avec des enfants en bas âge? En guise de conclusion, et entourant ce questionnement, j'aimerais donc revenir sur certains éléments qui ont traversé ma recherche, en insistant notamment sur la difficulté de faire de la recherche avec des enfants issus de ce groupe d'âge.

Au début de mon étude, je me demandais si l'enfant, malgré son très jeune âge, pouvait partager sa réalité, émettre son point de vue dans le contexte d'une recherche. Mon

expérience m'a permis de voir que cela est possible, mais non sans difficulté pour le chercheur. De ce fait, je comprends un peu plus la raison pour laquelle peu d'études ont été faites auprès des enfants en bas âge. Malgré le fait que mes participants, d'une grande générosité, ont partagé avec moi leur réalité, il n'en reste pas moins que la tâche fût plus difficile que je ne l'aurais imaginée, notamment d'un point de vue méthodologique. En ce sens, ma recherche m'a permis de comprendre l'importance de bien préparer son terrain. Plusieurs problèmes peuvent surgir. Par exemple, le fait qu'ils ne tiennent pas toujours en place, qu'ils se fatiguent rapidement, que leur capacité de concentration est limitée, que leur vocabulaire est différent du nôtre, etc. Ce ne sont là que quelques considérations essentielles à avoir avant d'entrer en contact eux. La créativité du chercheur est donc importante dans une telle situation et l'utilisation d'outils méthodologiques créatifs, tels que le collage et la photographie m'ont paru essentiels à ma recherche.

Comme je l'ai dit précédemment, en m'intéressant à des compétences qui lui sont proches, l'enfant a développé à mon égard une certaine forme de connivence lui permettant de s'ouvrir plus facilement à moi. Toutefois, j'ai sous-estimé l'importance de l'aspect non verbal qui ressortait de mes rencontres. Lors de mon analyse, seuls mes souvenirs et mes sensations reliés à certains thèmes abordés pouvaient me permettre de comprendre l'étendue de ce que m'offrait l'enfant. Je me suis alors rendue compte que j'étais passée à côté de quelque chose d'important : le visuel de mes entrevues. Mon expérience m'a permis de comprendre que l'enfant parle beaucoup avec son corps, peut-être parce que l'aspect langagier de sa communication n'a pas encore atteint son plein potentiel. L'utilisation de la caméra aurait pu m'être grandement utile pour les fins d'une

telle recherche. Il me semble donc essentiel pour un chercheur voulant faire une recherche similaire de ne pas minimiser l'importance de la communication non verbale de l'enfant.

Mon expérience m'a également permis de comprendre l'importance de bien réfléchir sur les outils créatifs à utiliser avec des enfants en bas âge, car tous ne sont pas nécessairement les bons. C'est ce qui est notamment survenu avec le type de caméra que j'ai utilisé pour cette recherche. En laissant entre les mains des participants ma vieille caméra numérique, j'ai sous-estimé l'empreinte que j'y laissais. Ce n'était pas leur caméra, c'était celle du chercheur. Je pensais que l'attrait d'un appareil photo numérique allait nettement surpasser celle de l'appareil jetable, que je croyais à leurs yeux désuet. Or, il semble que l'importance de la propriété soit à cet âge plus attrayant. D'ailleurs, cela rejoint la quête d'émancipation que j'ai soulevée dans ma discussion; ce désir de l'enfant de faire comme les grands, d'être lui aussi apte à posséder un tel objet.

Le choix de l'appareil photo ne fut cependant pas la seule erreur dans mes choix d'outils. Comme je l'ai mentionné dans mon chapitre sur la méthodologie, j'avais initialement décidé de faire mes entrevues en utilisant une approche par le dessin. Cette méthode, quoique bonne dans certaines situations, était loin d'être la meilleure dans ce cas-ci. J'ai vite remarqué que le dessin demande un minimum de concentration chez le participant, surtout si celui-ci est un très jeune enfant. Dessiner l'ensemble de ses relations, tout en répondant à mes questions, cela relevait ici de l'impossible. C'est pourquoi le collage s'est avéré la meilleure solution. Au-delà de la concentration, le collage m'a également aidée à « regrouper » l'enfant. Partant souvent dans toutes sortes de directions, enchaînant une idée après l'autre, l'enfant n'était pas toujours cohérent à

