

# MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

**Mention 2<sup>nd</sup> degré**

## MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Documentation

**PRATIQUES INFORMATIONNELLES ET  
APPROPRIATION DU NUMÉRIQUE PAR LES JEUNES  
DES TERRITOIRES ISOLÉS**

Le cas des îles Marquises en Polynésie française

Présenté par **HITUPUTOKA Tetuiarii**

Mémoire encadré par

SAHUT Gilles, Maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication

RENAUDIN Marianne, enseignante documentaliste et formatrice MEEF Documentation

**Membres du jury de soutenance**

SAHUT Gilles, Maître de conférences en Science de l'information et de la communication

RENAUDIN Marianne, enseignante documentaliste et formatrice MEEF Documentation

**Soutenu le 30 / 06 / 2025**



## Remerciements

Mes remerciements s'adressent tout particulièrement à mes directeurs de mémoire, Gilles Sahut, Maître de conférences en SIC (Science de l'Information et de la Communication) ainsi que Marianne Renaudin, enseignante documentaliste et formatrice en MEEF Documentation, pour leur investissement et l'attention portée à la rédaction de ce mémoire. Le temps accordé ainsi que les ressources partagées lors de mon travail de recherche m'ont motivée et guidée.

Je remercie également Nicole Boubée, Maîtresse de conférences en SIC, pour ses précieux conseils et la précision de ses commentaires qui m'ont permis d'ajuster mon travail de recherche et d'élargir ma vision. Ses encouragements ont été un véritable moteur.

Je remercie tous les enseignants du Master MEEF Documentation et ma tutrice, Hélène, pour la qualité de cette formation qui m'a permis d'étendre mes connaissances et d'acquérir une certaine réflexion, nécessaire à la rédaction de ce mémoire. La transmission de ces savoirs s'est faite au regard d'une patience, d'une écoute et d'une bienveillance indicible durant les deux années de master et l'année de stage.

Je tiens également à remercier les jeunes marquisiens qui ont accepté de participer à mon enquête ainsi que les personnes qui ont contribué à son bon déroulement, notamment les parents des enfants, leurs professeurs, mon père, Jules et ma mère, Tania, qui ont fait les intermédiaires à de multiples reprises. Chaque échange fut captivant dans le cadre de mon enquête et ont conjointement contribué à un enrichissement personnel, une prise de conscience et un point de vue à jamais altéré.

Merci également à ces personnes formidables qui ont égayé ces deux années de Master ; Laurine, Sofian, Virginie, Manon, Louna ainsi que toutes les autres personnes, qui m'ont épaulée, aidée et qui ont été mes piliers. Tous ces fous rires c'est grâce à vous, même séparés je ne vous oublierai pas mes amis.

Enfin, merci à mes parents, ma fratrie, particulièrement ma grande sœur Hainarii, mes amis, ma belle-famille et mon compagnon, Kealoha, qui m'ont toujours soutenu et qui ont su trouver les mots justes lorsque la distance et l'éloignement devenaient une réalité plus que tangible.

## RÉSUMÉ

### Usages et appropriation du numérique par les jeunes adolescents en territoires isolés : le cas des îles Marquises

Ce mémoire s'intéresse aux usages et appropriations du numérique par les jeunes marquisiens. A partir de notre enquête qualitative réalisée en majorité à l'été 2024 auprès d'un échantillon de 22 jeunes marquisiens âgés entre 11 et 15 ans, habitant sur différentes îles des Marquises et issus de catégories socioprofessionnelles différentes, nous discutons des pratiques informationnelles et appropriations du numérique dans un territoire géographiquement isolé et enclavé. Nous examinons successivement les inégalités numériques, l'appropriation du numérique et les pratiques informationnelles dans un contexte d'inégalités sociales ainsi que les initiatives pour réduire ces inégalités.

Mots-clés : Pratiques informationnelles, inégalités numériques, inégalités sociales, appropriation du numérique, îles Marquises

## ABSTRACT

This thesis focuses on the uses and appropriations of digital technology by young Marquesans. From our qualitative survey conducted mainly in the summer of 2024 with a sample of 22 young Marquesans aged between 11 and 15, living on different islands of the Marquesas and coming from different socio-professional categories, we discuss the informational practices and appropriations of digital technology in a geographically isolated and landlocked territory. We examine successively digital inequalities, the appropriation of digital technology and information practices in a context of social inequalities as well as initiatives to reduce these inequalities.

Keywords: Information practices, digital inequalities, social inequalities, appropriation of digital, Marquesas Islands

## Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introduction .....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>Partie 1 : État de la question.....</b>   | <b>9</b>  |
| 1. Des inégalités territoriales et sociales à l'origine d'inégalités numériques .....                                      | 9         |
| 1.1     La fracture numérique, un enjeu de l'accessibilité au numérique.....   | 9         |
| 1.1.1   Les particularités des territoires ultramarins : zoom sur la Polynésie française et les îles Marquises.....        | 9         |
| 1.1.2   Les stratégies des opérateurs privés en Métropole et en Polynésie française.....                                   | 10        |
| 1.1.3   La fracture numérique de premier degré et second degré.....  | 11        |
| 1.1.4. La pandémie du Covid-19, révélatrice de la fracture numérique.....  | 12        |
| 1.2 Les inégalités sociales au cœur des inégalités numériques .....  | 13        |
| 1.2.1. Le terme de fracture numérique questionné.....  | 13        |
| 1.2.2. Les déterminants sociaux et les usages du numérique des adolescents .....   | 13        |
| 1.2.3. Les compétences intergénérationnelles.....  | 15        |
| 1.2.4. Le mythe des digital natives et digital immigrants .....  | 16        |
| 1.3. Des pratiques informationnelles et de recherche de l'information différencierées : .....                              | 16        |
| 1.3.1. Vers une définition des pratiques informationnelles .....   | 16        |
| 1.3.2. L'évaluation de l'information et la recherche d'information .....   | 17        |
| 1.3.3. Selon le territoire.....  | 18        |
| 1.3.4. Selon l'origine sociale.....  | 18        |
| 1.3.5. Selon les motivations .....   | 19        |
| 1.3.6 Selon le paysage médiatique : focus sur les Outre-mer .....  | 20        |
| 1.3.7. Selon la dimension culturelle.....  | 21        |
| 2. L'appropriation du numérique par les adolescents dans un contexte d'inégalités socio-territoriales .....                | 22        |
| 2.1. L'appropriation de l'outil numérique par les adolescents .....  | 23        |
| 2.1.1. Les pratiques numériques des adolescents : entre socialisation et apprentissage.....                                | 23        |
| 2.1.2. Les inégalités d'accès et d'usage chez les jeunes : un frein à l'émancipation.....                                  | 24        |
| 2.2. Le contexte d'utilisation du numérique dans un territoire isolé .....   | 24        |
| 2.2.1. Le non-usage et la déconnexion volontaire : stratégies d'adaptation ou exclusion ? .....                            | 25        |
| 2.2.2. Les politiques publiques et collectivités locales : quelles réponses pour réduire les inégalités numériques ? ..... | 25        |
| 2.3. Les initiatives pour réduire la fracture numérique .....  | 26        |
| 2.3.1. Les acteurs locaux et associatifs : médiation numérique et inclusion .....  | 26        |
| 2.3.2. Le rôle de l'école dans la réduction des inégalités numériques .....  | 27        |
| 2.3.3. Les limites des politiques publiques et des initiatives privées.....  | 28        |
| 1.3. Question et sous questions de recherches .....  | 29        |
| 1.3.1. Questions de recherche .....  | 29        |
| 1.3.2. Sous-questions de recherche .....   | 29        |
| <b>Partie 2 : Dispositif méthodologique .....</b>  | <b>30</b> |
| 2.1. Justification du dispositif méthodologique.....   | 30        |
| 2.1.1 L'entretien semi-directif et la démarche qualitative .....   | 30        |
| 2.1.2 La grille de question de l'entretien semi-directif.....  | 31        |
| 2.1.3. Le public visé : des jeunes marquisiens au collège.....   | 32        |
| 2.1.4 Les caractéristiques de l'échantillon .....  | 32        |
| 2.2. La mise en place des entretiens et le déroulement.....  | 34        |
| 2.2.1. Le guide d'entretien .....  | 34        |
| 2.2.2 Lieu et matériel .....   | 35        |
| 2.2.3 Procédure .....  | 35        |
| 2.2.4. Le traitement des données.....  | 36        |
| <b>Partie 3 : Interprétation des résultats.....</b>  | <b>38</b> |
| 3. Des inégalités d'accès liées à l'infrastructure et à la couverture réseau.....  | 38        |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.1. Un accès au numérique géographiquement différencié et conditionné .....   | 38        |
| 3.1.1. Des inégalités d'accès et de conditions matérielles : une fracture persistante .....  | 38        |
| 3.1.2. Absence de manque ressenti en cas de coupure numérique .....  | 39        |
| 3.1.3. Rôle central des CDI et salles informatiques dans l'accès à Internet .....  | 40        |
| 3.2. Des pratiques informationnelles plurielles et socialement différencierées .....   | 41        |
| 3.2.1. L'influence du territoire et des groupes d'appartenances sur les pratiques informationnelles .....                            | 41        |
| 3.2.1.1. Une diversité de canaux d'informations selon les ressources sociales et territoriales .....                                 | 42        |
| 3.2.1.2. Une relation distanciée aux médias traditionnels : télévision et presse écrite peu investies ..                             | 42        |
| 3.2.1.3. Des usages genrés d'internet .....  | 44        |
| 3.2.2. Un attachement marqué pour l'actualité locale et micro-locale .....   | 44        |
| 3.2.2.1. - Un rapport distancié à l'actualité internationale .....   | 44        |
| 3.2.2.2. "Tout se sait vite ici" : l'importance du bouche-à-oreille dans la circulation de l'information .....                       | 46        |
| 3.2.2.3. La radio et les affiches, des médias privilégiés pour l'actualité locale et micro-locale .....                              | 47        |
| 3.2.2.4. Les groupes communautaires en ligne comme relais numérique de l'actualité locale et micro-locale .....                      | 48        |
| 3.2.2.5. Dans la pluralité des espaces informationnelles : entre dimension culturelle et sociale forte, la messe du dimanche .....   | 50        |
| 3.3. Des rapports différencierés au numérique : entre adhésion critique, déconnexion et appartenance .....                           | 51        |
| 3.3.1 Pratiques numériques socialement différencierées .....   | 51        |
| 3.3.1.1. Jeux, école, informations : des pratiques diversifiées mais superficielles .....  | 51        |
| 3.3.1.2. Rôle de la famille dans l'acquisition et la maîtrise des outils numériques .....  | 51        |
| 3.3.1.3. Pratiques irrégulières et conditionnées chez les jeunes en pensionnat .....   | 52        |
| 3.3.2. Stratégies de déconnexion et représentations sociales du numérique .....  | 54        |
| 3.3.2.1. Le non-usage : déconnexion volontaire liée à un manque d'intérêt ou de compétences .....                                    | 54        |
| 3.3.2.2. Vision contrastée de l'intégration et du besoin du numérique dans leur avenir selon le niveau de pratique quotidienne ..... | 55        |
| <b>Partie 4 : Discussion .....</b>   | <b>61</b> |
| 4.1. Analyse des pratiques et usages numériques juvéniles des marquisiens .....  | 61        |
| 4.1.1. Des inégalités d'accès et de conditions matérielles : une fracture numérique persistante .....                                | 61        |
| 4.1.2. Des inégalités sociales et de genre au cœur des inégalités numériques différencierées : des pratiques superficielles .....    | 61        |
| 4.1.3. Le non-usage et déconnexions volontaires .....  | 62        |
| 4.2. Pratiques informationnelles juvéniles des marquisiens .....   | 63        |
| 4.2.1. Un intérêt contrasté à l'actualité : de l'internationale au micro-locale .....  | 63        |
| 4.2.2. Des canaux d'informations et pratiques façonnées par l'environnement social .....   | 63        |
| 4.2.3. L'évaluation de l'information basée sur la confiance .....  | 64        |
| 4.3. Limites méthodologiques et théoriques .....   | 65        |
| 4.3.1. La constitution de l'échantillon .....  | 65        |
| 4.3.2. La contrainte de temps et de lieu .....   | 65        |
| 4.3.3. Des ressources bibliographiques limitées .....  | 65        |
| 4.3.4. Le facteur émotif et subjectif du chercheur .....   | 66        |
| 4.3.5. Donner la parole à chaque élève .....   | 66        |
| 4.3.6. Validité et légitimité du terme "inégalité" .....   | 67        |
| 4.4. Implications professionnelles .....   | 67        |
| 4.4.1. Le professeur-documentaliste dans les pratiques informationnelles .....   | 67        |
| 4.4.2. L'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) dans le système éducatif .....  | 68        |
| 4.4.2. Les dispositifs éducatifs mis en place pour assurer l'accès au numérique .....  | 69        |
| <b>Conclusion .....</b>  | <b>71</b> |
| <b>Bibliographie .....</b>   | <b>72</b> |
| <b>Annexe .....</b>  | <b>78</b> |

## Introduction

Les périodes de confinement lors de la crise du Covid-19 vécue par la France métropolitaine et par les collectivités territoriales d'Outre-mer entre le 17 mars et le 11 mai 2020 ont été révélatrices de l'urgence des problématiques liées à l'accessibilité, aux usages et aux pratiques numériques, notamment dans les territoires français isolés. Elles ont également permis de souligner les enjeux liés à l'adoption de pratiques informationnelles éclairées, dans un contexte marqué par l'omniprésence et la surabondance de l'information. C'est pourquoi il est important d'étudier les pratiques informationnelles et l'appropriation du numérique des jeunes originaires de territoires isolés et insulaires alors que nous avançons vers une société qui tend à digitaliser ses services.

Les travaux en sciences humaines et sociales soulignent l'existence d'une fracture numérique marquée par l'origine sociale des individus (Ben Youssef, 2004). En effet, la maîtrise des outils numériques suppose des savoirs et des compétences qui ne sont pas distribués de manière équitable entre les groupes sociaux (Brotcorne et Valenduc, 2009 ; Granjon, 2009). Ainsi, l'accès à l'information en ligne peut constituer un véritable obstacle pour les milieux les plus précaires (Mercklé et Octobre, 2012) et les individus des classes défavorisées en particulier ne développent pas des pratiques informationnelles expertes concernant la recherche d'informations (Pasquier, 2018). Néanmoins, la généralisation progressive des technologies numériques et les politiques publiques d'inclusion numérique viennent nuancer ce constat, en montrant que certains publics issus de milieux défavorisés et plus modestes développent par eux-mêmes des compétences techniques, souvent par un apprentissage informel. Toutefois, le contexte insulaire des îles Marquises invite à engager une autre approche fondée des pratiques numériques et informationnelles en prenant comme critères les dynamiques communautaires (Donaldson, 2021).

Par conséquent, notre question de recherche examine l'influence du milieu social et de l'environnement sur les pratiques informationnelles et l'appropriation du numérique dans un contexte insulaire marqué par des disparités d'accès, de réseau et d'équipements ; comme celui des îles Marquises en Polynésie française. Nous avons formulé des questions et sous-questions en interrogeant l'influence du milieu social d'appartenance et l'environnement dans lequel ils se développent sur leurs pratiques informationnelles et leur appropriation du numérique.

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi l'approche qualitative et avons formulé une question de recherche ainsi que des sous-questions afin d'englober les différents thèmes de notre sujet. Cette approche a été retenue car elle permet d'approfondir la compréhension des pratiques numériques et informationnelles des jeunes dans leur contexte social, culturel et géographique spécifique L'approche qualitative s'attache à donner du sens aux comportements, aux discours, aux points de vue des enquêtés, (Blanchet et Gotman, 2007) permettant d'accéder à des éléments que les questionnaires standardisés ne pourraient révéler. Cette approche sera discutée dans notre état de la question et notre justification de dispositif.

La première partie de ce travail de recherche sera consacrée à l'exposition de l'état de la question, permettant de situer notre recherche dans le champ scientifique existant. La seconde partie détaillera le cadre méthodologique et l'approche adoptée pour conduire notre enquête. Dans une troisième partie, nous présenterons les principaux résultats issus de notre étude de terrain. Enfin, la dernière partie proposera une analyse critique de ces résultats et en dégagera les implications professionnelles, en lien avec notre problématique de recherche.

## Partie 1 : État de la question

Les usages et les appropriations différenciées du numérique sont au cœur des discussions au sein de la littérature scientifique tant le sujet fait état d'enjeux économiques, politiques et sociaux dans une visée d'inclusion et d'intégration sociale voire sociétale. C'est pourquoi il est intéressant d'étudier ces pratiques dans un contexte de territoires géographiquement isolés.

Nous commencerons par examiner la question du numérique à travers une approche à la fois sociale et culturelle, en mettant en lumière les conséquences de l'isolement géographique des territoires sur les populations. Ensuite, nous verrons l'appropriation et l'utilisation du numérique par ces populations en analysant les différentes pistes de réflexion pour réduire les inégalités.

### 1. Des inégalités territoriales et sociales à l'origine d'inégalités numériques

L'ère du numérique définie par le sociologue Manuel Castells (2002) a profondément bouleversé les sociétés. A l'heure où tous les services tendent vers la digitalisation, l'apprentissage du numérique n'est plus un choix mais une nécessité. Toutefois, des inégalités territoriales et sociales influencent et conditionnent l'accessibilité et la maîtrise du numérique, aboutissant à des inégalités numériques.

#### 1.1 La fracture numérique, un enjeu de l'accessibilité au numérique

##### 1.1.1 *Les particularités des territoires ultramarins : zoom sur la Polynésie française et les îles Marquises*

Les territoires ultramarins français en raison de leur éloignement géographique, de leur dispersion et de leur insularité, présentent de nombreux défis en matière de connectivité. En effet, dans le dossier de mars 2025, l'Autorité de régulation des communications électroniques, des postes et de la distribution de la presse (Arcep) rappelle que les territoires ultramarins connaissent des problématiques similaires à celle de la Métropole en matière de déploiement des réseaux mais qu'ils présentent en plus des spécificités telles que : des tailles de marché très inférieures impactant la dynamique concurrentielle, la question de la continuité numérique avec la Métropole ou encore les entretiens des réseaux dans des conditions géographiques et météorologiques plus difficiles. Ainsi, dans une optique d'amélioration de la connectivité des territoires ultramarins, l'Arcep prend en compte les particularités des territoires ultramarins dans ses régulations ; par exemple dans sa réglementation, l'Arcep a mis en place des modalités

d’attributions spécifiques pour les fréquences 4G. La Polynésie française composée de 118 îles et dont la superficie est équivalente à celle de l’Europe, illustre parfaitement ces enjeux subis dans la majeure partie des territoires d’Outre-mer.

Les îles Marquises, situées dans le sud de l’océan Pacifique, constituent un archipel d’une richesse culturelle et géographique remarquable. Composé de douze îles, dont les principales sont Nuku Hiva et Hiva Oa, cet archipel révèle des caractéristiques uniques tant sur le plan de son environnement naturel que sur celui de ses pratiques sociales et culturelles. La géographie des Marquises, marquée par ses reliefs escarpés et un isolement, joue un rôle déterminant dans la vie quotidienne de ses habitants et des possibles enjeux liés. Marc Tarrats et Christian Jost (2016) affirment que la configuration géographique des îles, souvent décrite comme une « géographie du vide » au nord et à l’est, accentue leur enclavement et leur fragilité face aux enjeux de la modernité.

### *1.1.2 Les stratégies des opérateurs privés en Métropole et en Polynésie française*

Les entreprises privées de télécommunications opèrent dans un objectif marchand où la rentabilité économique prime souvent sur les impératifs et les objectifs de service public. Ainsi, comme le soulignent Patrice Flichy (1994, 2017) et Bernard Miège (1995) dans leurs ouvrages, ces acteurs privés tendent à privilégier les zones densément peuplées ou économiquement dynamiques, où la concentration d’utilisateurs potentiels garantit un retour sur investissement. À l’inverse, les zones rurales ou isolées jugées moins rentables en raison de coûts d’infrastructure élevés par rapport à la densité de population, sont souvent délaissées. Ces zones sont qualifiées de “zones grises” ou encore “zones blanches”. L’installation de ces entreprises dans ces zones représentent un manque à gagner ou un retour sur investissement trop lent. Cette logique de sélection de zones attractives, analysée par des chercheurs en sciences de l’information et de la communication (SIC) tel que Pierre Musso (2006), révèle une tension entre les intérêts privés et l’idéal d’un accès universel aux réseaux de télécommunication. Ainsi, la question du rôle régulateur des pouvoirs publics pour corriger ces inégalités territoriales ainsi que les conséquences sur les publics impactés est légitimée. Une nécessité illustrée par le rapport de l’Arcep (2025) qui constate que 13% des foyers en France métropolitaine ne disposent pas d’un accès performant, notamment dû à leur situation géographique (phénomène de zones blanches et grises).

En Polynésie française, les opérateurs privés locaux investissent dans le déploiement de réseaux 4G et participent à des projets d’infrastructures tels que des câbles sous-marins dans l’objectif d’étendre leur couverture et d’améliorer la qualité des services. Par exemple, Tahiti Nui Télécoms (TNT) et Onati collaborent avec des entreprises internationales pour tirer profit des nouvelles infrastructures, tel que l’illustre le projet “*Octopus Infrastructure*” développé par l’entreprise Google. Dès lors, les opérateurs développent des offres spécifiques répondant aux besoins des populations locales, en tenant en compte des réalités économiques et culturelles. Cela inclut des forfaits mobiles à des prix compétitifs ou encore des services en langue locale. A ce titre, les opérateurs privés participent activement aux discussions réglementaires pour promouvoir une concurrence équitable entre opérateurs. Les opérateurs privés contestent parfois les structures existantes, comme la concentration des activités par l’opérateur public

historique polynésien, l'Office des Postes et Télécommunications (OPT), et plaident pour une séparation claire entre les fonctions de régulation et d'opérateur. Ainsi, la question du rôle régulateur des pouvoirs publics pour corriger les inégalités territoriales, notamment en ce qui concerne les initiatives pour réduire la fracture numérique et la connectivité à Tahiti et dans les îles éloignées de Polynésie française demeure un sujet de société majeur.