mes yeux. Cela m'amenait parfois à être complètement perdue dans les histoires qu'il me racontait. Le collage devenait alors très utile puisqu'il me permettait de m'orienter dans l'univers que l'enfant me présentait. De plus, voulant qu'il me fasse un portrait de son milieu de vie, le collage permettait de savoir si tout le monde était présent sur son collage. Je n'avais qu'à lui demander : « Est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre qui est important pour toi ? » L'enfant regardait le collage et enchaînait. Ce fut donc un support efficace, complet, utile aux deux parties.

En somme ce que j'ai retenu de mon expérience auprès des enfants, c'est qu'en tant que chercheur il faut s'avoir s'adapter et adapter ses outils méthodologiques aux enfants. En ce sens, il ne faut pas minimiser la préparation du terrain et les allers-retours nécessaires entre les outils déjà prévus, la réalité du terrain et l'adaptation des outils à cette réalité.

## Bibliographie

---

- Akrich, M. (1990). De la sociologie des techniques à la sociologie des usages. *Techniques et Culture*, 16, 83-110.
- Akrich, M. (1998). Les utilisateurs, acteur de l'innovation. *Éducation Permanente* (134), 79-89.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite "qualitative": de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherche Qualitative*, 26 (1), 5-31.
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches Qualitative, Hors Série* (5), 226-37.
- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches Qualitatives*, 28 (1), pp. 1-17.
- Banks, M. (2001). *Visual method in social research*. Thousand Oaks: Sage.
- Barker, J., & Weller, S. (2003). "Is it Fun?" Developing Children Centred Research Methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23 (1/2), 33-58.
- Barone, T. (2003). Challenging the educational imaginary. *Qualitative Inquiry*, 9 (2), 202-218.
- Bloustein, G., & Baker, S. (2003). On not talking to strangers: Researching the Micro Worlds of Girls through Visual Auto-ethnographic Practices. *Social Analysis*, 47 (3), 64-79.
- Bonitto, C. (2007). Goffman et l'ordre de l'interaction. Un exemple de sociologie compréhensive. *Philosorbonne*, 1, 31-48.
- Breton, P., & Proulx, S. (1989/2006). *Explosion de la communication à l'aube du XXIe siècle*. Montréal: Édition Boréal.
- Caronia, L., & Caron, A. (2008). Television culture and media socialization across countries: Theoretical issues and methodological approaches. In K. Drotner, & S. Livingstone, *The International handbook of children, media and culture* (pp. 371-389). London: Sage.
- Certeau (de), M. (1980). *L'invention du quotidien. Les arts de faire*. Paris: UGE.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: the Mosaic Approach*. London: Nation Bureau of Children & Rowntree Foundation.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children: expert in their own lives. *Adoption and Fostering Journal*, 29 (1), 45-56.

- Clark, C. D. (1999). The Autodriven interview: A photographic viewfinder into children's experience. *Visual Studies*, 14 (1), 39-50.
- Einarsdottira, J. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early Development and Care*, 175 (6), 523-541.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., & Baruchel, S. (2006). Photo Elicitation Interview (PEI): using photos to elicit children's perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (3), 1-11.
- Darbyshire, P., Macdougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research*, 417-436.
- Davis, J. (1998). Understanding the meaning of children: a reflexive process. *Children & Society*, 12, 325-335.
- Duchesne, C., & Savoie Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches Qualitatives*, 25 (2), 69-95.
- Findhal, O. (2009). Preschooler and Internet: why children start to use Internet when they start walking? *EU-Kids online conference*.
- Fluckiger, C. (2007). *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. Thèse, École Normale Supérieure de Cachan, Sciences de l'Éducation, Paris.
- Fouberg, E., Murphy, A., & de Blij, H. (2009). *Human geography: people, place and culture* (Ninth Edition ed.). USA: John Wiley & sons, inc.
- Gallacher, L.-A. (2006). Block play, the sand pit and the doll corner: the (dis)ordering materialities of educating young children. Ed. *Institut of Geography Online Paper Series GEO-011*. Page consultée le 11 juin 2011 à partir du site: <http://hdl.handle.net/1842/1002>
- Gauntlett, D. (2007). *Creative Explorations: New Approaches to Identities and Audiences*. London: Routledge.
- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche: une perspective qualitative*. Paris: Éditions EMS.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne: la présentation de soi*. Paris: Éditions de Minuit.
- Groleau, C. (2003). L'observation. Dans Y. Giordano, *Conduire un projet de recherche: une perspective qualitative*. (pp. 211-244). Paris: EMS.
- Hill, M., Laybourn, A., & Borland, M. (1996). Engaging with Primary-aged Children about their Emotions and Well-being: Methodological Considerations. *Children & Society*, 10, 129-144.

Holloway, S., & Valentine, G. (2000). Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology* , 34 (4), 763-783.

Holloway, S., & Valentine, G. (2001a). Children at home in the wired world: reshaping and rethinking home in urban geography. *Urban Geography* , 22 (6), 562-583.

Holloway, S., & Valentine, G. (2001b). 'It's only as stupid as you are': children's and adults' negotiation of ICT competence at home and at school. *Social & Cultural Geography* , 2 (1), 25-42.

Holloway, S., & Valentine, G. (2003). *Cyberkids: Children in the information age*. London: RoutledgeFalmer.

Holloway, S., & Valentine, G. (2005). Children's geographies and the new social studies of childhood. In C. Jenks, *Childhood: Critical Concepts in Sociology* (Vol. 1, pp. 163-188). Taylor & Francis.

Hurworth, R., Clark, E., Martin, J., & Thomsen, S. (2005). The use of photo interviewing: three examples from health evaluation and research. *Evaluation Journal of Australasia* , 4 (1-2), 52-62.

Huss, E. (2007). Houses, swimming pools and thin blond women: arts based research through a critical lens with impoverished Bedouin women. *Qualitative Inquiry* , 13 (7), 960-988.

Huston, A., Bickham, D., Lee, J., & Wright, J. (2007). From attention to comprehension: how children watch and learn from television. In N. Pecora, J. Murray, & E. Wartella, *Children and Television: Fifty Years of Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Great-Britain: Blackwell.

Jennings, N., & Wartella, E. (2007). Advertising and consumer development. In N. Pecora, J. Murray, & W. E.A., *Children and television: fifty years of research* (pp. 148-182). Mahwah, NJ: Erlbaum.

John, D. (1999). Through the eyes of a child: children's knowledge and understanding of advertising. In M. Macklin, & L. Carlson, *Advertising to children: concepts and controversies* (pp. 3-26). Sage.

Jones, M. (2009). Phase space: geography, relational thinking, and beyond. *Progress in Human Geography* , 33 (4), 487-506.

Jorgenson, J., & Sullivan, T. (2010). Accessing children's perspectives through participatory photo interviews. *FQS: Forum Qualitative Social Research* , 11 (1), article 8.