### ***1.1.3 La fracture numérique de premier degré et second degré***

L'expression “fracture numérique” apparaît au début des années 1990 dans des rapports de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et dans certains travaux de recherche pour décrire des inégalités d'accès à Internet (Dupuy, 2008), (Plantard, 2021). La fracture numérique n'est pas une notion nouvelle et est caractérisée par une pluralité de définitions dans le monde informationnel contemporain. Pour Adel Ben Youssef (2004) la fracture numérique comporte quatre dimensions. La fracture numérique du premier degré renvoie à l'inégalité d'accès physique aux technologies de l'information et de la communication (TIC) traduisant une forme d'exclusion infrastructurelle qui touche par exemple les territoires ultramarins ou les zones montagneuses. En ce sens, la fracture numérique de premier degré s'inscrit pleinement dans une logique de territorialisation des inégalités, où l'accès au numérique devient conditionné par la localisation géographique ou l'attractivité économique d'un territoire lorsque ce dernier n'est pas soumis à une régulation par les pouvoirs publics. Selon Jan A.G.M Van Dijk (2006), cette fracture se manifeste par des disparités dans la possession d'équipements informatiques et l'accès à Internet. Rallet et Rochelandet (2007) soulignent quant à eux que les zones rurales et les quartiers défavorisés sont particulièrement touchés et montrent que l'infrastructure numérique est moins développée dans ces territoires. Selon Margot Beauchamps (2009), les inégalités de desserte des territoires en infrastructures de télécommunication impactent fortement et limitent les opportunités éducatives, professionnelles et sociales.

Si la fracture de premier degré met en lumière les inégalités d'accès matériel aux infrastructures et aux technologies de l'information, la fracture de second degré révèle des disparités plus subtiles mais tout aussi profondes liées à l'usage, aux compétences et à l'appropriation. La fracture de second degré est caractérisée, selon Ben Youssef (2004), par des inégalités de savoirs et compétences nécessaires à la maîtrise et l'appropriation des outils technologiques. Hargittai (2002) met en évidence que même lorsque l'accès aux outils informatiques et numériques est stable, les individus ne disposent pas tous des mêmes capacités à les utiliser. Granjon (2009) invite à penser la fracture numérique de second degré dans un plus grand ensemble et lie la notion au niveau d'éducation, au niveau social ainsi qu'à la familiarité des technologies. De même, selon Brotcorne et Valenduc (2008), la fracture de second degré ne se limite pas à un accès technique ou à la connexion internet, mais renvoie également aux pratiques d'usages et d'appropriations du numérique, le fait de posséder, ou non, les connaissances et compétences nécessaires pour résoudre les difficultés et développer des usages du numérique permettant de s'assurer une position sociale valorisante. Dans ce cadre, l'absence ou l'insuffisance de réseaux (très) haut débit ou d'accès au numérique et Internet associée à un déficit de compétences dans l'usage des outils numériques, compliquent considérablement l'accès aux services publics en ligne, au télétravail, à l'enseignement à distance ainsi qu'aux pratiques informationnelles numériques. Cette situation engendre une

forme d'exclusion spécifique, qualifiée de “e-exclusion” par Melou, Pinsault et Gontrand (2023) et Granjon (2022), qui soulignent l'impact combiné des inégalités d'accès et d'usage dans la marginalisation numérique de certaines populations.

#### **1.1.4. La pandémie du Covid-19, révélatrice de la fracture numérique**

La crise sanitaire du Covid-19 a été un puissant révélateur de l'impact de la fracture numérique dans les foyers en France métropolitaine, comme l'a montré Jean-François Lucas (2020) dans un policy brief intitulé *“La Covid-19, accélératrice et amplificatrice des fractures numériques”*. Le confinement et la généralisation du télétravail et de l'enseignement à distance ont mis en lumière les lacunes en matière d'accès aux outils informatiques ou à Internet au sein des foyers français (fracture numérique de premier degré) et de compétences numériques (fracture numérique de second degré), avec une opposition entre une population “connectée” et une population “déconnectée”. En effet, le dossier de 2020 de la Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES) coordonné par Dubost et Pollak, a mis en évidence les difficultés subies relatives au suivi de l'enseignement scolaire durant la période de confinement dans les foyers français qui ne disposent pas du matériel nécessaire pour se connecter à Internet. L'enquête Camme de l'Insee souligne que cette période a accentué les écarts entre ceux qui pouvaient continuer à travailler et étudier en ligne et ceux qui en étaient exclus, révélant ainsi l'urgence de combler la fracture numérique. Les travaux de Divina Frau-Meigs (2020) sur la pédagogie à distance démontrent que la continuité pédagogique et la continuité éducative pendant les confinements ont été inégalitaires et que la fracture numérique a fait de “nombreuses victimes”.

Dans un article de Tahiti Nui Télévision (TNTV) d'août 2021 portant sur le sujet de la continuité pédagogique pendant la pandémie du Covid-19, Philippe Lacombe, l'ancien vice-recteur de la Polynésie française, alertait sur le fait que “d'un point de vue pédagogique, pour moi un confinement, ce n'est pas bon”. En effet, la mise en place d'une solution pour assurer rapidement la continuité pédagogique pour le 1er degré et 2nd degré durant les phases de confinement en tenant compte des spécificités propres à chaque archipel de Polynésie française a nécessité un recensement dans les foyers polynésiens ainsi que des aménagements stratégiques. C'est pourquoi des solutions numériques tels que des cahiers d'activités téléchargeables ont été élaborés. Pour les parents non connectés ou n'ayant pas le matériel nécessaire pour imprimer les livrets, des versions papiers des livrets ont été mises à disposition dans les écoles et devaient être récupérées par les familles, auquel cas, les gendarmes ou les policiers municipaux ont assuré l'acheminement des livrets aux domiciles de ces dernières. Ailincai, Alì et Cadousteau (2022) précisent qu'environ 50% des familles polynésiennes n'avaient pas d'accès ou de matériel numérique adapté pour suivre l'enseignement à distance. Un constat confirmé lors d'une enquête menée auprès de jeunes enseignants stagiaires en Polynésie française, dans laquelle 47,2% des répondants jugent la qualité de connexion Internet des élèves insuffisante et que le déficit en termes d'accès aux réseaux et d'équipements numériques concerne une part importante de leurs élèves, en particulier dans les îles éloignées.

## 1.2 Les inégalités sociales au cœur des inégalités numériques

Les déterminants sociaux jouent un rôle crucial dans la manière dont les jeunes s'approprient le numérique et dans leurs pratiques informationnelles. En effet, les inégalités sociales influencent non seulement l'accès aux outils numériques, mais également les compétences nécessaires pour les utiliser efficacement. Ainsi, la fracture numérique ne se limite pas à une simple absence d'équipement, mais englobe également des disparités dans les usages et les pratiques éducatives. À travers l'analyse de diverses études, nous allons démontrer comment ces déterminants sociaux façonnent les comportements et les attitudes des jeunes face au numérique.

### 1.2.1. *Le terme de fracture numérique questionné*

Les recherches en sciences de l'information et de la communication (SIC) démontrent de manière convergente que les usages numériques sont profondément structurés par les inégalités sociales et qu'elles sont au cœur de la fracture numérique.

Néanmoins, l'étude des inégalités sociales par le prisme de la fracture numérique est questionnée puisque le terme de "fracture numérique" divise la communauté scientifique, qui interroge sa pertinence, sa justesse la trouvant simpliste et décalée de la complexité des usages observés. En effet, DiMaggio et al. (2004) abordent la fracture numérique sous un point de vue "d'inégalités" et suggèrent de voir la fracture numérique dans sa pluralité de dimensions en parlant plutôt d'"inégalités numériques", mentionnant les notions d'injustices et de préjugés que l'on retrouve explicitement dans le terme d'inégalité. Pimienta (2007) écrit que "la fracture numérique n'est rien d'autre que les reflets de la fracture sociale dans le monde numérique". En effet, Brotcorne (2019) interpelle le lecteur sur le terme de "fracture" et interroge sur cette notion qui "tend à sous-estimer le fait que ces inégalités sont d'abord proprement sociales, c'est-à-dire en grande partie le fruit d'inégalités sociales préexistantes". Dès lors, on comprend que l'expression "fracture numérique" n'est pas appropriée puisqu'elle n'est pas assez précise et ne prend en compte ni l'aspect d'injustice, ni l'aspect social. C'est pourquoi, l'expression "inégalités sociales numériques" utilisée par Collin et al. (2021) semble être l'expression qui contente au mieux la communauté scientifique puisqu'elle englobe les différents aspects tant numériques que sociaux.

### 1.2.2. *Les déterminants sociaux et les usages du numérique des adolescents*

L'analyse des pratiques numériques par le prisme de la théorie des capitaux de Bourdieu (1979) s'avère particulièrement éclairante, permettant d'avoir un recul et de faire un lien étroit entre les déterminants sociaux et les usages du numérique. Bien que la théorie n'étudie pas le numérique, la notion de capital en différentes "espèces" ; économique (le patrimoine d'un individu), culturel (l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu) et social (l'ensemble des relations personnelles qu'un individu peut mobiliser dans son intérêt) sont des

pistes pour conceptualiser le capital numérique, abordé particulièrement par les chercheurs dans le champ des sciences sociales, de l'éducation comme une extension des capitaux existants.

Dans cette optique, Granjon (2011) souligne que l'appartenance sociale constitue un déterminant majeur des pratiques numériques, créant ce qu'il nomme des "inégalités des usages et des appropriations". Simon et al. (2015) et Demory et Martin (2024) optent pour une approche sociocritique de la relation à la culture numérique chez les adolescents en France en étudiant la notion de capital numérique, inégalement distribué, qui reproduit et renforce les hiérarchies sociales existantes. Ces approches dépassent la simple question de l'accès matériel, la fracture du premier degré, pour s'intéresser aux modalités concrètes d'utilisation des technologies numériques et aux savoirs-faires, qui constituent la fracture de second degré et qui sont construites au travers des capitaux illustrant la corrélation entre les déterminants sociaux et les usages du numérique.

Par ailleurs, les individus dotés d'un fort capital culturel tendent à développer des usages plus réflexifs et productifs du numérique, tandis que ceux qui en sont dépourvus ont des pratiques plus consommatrices et moins stratégiques (Mercklé et Octobre, 2012). C'est pourquoi, l'analyse des pratiques numériques des jeunes révèle que ces inégalités se traduisent par des usages différents selon les milieux sociaux. Par exemple, les jeunes issus de milieux défavorisés peuvent avoir accès à des équipements technologiques, mais leur utilisation peut se limiter à des fonctions basiques, telles que la communication ou les réseaux sociaux, sans aller vers des usages plus avancés liés à l'éducation ou à l'information (Plantard et André, 2016). Ce constat est renforcé par le fait que les jeunes de ces milieux n'ont souvent pas les mêmes opportunités de formation ou d'encadrement pour développer des compétences numériques critiques. En conséquence, les outils numériques deviennent une source de renforcement des inégalités plutôt qu'un levier d'égalité.

Pour Pacouret, Bastin et Marty (2024), un autre aspect à considérer est l'impact des réseaux sociaux sur les pratiques informationnelles. Selon leur étude, ces plateformes ont évolué pour devenir des espaces essentiels de communication et d'échange d'informations. Cependant, leur utilisation dépend fortement des compétences numériques et des ressources dont disposent les jeunes. Ceux qui ne maîtrisent pas les outils numériques sont souvent exclus de ces espaces d'échanges, renforçant ainsi leur isolement et leur vulnérabilité informationnelle. Ainsi, les jeunes qui viennent de milieux favorisés sont mieux à même d'utiliser ces outils pour accéder à des ressources éducatives, des réseaux d'information précieux tout en développant des compétences numériques complexes (création de contenus, programmation) et développer des pratiques plurielles et diversifiées (Cottier et Burban, 2016), tandis que ceux issus de milieux défavorisés se limitent souvent aux usages basiques des réseaux sociaux (Balleys, 2017). Par exemple, les enfants des milieux favorisés accèdent plus précocement à une utilisation régulière de l'ordinateur. Dès lors, selon le milieu social d'appartenance, les usages numériques ont une ancienneté variable malgré une autonomisation de l'adolescent, basculant de l'univers familial à l'univers juvénile vers l'âge de 17 ans. Toutefois, Mercklé et Octobre (2012) affirment que cette convergence des pratiques n'atténue pas les inégalités d'usage qui se sont creusées durant l'adolescence entre les jeunes des milieux défavorisés et les jeunes des milieux favorisés. Cet éclectisme numérique illustre les inégalités sociales qui traversent nos sociétés. (Mercklé et Octobre, 2012)

Par ailleurs, la variable du genre a une influence sur les pratiques informationnelles. La fracture de genre apparaît dans les types de pratiques numériques ; alors que les filles développent des pratiques scolaires, communicationnelles et créatives, les garçons ont des usages ludiques et techniques des outils numériques. Néanmoins, si l'on croise la variable du genre et la variable du milieu social, il en ressort que la fracture de genre est plus prononcée dans les classes populaires. En effet, dans les milieux populaires, la recherche d'information concerne plus les femmes tandis qu'elle concerne les hommes et les femmes des milieux favorisés. (Mercklé et Octobre, 2012)

### ***1.2.3. Les compétences intergénérationnelles***

Dans un contexte où les inégalités sociales sont plus marquées, les compétences numériques des adolescents liées aux inégalités numériques ne peuvent être dissociées des dynamiques familiales et sociales qui influencent l'apprentissage de ces outils (2021). Les compétences intergénérationnelles jouent un rôle fondamental dans le cadre des inégalités sociales. Laurence Le Douarin (2009) insiste sur la notion intergénérationnelle et sociale de transmission de ces compétences et observe que les enfants d'origine sociale modeste sont souvent mandatés par leurs proches pour s'occuper de l'informatique tandis que dans les familles de milieux plus aisés et culturellement plus dotés, les parents familiarisés à l'ordinateur, continuent d'occuper la place de personne ressource en informatique.

Pour Roland (2015), l'aide intergénérationnelle est inégale en fonction des familles et l'usage raisonné des TIC n'est pas toujours transmis. Ainsi, il fait une distinction entre certaines familles issues de milieux socioéconomiques favorisés qui vont être capable de transmettre un "capital numérique" riche à leurs enfants au travers d'une interaction régulière avec des adultes familiers des outils numériques tandis que d'autres familles issues de milieux socioéconomiques défavorisés seront dans l'incapacité, créant un phénomène de ségrégation des jeunes dans leur utilisation du numérique.

Les études montrent que les individus issus des classes sociales supérieures présentent des pratiques informationnelles en ligne riches, variées et régulières. Ils accèdent à des contenus médiatiques considérés comme légitimes, tels que des podcasts de radio ou des articles de presse en ligne. En comparaison, les personnes appartenant aux classes populaires consultent moins fréquemment les médias numériques et ont des sources d'information moins diversifiées (Comby et al., 2011). Aussi, l'accès à Internet chez les parents semble plus ancien lorsque leur niveau social est élevé. Ainsi, en prenant en compte l'aspect temporel, on peut nuancer les éléments qui montrent comment l'origine sociale influence les conditions d'une "appropriation durable des TIC" (Boullier, 2001). Cela signifie que, grâce à une familiarité précoce avec les outils numériques, les enfants issus des milieux les plus favorisés peuvent avoir développé des compétences différentes. Par ailleurs, les milieux favorisés utilisent davantage l'ordinateur dans un cadre professionnel, ce qui leur permet de développer et renforcer des compétences numériques solides, aussi bien dans la navigation sur Internet que dans l'usage de logiciels (Granjon, 2009). Ces compétences s'actualisent au quotidien, tandis que les individus des milieux défavorisés présentent souvent des pratiques numériques plus fragiles ou incertaines.

En conséquence, les parents des classes aisées peuvent être qualifiés de multi-usagers du numérique : ils mobilisent les outils aussi bien dans leur vie professionnelle que personnelle, pour des usages utilitaires et organisationnels. À l'inverse, les parents des classes populaires ont plutôt des usages récréatifs de l'ordinateur au sein du foyer. Ces écarts se prolongent dans les pratiques informationnelles des adolescents, qui tendent à reproduire les modèles familiaux différenciés selon l'origine sociale (Mercklé & Octobre, 2012).

#### *1.2.4. Le mythe des digital natives et digital immigrants*

Le concept des “digital natives”, les “enfants du numérique” développé par Marc Prensky en 2001 désigne les personnes nées entre les années 1980 et 2000 et ayant grandi dans un environnement numérique avec le langage numérique comme “langue maternelle”. Ces derniers se distinguent des “digital immigrants”, des individus issus de générations antérieures, qui auraient migré vers le numérique et dont les capacités à utiliser les outils numériques sont moindres. Selon Anne Cordier (2015), le “mythe des digital natives” qui repose sur une pensée commune que tous les individus nés à l’ère du numérique ont un attrait et un savoir inné dans l’usage et la pratique du numérique, sans réelle formation, est un leurre. Pour Plantard et André (2016), la notion de “natif du numérique” doit être redéfinie car elle occulte les différences d’apprentissage et d’appropriation d’outils numériques qui existent selon les milieux sociaux.

Au-delà de la dimension sociale, la responsabilité éducative des institutions scolaires s’avère essentielle. En effet, Szafrajzen (2021) démontre que sans éducation aux médias, les jeunes développent peu leur esprit critique, ont un faible recul des enjeux du numérique et n’ont pas de familiarité intuitive avec les outils numériques. Ainsi, Divina Frau-Meigs (2020) insiste sur la nécessité d’instaurer une pédagogie active au moyen de l’acquisition d’une littératie numérique au travers notamment de l’éducation aux médias et à l’information (EMI) permettant de combattre l’illettrisme et les désordres informationnels. Ainsi, la simple exposition précoce aux technologies ne suffit pas pour maîtriser les outils et avoir les savoirs et savoir-faire nécessaires à leur utilisation.

### **1.3. Des pratiques informationnelles et de recherche de l’information différencierées :**

#### *1.3.1. Vers une définition des pratiques informationnelles*

Selon Chaudiron et Ihadjabene (2010), les pratiques informationnelles correspondent aux habitudes, comportements, représentations et attitudes qu’un individu adopte lorsqu’il recherche, traite et utilise l’information dans différents contextes. Elles englobent non seulement les choix des sources et outils d’information privilégiés mais également la manière dont la personne mobilise ses compétences cognitives, ses savoirs (et savoir-faire), ses raisonnements et ses logiques dans la gestion de l’information. Ainsi, une pratique informationnelle n’est pas simplement un acte isolé de recherche d’information, mais un ensemble socialement différencié influencé par une culture, des motivations et des rapports aux autres. Ainsi, il est important d’étudier les pratiques informationnelles puisque cela permet de

mieux comprendre comment les personnes sélectionnent, évaluent, traitent et communiquent l'information dans des environnements variés ou spécifiques.

Gardiès, Fabre et Couzinet (2010) désignent par les pratiques informationnelles : "l'ensemble de ces comportements, habitudes et représentations (...) et l'usage des systèmes par les individus et leur façon de les utiliser." L'analyse des pratiques informationnelles révèle des disparités profondes dans la manière dont les individus accèdent à l'information, la traitent et l'utilisent. Ces différences, loin d'être anodines, constituent une dimension essentielle pour comprendre et œuvrer afin de réduire les inégalités numériques contemporaines. Tel que le soulignent Marcel Lévy et Jean-Pierre Jouyet (2008) dans leur rapport sur l'économie de l'immatériel "*la croissance de demain*", nous assistons à l'émergence d'une nouvelle forme de fracture qui ne se limite plus à l'accès aux technologies mais concerne désormais les usages informationnels eux-mêmes.

Cette partie examine comment ces pratiques varient selon des axes principaux : le territoire, l'origine sociale, les motivations des usagers, le paysage médiatique et la dimension culturelle.

### *1.3.2. L'évaluation de l'information et la recherche d'information*

Dans un contexte d'abondance informationnelle et de circulation rapide des contenus numériques, la capacité à rechercher et à évaluer l'information devient un enjeu central. Par évaluation de l'information nous entendons : « l'opération mentale aboutissant à un jugement sur la valeur de l'information » (Sahut, 2017). Loin de se limiter à un simple accès technique à Internet, les compétences informationnelles renvoient à la capacité de formuler un besoin d'information, d'identifier des sources pertinentes, de croiser les données et d'en évaluer la fiabilité. Ces compétences s'inscrivent au cœur de la littératie numérique voire informationnelle, qui regroupe l'ensemble des savoirs, savoir-faire et attitudes permettant un usage critique de l'information (Cordier, 2015).