- Jouët, J. (1993). Pratiques de communication et figure de la médiation. *Réseaux* (60), 99-120.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux* , 18 (100), 487-521.
- Jouët, J., & Pasquier, D. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans. *Réseaux* , 17 (92-93), 25-102.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing, 2nd Edition*. SAGE.
- Laramée, A., & Vallée, B. (1991). *La recherche en communication: Éléments de méthodologie*. Ste-Foy, Qc: Presses de l'Université du Québec, Télé-Université.
- Latham, A. (2003). Research, performance, and doing human geography: some reflections on the diary-photograph, diary-interview method. *Environment and Planning A* , 35, 119-2017.
- Lebel, E., & Lavallée, M. (2008). *Les pratiques et les systèmes représentationnels liés à la télévision des enfants de 7 à 12 ans*. Université Laval, Département d'information et de communication / Département de psychologie, Ste-Foy, Qc.
- LeDouarin, L., & Caradec, V. (2009). Les grands-parents, leurs petits-enfants et les "nouvelles" technologies... de communication. *Dialogue* , 186, 25-35.
- Lee, N. (2001). *Childhood and Society: Growing up in Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lee, S.-K., Bartolic, S., & Vandewater, E. (2009). Predicting children's media use in the USA: differences in cross-sectional and longitudinal analysis. *British Journal of Developmental Psychology* , 27 (1), 123-143.
- Lelong, B., Thomas, F., & Ziemlicki, C. (2004). Des technologies inégalitaires? L'intégration de l'Internet dans l'univers domestique et les pratiques relationnelles. *Réseaux* , 127-128, 141-180.
- Lemish, D. (2007). Television and the behavior of children. In *Children and television: a global perspective*. London: Blackwell.
- Lemish, D. (2008). The mediated playground: media in early childhood. In Drotner, & Livingstone, *The International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 152-167). London: Sage.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Livingstone, S. (2007). Do the media harm children? Reflection on new approaches to an old problem. *Journal of Children and Media* , 1 (1), 5-14.