Les logiques de recherche varient fortement en fonction du niveau de capital culturel, des habitudes médiatiques ou encore de l'expérience du numérique. Les individus issus de milieux défavorisés ont souvent du mal à être autonomes dans leurs recherches d'informations sur Internet et éprouvent des difficultés à utiliser, par exemple, les moteurs de recherche. Selon les travaux de Granjon (2009), ces individus ont plus de difficultés pour chercher, trier et analyser la multitude d'informations qui existent en ligne. Pour certains publics, notamment les plus éloignés des dispositifs institutionnels de formation à l'information, la validation des contenus repose davantage sur des mécanismes d'auto-validation, c'est-à-dire sur la confiance accordée à une communauté ou sur des jugements épistémiques plutôt qu'à une vérification méthodique des sources. Si pour Boullier (2001) l'origine sociale influence les conditions d'une "appropriation durable des TIC", la généralisation progressive des technologies numériques et les politiques publiques d'inclusion numérique viennent nuancer ce constat, en montrant que certains publics issus de milieux défavorisés et plus modestes développent peu à peu, par eux-mêmes des compétences techniques, souvent par un apprentissage informel (Pasquier, 2018).

### *1.3.3. Selon le territoire*

Les territoires jouent un rôle essentiel dans les pratiques informationnelles des jeunes et leur appropriation du numérique. En effet, l'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC) varie considérablement selon les zones géographiques, influençant directement la capacité des jeunes à s'informer et à interagir avec le monde numérique. Aillerie (2011) souligne que l'intentionnalité individuelle est un facteur central dans l'accès aux pratiques informationnelles et il est donc logique d'émettre l'hypothèse que le contexte territorial dans lequel évoluent les jeunes influence leurs pratiques informationnelles.

Alors que Aimé-Jules Bizimana (2020) parle de "déserts informationnels" ou de "désert médiatiques" pour décrire ces espaces où l'accès à une information pluraliste et critique est particulièrement limité et que la journaliste Marie-Ève Martel (2019) décrit comme des "déserts médiatiques", des lieux où se dérouleront "tout plein de choses dont personne ne parlera" ; Jean-Christophe Plantin et al. (2018) notent que les ruraux privilégient et s'intéressent à une information locale voire micro-locale délivrée par les médias locaux, tandis que les urbains ont tendance à s'informer au travers d'une offre médiatique diversifiée et axée sur l'internationale. Ce phénomène est expliqué par plusieurs facteurs : une couverture médiatique locale moins dense, une offre numérique réduite et parfois un désintérêt des grands médias nationaux pour ces zones urbaines. Ces exemples illustrent ainsi l'influence du territoire sur les pratiques informationnelles.

### *1.3.4. Selon l'origine sociale*

Par définition, une classe sociale d'appartenance regroupe des individus occupant une position commune dans la hiérarchie sociale. Plus précisément, cette position sociale favorise des pratiques et des intérêts communs, c'est pourquoi elle se base sur la division du travail dans la société. L'approche choisie dans cette étude est individualiste ou nominaliste, c'est-à-dire que les individus sont regroupés par des critères dans le cadre d'une construction intellectuelle. Cela permet d'obtenir une continuité dans le groupe social mais le sentiment d'appartenance des individus à cette classe est très faible.

Les individus issus de milieux défavorisés ont souvent du mal à être autonomes dans leurs recherches d'informations sur Internet et éprouvent des difficultés à utiliser, par exemple, les moteurs de recherche. Selon les travaux de Granjon (2009), ces individus ont plus de difficultés pour chercher, trier et analyser la multitude d'informations qui existent en ligne. Plusieurs investigations menées par différents sociologues et chercheurs en SIC prouvent que des comportements informationnels distincts résultent d'un accès et d'usages différents d'Internet et plus largement des TIC, selon les classes sociales. À titre d'exemple, les travaux de la sociologue américaine Eszter Hargittai (2002) montrent que les comportements informationnels varient en fonction des conditions d'accès et des usages différenciés des

technologies de l'information et de la communication (TIC), selon l'appartenance sociale. Elle met en évidence que les enfants issus de milieux favorisés bénéficient plus tôt d'un accès aux équipements numériques à domicile ainsi que d'une exposition à des usages diversifiés, notamment à travers les pratiques techniques de leurs parents. En contraste, les enfants de milieux défavorisés développent des usages plus restreints, souvent centrés sur les activités ludiques et une accession aux outils numériques plus tardifs. L'étude belge menée par Périne Brotcorne, Luc Mertens et Gérard Valenduc (2009) met en lumière le fait que les inégalités numériques ne relèvent pas uniquement de facteurs générationnels mais résultent de l'articulation de plusieurs variables sociales, telles que les structures familiales. Ces inégalités se manifestent principalement dans les modes d'usage plus que dans l'accès à l'information lui-même. Ces compétences combinées à des pratiques d'information limitées au sein de leur entourage familial et professionnel rend difficile pour les classes populaires de mener des recherches aussi efficaces que celles des classes supérieures (Granjon, 2009).

Toutefois, la construction de ces classes sociales connaît plusieurs limites. Par exemple, elles sont construites grâce aux catégories socioprofessionnelles des individus. Ainsi, certains regroupements sont hétérogènes et ne prennent pas en compte le milieu culturel des individus.

### **1.3.5. Selon les motivations**

Les motivations sont une pluralité d'approches qui peuvent caractériser l'observation des pratiques informationnelles des jeunes. Dans les travaux de Chaudiron et Ihadjadene (2010), les autrices décrivent une multitude de motivations justifiant les différentes pratiques informationnelles juvéniles. Elles peuvent être influencées par un ensemble complexe de facteurs socio-économiques qui déterminent non seulement leur accès aux technologies numériques, mais également la manière dont ils choisissent de s'informer. Lorsque l'on aborde ce sujet, il est nécessaire de prendre en compte l'impact des aspirations personnelles des jeunes, leurs besoins spécifiques et les stratégies adoptées.

On peut prendre en compte les motivations liées à :

- l'apprentissage, à l'éducation et à l'acquisition des connaissances scolaires
- la communication et la socialisation, également au travers de l'appartenance à un groupe
- au divertissement, la recherche de loisirs, la détente, l'exploration spontanée...
- l'identitaire, par des recherches sur des modèles sociaux par exemple
- un besoin d'autonomie informationnelle, être capable de gérer leur propre recherche d'information sans dépendre d'un individu

Ainsi, les acteurs sont classés en deux catégories selon leurs pratiques de recherche d'informations entendus comme "novices" et "experts". "Les experts" mettent en place une démarche de résolution d'un problème informationnel au travers d'un travail de réflexion méthodologique en partant des données pour aller vers le but de la recherche d'information. Tandis que les "novices", caractérisés par des lacunes en matière de formulation de requêtes, d'utilisation d'outils de recherche élaborés ou encore de traitement cognitif des informations récoltées, remontent du but aux données du problème sans élaboration.

D'autre part, si l'on prend l'exemple des jeunes adolescents en quête d'opportunités professionnelles ou académiques, ils peuvent être motivés à s'informer sur des sujets spécifiques qui répondent à leurs ambitions. Toutefois, cette quête d'information est souvent façonnée par des modèles de réussite qui ne tiennent pas toujours compte des réalités locales. Par exemple, les jeunes de milieux favorisés peuvent être exposés à des contenus et à des parcours inspirants qui leur donnent envie d'explorer des domaines professionnels variés, tandis que ceux issus de milieux défavorisés peuvent être limités dans leur vision du monde par un manque de représentation et des stéréotypes. Une étude sur la jeunesse à Tahiti de Celentano (2002) illustre ce phénomène en soulignant que les jeunes issus de milieux défavorisés peuvent se sentir relégués en raison d'inégalités économiques et culturelles, ce qui impacte leur motivation à s'informer et à utiliser les outils numériques pour élargir leurs perspectives.

### ***1.3.6 Selon le paysage médiatique : focus sur les Outre-mer***

Le rapport aux pratiques informationnelles est fortement influencé par le paysage médiatique local. En effet, les médias locaux sont présentés comme des outils émancipateurs dans les discours politiques et offrent un accès à l'information internationale tout en tissant un lien avec la réalité locale. Pour Bambridge, Doumenge, Ollivier et Simonin (2002), la composition du paysage médiatique est très proche dans le Pacifique ; entre la Polynésie française, la Nouvelle-Calédonie et Wallis et Futuna, entre la télévision, la radio, la presse écrite et Internet. Comprendre le rapport qu'entretient la population avec ces médias et l'actualité micro-locale, locale, nationale et internationale permet d'analyser leurs pratiques informationnelles. Ainsi, pour ces chercheurs, les populations du Pacifique en général entretiennent un rapport très étroit avec les médias locaux qui constituent leur première source d'information et s'intéresse davantage à l'actualité locale avant de s'intéresser à des médias plus internationaux.

#### **Historique des médias et médias locaux en Polynésie française**

En Polynésie française, il existe différents médias locaux dont la majorité sont basés principalement à Tahiti : télévision, radio, réseaux sociaux et presse écrite. Du côté de la télévision, sa diffusion se fait sur tous les archipels et les programmes couvrent l'actualité internationale et locale, économique, culturelle et politique en langue française et en dialecte autochtone (tahitien principalement). Polynésie La Première et Tahiti Nui Télévision (TNTV) constituent les deux chaînes de télévisions principales consommées en Polynésie française. En 1965 et en compensation de l'installation du centre d'essai nucléaire de Mururoa, le Général de Gaulle impulse la création d'une chaîne de télévision gratuite pour les polynésiens, l'O.R.T.F. (Office de Radiodiffusion-Télévision Française) Télé Tahiti. La chaîne diffuse trois heures par jour des programmes venus de France métropolitaine avec six mois de retard et des bulletins d'information nationaux datant de la semaine précédente. Après de nombreux changements, elle devient finalement Polynésie La Première / 1<sup>ère</sup> en 2010. Pour concurrencer cette chaîne de télévision, le gouvernement polynésien, sous l'impulsion de Gaston Flosse, créé le 29 juin 2000, date symbolique de la fête de l'autonomie, la première chaîne de télévision locale TNTV ; "Les Polynésiens méritaient d'avoir leur propre télévision, c'est aujourd'hui chose faite" déclarait l'ancien président lors de l'inauguration de la chaîne.

Pareillement, la radio est un moyen de diffusion d'informations largement prisé par les polynésiens, d'un point de vue économique, d'accessibilité et de pertinence des enjeux locaux (Bambridge, 2001). Il existe une pluralité de radios en Polynésie dont les plus connues sont : NRJ Polynésie, Radio 1, Polynésie 1er et Radio Maohi. La radio se distingue par sa réelle proximité des publics concernés et sa prise en compte du terrain en diffusant l'actualité locale à l'échelle de l'archipel, dans un dialecte autochtone (en marquisien dans les îles Marquises, en tahitien dans les îles sous-le-vent, en pa'umotu dans l'archipel des Tuamotu...). Il existe ainsi des chaînes locales de radio qui diffusent en continu et qui sont propres à chaque archipel telles que :

- Radio Faa'a - Taui FM à Tahiti
- Radio Te Oko Nui à Nuku-Hiva
- Radio Te Reo Tuamotu à Rangiroa
- Radio Te Reo No Tubuai à Tubuai

La presse locale distribuée principalement à Tahiti compte plusieurs journaux papiers tels que :

- Tahiti Pacifique Magazine
- La Dépêche de Tahiti
- Les Nouvelles de Tahiti

Cette presse locale est ainsi complétée par une presse sur la toile notamment Tahiti Infos ou encore la version digitalisée et écrite des chaînes TV ; Polynésie la 1ere et TNTV.

Cette offre médiatique diversifiée n'est pourtant pas accueillie partout de la même manière. En Polynésie française, si la télévision reste pour une majorité la première source d'informations, certains archipels privilégient et s'approprient d'autres médias locaux comme sources d'informations. Par exemple, il n'existe pas de presse écrite dans les îles des Marquises, ainsi, les habitants de cet archipel auront tendance à se tourner vers d'autres médias locaux et d'autres moyens d'informations.

### *1.3.7. Selon la dimension culturelle*

D'autre part, la dimension culturelle des pratiques qui est peu étudiée dans les recherches en France joue un rôle essentiel dans la manière dont les jeunes s'informent. Les îles Marquises possèdent des caractéristiques culturelles qui se distinguent nettement de celles que l'on peut observer dans d'autres régions de Polynésie. Ces caractéristiques sont non seulement le reflet d'une histoire riche et complexe mais également le fruit d'une adaptation continue aux défis environnementaux et sociopolitiques. (Lévy, 1938) L'art des Marquises, par exemple, est

emblématique de cette culture unique, où la sculpture sur bois et la création de *tapa*<sup>1</sup> et donc l'artisanat, jouent un rôle central.

Ces pratiques artisanales sont non seulement des manifestations artistiques mais aussi des vecteurs de transmission des savoirs et des valeurs culturelles. Cette dynamique illustre comment la culture marquise, ancrée dans des traditions ancestrales, façonne les pratiques informationnelles dans un contexte où l'accès au numérique reste limité.

On comprend dès lors que la valeur accordée à l'oralité est une autre dimension essentielle de la culture marquise. Dans un environnement où les infrastructures de communication sont souvent défaillantes, la transmission des connaissances se fait principalement par le biais du récit oral. Les chants, les récits et le contact direct constituent des outils forts d'éducation et de socialisation. (Tarrats et Jost, 2016).

Ainsi, les pratiques informationnelles des jeunes Marquises sont marquées par une approche collective de la connaissance, l'interconnaissance et où le partage de l'information est intrinsèquement lié aux relations interpersonnelles et aux coutumes locales. (Lévy, 1938, Donaldson, 2021)

D'autre part, dans une vision plus large, Marie-Noëlle et Pierre Ottino Garanger (2013) parlent du tatouage marquisien traditionnel (ou *Patutiki*) comme constitutif d'un système de communication codifié : chaque motif portait une signification précise liée à l'identité sociale, à la généalogie, au statut de l'individu... Ainsi, le corps tatoué devenait un support d'informations pour la communauté.

Selon la théorie de la globalisation culturelle développée par Arjun Appadurai, les dynamiques contemporaines sont marquées par l'interaction entre flux mondiaux et contextes locaux. Au sein des Marquises et en Polynésie française en général, un riche patrimoine culturel et une identité forte sont des vecteurs d'engagement pour les jeunes. Cependant, cette quête d'identité peut également créer des tensions lorsqu'il s'agit d'interagir avec des contenus souvent façonnés par des normes et des valeurs extérieures. La nécessité de valoriser la culture marquise et de créer des contenus qui reflètent cette identité est une réponse à l'homogénéisation culturelle que le numérique peut parfois induire (Donaldson, 2021).

## 2. L'appropriation du numérique par les adolescents dans un contexte d'inégalités socio-territoriales

L'appropriation des technologies numériques par les adolescents s'inscrit dans un double processus de socialisation et d'apprentissage, comme le soulignent Pierre Mercklé et Sylvie Octobre (2012). Leurs travaux montrent que les jeunes développent des usages différenciés du numérique selon leurs environnements familial, scolaire, culturel et amical, oscillant entre logiques de divertissement, de sociabilité et d'acquisition de connaissances et d'informations. Cédric Fluckiger (2008) précise que ces pratiques s'articulent autour de deux

---

<sup>1</sup> : Tapa : tissus élaborés à partir de l'écorce des arbres

dimensions principales : une appropriation informelle, liée aux loisirs et aux interactions sociales (réseaux sociaux, jeux en ligne, streaming), et une appropriation formelle, encadrée par l'école ou la famille, visant des apprentissages scolaires ou professionnels. Cependant, cette dualité ne se manifeste pas de manière homogène : Mercklé et Octobre (2012) observent que les adolescents issus de milieux favorisés bénéficient souvent d'un accompagnement plus structuré au travers de la famille, favorisant une maîtrise plus critique et variées des outils tandis que ceux de milieux populaires se limitent plutôt à des usages récréatifs et ludiques, faute d'un encadrement adapté.

## 2.1. L'appropriation de l'outil numérique par les adolescents

### 2.1.1. *Les pratiques numériques des adolescents : entre socialisation et apprentissage*

L'appropriation des outils numériques par les adolescents est liée à leurs pratiques de socialisation et d'apprentissage, particulièrement dans un contexte socio-territorial marqué par des inégalités. Les jeunes adolescents, en interagissant avec ces outils, ne se contentent pas de consommer du contenu ; ils les réinterprètent et révèlent une dualité dans l'utilisation des outils numériques : d'une part comme moyen d'affirmation identitaire et de socialisation, et d'autre part comme espace d'apprentissage, entre quête d'autonomie via l'apprentissage (acquisition de savoirs formels et informels) et d'intégration sociale (construction identitaire et interactions sociales).

Balleys (2017) affirme que les réseaux sociaux constituent un espace privilégié de construction identitaire, où les adolescents expérimentent des formes de sociabilité à la fois virtuelles et réelles entre pairs et avec leurs familles. Ils évoluent dans un environnement médiatique dense, marqué par la multiplicité des plateformes numériques (réseaux sociaux, jeux en ligne, applications éducatives, etc.) et utilisent des outils tels que le smartphone (le téléphone portable) dans leurs stratégies de socialisation. Par exemple, les réseaux sociaux ont exacerbé les preuves d'amitié et d'affection des adolescents entre eux, créant un effet de "surenchère". Montrer son amitié sur Internet envers un de ses pairs revient à le déclarer dans la "vie réelle", cette "sociabilité médiatisée" s'expérimente ainsi dans le prolongement de la sociabilité en présentiel, en particulier dans un contexte scolaire. Dès lors, la frontière entre le réel et le virtuel est caduque puisque les deux dimensions se complètent et interagissent. Les travaux de Jarrigeon et Menrath (2010) montrent que dans les faits, les personnes qui ont une sociabilité très développée hors ligne ont également une activité sociable importante en ligne.

Cependant, cette socialisation numérique présente aussi des risques, notamment en ce qui concerne l'exposition à des contenus inappropriés ou à des informations biaisées, ce qui peut menacer leur discernement critique et leur aptitude à naviguer dans un espace médiatique saturé. La recherche souligne à quel point les adolescents sont vulnérables face à la désinformation, une problématique exacerbée par des contextes socio-économiques défavorisés qui peuvent limiter leur accès à des ressources éducatives de qualité (Jehel, 2015). Anne Cordier (2020) met en garde contre une vision trop optimiste : si certains jeunes développent des compétences techniques et informationnelles avancées, d'autres restent cantonnés à des usages passifs (consommation de vidéos, scrolling sur les réseaux sociaux numériques),

révélant ainsi des inégalités dans la capacité à tirer profit du numérique, pouvant se transformer en freins.

### 2.1.2. Les inégalités d'accès et d'usage chez les jeunes : un frein à l'émancipation

Au-delà de la fracture numérique liée à l'équipement, Pasquier (2018) identifie dans son livre « *L'internet des familles modestes. Enquête dans la France rurale* », une fracture d'usage, dans laquelle les disparités socio-économiques influencent la qualité et la finalité des pratiques. Leurs enquêtes montrent que les adolescents ruraux ou issus de milieux défavorisés rencontrent plus de difficultés à mobiliser le numérique pour des démarches administratives, une orientation scolaire ou une recherche d'emploi. Éric Dagirat et Olivier Martin (2021) dans « *les liens sociaux numériques* » et Fabien Granjon dans une interview de 2024 confirment cette analyse en soulignant que les inégalités territoriales d'accès et d'accompagnement (accès au haut débit, offre de médiation numérique) se traduisent par des écarts de compétences et d'usages. Enfin, Prisca Fenoglio (2021) insiste sur le rôle de l'école qui peine encore à compenser ces disparités, malgré les injonctions à la « numérisation » de l'enseignement. Dès lors, loin de réduire les inégalités, le numérique peut parfois les renforcer en entravant ainsi l'émancipation sociale et professionnelle d'une partie de la jeunesse.

## 2.2. Le contexte d'utilisation du numérique dans un territoire isolé

L'étude des pratiques numériques dans les territoires isolés révèle des dynamiques spécifiques où les contraintes géographiques et infrastructurelles modifient profondément les rapports aux technologies. L'accès limité au haut débit et la faible densité des services numériques créent une situation paradoxale : alors que le numérique pourrait compenser l'isolement, son appropriation reste partielle et inégale. Fabien Granjon (2022) souligne que cette situation génère des formes particulières de stratégies de contournements, où les usagers développent des stratégies alternatives.

Dans les îles Marquises, l'accès au numérique et les pratiques associées sont profondément influencés par l'isolement géographique des îles, qui engendre des défis en matière de connectivité, d'éducation et d'intégration des nouvelles technologies. En effet, l'isolement des Marquises, décrit par Tarrats et Jost (2016) comme une “géographie du vide”, souligne le décalage entre ces territoires et les centres urbains continentaux où l'accès à l'information est plus aisé et généralisé. Cette situation “d'isolement et d'enclavement” impose aux habitants des Marquises une adaptation constante à des conditions de vie qui limitent leur capacité à accéder à l'information et à la culture numérique.

D'autre part, les infrastructures nécessaires pour un accès rapide et efficace à Internet sont limitées et les projets de développement tels que l'installation de câbles sous-marins, soutenus par l'Agence Française de Développement, visent à pallier cette situation. Cependant, ces initiatives ne suffisent pas à elles seules à garantir une appropriation des outils numériques par les Marquisiens.

### *2.2.1. Le non-usage et la déconnexion volontaire : stratégies d'adaptation ou exclusion ?*

Dans ces territoires, le non-usage numérique prend des significations complexes. Brotcorne, Mertens et Valenduc (2009) parlent de ces jeunes « off-line » : « ceux qui n'utilisent pas Internet ou qui n'en ont qu'un usage très occasionnel ou très limité ». Jauréguiberry (2014) distingue deux formes principales : une déconnexion subie, liée aux difficultés techniques et économiques, et une déconnexion choisie, pensée par un public refusant la domination des outils numériques.

Francis Jauréguiberry (2014), dans « *la déconnexion aux technologies de communication : du refus à la déprise* », analyse ces déconnectés volontaires comme ceux qui utilisent peu ou refusent les technologies de communication dans une volonté de maîtrise des technologies. Il s'agit pour ces populations d'échapper à l'hyperconnectivité, à la pression managériale, au contrôle hiérarchique, à l'impression d'être surveillé ou au *burn-out*. Le phénomène de déconnexion volontaire peut être perçu comme un acte de résistance face à une société qui valorise l'hyperconnectivité. Il montre que ces postures s'inscrivent souvent dans des logiques de résistance culturelle où le rejet apparent des technologies masque en réalité une maîtrise sélective des outils jugés réellement utiles. En choisissant de ne pas utiliser certaines plateformes ou outils numériques, ces adolescents pourraient essayer de préserver leur identité, leur temps libre et leur bien-être mental. Loin d'être un simple rejet de la technologie, cette déconnexion peut être le fruit d'une réflexion personnelle sur leur rapport aux médias numériques et à l'information.

Cependant, Jauréguiberry (2014) et (Granjon, 2011) mettent en garde contre une vision idéalisée de ces pratiques. En effet, pour de nombreux jeunes ruraux, cette distance avec le numérique se traduit par un handicap dans l'accès à l'information et aux opportunités professionnelles et est socialement différencié puisque le non-usage d'Internet est plus répandu dans la classe populaire que dans les autres classes à cause d'une plus faible acculturation aux outils numériques. Une vision partagée par Brotcorne, Mertens et Valenduc (2009), qui alertent également sur le fait que ces jeunes qui ne sont pas connectés sont d'autant plus susceptibles d'être marginalisés ou exclus puisqu'ils constituent une minorité au sein de leur génération. Les risques d'exclusion se manifestent dans les quatre principaux domaines identifiés par le plan d'action national contre la fracture numérique : l'emploi, la formation et le développement professionnel ; l'accès à l'information et aux services en ligne ; la participation aux nouvelles formes de communication et d'échange ; ainsi que l'implication dans la vie culturelle et citoyenne.

### *2.2.2. Les politiques publiques et collectivités locales : quelles réponses pour réduire les inégalités numériques ?*

Face à ces enjeux, les collectivités territoriales développent des dispositifs variés notamment par la mise en place d'infrastructures, de dispositifs de médiations et de formation mais ces actions demeurent inégalement réparties et inégalement efficaces. Fabien Granjon dans ses travaux (2009, 2022, 2025) souligne que ces réponses restent souvent centrées sur

l'accès technique, négligeant les dimensions sociales et culturelles qui conditionnent l'appropriation réelles des outils numériques. Granjon, Metzger et Lelong (2009) relèvent que ces actions peinent souvent à atteindre les publics les plus éloignés du numérique, notamment les adolescents des familles précaires, révélant ainsi la nécessité d'une approche plus systémique combinant aménagement du territoire et accompagnement social. Cette approche invite à repenser l'action publique pour qu'elle soit véritablement inclusive et adaptée à la diversité des territoires et des populations. La fracture numérique représente un enjeu majeur d'accessibilité au numérique, particulièrement au sein des territoires ultramarins, tels que les Marquises.

La plupart des pays comparables à la France ont instauré depuis plusieurs années un droit d'intervention, sous l'article 1425-1 du code général des collectivités territoriales, des collectivités locales en matière de réseaux numériques. Les efforts pour réduire cette fracture passent par des projets comme "Archipels Connectés : l'Évolution Locale des Campus Connectés à Tahiti". Ce projet est une version locale du dispositif lancé en 2020 par le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse ; "Campus connectés", réalisé à partir de 89 projets proposés par des collectivités territoriales. Un projet qui vise à améliorer l'accès à Internet dans des régions isolées. Les initiatives lancées dans les archipels des Tuamotu et des Marquises ont démontré leur efficacité en offrant un meilleur accès à des infrastructures numériques essentielles. Selon Humberto Duarte (2024), ce projet a permis de diminuer les inégalités et de favoriser l'accès au numérique, en reliant des îles précédemment isolées par un manque de connectivité. L'amélioration de l'infrastructure, bien qu'encourageante, souligne néanmoins l'urgence d'une approche plus globale qui prenne en compte les besoins spécifiques des jeunes, notamment en matière d'éducation et d'information.

## 2.3. Les initiatives pour réduire la fracture numérique

Face aux inégalités numériques persistantes, diverses initiatives émergent pour favoriser l'inclusion des populations les plus éloignées des technologies. Ces actions, portées par différents acteurs, visent à combler les lacunes en matière d'accès, d'équipement et de compétences numériques. Toutefois, leur efficacité et leur pérennité restent inégales selon les territoires et les publics ciblés.

### 2.3.1. *Les acteurs locaux et associatifs : médiation numérique et inclusion*

Se déplacer à Tahiti constitue un frein majeur dans le développement des îles. Les associations et les collectivités locales jouent un rôle central dans la médiation numérique, particulièrement dans les territoires isolés.

Au niveau des politiques publiques, l'État français a déployé un certain nombre d'initiatives visant à favoriser l'accès au numérique pour tous. L'un des dispositifs phares, le Plan France Très Haut Débit, lancé en 2013, vise à garantir un accès à internet à très haut débit pour l'ensemble des territoires, initialement estimé à 2022, puis repoussée à 2025 ou avant 2030 pour certaines régions. Ce plan se décline en plusieurs actions concrètes, telles que le soutien aux collectivités territoriales pour la construction d'infrastructures numériques et l'encouragement à l'investissement privé dans les zones moins desservies. Ce type d'initiative

est crucial, car l'accès à une connexion de qualité constitue un prérequis pour participer pleinement à la société numérique. Nous pouvons retrouver des initiatives semblables en Polynésie française tel que le « Plan d'action SMART POLYNESIA : Développement de l'écosystème numérique de Polynésie française. » de Novembre 2017<sup>2</sup>.

Dans un contexte où le télétravail et l'enseignement à distance se sont démocratisés, l'importance d'un accès équitable au numérique est plus que jamais d'actualité. En France métropolitaine, des associations comme « Emmaüs Connect »<sup>3</sup> ou « les Petits Débrouillards »<sup>4</sup> mettent en œuvre des projets d'accompagnement pour les publics les plus fragiles. Grâce à des ateliers de sensibilisation et de formation, elles permettent aux personnes éloignées du numérique de se familiariser avec les outils en ligne, favorisant ainsi leur insertion sociale et professionnelle. Ces initiatives participatives sont essentielles, car elles répondent aux besoins spécifiques des populations cibles tout en créant du lien social. Par ailleurs, l'essor de tiers-lieux, tels que les fab labs ou les espaces de coworking, contribue également à réduire la fracture numérique en offrant des ressources matérielles et des formations adaptées aux utilisateurs.

### 2.3.2. *Le rôle de l'école dans la réduction des inégalités numériques*

L'école constitue un levier essentiel pour réduire les inégalités numériques dès le plus jeune âge. Divina Frau-Meigs, dans « *Créativité, éducation aux médias et à l'information, translittératie : vers des humanités numériques* » (2019), insiste sur l'importance de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) pour développer un usage critique et responsable des outils numériques par les élèves. Elle montre que les établissements scolaires sont un outil pour compenser en partie les disparités familiales en proposant un accès égalitaire aux ressources et en intégrant le numérique de manière transversale dans les apprentissages, notamment par l'EMI. Cependant, elle rappelle que le numérique à l'école reste trop souvent centré sur des usages instrumentaux, sans vraiment développer les compétences nécessaires pour une réelle autonomie dans la société numérique et que pour ce faire le développement d'une réelle littératie numérique est obligatoire.

Le projet “Archipels Connectés” (version locale du dispositif “Campus connectés”) initié par le gouvernement de la Polynésie française en partenariat avec l’Université de la Polynésie Française (UPF), a été lauréat de l’appel à projets pour une ensemble de cinq campus connectés répartis dans les différents archipels. Ce projet a été réalisé dans l’idée de rendre l’enseignement supérieur accessible à plus de Polynésiens en proposant différentes formations, pouvant être suivies depuis les différents campus, sans la contrainte de l’exode vers Tahiti.

Les 5 campus ont été implantés sur différentes îles représentant chacune un archipel polynésien, sur des critères de proximité de lycée et de ses potentiels néo-bacheliers.

Les îles sélectionnées pour le projet sont :

---

<sup>2</sup> Plan d'action SMART POLYNESIA : <https://www.service-public.pf/dgen/wp-content/uploads/sites/3/2017/12/mbpd.pdf>

<sup>3</sup> Emmaüs connect : <https://emmaus-connect.org/>

<sup>4</sup> Les Petits Débrouillards : <https://www.lespetitsdebrouillards.org/>

- Nuku-Hiva dans l'archipel des Marquises ;
- Raiatea dans l'archipel de la Société ;
- Rangiroa dans l'archipel des Tuamotu ;
- Teva-i-uta dans l'archipel de la Société (Îles du Vent) ;
- Tubuai dans l'archipel des Australes.

Les campus sont hébergés au sein des lycées et collèges et sont équipés en matériel pédagogique et informatique par l'UPF, sous la responsabilité de la Direction générale de l'Éducation et des Enseignements polynésiens (DGEE). Ainsi, le projet met en place un cadre pour dispenser des “formations continues”, des enseignements à distance, adaptés à la population et aux opportunités économiques des différents territoires, accompagnés par des tuteurs formés à l'utilisation de l'outil numérique. Ces archipels connectés sont équipés d'outils informatiques avec une connexion haut débit (100 Mo) délivré par l'opérateur ONATI chargé de fournir la connectivité localement et entre les îles.

### 2.3.3. *Les limites des politiques publiques et des initiatives privées*

Dans l'effort d'atténuer les inégalités numériques, tant les politiques publiques que les initiatives privées rencontrent des limites qui méritent d'être prises en compte. Bien que ces initiatives puissent sembler prometteuses, le carnet des NEC locaux de 2021<sup>5</sup> met en garde contre le risque de solutions standardisées et inadaptées, avec une mise en œuvre et une portée pouvant souvent ne pas répondre aux besoins réels des populations concernées, notamment dans des contextes socio-territoriaux complexes. De même que dans un article paru dans La Brèche n°9 (août-octobre 2024)<sup>6</sup>, Fabien Granjon pointe du doigt le manque de coordination entre les différents niveaux d'intervention (national, régional, local), qui conduit à des actions redondantes ou, au contraire, à des angles morts territoriaux et qu'il peut apparaître une sorte de tension entre les politiques publiques et initiatives privées ; «l'instrumentation numérique occasionne l'intervention d'opérateurs privés fournisseurs de services, signant une forme de privatisation inédite des missions de service public». Il souligne également que les programmes d'inclusion numérique négligent souvent les dimensions sociales et culturelles des inégalités, se concentrant uniquement sur l'aspect technique et amenuisent la capacité de ces populations à participer à « une société de plus en plus technologisée ». Du côté des acteurs privés, dans observe que les initiatives des grandes entreprises technologiques (comme les programmes de dons d'équipements) répondent davantage à des logiques d'image qu'à une réelle volonté de réduire les fractures. Par exemple, pour le projet des “Archipels Connectés”, l'initiative ne s'adresse pour l'instant qu'aux élèves d'études supérieures ou aux personnes souhaitant reprendre leurs études ou suivre une formation.

D'autre part, les initiatives privées, tout en apportant une certaine flexibilité et une capacité d'adaptation aux réalités locales, peuvent également présenter des limites significatives. Souvent motivées par des enjeux de rentabilité ou d'image, elles risquent de

<sup>5</sup> Le carnet de NET locaux 2021 : <https://numeriquesolidaire.fr/wp-content/uploads/2023/05/LECARNETNEC21-1.pdf>

<sup>6</sup> La Brèche : <https://journal-labreche.fr/fabien-granjon-numerique-renforce-inegalites-existantes/>

manquer de cohérence à long terme. Par exemple, récemment, la possible utilisation du service internet par satellite Starlink, développé par la société américaine SpaceX, a fait l'objet de vifs débats et d'interdictions d'implantations et d'importations de matériels en Polynésie française. Starlink permet d'offrir un accès à Internet haut débit via une constellation de satellites en orbite basse (environ 6300 opérationnels), sans dépendre d'infrastructures terrestres lourdes. Pour les zones isolées du *Fenua*<sup>7</sup>, où les câbles sous-marins n'arrivent pas ou où les réseaux 4G sont instables voire inexistant, Starlink apparaît comme une solution rapide et efficace dans le désenclavement numérique des populations et dans l'amélioration de la connectivité. Dans un territoire où la fracture numérique reste une réalité, notamment dans les archipels éloignés comme les Tuamotu ou les Marquises, l'arrivée de cette technologie fait face aux opérateurs historiques qui pointent une concurrence déloyale et soulèvent des questions écologiques et éthiques.

### 1.3. Question et sous questions de recherches

Notre objet de recherche prend sens dans le contexte spécifique de l'archipel des Marquises, marqué par une forte hétérogénéité géographique et sociale, mais aussi par des dynamiques culturelles singulières. Si le discours dominant sur la jeunesse à l'ère numérique postule une familiarité croissante avec les technologies et les médias numériques, cette généralisation masque des disparités territoriales profondes, notamment dans les territoires ultra-marins éloignés. Aux Marquises, les conditions d'accès, les usages et les représentations du numérique sont fortement conditionnés par l'environnement socio-spatial, les inégalités de couverture réseau, l'équipement familial et les formes de socialisation propres au territoire.

À partir de ce constat, notre recherche s'est orientée vers une double problématique : d'une part, comment les jeunes marquisesiens s'informent-ils ?, et d'autre part, comment s'approprient-ils les outils numériques dans un contexte d'inégalités socio-territoriales ? Autrement dit, dans quelle mesure le lieu de vie, les pratiques culturelles locales, le niveau d'équipement numérique et les parcours familiaux influencent-ils les modalités d'accès à l'information et les pratiques numériques des adolescents dans l'archipel ?

Cette question centrale suppose de croiser l'analyse des pratiques informationnelles (recherche d'actualité, canaux mobilisés, intérêt pour le local) avec celle de l'appropriation technique et sociale des outils numériques, en tenant compte des logiques d'usage, de détournement ou de désengagement.

#### 1.3.1. Questions de recherche

Dès lors, dans un contexte insulaire marqué par des disparités d'accès, de réseau et d'équipements, comment les jeunes marquisesiens s'informent-ils et s'approprient-ils le numérique dans un contexte d'inégalités socio-territoriales ?

#### 1.3.2. Sous-questions de recherche

Pour éclairer cette problématique, plusieurs dimensions doivent être explorées, donnant lieu aux sous-questions suivantes :

---

<sup>7</sup> Fenua : Pays, terre, lieu d'appartenance, d'identité et de racines.

1. Les pratiques juvéniles numériques des marquisiens sont-elles conditionnées par l'environnement socio-spatial ?
2. L'appropriation du numérique est-elle géographiquement différenciée ?
3. L'usage du numérique par les jeunes marquisiens a-t-elle une visée informationnelle ?
4. Est-ce que les jeunes marquisiens bénéficient d'une riche culture numérique permettant la diversification des pratiques numériques ?

## Partie 2 : Dispositif méthodologique

Afin de questionner les pratiques informationnelles et l'appropriation du numérique par les jeunes marquisiens, l'approche qualitative est la méthode de travail scientifique que nous avons retenue. Cette approche permet de recueillir des données lors des entretiens. Dans une première partie, nous justifions le choix du dispositif méthodologique et décrivons l'échantillon. Dans une deuxième partie nous voyons la mise en place des entretiens et le déroulement.

### 2.1. Justification du dispositif méthodologique

#### 2.1.1 *L'entretien semi-directif et la démarche qualitative*

Nous avons choisi l'approche qualitative et l'entretien semi-directif comme dispositifs d'observations. L'entretien semi-directif est une technique de recueil de données très largement utilisée dans la recherche qualitative en sciences sociales et qui consiste en une interaction verbale sollicitée par un enquêteur/-trice auprès d'un-e enquêté-e, à partir d'une grille de questions utilisée de manière très souple. Il vise à collecter des informations et à rendre compte du ressenti et de l'expérience de l'enquêté-e dans une optique compréhensive (Kaufmann, 2016) et offre une grande richesse d'informations tout en permettant de garantir une certaine souplesse dans la collecte des données, tout particulièrement lorsque l'on cherche à explorer en profondeur les perceptions, expériences ou représentations des individus étudiés.

L'entretien semi-directif, comme l'illustrent de nombreuses études qualitatives, s'appuie sur un guide préétabli où sont mentionnés les thèmes et questions à aborder, ce qui assure un cadre structuré du déroulement de l'échange, tout en laissant aux interviewés la possibilité de s'exprimer librement sur les sujets qui les interpellent, ce qui favorise l'émergence de discours variés et de détails inattendus. Cette méthode permet à l'enquêteur d'approfondir certains points selon les réponses ou réactions du participant, ce qui favorise l'identification de nuances, ou d'éléments plus implicites difficilement perceptibles au travers des outils d'enquête rigides comme les questionnaires fermés ou les entretiens strictement directifs. Selon Bréchon dans les travaux de Abrial et Louvel (2011), l'approche qualitative consiste à interroger un certain nombre de personnes relatives à l'objet de la recherche. Elle permet de recueillir le point de vue subjectif des acteurs sociaux sur leur action, sur des évènements auxquels ils ont

participé ou dont ils ont été témoins, sur leurs visions des choses, sur eux-mêmes ou sur les autres. En raison de nombreuses contraintes de temps et de logistiques ne permettant pas une approche quantitative, l'approche qualitative et l'entretien semi-directif sont les dispositifs d'observations les plus adaptés à la situation. Cette flexibilité méthodologique rend possible l'exploration d'hypothèses émergeant au fil de la discussion, tout en maintenant une certaine cohérence analytique grâce à la structuration initiale du guide d'entretien.

Par ailleurs, ce type d'approche favorise la confiance et l'expression sincère des participants, qui se sentent davantage à l'aise pour partager leurs ressentis profonds ou des anecdotes, contrairement à des dispositifs plus impersonnels ou standardisés, l'enquêteur cherche à recueillir un avis et des opinions sincères.

Enfin, la richesse des données recueillies au travers d'un entretien semi-directif permet, lors de l'analyse, d'identifier des thématiques récurrentes ou des particularités singulières, tout en rendant possible une compréhension fine du contexte d'énonciation des propos, grâce à la prise en compte du langage non verbal, des silences, ou du ton employé lors de l'entretien (soupirs, hésitations, temps de réflexion...). Cette finesse analytique, caractéristique de la démarche qualitative, est essentielle pour élaborer des interprétations nuancées, contextualisées et fondées, qui offrent une vision plus globale et précise du phénomène étudié. Ainsi, l'entretien semi-directif, dans une perspective qualitative, se présente comme un choix méthodologique particulièrement pertinent pour tout chercheur souhaitant explorer la complexité des expériences humaines en profondeur, tout en garantissant une certaine rigueur scientifique grâce à la structuration du dispositif d'enquête et à la richesse des données recueillies

### *2.1.2 La grille de question de l'entretien semi-directif*

Les questions de la grille de question de l'entretien semi-directif ont été réparties en 5 grandes parties et ont permis de fluidifier et donner une ligne directrice aux entretiens. Elles ont été pensées de manière à répondre à la question et aux sous-questions de recherche.

Notre grille de question s'intéresse à :

- Le profil du répondant : l'âge, sexe, niveau d'études, la situation familiale, le niveau d'études...
- Les usages numériques du répondant : l'accès à un espace de travail numérique, l'accès ou non à Internet ainsi que les raisons, le débit / la qualité de la connexion Internet, les outils numériques utilisés, les activités numériques...
- L'appropriation et l'apprentissage des outils numériques et d'Internet par les répondants : la maîtrise des outils numériques, les raisons d'utilisation des outils numériques, la création de contenu numérique...
- Les obstacles et contraintes liées à l'utilisation des outils numériques : les difficultés rencontrées lors de l'utilisation, comment sont compensées ces difficultés...
- Les perspectives et opportunités offertes par les outils numériques : la place accordée au numérique dans l'avenir de répondant selon son point de vue, les initiatives d'amélioration d'accès aux outils numériques...

### *2.1.3. Le public visé : des jeunes marquisiens au collège*

L'archipel des Marquises, également surnommé en dialecte indigène (le marquisien), Te Henua ‘Enana ou Te Fenua ‘Enata traduit littéralement par “La Terre Des Hommes” est situé à environ 1 400 kilomètres au nord-est de l'archipel de la Société où se trouve Papeete, capitale de Tahiti et capitale administrative, politique et économique de la Polynésie française. Accessible par voie aérienne après un minimum de 3 heures 30 minutes de vol (pour Nuku-Hiva et Hiva-Oa) ou par voie maritime en quelques jours, la population de l'archipel des îles Marquises est estimée selon les données du recensement de 2022 de l'Institut de la Statistique de la Polynésie Française (ISPF) à environ 9 800 habitants répartis sur les 6 îles habitées, soit moins de 4% de la population totale de la Polynésie française. La Communauté de Communes Des Îles Marquises (CODIM) précise que l'enseignement secondaire public s'organise dans 3 collèges et un lycée professionnel. Par conséquent, pour poursuivre des études générales et supérieures, les étudiants doivent s'inscrire dans les lycées de Tahiti.

Nous avons axé notre travail sur l'usage du numérique dans les territoires isolés et avons choisi le cas des îles de l'archipel des Marquises en raison des enjeux et des possibles défis numériques induits par l'isolement géographique de l'archipel. Afin d'obtenir un large panel de réponses au travers des entretiens, nous avons souhaité interroger des élèves des 3 collèges de l'archipel, donc des collégiens de 6ème à la 3ème ayant entre 11 et 15 ans et répartis sur les 6 îles de manière à avoir une vision et une approche plus fidèles à la réalité de chaque île. En effet, chaque île ayant ses propres contraintes et enjeux, recueillir la vision d'élèves issus de ces différents endroits permet de saisir davantage les spécificités possibles.