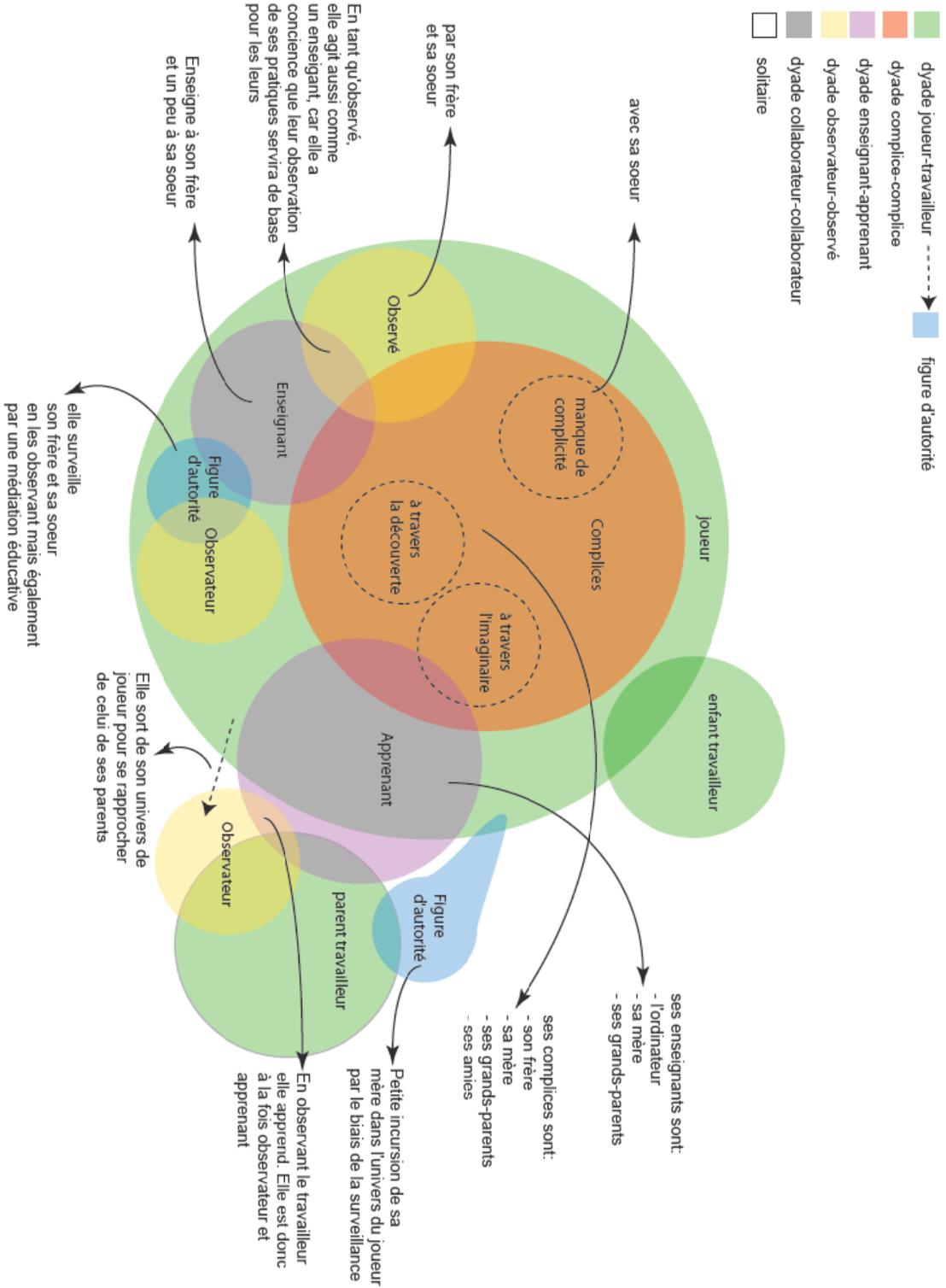
- Livingstone, S., & Bober, M. (2006). Regulating the internet at home: contrasting the perspectives of children and parents. In D. A. Buckingham, *Digital generations: children, young people and new media* (pp. 93-113). Mahwa: Lawrence Erlbaum.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52 (4), 581-599.
- Livingstone, S., & Tsatsou, P. (2009). Children and the Internet: a multinational research agenda. *Journal of Children and Media*, 3 (4), 309-314.
- Nathanson, A. I. (2001a). Mediation of children's television viewing: working toward conceptual clarity and common understanding. In W. B. Gudykunst, *Communication yearbook 25* (pp. 115-147). Mahwah, NJ: LEA inc.
- Nikken, P., & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's video game playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media & Technology*, 31, 181-202.
- Nunes de Almeida, A. (2006). La sociologie et la construction de l'enfance: regards du côté de la famille. In R. Sirota, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. (pp. 115-124). Presses Universitaires de Rennes.
- Maguire, M. C., & Dunn, J. (1997). Friendship in Early Childhood, and Social Understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 21 (4), 669-686.
- Massey, D. (1998). The spatial construction of youth cultures. In T. Skelton, & G. Valentine, *Cool places: geographies of youth cultures*. London: Routledge.
- Massey, D. (1999). Space-Time, 'Science' and the Relationship between Physical Geography and Human Geography. *Transaction of the Institute of British Geographers*, 24 (3), 261-276.
- Massey, D. (2001). Talking of space-time. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 26 (2).
- Massey, D. (2003). Some Times of Space. In S. May, *Olafur Eliasson: the weather project* (pp. 107-118). London: Tate Publishing.
- Massey, D. (2005). *For space*. London: Thousand Oaks.
- Meunier, D. (2007). La médiation comme "lieu de relationnalité". Essai d'opérationnalisation d'un concept. *Question de communication*, 11, pp. 323-340.
- Millerand, F. (1999). Usages des NTIC, les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation. *COMMposite*, 98-99.
- Mitchell, L. (2006). Child-Centered? Thinking critically about children's drawing as a visual research method. *Visual Anthropology Review*, 22 (1), 60-73.
- Morrow, V., & Richards, M. (2002). The ethics of social research with children. In Fulford, Dickenson, & Murray, *Healthcare Ethics and Human Values* (pp. 270-274).

- Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From children's services to children's spaces: public policy, children and childhood*. Taylor & Francis.
- Muratore, I. (2005). *5èmes Journées Normandes de Recherche sur la Consommation: Société et Consommation, IAE de CAEN*. Page consultée le 5 novembre 2010 à partir du site :<http://www.argonautes.fr/uploads/uploads/documents/muratore.pdf>
- Myers, M., & Newman, M. (2007). The qualitative interview in IS research: Examining the craft. *Information and Organisation* , 17, 2-26.
- Pharabod, A. (2004). Territoires et seuils de l'intimité familiale. Un regard ethnographique sur les objets multimedia's et leurs usages dans quelques foyers fanciliens. . *Réseaux* , 1 (123), 85-117.
- Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. London: Sage.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society* , 24, 63-74.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Université du Québec.
- Priégo-Valverde, B. (2003). *L'humour dans la conversation familiale: description et analyse linguistique*. Édition L'Harmattan.
- Proulx, S. (2002). *Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir*. Page consultée le 20 juin 2010 à partir du site: [http://grm.uqam.ca/activites/corevi\\_2001/corevi\\_proulx.pdf](http://grm.uqam.ca/activites/corevi_2001/corevi_proulx.pdf)
- Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui: enjeu, modèle, tendances. In L. e. Vieira, *Enjeux et usages des TIC: aspects sociaux et culturels*. (Vol. Tome 1, pp. 7-20). Bordeaux: Presses universitaires de Bodeaux.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood*. London: Routledge Falmer.
- Prout, A. (2008). Culture-nature and the construction of childhood. In K. Drotner, & S. Livingstone, *The International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 21-35). London: Sage.
- Punch, S. (2002). Research with children: the same of different from research with adults? *Childhood* , 9 (3), 321-341.
- Pybourin, I. (2008). *Appropriation des technologies de l'information et de la communication: le cas d'un objet "engageant" conduit au sein d'une institution éducative du premier degré*. Thèse de Doctorat, Université du Sud Toulon, Toulon.
- Ronfani, P. (2006). Droits des enfants, droits des parents. *Enfances, Familles, Générations* . , 5, 1-12.