### *2.1.4 Les caractéristiques de l'échantillon*

Dans le cadre de cette étude, nous avons interrogé 22 élèves marquisiens âgés de 11 à 15 ans originaires de différentes îles des Marquises, notamment les plus habitées et les plus accessibles par les transports Nuku-Hiva, Ua-Huka, Ua-Pou et Hiva-Oa ainsi que de Tahuata et Fatu-Hiva. Il y a 16 filles et 6 garçons. Les élèves sont issus de catégories socioprofessionnelles variées. La majorité des enquêtés sont originaires de l'île de Ua-Pou et une grande partie des enquêtés vivent dans des villages reculés. Certains vivent en foyer ou en pensionnat pendant les temps scolaires et retrouvent leur foyer les week-ends.

Les critères de choix se sont faits essentiellement sur l'origine, sur l'âge ainsi que sur les disponibilités des participants. Les recrutements se sont déroulés à la suite de discussions par courriers électroniques, appels téléphoniques et lors de rencontres avec les parents, les professeurs, les élèves et des intermédiaires. La majorité des entretiens ont été réalisés pendant l'été 2024 sous la forme d'entretiens semi-directifs individuels, par téléphone, visioconférence ou sur rendez-vous en présentiel. Chaque élève pouvait décider s'il voulait anonymiser l'échange et dans la majorité des cas l'élève a souhaité se faire connaître par son prénom marquisien.

Tableau synoptique des enquêtés

| Pseudo des élèves   | Âge    | Classe | Île et village d'origine | Collège ou Lycée                  | Moyen       | CSP         |
|---------------------|--------|--------|--------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Heidi (Anonyme)     | 12 ans | 5ème   | Ua-Pou                   | Collège Terre des Hommes (Ua-Pou) | Présentiel  | Défavorisée |
| Nani (Anonyme)      | 14 ans | 2nd    | Ua-Pou - Hakahau         | Lycée Paul Gauguin (Tahiti)       | Appel vidéo | Favorisée   |
| Ronaldo (Anonyme)   | 13 ans | 4ème   | Ua-Pou - Hakahau         | Collège Terre des Hommes (Ua-Pou) | Appel vidéo | Défavorisée |
| Poea                | 14 ans | 4ème   | Nuku-Hiva - Taiohae      | Collège Te Tau Vae Ia (Nuku-Hiva) | Présentiel  | Moyenne     |
| Teiki               | 14 ans | 4ème   | Nuku-Hiva                | Collège Te Tau Vae Ia (Nuku-Hiva) | Présentiel  | Moyenne     |
| Kua                 | 11 ans | 6ème   | Ua-Pou                   | Collège Terre des Hommes (Ua-Pou) | Présentiel  | Défavorisée |
| Urbain (Anonyme)    | 12 ans | 6ème   | Ua-Pou                   | Collège Terre des Hommes (Ua-Pou) | Présentiel  | Défavorisée |
| Pierre (Anonyme)    | 13 ans | 6ème   | Ua-Pou                   | Collège Terre des Hommes (Ua-Pou) | Présentiel  | Défavorisée |
| Puahau              | 11 ans | 6ème   | Ua-Huka - Hane           | Collège Te Tau Vae Ia (Nuku-Hiva) | Appel vidéo | Moyenne     |
| Béatrice            | 13 ans | 5ème   | Ua-Pou                   | Collège Terre des Hommes (Ua-Pou) | Présentiel  | Moyenne     |
| Espérance (Anonyme) | 15 ans | 3ème   | Fatu Hiva - Hanavave     | Collège Te Tau Vae Ia (Nuku-Hiva) | Téléphone   | Défavorisée |

|                   |        |      |                   |                                     |             |             |
|-------------------|--------|------|-------------------|-------------------------------------|-------------|-------------|
| Tuhitini          | 14 ans | 3ème | Ua-Pou - Hakahau  | Collège Terre des Hommes (Ua-Pou)   | Appel Vidéo | Moyenne     |
| Chrystelle        | 11 ans | 6ème | Ua-Pou - Hakahau  | Collège Terre des Hommes (Ua-Pou)   | Présentiel  | Moyenne     |
| Magali            | 13 ans | 4ème | Hiva-Oa - Atuona  | Collège Sainte Anne (Hiva Oa)       | Présentiel  | Moyenne     |
| Iki (Anonyme)     | 13 ans | 4ème | Hiva-Oa - Atuona  | Collège Sainte Anne (Hiva Oa)       | Présentiel  | Moyenne     |
| Hina (Anonyme)    | 14 ans | 4ème | Tahuata           | Collège Sainte Anne (Hiva Oa)       | Présentiel  | Moyenne     |
| Héloïse (Anonyme) | 13 ans | 4ème | Nuku-Hiva-Taiohae | Collège Te Tau Vae Ia (Nuku-Hiva)   | Présentiel  | Défavorisée |
| Grace (Anonyme)   | 13 ans | 4ème | Ua-Huka           | Collège Te Tau Vae Ia (Nuku-Hiva)   | Appel Vidéo | Moyenne     |
| Mikasa (Anonyme)  | 14 ans | 4ème | Hiva-Oa - Atuona  | Collège Sainte Anne (Hiva Oa)       | Présentiel  | Favorisée   |
| Julie (Anonyme)   | 14 ans | 4ème | Hiva-Oa - Puamau  | Collège Sainte Anne (Hiva Oa)       | Présentiel  |             |
| Ana (Anonyme)     | 13 ans | 5ème | Ua-Pou - Hakahau  | Collège Terre des Hommes (Ua-Pou)   | Présentiel  | Moyenne     |
| Heitini (Anonyme) | 11 ans | 6ème | Ua-Huka - Hane    | Classe spéciale pour 6ème à Ua-Huka | Téléphone   | Moyenne     |

## 2.2. La mise en place des entretiens et le déroulement

### 2.2.1. Le guide d'entretien

Pour mener les entretiens, nous avons élaboré un guide d'entretien afin d'avoir des lignes directrices lors des échanges permettant de guider la personne interrogée vers une stratégie de dévoilement de soi (Kaufmann, 2016). Le guide d'entretien est constitué d'une vingtaine de questions qui ont été modifiées au fur et à mesure des entretiens afin de correspondre à la logique des conversations tout en gardant une souplesse. Les thèmes abordés sont représentés sous forme de sous-catégories tels que : le profil du répondant, les usages numériques du répondant, ses appropriations et apprentissages des outils numériques, les

obstacles et contraintes liés à l'utilisation des outils numériques ainsi qu'un questionnement sur l'avis personnel du répondant, lié aux perspectives et opportunités d'une utilisation quotidienne des outils numériques.

### ***2.2.2 Lieu et matériel***

La dimension spatiale, temporelle et technique des conditions de l'entretien s'impose lors de la prise de rendez-vous. La majorité des entretiens se sont déroulés durant l'été 2024. En raison d'un décalage horaire de 24 heures (heure d'été) entre la France et la Polynésie Française, de latences dans les échanges et de conditions d'accès au numérique contraignantes pour les participants, les rencontres en présentiel ont permis d'interroger en l'espace de quelques semaines les 22 participants. Les entretiens en présentiel se sont déroulés sur plusieurs îles des Marquises, dans l'ordre chronologique suivant : Ua-Pou, Nuku-Hiva, Hiva-Oa, Ua-Huka et Tahuata, auprès de 14 élèves. La mise à disposition d'un lieu comme une salle de classe ou un espace dans les Centres de Documentations et d'Informations (CDI) discuté avec différents professeurs-documentalistes contactés en amont n'a pas pu aboutir en raison de la fermeture des établissements pendant les vacances scolaires. Ainsi, des stratégies d'adaptations ont été appliquées par les enquêtés et l'enquêtrice. Ces entretiens ont ainsi pris place aux domiciles des enquêtés, sur les lieux "d'intérêts" des enquêtés ; près du terrain de football / basketball / badminton, dans des complexes sportifs telles que des salles de volleyball, près des voies de circulation qui longent les voies d'eau "le quai". Même s'il n'existe pas d'espace véritablement "neutre", les lieux choisis, sont perçus par les élèves comme plus sécurisants et moins intimidants, leurs ont permis d'être à l'aise et de se livrer sans vivre un moment désagréable dans un environnement inconnu et restreint. Ainsi, les 8 autres entretiens se sont déroulés en visioconférence ou par téléphone.

Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone sur téléphone, ce qui a permis la fluidité de l'échange entre l'enquêteur et l'enquêté. Ensuite, ces enregistrements ont été exploités lors de l'analyse des données. Toutefois, certains des entretiens n'ont pas pu être enregistrés à l'issue d'un refus de la part des enquêtés. De ce fait, 7 enquêtes ont nécessité une trace écrite ainsi qu'une prise d'une note.

### ***2.2.3 Procédure***

La durée des entretiens est approximative puisqu'en majorité, le début des entretiens ne correspond pas au début du lancement de l'enregistrement. Ainsi, nous pouvons estimer selon les temps enregistrés par le dictaphone que les durées des entretiens s'échelonnent entre 14 et 52 minutes. Toutefois, il ne faut pas généraliser cette estimation puisqu'elle ne tient pas compte des entretiens dans lesquels les enquêtés ont refusé d'être enregistrés, ceux qui se sont entrecoupés de pauses ou encore ceux qui ont duré plusieurs jours.

L'enquêtrice a adapté la procédure d'enquête selon les conditions, le lieu et le public concerné. Une partie des enquêtés ont reçu en amont une présentation de ce qui allait se passer lors de l'entretien au travers d'une discussion avec leur professeur ou leurs entourages. Quant à l'autre partie des enquêtés, l'entourage nous a confié le soin de leur présenter notre projet et nos attendus. En majeure partie, sans différences notables entre ceux réalisés par

téléphone, visioconférence ou sur rendez-vous en présentiel, les entretiens se sont déroulés de la manière suivante : l'enquêtrice s'est présentée, les a remerciés pour le temps consacré et a présenté le déroulé de l'entretien ainsi que les objectifs. L'enquêtrice a remarqué qu'avant chaque début de conversation, tous les enquêtés ont adopté une attitude de méfiance et une même gêne menant à de longs silences et obligeant l'enquêtrice à trouver des stratégies pour faciliter et libérer la parole des enquêtés. Parmi ces techniques ; parler de façon familière, de la vie communautaire et des événements de leur île, aidait à créer une atmosphère de confiance dans laquelle l'enquêté devenait le référent et la personne qui apportait son savoir tel que : "Eh tu sais c'est quand que ça finit le *Rare*<sup>8</sup>?", "C'est cette semaine ou la semaine prochaine le *Taporo*<sup>9</sup>?" ou encore "tu vas au *Matavaa*<sup>10</sup> (des îles Marquises) cette année, parce que moi j'ai trop envie d'y aller !". Une fois cette étape passée, la chercheuse a présenté les outils (le dictaphone ainsi que le carnet de note) afin d'expliquer la démarche de recueil des données à des fins d'exploitation. Elle a demandé aux élèves de choisir s'ils acceptaient d'être enregistrés et s'ils voulaient garder l'anonymat. Puis, la chercheuse a entamé les entretiens sous forme de discussion en s'aidant des questions du guide d'entretien. Tout au long des entretiens, elle a toujours tenu à les rassurer et leur rappeler qu'ils n'étaient pas obligés de répondre à toutes les questions. De plus, s'ils ne comprenaient pas les questions il était possible de les reformuler et que ces échanges n'auront pas d'impact négatif sur leur quotidien au sein du foyer ou dans un contexte scolaire. Lorsque le panel des questions du guide d'entretien était éculé, la chercheuse a estimé pour chaque entretien la nécessité de continuer la conversation, tout en laissant libre court aux élèves désireux de partager leur expérience et ressentis au-delà des questions du guide d'entretien.

#### 2.2.4. *Le traitement des données*

Le traitement des données issues des entretiens semi-directifs menés dans le cadre de cette recherche repose sur une analyse thématique transversale (Abrial et Louvel, 2011). Cette méthode permet de faire émerger des régularités et des thématiques communes à travers les discours des différents participants, en les croisant afin de mettre en évidence des thèmes récurrents et communs par rapport à la problématique posée.

Nous avons également mobilisé l'approche d'analyse de contenu telle que définie par Blanchet et Gotman (2007). Cette méthode qualitative consiste à organiser, classer et interpréter les données issues des entretiens de manière systématique, dans le but d'en extraire le sens, en identifiant les unités de sens pertinentes. Elle permet ainsi de repérer, comparer, regrouper et structurer les éléments de discours afin de construire des catégories d'analyse.

L'élaboration de ces catégories s'est appuyée sur une démarche à la fois inductive et déductive : inductive, car les catégories ont été construites en grande partie à partir des thèmes récurrents exprimés par les interviewés ; déductive, car elles ont été éclairées et articulées aux notions et concepts issus du cadre théorique mobilisé. Cette double approche permet de garantir

<sup>8</sup> Rare : Désigne les festivités d'été entre juillet et début août, coïncidant avec les vacances scolaires (manèges, spectacles, rassemblements culturels...).

<sup>9</sup> Taporo : Bateau assurant le ravitaillement des archipels Polynésiens.

<sup>10</sup> Matavaa : Festival, qui se déroule environ tous les 2 ans sur chacune des 6 îles des îles Marquises (3 à 5 jours) et rassemble environ 5000 participants et spectateurs. Chaque île présente ses chants, danses et musique spécialement créés pour le festival en relation avec le thème choisi pour l'événement. Le Matavaa est devenu un événement attendu et incontournable faisant partie de l'identité marquisienne actuelle.

à la fois une fidélité aux données recueillies et une cohérence avec les enjeux discutés tout au long du mémoire. Toutefois, l'enquêtrice a choisi de structurer et d'élaborer des catégories qui permettent de donner la parole à chaque élève, en les citant directement, dans une volonté de légitimer leurs propos et les faire apparaître. Ce choix repose sur l'idée que chaque élève doit apparaître au moins une fois dans ce mémoire, au regard de ses paroles, plutôt que d'être réduit à une donnée statistique. Il s'agissait de les mettre en lumière individuellement, et non de les enfermer dans des cases ou de les invisibiliser derrière des chiffres.

Ce traitement a ainsi permis de faire émerger des axes d'analyse transversaux et de mettre en lumière les représentations, pratiques et enjeux liés à l'accessibilité au numérique et aux pratiques informationnelles des jeunes des îles marquises.

## Partie 3 : Interprétation des résultats

L'analyse thématique des entretiens constitué pour répondre à notre question de recherche, à savoir les pratiques informationnelles et l'appropriation du numérique par les jeunes adolescents en territoires isolés : le cas des îles Marquises, nous permet d'apporter des réponses aux sous-questions la constituant. Rappelons ces sous-questions :

- Les pratiques juvéniles numériques des marquisiens sont-elles conditionnées par l'environnement socio-spatial ?
- L'appropriation du numérique est-elle géographiquement différenciée ?
- Est-ce que les jeunes marquisiens bénéficient d'une riche culture numérique permettant la diversification des pratiques numériques ?
- Comment les jeunes marquisiens s'informent-ils ?

L'analyse de la question des pratiques informationnelles et l'appropriation du numérique par les jeunes marquisiens indique un premier résultat, celui de pratiques informationnelles et d'un accès au numérique différencié socialement et géographiquement. Conscients en majorité des problématiques liées à la connectivité, certains adoptent des stratégies pour pallier et contourner ces manques.

### 3. Des inégalités d'accès liées à l'infrastructure et à la couverture réseau

Si tous les jeunes interrogés affirment avoir déjà manipulé un outil numérique, les résultats des enquêtes présentent une utilisation, une fréquence, une appropriation et des motivations dans la manipulation de l'outil différentes.

#### 3.1. Un accès au numérique géographiquement différencié et conditionné

##### *3.1.1. Des inégalités d'accès et de conditions matérielles : une fracture persistante*

Les résultats des entretiens classent les enquêtés dans deux catégories distinctes et géographiquement conditionnées entre les habitants de villages principaux et habitants de villages éloignés. En effet, les 11 jeunes vivant dans les villages principaux affirment accéder à une meilleure couverture réseau et de manière continue au quotidien, tandis que les 11 autres jeunes vivant dans les villages éloignés disent n'avoir accès qu'à une couverture partielle,

limitée voire inexistante. Cet accès inégal est compris par ceux subissant les conséquences comme **Heidi, 12 ans d'un village éloigné de Ua-Pou** :

*“Ça sert à rien une box on capte pas ici, même le vini<sup>11</sup> ça passe pas des fois”.*

Toutefois, même dans les villages principaux le réseau mobile et internet présente une instabilité quotidienne comme nous le raconte **Tuhitini, 14 ans de Hakahau (village principal)** :

*“Elle [connexion internet] est nulle. En fait il y a un jour c'est carrément bien et un autre jour c'est nul. Ça beug, on ne peut plus regarder, rien, pas de films.”*

Un sentiment partagé par sa camarade, **Nani, 14 ans, du même village** :

*“Ben c'est lent [connexion internet] comparé à Tahiti mais en vrai ça va on peut regarder des films en streaming et vidéos même si on est plusieurs connectés. Par contre, quand il pleut ou qu'il y a trop de vent ça arrive qu'on ne capte plus rien pendant des heures et là c'est la crise.”*

### **3.1.2. Absence de manque ressenti en cas de coupure numérique**

Les résultats démontrent que la qualité des infrastructures impacte les pratiques numériques de tous les jeunes sans exception. Unanimement, les 22 jeunes marquisiens interrogés d'un village à l'autre ont décrit une connexion internet et une couverture réseau défaillante : “nulle”, “bof”, “lent” “n'a pas”... Néanmoins, les réactions de compensation face à ces coupures ou absences d'Internet ne traduisent pas nécessairement un manque ou une frustration chez tous les élèves. Au contraire, plusieurs jeunes ont évoqué des stratégies alternatives pour s'occuper en dehors d'Internet avec pour quelques-uns un certain détachement vis-à-vis du numérique. Ainsi, l'absence de connexion ne provoque pas d'état de manque généralisé ; “je vais chez mes collègues pour voir ce qu'ils font”, “je descends dans le village pour balade”, “je vais dehors”, “on s'ennuie pas même sans Internet”, “ça change rien si y'a Internet ou non, en fait je vais dessus que quand y'a Internet”. Ces réponses mettent en lumière une capacité d'adaptation et une résilience quotidienne face aux défaillances techniques, parties intégrantes de leur vie dans le numérique. Loin du sentiment d'être “coupés du monde”, le rapport non anxieux à la déconnexion s'inscrit dans des habitudes où l'accès au numérique n'est jamais totalement acquis et les interruptions sont vécues comme des moments ordinaires qui participent à construire des sociabilités spécifiques en marge d'un usage intensif du numérique.

Toutefois, il est important de souligner que parmi les enquêtés, les deux élèves qui se distinguent par des usages intensifs des outils numériques sont celles qui se sentent les plus impactées par ces manquements et adoptent une posture beaucoup moins compréhensive et moins résignée face aux coupures Internet. **Tuhitini** parle d'un “dénì” et exprime sa frustration par :

---

<sup>11</sup> Vini : téléphone portable

*“Ben on reste dans le déni. Je vais dehors, je vais ramasser les feuilles, on ne peut rien changer”.*

De même pour **Nani** :

*“(...) par contre, quand il pleut ou qu'il y a trop de vent ça arrive qu'on ne capte plus rien pendant des heures et là c'est la crise.”*

Elles se disent perdues et doivent trouver une occupation pour combler leur manque en attendant que la connexion soit rétablie. Leurs deux réactions traduisent un véritable agacement et une injustice subie et ressentie face à une situation répétée qui souvent s'inscrit dans la durée.

### **3.1.3. Rôle central des CDI et salles informatiques dans l'accès à Internet**

Lors des entretiens menés auprès des élèves, les CDI et les salles informatiques sont des lieux familiers de ces derniers. Une majorité des élèves identifient ces espaces comme les seuls lieux d'accès à des équipements informatiques et/ou à une connexion Internet plutôt stables, jouant ainsi un rôle déterminant dans l'accès au numérique et dans la réduction de la fracture numérique. **Kua, 11 ans d'un village éloigné de Ua-Pou** confirme l'importance de ces structures :

*“J'utilise l'ordi que à l'école, j'ai pas chez moi. Avec M. A\* (professeur-documentaliste et M. T\* (professeur de technologie) on apprend à utiliser les ordinateurs pour travailler. Mais au CDI c'est vieux, c'est lent ou bien ça marche pas”.*

Ce témoignage souligne également une forme de frustration des élèves qui parlent d'un encadrement et d'une volonté d'apprendre confrontés aux difficultés techniques freinant l'usage effectif des outils numériques. Toutefois, l'école est reconnue comme véritable pilier dans la maîtrise des outils. Les élèves décrivent des usages variés du numérique dans l'enceinte scolaire : traitement de texte, mise en page, navigation sur Internet, recherche documentaire, envoi de courriels... Comme témoignent **Béatrice, 13 ans d'un village éloigné de Ua-Pou** sur l'aspect formateur des projets menés par les enseignants en lien avec le numérique :

*“J'ai appris à envoyer des mails quand on a travaillé avec Mme R. (professeure de français) au CDI parce qu'on a fait des correspondances avec des jeunes de Moorea<sup>12</sup>. Et aussi on va sur Internet chercher des infos pour nos exposés.”*

---

<sup>12</sup> Moorea : île sœur de Tahiti située dans l'archipel de la Société

**Et Julie, 14 ans de Puamau (village éloigné mais profitant d'un réseau téléphonique et Internet stable) :**

*“J'utilise le iPad et les ordis au collège. Je sais aussi imprimer, faire des photocopies, mettre en page et faire des recherches sur Google. J'ai pas d'ordis chez moi mais j'ai un iPad alors ça va je sais quand même bien me débrouiller.”*

Ces compétences acquises permettent une certaine autonomie chez les élèves ;

*“Au CDI on peut utiliser les ordinateurs pendant la pause de midi. On peut regarder des vidéos, jouer à Scratch et utiliser pour écrire nos exposés. On peut aller aussi » (Héloïse, 13 ans de Taiohae - village principal).*

De plus, une poignée d'élèves confirment que l'accès aux réseaux sociaux n'est pas limité dans les CDI mais est contrôlé par une limite de temps et doit être complémentaire d'un besoin d'informations ou d'une autre activité sur internet. Comme nous le raconte **Espérance** qui identifie le CDI comme le lieu dans lequel elle peut se connecter à ses réseaux sociaux :

*“(...) nous laisse utiliser Facebook sur les ordis du CDI, il sait qu'on n'a pas chez nous. (...) il faut toujours qu'on lui explique pourquoi faire et des fois il vient regarder. On peut lui demander des casques pour écouter et ça m'arrive d'appeler ma famille ou juste regarder les news sur “Allô qui sait quoi ?<sup>13</sup>” et d'autres trucs.”*

### **3.2. Des pratiques informationnelles plurielles et socialement différencierées**

Les pratiques informationnelles des jeunes rencontrés lors des entretiens révèlent une pluralité dans le rapport à l'information, fortement influencée par des facteurs sociaux, territoriaux et genrés. Dans un contexte d'accès inégal aux outils numériques, ces pratiques ne révèlent pas une simple opposition entre connectés et déconnectés mais mets plutôt en avant une diversité de formes d'appropriation, de contournements ou de développement de pratiques spécifiques face à l'information, marquées par les conditions de vie, les inégalités sociales et les habitudes culturelles locales.

#### **3.2.1. L'influence du territoire et des groupes d'appartenances sur les pratiques informationnelles**

---

<sup>13</sup> “Allo qui sait quoi ?” est un groupe Facebook communautaire qui regroupent les habitants d'un lieu précis et dont l'accès est contrôlé par les administrateurs. Sur ce groupe sont discutés des sujets divers concernant majoritairement les évènements du lieu. Il existe plusieurs variables de ces groupes selon les lieux géographiques ; Allo qui sait quoi Tahiti, Allo qui sait quoi Ua-Pou, Allo qui sait quoi Nuku-hiva...

Les modalités d'accès à l'information dépendent en grande partie du milieu social d'origine, du niveau de vie des familles et de leur lieu de résidence. L'absence quasi-totale de journaux papiers dans les villages oblige les jeunes à se tourner vers d'autres canaux, avec des choix qui varient selon les ressources disponibles.

### **3.2.1.1. Une diversité de canaux d'informations selon les ressources sociales et territoriales**

Dans l'analyse des entretiens réalisés, les résultats ont fait ressortir deux catégories. Tout d'abord, les jeunes vivant dans les villages principaux sont en majorité issus de familles plutôt favorisées ou moyennes hautes et accèdent généralement à une pluralité de sources d'information tels que : télévision, Internet, réseaux sociaux. Parmi ces jeunes, 9 (**Nani, Ronaldo, Tuhitini, Iki, Héloïse, Mikasa, Julie, Ana et Heitini**) d'entre eux déclarent consulter internet pour rechercher des informations à visée scolaire ou selon leurs centres d'intérêt, avec une certaine autonomie acquise grâce à la maîtrise des outils. Ils déclarent aussi échanger avec leurs parents sur leurs résultats, constituant ainsi un moyen d'affirmer, partager ou affiner leurs recherches d'informations. A l'inverse, les jeunes des villages plus éloignés, souvent issus des milieux moyens bas ou défavorisés, se tournent davantage vers la radio et le contact direct pour s'informer. Unanimement, les 8 élèves<sup>14</sup> interrogés sur la question des canaux d'informations, ont évoqué le manque de moyens et d'infrastructures justifiant ces stratégies d'adaptations. La majorité de ces jeunes déclarent tout de même avoir recours à leurs parents comme sources d'informations, comme énonce **Teiki, 14 ans, d'un village éloigné de Nuku-Hiva** :

*“Mon papa m'apprend tout. Il travaille à la commune et c'est lui qui me dit les trucs importants qu'il se passe, comme je vais pas sur Facebook”.*

Aussi, certains élèves, notamment de catégories sociales favorisées nous raconte avoir été familiarisés très vite aux outils numériques, notamment par leurs parents. Bénéficiant d'un capital numérique fort, ces mêmes élèves ont développé une diversité de canaux d'informations en s'intéressant aussi bien à l'activité micro-locale, locale, nationale et internationale.

### **3.2.1.2. Une relation distanciée aux médias traditionnels : télévision et presse écrite peu investies**

Les entretiens et observations menés auprès des élèves marquisiens révèlent un rapport distancié voire marginal à l'égard des médias traditionnels que sont la télévision et à la presse écrite en tant que sources d'informations. 8 jeunes (**Nani, Kua, Urbain, Julie, Hina, Chrystelle, Magali et Grace**) expliquent ne pas aimer regarder la télévision de manière quotidienne mais de façon ponctuelle si des sujets les intéressent et 3 autres (**Espérance, et**

---

<sup>14</sup> Chaque entretien étant différent, nous n'avons pas pu interroger tous les enquêtés sur cette question.

**Heidi)** ne pas avoir la télévision dans leur foyer. Cette mise à distance s'explique par une combinaison de facteurs techniques, économiques et culturels qui limitent l'usage et l'intérêt que ces supports peuvent susciter chez les jeunes.

Ainsi, l'usage de la télévision est souvent limité dans les foyers, plusieurs élèves évoquent un équipement absent ou peu utilisé, notamment en raison du coût élevé de l'abonnement. **Hina, 14 ans, de Tahuata** déclare que :

*“On a la télé à la maison mais c'est une vieille télé qui capte pas bien. je regarde de temps en temps mais c'est vite ennuyant. On a que les chaînes gratuites parce que c'est trop cher, et c'est pas vraiment intéressant. (...) c'est pas aussi des sujets qui m'intéresse trop, toujours les autres pays et bof.”*

Néanmoins quelques usages ponctuels subsistent. Parmi les enquêtés, **Chrystelle** et **Heitini** mentionnent un usage spécifique et récurrent de la télévision : regarder des dessins animés.

*“On me laisse regarder ce que je veux à la télé (...) et moi je préfère les dessins animés (...).” précise **Chrystelle**.*

Cela montre que, même dans un contexte d'équipement et d'infrastructures limités, le petit écran reste associé pour certains à des moments de loisirs ponctuels, souvent liés à l'enfance.

Un autre témoignage illustre une évolution significative : une élève explique qu'elle dispose de toutes les chaînes via un abonnement, mais qu'elle n'utilise quasiment jamais la télévision pour les regarder. Elle s'en sert comme un simple écran, afin de caster YouTube ou Netflix depuis son téléphone ou sa tablette, pour profiter d'un meilleur confort visuel. Ainsi, même lorsqu'elle est présente dans les foyers, la télévision n'est plus investie comme média en soi.

La presse écrite connaît le même succès que la télévision auprès des jeunes marquisiens puisqu'elle suscite également un intérêt limité chez les élèves. Plusieurs facteurs structurels et contextuels contribuent à ce désintérêt ; les journaux arrivent avec plusieurs jours, semaine voire mois en retard, il n'existe pas de presse locale ou bien les points la distribuant ou la mettant à disposition, comme les CDI, ne sont pas reconnus pour cette fonction. Ce désintérêt n'est pas le signe d'un rejet du monde ou de l'actualité, mais d'un écart entre l'information produite et leur réalité vécue. En contrepoint, les élèves se montrent très attentifs aux informations relatives aux villages (par les affiches par exemple) ou à l'archipel (par la radio par exemple).

Cette sélectivité dans l'usage révèle une appropriation intelligente, où les jeunes choisissent les contenus en fonction de leurs intérêts, de leur compréhension, ou de leur lien à leur quotidien.

### 3.2.1.3. Des usages genrés d'internet

Parmi les jeunes interrogés manipulant souvent les outils numériques, les filles se distinguent par un usage plus actif des réseaux sociaux, notamment Facebook et TikTok, dans le but de s'informer et de socialiser. Elles participent activement en publiant, commentant et (re)partageant du contenu. **Puahau, 11 ans, de Hane (village principal)** dit aimer se filmer en train de danser et publier sur TikTok :

*“Je suis le mouv<sup>15</sup>, quand j'aime bien une danse je l'apprends et après je refais la danse en me filmant et je publie. J'aime bien. (...) non j'ai pas beaucoup de likes mais c'est pas grave c'est pas pour ça que je fais ça. J'aime bien regarder pour moi, je garde dans mes brouillons.”*

*“J'ai déjà fait des lives, surtout quand je suis au pensionnat. (...) Ça me fait parler avec d'autres gens. (...) non c'est que des lives avec des marquisiens de mon âge, les copains de mes copains, les copines de mes copines... ” raconte **Espérance, 15 ans, de Hanavave (village principal mais ne bénéficiant pas d'un réseau téléphonique et internet stable)**.*

Les réseaux sociaux peuvent être lus comme une tentative d'appropriation d'espaces de paroles dans une véritable recherche d'expression et de connexion au monde extérieur. Ainsi, les filles interrogées se disent plus motivées par des connexions sociales et une reconnaissance. Lorsqu'elles ont été interrogées sur leurs recherches sur Internet et sur les réseaux sociaux, ces mêmes élèves affirment privilégier les contenus visuels, esthétiques, liés au style, à la mode, à l'école et à la musique. Alors que du côté des garçons, plus discrets dans leur présence numérique (très peu de stories, peu de commentaires et peu de “likes”), déclarent favoriser les contenus liés aux jeux vidéo, à la technologie, au sport, à la danse et à la musique.

*“J'aime pas montrer ma tête sur Internet, je préfère mettre des stickers sur ma tête pour cacher (...). J'aime bien regarder les vidéos de Haaland comme je joue aussi au foot.” explique **Ronaldo, 13 ans, de Hakahau (village principal)**.*

### 3.2.2. Un attachement marqué pour l'actualité locale et micro-locale

#### 3.2.2.1. - *Un rapport distancié à l'actualité internationale*

Les entretiens et observations menés auprès des élèves marquisiens révèlent un rapport distancié à l'information internationale. Plusieurs raisons expliquent ce phénomène ; d'une part ces médias sont perçus comme déconnectés de la réalité locale et jugés trop lointains et sans impact direct comme le raconte **Espérance** :

---

<sup>15</sup> « mouv' » : la tendance

*“On ne parle jamais de nous dans le journal<sup>16</sup>, c'est que les actus de Tahiti ou des autres îles. (...) et la France c'est trop loin, ça nous concerne que un petit peu. Ce qui compte c'est ici.”*

Un sentiment partagé par une majorité des élèves, **Julie**, partage son émerveillement face à l'actualité nationale et internationale :

*“Je regarde beaucoup les infos des autres pays comme la France ou les États-Unis à la télé. Je rêve d'aller en France ou d'aller à Paris pour voir la tour Eiffel. Là j'ai hâte de regarder les Jeux Olympiques, surtout de surf, pour une fois on va parler de nous dans le monde, même si ça sera à Tahiti, c'est comme si on parlait enfin de nous. (...) Oui c'est vrai je suis fière et ça m'intéresse quand on nous cite.”*

Dans son témoignage, le sentiment d'invisibilité, de décalage et de désintérêt, renforce le ressenti que l'on ne “parlent pas d'eux” ni de leurs lieux de vie. Après avoir discuté des reportages réalisés par les télévisions, par les touristes qui filment et mettent les vidéos montées en ligne ainsi que les travaux de recherches sur les îles Marquises, **Julie** continue en ajoutant :

*“Enfin si on va parler de nous les îles Marquises mais c'est plus des paysages, des animaux, des poissons mais pas vraiment des gens comme des gens qui réfléchissent et vivent et existent mais plus comme des objets (...) genre on va parler de notre culture, nos tatouages, à quel point les femmes sont belles et les hommes musclés mais c'est toujours des stéréotypes (...) pas comme si on avait évolué. C'est toujours les côtés beaux et jamais les vrais problèmes qu'il y a ici. Quand les touristes viennent ils sauront jamais qu'on vit les sécheresses, qu'il n'y a pas de travail autre que l'artisanat, la chasse, les fruits, la pêche ou que après le collège la plupart arrête d'aller à l'école parce qu'on n'a pas de sous (...) ou parce que on sait pas comment faire pour continuer [les études] (...) ou pourquoi continuer l'école. Fin voilà quoi, des vrais trucs qui nous concernent.”*

Pour une partie des élèves, la télévision ne constitue pas une réelle source d'informations mais est plus utilisée dans une visée de divertissement ; “pour les dessins animés”, “quand je m'ennuie”, “si y'a rien d'autre à faire”, “quand papa allume”, “quand on mange le soir”. Certains d'entre eux qualifient les informations véhiculées par les émissions télévisées comme trop hasardeuses, pas intéressantes et sur trop de sujets divers, préférant les recherches Internet leur permettant d'obtenir des informations précises selon leurs requêtes.

D'autre part, les délais d'acheminement de la presse papier jouent un rôle dissuasif. En effet, lorsque les journaux quotidiens et hebdomadaires locaux sont édités sous format papier à Tahiti et ne sont pas envoyés dans les îles Marquises en raison du coût du transport trop élevé.

---

<sup>16</sup> Le journal télévisé de Polynésie la 1ere et TNTV

Seuls les journaux et magazines mensuels, ou plus, locaux ou internationaux<sup>17</sup>, commandés par les mairies, les magasins ou les CDI sont expédiés. Souvent, l'information des exemplaires reçus est jugée comme obsolète et établit l'idée que la presse écrite est un support "en retard" dans un monde désormais fondé sur l'instantanéité : "je lis pas trop les magazines au CDI", "je savais pas que y'en avait au CDI", "je préfère chercher sur Internet c'est plus d'actu"<sup>18</sup>.

Ces propos témoignent d'un ancrage territorial fort dans les pratiques informationnelles. L'information n'est valorisée que dans la mesure où elle est située, c'est-à-dire pertinente pour la vie quotidienne sur l'île. Cette focalisation sur le local peut aussi être vue comme une manière de filtrer l'information dans un contexte de saturation médiatique mondiale. Ainsi, la relation à l'information semble s'organiser selon un principe de proximité : ce qui est proche – géographiquement, socialement ou émotionnellement – est priorisé, tandis que le lointain est relégué, voire ignoré.

### **3.2.2.2. "Tout se sait vite ici" : l'importance du bouche-à-oreille dans la circulation de l'information**

L'unanimité des enquêtés sur le rôle central de l'entourage et de la famille en tant que première source d'information révèle l'importance de la communication interpersonnelle dans les pratiques informationnelles. Le bouche-à-oreille apparaît comme un vecteur privilégié de diffusion rapide de l'information, qui dépasse largement les canaux formels ou numériques. 7 élèves désignent le bouche-à-oreille et la radio comme principales - voire seules - sources d'informations. **Heitini, 11 ans de Hane (village éloigné mais profitant d'une couverture réseau et numérique stable)**, nous raconte que :

*"Quand quelque chose se passe dans le village, on sait déjà. On va dire à mea<sup>19</sup> qui va dire à mea, qui va appeler sa sœur et elle va appeler sa cousine et après ça fait radio cocotier et tout se sait vite ici. Des fois les gens savent des trucs sur toi avant que toi-même (rire)".*

Cette déclaration met en lumière la rapidité et l'efficacité de ce système informel. Le "bouche-à-oreille" fonctionne ici comme un véritable réseau social, une "radio cocotier" structurée autour des liens familiaux, amicaux et communautaires.

Cependant, cette même efficacité peut entraîner des effets non désirés et discutés par les interviewés. Les entretiens révèlent une forme de surveillance sociale généralisée, rendue possible par la densité des réseaux de proximité et la petite taille de la communauté insulaire. **Ana, 13 ans de Hakahau (village principal)** relate son expérience du bouche-à-oreille et confie son agacement face à la surveillance constante environnante :

---

<sup>17</sup> Le délai d'acheminement des journaux et magazines internationaux peuvent varier entre des jours, des semaines voire des mois.

<sup>18</sup> « plus d'actu » : plus d'actualité, plus récent

<sup>19</sup> « Mea » : Désigne ici une personne que l'on prend pour exemple pour illustrer une situation.

« (...) et comme on vit sur une petite île, tu peux jamais rien faire sans que tout Ua-Pou soit au courant. Tout se sait vite ici. ”

Un avis partagé par **Poea**, 14 ans de Taiohae (village principal) :

“On peut pas *chappe*<sup>20</sup>, on peut pas être tranquille. Si je suis pas à l'école, mon papy le sait direct et en plus les gens lui ont dit où je suis, avec qui je suis et qu'est-ce que je fais. C'est *fiu*<sup>21</sup> (...). ”

Ces propos expriment une ambivalence face à ce système d'information : s'il est utile et efficace pour rester informé sur les événements prochains de l'île ou de l'archipel, il est perçu également intrusif, voire oppressant. La sphère privée y est souvent compromise, comme le souligne **Chrystelle** pour qui la surveillance et les limites privées sont souvent dépassées :

“Tout le monde connaît tout sur tout le monde. Des fois les gens font des posts (Facebook) pour demander les histoires de la vie des autres. Le plus pire c'est qu'on les répond avec les détails. C'est pour ça j'aime pas Facebook.”

On observe ici une hybridation entre la transmission orale et les outils numériques, qui prolonge le bouche-à-oreille sur des plateformes telles que Facebook, renforçant la visibilité des informations personnelles. Ainsi, cette pratique informationnelle traduit une forme d'hyper-connectivité locale, où le contrôle social se mêle étroitement à la circulation de l'information.

### *3.2.2.3. La radio et les affiches, des médias privilégiés pour l'actualité locale et micro-locale*

Malgré ces différences dans les pratiques informationnelles, la radio apparaît comme un média et une source d'information partagée par l'ensemble des 22 jeunes, quel que soit leur milieu, pour une utilisation active ou passive. **Urbain, 12 ans, d'un village éloigné de Ua-Pou et passionné par la pêche** raconte que :

“(...) c'est l'habitude d'utiliser la radio. Mon papa m'a donné ça à lui. (...) j'utilise beaucoup pour écouter la météo et aussi j'essaie de capter les [fréquences des] bateaux qui passent pour écouter ce qu'ils disent.”

En effet, la radio occupe une place privilégiée dans le quotidien des jeunes et son utilisation varie selon les jeunes. Pour certains, la radio permet d'écouter les nouvelles

<sup>20</sup> « *Chappe* » : Mot familier utilisé ici pour désigner le fait de s'échapper, s'enfuir, fuguer, faire le mur...

<sup>21</sup> « *Fiu* » : (Polynésie française) (Populaire) Nonchalance, détachement causé par des états d'âme ; il exprime non-seulement ce sentiment de lassitude, de dégoût, d'ennui mais aussi la langueur, le manque de volonté, de force, d'entrain, le rejet, l'envie de tout plaquer, le ras-le-bol qu'il génère. (Wiktionnaire)

musiques, pour d'autres de connaître les actualités à l'échelle de l'archipel et pour d'autres encore un moyen de rester informé.

*“Quand je m’ennuie à la maison je laisse tourner la radio et j’écoute seulement peu importe.” rajoute **Urbain**.*

**Héloïse** raconte quant à elle qu'elle :

*“(j’) aime écouter la radio pendant que je dessine, on apprend bien les nouvelles des autres îles<sup>22</sup>. (...) des fois il y a plus de piles alors il faut les changer.”*

Son accessibilité, la gratuité des chaînes de radio et son ancrage culturel dans les pratiques des parents viennent faire de la radio un outil prisé par les élèves dans leurs pratiques informationnelles.

Aussi, en l'absence de presse locale permanente dans les Marquises limitant l'accès à une information de proximité, les habitants - y compris les élèves - s'approprient d'autres canaux d'information plus ancrés dans leur quotidien tels que les affiches disposées dans l'espace public. Elles jouent un rôle central et constituent un véritable vecteur de circulation dans l'accès à une information de proximité. Elles sont lues, commentées, photographiées, partagées. Elles permettent de relayer des annonces d'événements, des communiqués institutionnels et religieux ou encore des informations plus personnelles à l'échelle du village comme des recherches de maisons... **Béatrice** parle des affiches comme utiles :

*“Par exemple pour savoir sa classe ils vont afficher devant le portail de l'école et il suffit de chercher notre prénom pour savoir dans quelle classe on est. (...) C'est pareil pour les équipes de foot pour savoir dans quelle équipe on est (...) pour les horaires du bateau, pour savoir quand c'est la messe (...) les horaires d'ouvertures des magasins. (...) des fois aussi pour connaître le programme du Rare ils vont afficher à la mairie, les horaires des mariages ou des baptêmes. (...) je sais pas si ça compte mais des fois par exemple R\* va laisser une affiche et on peut s'inscrire pour commander des légumes, après ra<sup>23</sup> tout le monde sait quels légumes tu as choisi. C'est utile si tu veux tout savoir de tout et te tenir au courant.”*

### **3.2.2.4. Les groupes communautaires en ligne comme relais numérique de l'actualité locale et micro-locale**

Si de rares exceptions utilisent d'autres réseaux sociaux ou d'autres sources d'informations sur Internet pour s'informer et se sociabiliser, telles que **Tuhitini** et **Nani** qui confient être particulièrement actives sur Tiktok, X (anciennement Twitter) et apprécient les formats de HugoDécrypte pour se tenir informées de l'actualité nationale et internationale, la majorité des enquêtés disent utiliser uniquement Facebook et Tiktok, pour se tenir informés de

<sup>22</sup> Héloïse fait référence ici aux autres îles des Marquises

<sup>23</sup> « ra » : du coup

l'actualité locale et micro-locale. Questionnés sur leurs pratiques numériques sur Facebook et Tiktok, le réseau bleu comptant plus de 2 milliards d'utilisateurs est identifié comme le seul vecteur d'informations en ligne pour l'actualité locale et micro-locale, notamment grâce aux groupes communautaires.