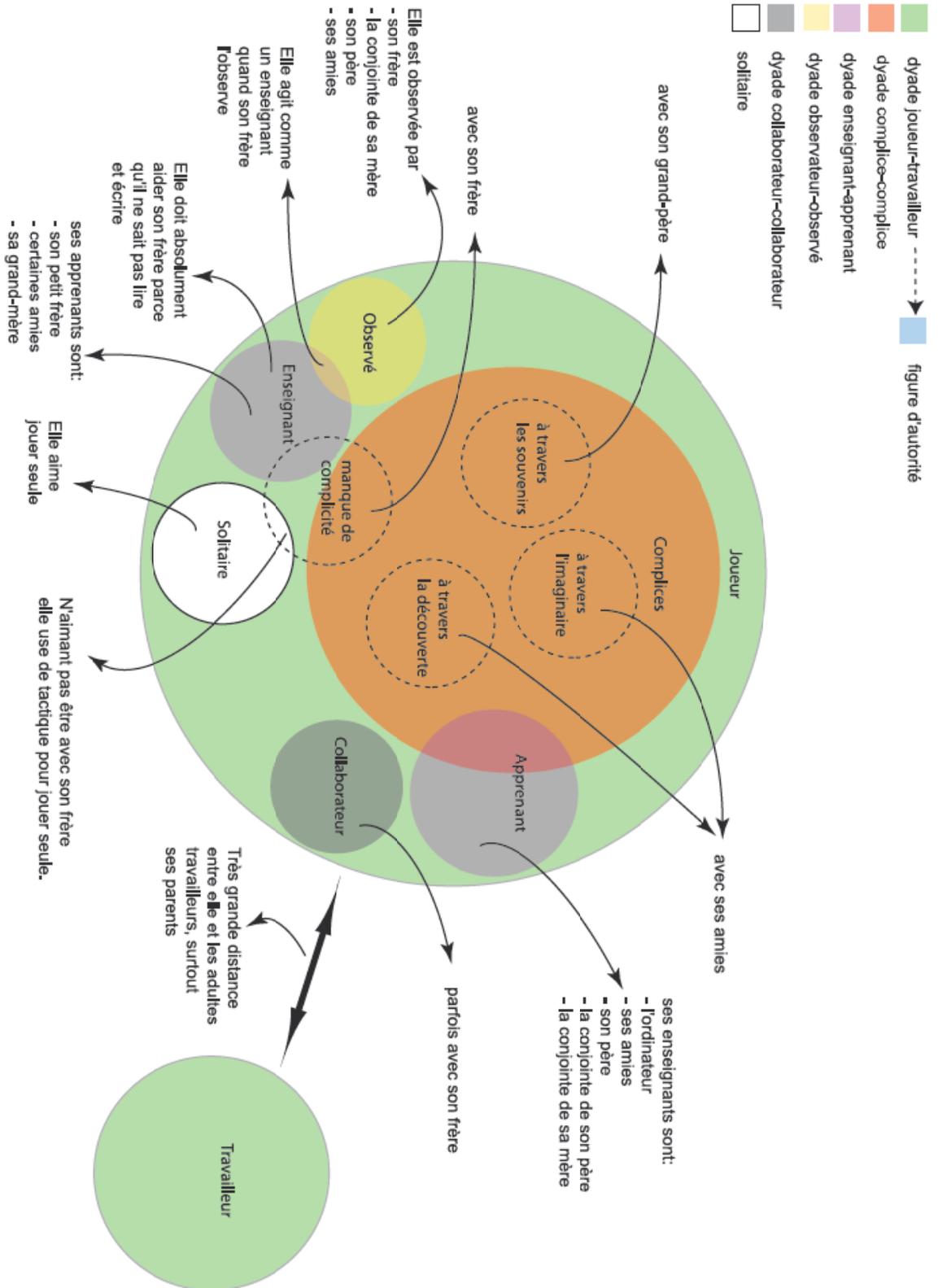
- Rose, G. (1999). Performing Space. In D. Massey, J. Allen, & P. Sarre, *Human Geography Today* (pp. 247-259). Cambridge, UK: Polity Press.
- Sclater, D. (2003). The arts and narrative research. *Qualitative Inquiry*, 9 (4), 621-625.
- Scott, J. (1997). Changing households in Britain: do family still matters? *Sociological Review*, 45 (4), 590-620.
- Sirota, R. (2006). Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux? In R. Sirota, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. (pp. 13-34). Presses Universitaires de Rennes.
- Smith, A. B. (2008). *Children's rights and early childhood education*. Page consultée le 26 août 2010 sur le site Early Childhood Australia: [www.earlychildhoodaustralia.org.au/australian\\_journal\\_of\\_early\\_childhood/ajec\\_index\\_abstracts/childrens\\_rights\\_and\\_early\\_childhood\\_education.html](http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/australian_journal_of_early_childhood/ajec_index_abstracts/childrens_rights_and_early_childhood_education.html)
- Smith, A., Duncan, J., & Marshall, K. (2005). Children's perspectives on their learning: exploring methods. *Early Child Development and Care*, 175 (6), 473-487.
- Smith, L., Dockrell, J., & Tomlinson, P. (1997). *Piaget, Vygotsky and Beyond*. Taylor & Francis.
- Stephen, C., McPake, J., Plowman, L., & Berch-Heyman. (2008). Learning from children : exploring preschool children's encounters with ICT at home. *Journal of Early Childhood Research*, 6 (2), 99-117.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basis of Qualitative Research: Grounded Theory Procedure and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Thomas, R., & Michel, C. (1994). *Théories du Développement de l'Enfant: Études comparatives*. De Boeck Supérieur.
- Troadec, B. (1999). *Le développement de la pensée chez l'enfant, catégorisation et culture*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Vasquez Donoso, C. (2009). *Espacer l'organisation : trajectoires d'un projet de diffusion de la science et de la technologie au Chili*. Université de Montréal, Faculté des Arts et Sciences, Département de communication.
- Wenger, É. (2005). *La théorie des communautés de pratique: apprentissage, sens et identité*. (F. Gervais, Trans.) Les presses de l'Université Laval.

# Annexes

## 1.1 Représentation de l'espace relationnel d'Ophélie sous forme de graphique



## 1.2 Représentation de l'espace relationnel de Léa sous forme de graphique



### 1.3 Exemples de photographies prises par les enfants