Cette utilisation de Facebook ne se limite pas à une simple consultation passive de contenus. Certaines élèves, en particulier des filles, s'y investissent de manière active. Elles partagent des informations, commentent, relaient des publications, participent à des discussions sur des sujets concernant l'activité locales et réagissent aux actualités de la communauté (micro-locale). Cette activité soutenue témoigne d'une réelle appropriation de l'outil comme espace d'expression et de participation sociale. Leur engagement dépasse souvent celui de leurs homologues masculins, moins enclins à interagir publiquement dans ces espaces numériques.

*« (...) je compte pas vraiment combien de fois par semaine mais je pense que je vais 2, 3 fois sur Facebook, pas beaucoup, beaucoup (...) C'est là qu'on voit s'il y a des événements, s'il y a eu un accident, ou même des annonces pour des ventes ou des rassemblements. Même des trucs bêtes style des règlements de compte, vraiment les gens n'ont que ça à faire. (...) C'est comme notre journal ça. » **Mikasa***

Ces jeunes filles perçoivent Facebook non seulement comme un canal d'information, mais également comme un lieu où se tissent et se consolident des liens sociaux, parfois plus aisément qu'en présentiel, dans une société où les normes sociales peuvent être pesantes. En ce sens, leur présence active dans les groupes communautaires Facebook révèle une dynamique de socialisation numérique genrée, mais aussi une stratégie d'intégration et de reconnaissance dans leur environnement local.

*« Moi perso je poste pas sur Facebook, en vrai ça fait un peu vieux. (...) mais mes copines postent oui et c'est pas gênant genre, juste chill. » reprends **Mikasa**.*

Toutefois, **Mikasa** pose un regard critique sur les stratégies d'évaluation de l'information sur ces groupes communautaires qui font un parallèle avec la vie réelle, ancrée dans la confiance en les liens d'interconnaissance.

*« Entre nous, on ne vérifie pas vraiment les informations. Si quelqu'un dit quelque chose, tout le monde pense que c'est vrai. On se fait confiance. De toute façon il n'y a pas vraiment d'intérêt à mentir. (...) On est dans une petite communauté, on saura forcément quand quelqu'un a menti et ensuite c'est une image qui te colle à la peau. (...) des fois je me dis que heureusement qu'on est isolés parce que sinon on serait les premiers à tomber dans le panneau quand y'a des fake news. »*

Ce témoignage met en lumière une dimension ambivalente des pratiques informationnelles communautaires sur les réseaux sociaux dans ce contexte précis. L'évaluation de l'information repose sur la confiance interpersonnelle qui structure les échanges : on croit ce que dit un proche ou un membre de la communauté sans nécessairement chercher à vérifier l'information. D'une part nous avons les membres qui deviennent des autorités de confiance qui délivrent une information fiable et d'autre part, ceux qui ont été reconnus comme des sources pas fiables car ayant déjà délivrés des informations fausses. Cela reflète un capital social fort, où la parole est ancrée dans des relations d'interconnaissance et où la réputation joue un rôle de régulation implicite.

### **3.2.2.5. Dans la pluralité des espaces informationnelles : entre dimension culturelle et sociale forte, la messe du dimanche**

Au-delà du bouche-à-oreille, les enquêtés manifestent ainsi un intérêt fort pour l'information micro-locale, qui passe par les médias traditionnels (radio, télévision) et les réseaux sociaux numériques (notamment Facebook). Les moyens d'informations privilégiés tels que la radio ou les groupes Facebook communautaires souvent perçus comme étant plus pertinents, plus utiles, et surtout, plus proches. Toutefois, une partie des enquêtés, notamment issue des villages éloignés ont reconnu la messe du dimanche matin comme un le lieu et le moyen principal d'informations. Dans les îles Marquises, la religion occupe une place centrale dans la vie quotidienne des habitants. Majoritairement catholiques, les communautés locales se retrouvent régulièrement autour des célébrations religieuses qui rythment non seulement le calendrier spirituel mais aussi la vie sociale de l'île. La messe du dimanche est un moment privilégié de rassemblement pour l'ensemble du village.

*“On écoute à la messe, on regarde les infos à la télé, et sur Facebook aussi. C'est comme ça qu'on est au courant de ce qui se passe dans le village aussi (...) Ben par exemple le tiatono<sup>24</sup> va annoncer toutes les annonces de la semaine (...) quand il y a des rassemblements, des kermesses, des festivals (...) des fois il parle aussi des petits trucs des villages, s'il faut aller aider à construire la maison de quelqu'un. En fait c'est comme ça qu'on s'informe, nous les jeunes mais aussi pour les plus vieux.” (Iki, 13 ans de Atuona - village principal).*

Ces témoignages illustrent la pluralité des sources d'information ancrées localement. La télévision locale et la presse écrite restent des médias de référence reconnus particulièrement pour les actualités internationales ou encore les faits divers à l'échelle du territoire. La radio conserve également une fonction essentielle dans la circulation de l'information à l'échelle locale (au niveau de l'archipel) voire micro-locale :

*« À la radio, on entend les trucs importants. C'est là que j'ai entendu pour les coupures d'eau et les aides. » (Iki, 13 ans de Atuona - village principal).*

Toutefois, le bouche-à-oreille, le contact direct, les affiches, les groupes communautaires et la messe du dimanche sont identifiés par les 22 élèves comme les sources d'informations les plus utilisées par tous.

---

<sup>24</sup> « tiatono » : le diacre dans l'église catholique

### 3.3. Des rapports différenciés au numérique : entre adhésion critique, déconnexion et appartenance

#### 3.3.1 Pratiques numériques socialement différencierées

L'étude menée dans les collèges des îles Marquises montre que les usages numériques des élèves ne peuvent être appréhendés de manière uniforme et varient selon le cadre familial, les ressources matérielles, les motivations et le lieu de résidence. Ces différences façonnent des rapports contrastés aux outils numériques, à la fois en termes d'intensité, de fréquence et de nature des usages.

##### *3.3.1.1. Jeux, école, informations : des pratiques diversifiées mais superficielles*

Dans l'ensemble, les 22 élèves rencontrés mobilisent les outils numériques pour des usages relativement restreints : regarder des vidéos sur YouTube, jouer à des jeux en ligne, effectuer des recherches simples pour les exposés, ou encore communiquer via Facebook ou TikTok. Ces pratiques restent essentiellement ludiques ou scolaires selon les besoins, et reposent sur du divertissement mais sans approfondissement. Si, comme nous l'avons vu, certains élèves savent envoyer des mails ou faire des recherches en ligne, seulement 4 élèves ont développé des compétences leur permettant de varier leurs usages du numérique et développer une littératie numérique. **Mikasa, 14 ans de Atuona (village principal)** nous raconte que :

*“J'écris beaucoup et les sites comme Wattpad me permettent de publier mes écrits et de rencontrer un public ou des gens comme moi. Je suis tout le temps connecté, mais je me sens déconnectée avec les gens d'ici et de mon âge. (...) Entre nous, on ne vérifie pas vraiment les informations. Si quelqu'un dit quelque chose, tout le monde pense que c'est vrai. On se fait confiance. De toute façon il n'y a pas vraiment d'intérêt à mentir. (...) On est dans une petite communauté, on saura forcément quand quelqu'un a menti et ensuite c'est une image qui te colle à la peau. (...) des fois je me dis que heureusement qu'on est isolés parce que sinon on serait les premiers à tomber dans le panneau quand y'a des fake news.”*

##### *3.3.1.2. Rôle de la famille dans l'acquisition et la maîtrise des outils numériques*

La présence ou l'absence de médiation familiale apparaît comme un facteur déterminant dans la relation que les élèves entretiennent avec le numérique. Parmi les 13 (**Nani, Ronaldo, Tuhitini, Iki, Héloïse, Mikasa, Julie, Ana, Puahau, Espérance, Hina, Grace et Heitini**) élèves avec une utilisation plus ou moins quotidienne du numérique et des réseaux

sociaux, reconnaissent avoir eu les conditions techniques nécessaires pour la maîtrise et/ou d'avoir au moins un parent ou un membre de la famille qui ont transmis la maîtrise d'au moins un outil numérique. Par exemple, **Nani** nous raconte avoir appris seule mais en prenant exemple sur son père :

*“Toute seule, par découverte, en roue libre, c'était simple. Je ne sais pas si j'ai regardé quelqu'un le faire et j'ai appris, mais je crois que j'étais seule. Ou peut-être avec mon papa en vrai. Je t'ai dit il est calé en informatique”*

A l'inverse, les autres élèves issus de familles peu connectées - par choix, par manque de moyens, ou par éloignement physique ou technologique - doivent s'en remettre en majorité au cadre scolaire et aux amis pour se former aux outils. **Teiki**, qui a fait le choix de la déconnexion volontaire confie que son choix vient aussi du fait qu'il y a un certain décalage entre ses parents et le numérique :

*“Ils savent pas trop utiliser Internet, on les a pas appris aussi. C'est pas quelque chose qu'on fait nous et ça leur parle pas (...) je préfère leur dire des trucs intéressants. On a Internet à la maison mais ils utilisent que pour Facebook... je crois. (...) Mais ils me demandent toujours ce que j'ai appris à l'école en techno et j'aime bien leur dire, même s'ils ne comprennent tout. ”*

### **3.3.1.3. Pratiques irrégulières et conditionnées chez les jeunes en pensionnat**

Parmi les élèves rencontrés, il existe une catégorie qui semble importante d'être prise en compte et qui se constitue d'élèves issus de villages éloignés dans lesquels il n'existe pas de structures scolaires au-delà de la primaire. C'est notamment le cas pour 10 d'entre eux (**Heidi, Teiki, Kua, Urbain, Pierre, Puahau, Béatrice, Espérance, Hina et Grace**). Pour les villages les moins éloignés, ils sont récupérés le matin par des transports scolaires et sont déposés chez eux le soir après l'école tandis que pour les villages les plus éloignés, les élèves sont récupérés le dimanche après-midi par les transports scolaires, vivent en pensionnat la semaine et retournent dans leurs foyers le vendredi après l'école. Interrogé sur son quotidien, **Pierre** nous raconte ses trajets en voiture :

*« Fatigant... Nous sommes à peine arrivés dans notre village, que nous devons déjà repartir. Mais ça va, c'est comme ça, il y en a pour qui c'est pire. (...) Environ 1h de voiture ou 2h. (...) Heureusement qu'ils construisent des routes bétonnées, c'est beaucoup plus rapide maintenant.»<sup>25</sup>*

---

<sup>25</sup> Cet entretien a été traduit du marquisien en essayant de s'approcher au mieux de l'essence des dires de l'enquêté.

4 jeunes filles (**Puahau, Espérance, Hina et Grace**) constituent à elles une catégorie distincte. En effet, ces quatre jeunes vivent en pensionnat hors vacances scolaires. Originaires d'une île différente de leur lieu d'étude, comme tous les élèves de leurs îles respectives, elles ne retrouvent leur famille qu'à l'occasion des vacances scolaires, soit environ toutes les cinq semaines. Cette séparation prolongée implique une organisation marquée par l'autonomie, mais aussi par des usages spécifiques au contexte de l'internat. **Puahau** nous décrit :

*“On a une salle informatique [à l'internat] et on peut utiliser les ordinateurs pendant quelques heures. (...) les surveillants nous laissent utiliser leur vini, nos vini, on a le wifi. (...) c'est libre on peut aller sur les ordis aller sur Facebook, aller sur Youtube (...) j'ai mon vini et je le prête à mes copines si elles veulent.”*

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, leur accès au numérique au sein du pensionnat est plutôt régulier et encadré, dans un cadre offrant une certaine liberté, mais dans des limites définies, ce qui favorise des pratiques numériques collectives et solidaires. Les 4 élèves mentionnent des pratiques numériques régulières lorsqu'elles sont à l'internat : “on regarde des films”, “on va sur Youtube”, “on écoute de la musique”, “on fait nos devoirs”.

Cependant, ces mêmes filles observent le fait qu'elles ont des pratiques numériques régulières et un usage modéré d'Internet quand le cadre s'y prête mais qu'une fois rentrée dans leur foyer, où les conditions ne sont pas réunies - pas d'ordinateurs, pas de téléphones, pas de wifi ou un accès instable - elles ne ressentent plus autant le besoin d'aller sur Internet.

*“C'est vrai en vrai que ça me manque des fois [d'aller sur Internet] mais je m'occupe et je profite. (...) je vais voir ma famille, je vais à la mer, je travaille dans la maison... Mais ça me manque des fois et j'ai hâte quand même quand je retourne au pensionnat pour voir les news. (...) oui voilà genre les nouvelles danses sur TikTok (...) les trucs comme ça quoi.”* repense **Grace**.

Ce sentiment partagé par les 4 filles montre leur attachement affectif au numérique, non pas tant pour ses dimensions techniques ou scolaires, mais pour ce qu'il permet en matière de lien social, d'actualisation culturelle et dans un esprit de partage, pour faire “comme tout le monde”. Les “news” évoquées ne renvoient pas ici à l'actualité politique ou institutionnelles, mais bien aux micro-événements qui rythment les réseaux sociaux et l'actualité locale et micro-locale. Cet attachement au numérique est d'autant plus fort qu'il est ponctuellement suspendu, en alternant temps de connexion (au pensionnat) et temps de déconnexion (dans les villages). Loin d'opposer monde numérique et monde réel, les jeunes combinent les deux : elles profitent de la vie communautaire et familiale quand elles sont déconnectées et replongent avec enthousiasme dans le monde numérique dès qu'elles y ont accès.

*“Après c'est normal aussi. On peut faire que ça quand on est au pensionnat.”* souligne **Grace**

Ainsi, ces pratiques témoignent d'un usage du numérique comme facteur d'inclusion sociale où même les jeunes de villages éloignés parviennent à se relier aux tendances globales, à leurs amis, et à un monde qu'ils s'approprient à leur manière.

| Élèves en pensionnat pendant | Élève en pensionnat | Utilisation quotidienne dans le pensionnat | Pratiques ludiques | Sentiment de manque |
|------------------------------|---------------------|--|--------------------|---------------------|
| Semaine                      | 6                   | 100 %                                      | 83,3%              | 33,3%               |
| Mois                         | 4                   | 100 %                                      | 100%               | 25%                 |

### 3.3.2. Stratégies de déconnexion et représentations sociales du numérique

#### 3.3.2.1. *Le non-usage : déconnexion volontaire liée à un manque d'intérêt ou de compétences*

La mise à disposition d'équipements technologiques ne garantit pas nécessairement une appropriation effective des outils numériques. Les disparités d'accès à Internet, les différences de motivations et centres d'intérêts ainsi que l'absence de soutien familial peuvent amplifier et creuser les inégalités, rendant ainsi ces actions insuffisantes pour créer un réel changement et susciter un intérêt pour les outils numériques et une réelle appropriation. Si l'ensemble des enquêtés affirment avoir déjà manipulé un outil numérique (téléphone, ordinateur, tablette...), 9 d'entre eux disent ne pas avoir un usage quotidien et expriment ne pas ressentir de manque à ce sujet. Toutefois, parmi ces 9 élèves, 4 d'entre eux expriment un réel désintérêt envers les usages du numérique et déclarent implicitement avoir adopté une démarche de déconnexion volontaire.

*“ça m’interesse pas, je préfère aller papau’o<sup>26</sup> sur le quai avec mes copines.”*  
*(Magali, 14 ans, Hiva-Oa).*

Le témoignage de **Magali** illustre une déconnexion choisie, au profit d'activités collectives ancrées dans le quotidien. Interrogée sur son désintérêt, la question de la socialisation est l'une des causes principales de son désintérêt pour le numérique puisqu'elle explique que dans son groupe d'ami(e)s, peu d'entre eux utilisent les réseaux sociaux. Ce qui est aussi le cas pour **Poea et Chrystelle**. Lors de son entretien, **Teiki** affirme que son utilisation très limitée voire inexistante des réseaux sociaux et ses pratiques numériques très restreintes émanent d'un choix conscient de déconnexion. Interrogé sur ses compétences numériques et sur les inégalités numériques, **Teiki** a adopté une posture plutôt défensive sur le sujet :

*“Euh... je me sens pas inégal par rapport aux enfants de France (...) ni moi ni nous ici. (...) Bah je sais peut-être pas bien utiliser un ordi mais je sais aller à la chasse, aller à la pêche, au fa'a'apu<sup>27</sup> (...) au moins je peux aller dans la montagne et je vais*

<sup>26</sup> Papau'o : Se balader

<sup>27</sup> Fa'a'apu : Potager

*hoa<sup>28</sup> trouver du kaikai<sup>29</sup>. C'est ça le plus important, pas seulement regarder la télé et le vini, c'est pas important ça. (...) ils sont pas plus intelligents que nous.”*

Quant à **Heidi**, par exemple, son non-usage peut être considéré comme une stratégie d'adaptation et un indicateur de fracture numérique puisqu'elle n'a pas les outils nécessaires au sein de son foyer pour assurer de véritables pratiques numériques. Interrogée sur l'école comme lieu de développement des compétences numériques, elle ne se dit pas intéressée car non impactante dans sa vie quotidienne.

### *3.3.1.2 Vision contrastée de l'intégration et du besoin du numérique dans leur avenir selon le niveau de pratique quotidienne*

Les récits recueillis mettent en évidence une différence marquée dans la manière dont les élèves envisagent leur besoin du numérique dans leur vie future, directement liée à leur fréquence d'usage actuelle.

Pour les élèves qui utilisent quotidiennement les outils numériques (au collège, au pensionnat, à la maison), le numérique fera toujours partie de leur quotidien. Ces jeunes, souvent autonomes avec leur téléphone, les ordinateurs, sur les réseaux sociaux ou les recherches en ligne, anticipent naturellement que dans leur vie professionnelle et personnelle le numérique fera partie intégrante de leur futur. Comme nous le dit **Tuhitini** :

*“Euh oui ben oui. Oui bah oui je vais pas mentir oui. (...) Eh, c'est une très bonne question ! Je pensais que c'était la réponse que tu voulais. Parce que en vrai j'ai dis oui mais j'ai pas réfléchi pourquoi. (...) Ah.. ouais. Ah ben si quand même pour rester en contact avec ma famille, mes amis et m'aider à l'école. Et pour continuer mes activités comme je le fais déjà, Wattpad, films, tiktok... Et lire l'actualité.”*

Cette projection positive et intégrée que l'on retrouve chez ces élèves reflète une forme de confiance dans leur capacité à évoluer avec les technologies, parfois appuyée par l'encadrement scolaire (au CDI ou en technologie principalement) ou par l'entraide entre pairs, notamment en internat.

À l'inverse, les élèves peu ou pas connectés dans leur quotidien, par choix, par contrainte technique ou par manque d'accompagnement, expriment souvent peu d'intérêt et ne se projettent pas réellement concernant l'usage du numérique dans leur avenir. Pour ces jeunes, le numérique n'apparaît pas comme une nécessité dans leur quotidien. Leur quotidien structuré autour d'activités non numériques (aide à la maison, loisirs extérieurs, vie en communauté), ne

---

<sup>28</sup> Hoa : Marque la certitude

<sup>29</sup> Kaikai : Nourriture, manger

leur donne pas toujours à voir l'utilité concrète des usages de ces outils dans leur présent et par conséquent aussi dans leur avenir. **Magali** nous révèle que pour elle :

*“Euh en fait... j’en ai pas besoin et je pense après (...) j’en aurai pas aussi besoin besoin. Je préfère faire autre chose, et en euh en plus (...) façon j’utilise pas déjà trop Internet.”*

Ces positions ne relèvent pas forcément d'un rejet actif du numérique, mais d'un manque de lien entre les usages numériques proposés (ou imposés à l'école) et leur quotidien. Dans ces territoires où la modernité numérique arrive de manière fragmentée, où la formation aux outils numériques reste inégale, certains jeunes n'envisagent tout simplement pas de rôle particulier du numérique dans leur avenir.

Toutefois, il est important de noter que certains élèves s'interrogent sur les enjeux du numérique et l'impact de son intégration dans le système communautaire de ces îles. Alors même que **Tuhitini** utilise quotidiennement Internet et développe des pratiques numériques importantes, elle adopte une attitude critique sur la place du numérique dans une société communautaire et nous raconte que :

*« En vrai non. Je sens déjà que le numérique dénature le village. Les enfants ne sortent plus se balader autant qu'avant, c'est nul, on prend les habitudes des gens d'ailleurs à rester dans nos maisons. Même si je suis une big casanière, je trouve ça triste. »*

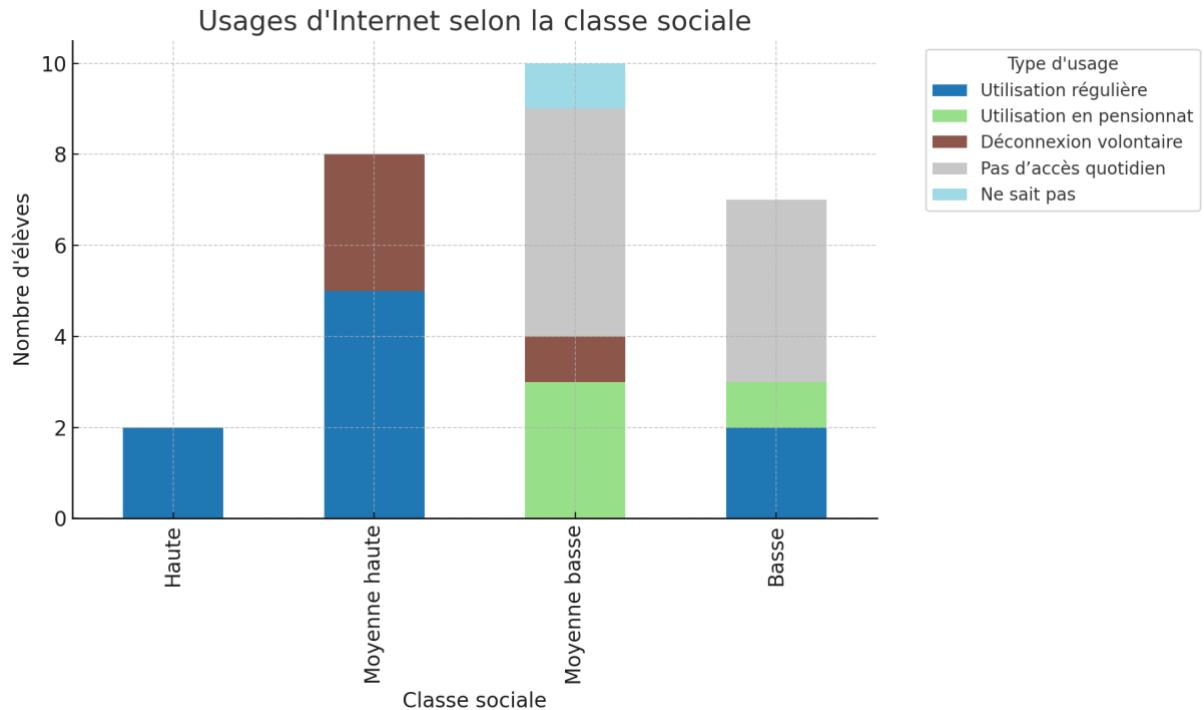
Une vision partagée par **Nani** :

*“Avant de venir à Tahiti, je pense 5 heures mais maintenant que je suis en roue libre ben ça a augmenté de beaucoup c'est sûr je suis devenue une “ipad-Kid”, j'en aie marre. En plus, je ne réduis pas beaucoup quand je retourne à ua-Pou pour les vacances, je reste dans ma chambre pour scroller dans le vide. C'est triste en vrai.”*

Ces deux élèves conscientes du temps passé à « scroller sur la toile » caractérisent ces moments par une perte de temps voire une véritable addiction : « *C'est tous les jours, je pense que j'y passe plus de 5h, quel échec !* », « *je reste dans ma chambre pour scroller dans le vide. C'est triste en vrai.* ”

Néanmoins, il est important de noter que contradictoirement à la posture critique qu'elles adoptent vis-à-vis de leur usage d'Internet et des effets que cela engendre sur leur quotidien, elles ne manifestent pourtant aucune volonté de réduire leur temps en ligne, de développer d'autres liens sociaux ou d'intégrer de nouvelles activités dans leur vie quotidienne.

## En résumé



- Sur 2 élèves de **classe sociale haute** : 2 utilisent régulièrement internet.
- Sur 8 élèves de **classe sociale moyenne haute** : 5 utilisent régulièrement Internet et 3 choisissent d'être déconnectés volontairement.
- Sur 5 élèves de **classe sociale moyenne basse** : 5 n'ont pas accès à Internet quotidiennement, 3 utilisent régulièrement Internet en pensionnat, 1 choisi d'être déconnecté volontairement et 1 ne sait pas.
- Sur 7 élèves de **classe sociale basse** : 2 utilisent régulièrement internet, 4 élèves n'ont pas accès à Internet quotidiennement, 1 utilise régulièrement Internet en pensionnat.

| Pratiques numériques juvéniles  |  |   |  |   |  |
|---|--|---|--|---|--|
| Accès Internet quotidien  |  |   |  |   |  |
| Oui = Village principal   |  | Non ou faible débit = Village éloignés, pas ou peu de réseaux mobiles   |  |   |  |
| CSP Favorisée – Moyen haut  | CSP Défavorisée – Moyen bas  | CSP Favorisée – Moyen haut  |  | CSP Défavorisée – Moyen bas   |  |
| Usages et pratiques variés<br>-JEUX, ÉCOLE, INFORMATION<br>Capital culturel numérique RICHE<br>Utilisation cadrée<br>Utilisation scolaire<br>Information locale / internationale<br>TV mais surtout RSN en tout genre | Usages et pratiques variés<br>-JEUX, ÉCOLE, INFORMATION<br>Capital culturel numérique moyen voire faible / inexistant, les parents ne sont pas forcément experts ou à l'aise avec le numérique<br>Ludique<br>Moyennement encadré par les parents<br>Peu d'utilisation dans le cadre scolaire<br>Information locale mais plus avec la télévision et les RSN mais principalement les groupes privés / publics Facebook | Non usage<br>Déconnexion volontaire<br>Capital culturel<br>Raisons :<br>-Autres centres d'intérêts<br>-Pas d'utilité immédiate<br>-Pas d'utilité au quotidien (pas d'utilité à l'école)<br>-Utilisation contraignante<br>-Désintérêt pour le numérique<br>-”Perte de temps”<br>-”Pas le temps”<br>-”Pas d'utilité”<br>-Ne sait pas utiliser | Ne vivent pas dans ces villages de manière quotidienne<br>Utilisation très sommaire et basique<br>Coût trop élevé pour le résultat TV ou radio | Vivent de manière quotidienne<br>Utilisation très sommaire et basique<br>Coût trop élevé pour le résultat TV ou radio | Pas d'utilisation<br>Coût trop élevé + même raison que les <b>“Non usage”</b><br>S'informe principalement du bouche-à-oreille ou <u>la radio</u> |
| Ne lisent pas les journaux papiers (principalement parce qu'il n'y n'en a pas) mais lisent beaucoup les affiches  |  |   |  |   |  |

- a. Les pratiques numériques et informationnelles sont géographiquement et socialement conditionnées entre villages principaux et villages éloignés selon le niveau de couverture réseau et la fracture numérique de premier niveau (accès aux matériels et infrastructures) reste une réalité.

- b. Les usages du numérique sont genrés.
- c. Les CDI et les salles informatiques sont des endroits reconnus par tous les élèves comme permettant l'accès à Internet.
- d. Une partie des enquêtés, notamment celle vivant en pensionnat, développe des pratiques numériques régulières quand les conditions sont réunies et le permettent (accès à Internet et aux matériels nécessaires tels que les ordinateurs ou le téléphone). Toutefois, ces pratiques numériques restent superficielles et ludiques et ne permettent pas de développer une véritable littératie numérique. Aussi, il n'y a pas de réel sentiment de manque lorsqu'ils n'ont plus accès au numérique et trouvent d'autres centres d'intérêts.
- e. Bien que les pratiques informationnelles soient contrastées et socialement différencierées, les témoignages montrent qu'elles sont plurielles dans tous les cas et que la radio, la télévision, les réseaux sociaux numériques mais aussi le bouche-à-oreille et les rassemblements (sportifs, culturels, religieux...) sont des moyens privilégiés de communication et d'information.
- f. Internet, notamment Facebook et les groupes communautaires créés pour diffuser l'actualité au niveau de l'archipel des marquises, constitue la principale source d'actualité des jeunes marquisiens ayant des pratiques numériques quotidiennes. Toutefois, ces groupes contribuent au renforcement du sentiment de proximité presque intrusif de la vie communautaire et de surveillance constante.
- g. Les jeunes marquisiens, notamment les filles, s'impliquent activement dans des groupes communautaires en ligne, qui représentent pour eux une véritable source d'information. Ils privilégient une communication fondée sur l'interconnaissance et enrichissent leur perspective en consultant les commentaires des autres membres. Toutefois, ils adoptent une posture critique et mobilisent des stratégies d'évaluation de l'information, en tenant notamment compte du niveau de confiance qu'ils accordent, dans la vie réelle, à la personne ayant posté le commentaire.
- h. Une partie des enquêtés opte pour une démarche de déconnexion volontaire et marque un désintérêt pour le numérique. Ce désintérêt s'explique par un manque de compétences dans la maîtrise des outils ou par d'autres centres d'intérêts tels que la pêche, la chasse, la cueillette, l'élevage... Pour une autre partie, la déconnexion volontaire est une stratégie d'adaptation pour faire écho aux pratiques de leur entourage dans la question du numérique.
- i. Les jeunes marquisiens expriment un intérêt vif pour l'actualité micro-locale et locale et échelonne le degré d'importance accordé à l'actualité selon l'éloignement à leur lieu de vie.
- j. L'intérêt d'Internet dans un futur proche est socialement et géographiquement influencé. Les participants ayant des pratiques numériques quotidiennes expriment un grand intérêt et souhaitent des améliorations dans l'accessibilité au numérique tandis

que les participants n'ayant pas des pratiques numériques quotidiennes voient dans la question du numérique un superflu qui n'est pas nécessaire.

- k. Les enquêtés disent en majorité se sentir inclus dans la société et la vie marquise. Cependant, certains marquisiens ont un sentiment d'exclusion lorsque leurs centres d'intérêts sortent des pratiques "habituelles" de la vie communautaire des îles Marquises et ne se reconnaissent pas dans la société Marquise.

## Partie 4 : Discussion

### 4.1. Analyse des pratiques et usages numériques juvéniles des marquisiens

#### *4.1.1. Des inégalités d'accès et de conditions matérielles : une fracture numérique persistante*

Les résultats révèlent une fracture numérique d'accès marquée selon la localisation géographique (village principal contre villages éloignés) et la catégorie socio-professionnelle (CSP favorisée, moyenne haute vs moyenne basse, défavorisée). Dans les villages principaux, les jeunes disposent en général d'un accès quotidien à Internet et aux outils numériques, permettant une certaine diversité des usages (jeux, école, information). À l'inverse, dans les villages isolés, le débit faible, l'absence de réseau mobile ou le coût élevé de l'équipement limitent fortement l'usage. Cette situation illustre bien ce que Van Dijk (2005) et Ben Youssef (2004) appellent la fracture de premier niveau, c'est-à-dire l'inégalité d'accès aux outils et à la connexion. On note toutefois que cette spécificité des îles Marquises vient en partie et partiellement en opposition aux travaux de recherche qui affirment que le premier niveau de la fracture numérique est indissociable de la fracture numérique de second degré puisque le manque d'infrastructures et l'instabilité du réseau Internet concernent toutes les catégories sociales et tous les élèves quel que soit leur équipement à disposition ou leur maîtrise des outils numériques.

D'autre part, une attention particulière doit être portée sur les élèves de notre enquête qui développent des pratiques numériques régulières et autodidactes une fois qu'ils ont accès aux outils adéquats, notamment au pensionnat. Si leur environnement familial ne leur permet pas, l'environnement scolaire ouvre le champ des possibilités à l'accessibilité au numérique et au développement des pratiques.

#### *4.1.2. Des inégalités sociales et de genre au cœur des inégalités numériques différenciées : des pratiques superficielles*

Une fois la question de l'accès posée, on observe des pratiques informationnelles et numériques très contrastées, selon le capital culturel numérique (Bourdieu, 1979, Cardon, 2010) des familles et le rôle de l'école dans l'encadrement. Les jeunes issus de milieux favorisés, disposant d'un accès régulier et d'un soutien parental ou scolaire, développent des usages numériques diversifiés, mêlant loisirs, éducation et information (locale et parfois internationale via les réseaux sociaux). À l'inverse, chez les jeunes issus de catégories socio-professionnelles moyenne basses et défavorisées ou vivant dans des zones reculées, l'usage est souvent ludique et peu structuré, en raison d'un faible accompagnement familial, d'une faible légitimité de l'usage numérique à l'école, voire d'un désintérêt déclaré pour ces outils. Certains adoptent même une déconnexion volontaire, arguant d'un manque de temps ou d'utilité perçue, ce qui rejoint la notion de fracture numérique de second niveau, liée aux compétences et à la pertinence perçue des usages (Granjon, 2009 et Livingstone & Helsper, 2007).

Par ailleurs, les usages du numérique sont différenciés selon genre. Si tous les enquêtés ont des pratiques numériques en majorité centrées sur le divertissement et la

communication, les pratiques observées auprès des jeunes marquisiens montrent que les filles investissent les outils numériques dans une visée de sociabilisation (échanges messages, publications, commentaires, like...) en s'impliquant activement dans les groupes communautaires tandis que les garçons ont plus une visée ludique (sport, danse, jeux vidéo...). En prenant l'exemple des filles en pensionnat qui confirment les observations de Mercklé et Octobre (2012), elles ont toutes développé des usages du numérique autour des pratiques scolaires, communicationnelles et créatives tout en favorisant une communication fondée sur l'interconnaissance.

Néanmoins, si l'on croise la variable du genre et la variable du milieu social, il en ressort que la fracture de genre est plus prononcée dans les classes populaires. En effet selon les travaux des deux chercheurs, dans les milieux populaires, la recherche d'information concerne plus les femmes tandis qu'elle concerne les hommes et les femmes des milieux favorisés. Dans notre enquête, le panel de garçons interrogés n'a pas été suffisant pour confirmer ces observations. Cependant, nous pouvons noter que les différences au sein d'une même catégorie sociale entre les genres sont tangibles et observables.

#### *4.1.3. Le non-usage et déconnexions volontaires*

Par ailleurs, on retrouve chez le reste des élèves en internat la forme de non-usage numérique qualifiée par Jauréguiberry (2014) comme une déconnexion subie, liée aux difficultés techniques et économiques. Si lorsqu'ils retrouvent leur environnement et leur famille, dans des zones sans réseau par exemple, le numérique n'est pas vécu par une partie d'entre eux comme essentiel, ils trouvent néanmoins des stratégies d'adaptation et d'autres formes de socialisation (avec les rencontres en direct), de loisirs (pêche, chasse, artisanat, sports...) ou d'engagement (tâches domestiques, pratiques religieuses...). Cela illustre une forme de détachement fonctionnel, dans laquelle le numérique est perçu comme utile mais non indispensable, traduisant une certaine souplesse dans l'intégration du numérique dans leur quotidien. L'absence du numérique n'est pas sentie comme un manque ou une inégalité mais est intégrée comme une caractéristique du quotidien de ces villages éloignés.

D'autre part, certains élèves choisissent d'adopter une déconnexion volontaire vis-à-vis du numérique. Jauréguiberry (2014) analyse ces déconnectés volontaires comme ceux qui utilisent peu ou refusent les technologies de communication. Loin de refléter uniquement un déficit d'accès ou de compétences, les élèves expriment clairement un désintérêt assumé justifié par, par exemple : le sentiment d'être surveillé, l'évaluation de la pertinence de l'usage des outils numériques dans leur quotidien actuel et futur ou encore l'harmonisation sociale visant à ne pas rompre avec les habitudes du groupe familial, social et communautaire. Certains mêmes ne s'inquiètent pas des répercussions qu'entraînent cette non maîtrise des outils numériques notamment dans le cadre scolaire, comme **Heidi** qui nous dit qu'elle ne prête pas attention aux mauvaises notes qu'elle a reçu suite à l'absence de rendu d'un devoir nécessitant une utilisation du numérique. Ces jeunes « off-line » selon l'expression de Brotcorne, Mertens et Valenduc (2009) sont bien présents dans notre enquête et revendiquent cette déconnexion du numérique comme réfléchie et qui leur octroie un sentiment de liberté.

Cependant, Cardon (2020) met en garde contre une vision idéalisée de ces pratiques et alertent sur le potentiel handicap que ces jeunes peuvent avoir dans des situations impliquant

l'utilisation des outils numériques ou des retards par rapport à des connaissances et compétences acquises par la maîtrise des outils numériques.

## 4.2. Pratiques informationnelles juvéniles des marquisiens

Si notre étude confirme de multiples pratiques informationnelles par des canaux d'informations diversifiés mais spécifiques, ancrées dans le quotidien des élèves, elles témoignent d'un intérêt fort pour l'actualité locale et une diffusion rapide de l'information locale et micro-locale.

### *4.2.1. Un intérêt contrasté à l'actualité : de l'internationale au micro-locale*

Les élèves ont tous montré qu'ils peuvent donner des exemples précis et détaillés concernant l'actualité de leur île et de l'archipel, que ce soit en réponse directe aux questions de l'enquêtrice ou pour illustrer leurs idées. Quand il s'agit d'actualité internationale, leur connaissance semble plus vague. Seuls ceux qui sont bien connectés au numérique et qui passent beaucoup de temps en ligne peuvent vraiment en parler. Cela révèle que les jeunes marquisiens participant à notre étude ont une relation contrastée avec l'actualité, mettant surtout en avant les informations et l'actualité locale et micro-locale, qui sont d'ailleurs très présentes chez eux. Ce constat fait écho aux travaux de Boltanski et Esquerre (2022) qui démontrent qu'avec la multiplication des canaux d'information grâce au développement des nouvelles technologies, il devient presque impossible de se soustraire au flux d'informations qui se génère chaque jour. Toutefois, ce qui change désormais, ce n'est plus tant l'accès à l'information qui crée une différence entre les individus, mais plutôt la manière dont chacun choisit de porter son attention sur elle. Dans notre étude nous avons pu mettre en lumière que les élèves avec le capital numérique jouaient un rôle primordial sur les intérêts portés aux différentes « échelles » d'informations, l'intérêt pour l'information à l'internationale est proportionnelle au capital numérique des élèves.

### *4.2.2. Des canaux d'informations et pratiques façonnées par l'environnement social*

Bien que les pratiques informationnelles soient contrastées et socialement différenciées, notre enquête montre que les jeunes valorisent massivement l'information locale et micro-locale, transmise au travers de différents canaux tels que la télévision, la radio, les réseaux sociaux (notamment Facebook), les affiches ou encore le bouche-à-oreille. Les pratiques des enquêtés témoignent d'une attention portée à l'actualité locale et micro-locale dans son ensemble, même si les démarches volontaristes demeurent marginales puisque l'actualité vient souvent à eux, par exemple lorsque à l'occasion d'une balade dans le village ils tombent sur une affiche. Autre exemple, dans les groupes communautaires que l'on retrouve sur Facebook (Facebook étant le réseau social le plus utilisé voire le seul), les élèves disent y naviguer pour

s'informer de l'actualité locale et micro-locale sans réel sujet précis en tête. Les publications, les commentaires, les tags des autres utilisateurs sont leurs moyens de s'informer.

L'information internationale, en revanche, est souvent perçue comme trop éloignée ou déconnectée de leur quotidien (Plantin, 2018). Cet ancrage territorial fort renforce la fonction relationnelle et communautaire de l'information, qui n'est pas perçue comme un objet distant et objectif, mais comme un élément de vie sociale.

Aussi, nous avons pu extraire des entretiens qu'en ce qui concerne leurs pratiques d'information, les enquêtés consomment régulièrement les mêmes médias que leurs parents voire grands-parents ; en regardant la télévision, en écoutant la radio, en allant dans les rassemblements ou à la messe avec eux. Si les médias ne sont pas choisis par les enquêtés, leur appropriation et leurs usages sont quant à eux bien déterminés par l'enquêté ; par exemple, pour écouter la météo et les échanges des bateaux qui naviguent près des côtes pour **Urbain**).

#### *4.2.3. L'évaluation de l'information basée sur la confiance*

Dans le domaine des sciences de l'information et de la communication, l'évaluation de l'information s'appuie sur des critères spécifiques, comme le souligne Gilles Sahut (2017). D'un côté, il y a les jugements pragmatiques, qui concernent l'utilité perçue de l'information, et de l'autre, les jugements épistémiques, liés aux critères de vérité de cette information. Les recherches effectuées auprès des jeunes montrent qu'en quête d'information sur le web ou via d'autres supports, ils se basent souvent sur des critères pragmatiques. Ces derniers peuvent parfois prendre le pas sur les épistémiques. En d'autres termes, il semble que les jeunes privilégient les informations qui sont faciles d'accès et d'utilisation, même si celles-ci ne proviennent pas des sources les plus fiables.

Dans notre enquête, il ressort que la majorité des élèves ont une approche spécifique concernant l'évaluation de l'information, surtout pour celle diffusée par le biais des groupes communautaires sur Facebook ou lors des échanges directs. En effet, elle repose surtout sur des critères tels que la confiance et la validation des uns et des autres. Au lieu de suivre des démarches systématiques de vérification ou de se fier à des sources institutionnelles, les individus choisissent souvent de faire confiance aux contenus et aux informations divulguées en fonction de la relation qu'ils ont avec la personne qui les partage ou du degré de confiance que la communauté a décidé de leur attribuer.

Un modèle communautaire que l'on pourrait exprimer selon le modèle Authority, Trust, Crédibility (ATC) de Sahut et Tricot (2017). Dans ce contexte, les institutions du savoir ne sont pas formelles ou extérieures, mais incarnées informellement par la communauté elle-même. Ce sont les membres du groupe qui attribuent ou non à l'un des leurs le statut d'« autorité » sur l'information, en fonction de la confiance et de la crédibilité perçues. Par exemple, lorsqu'un élève apprend une nouvelle via Facebook ou par le biais d'échanges directs, il en discute généralement avec ses pairs. Un processus collectif de validation se met alors en place, où l'information est confrontée, discutée et jugée. Si la communauté considère que l'information transmise est fausse, que ce soit par manipulation ou simple erreur, l'auteur de cette information peut rapidement être désigné comme non fiable. Cette perte de crédibilité peut s'ancrer

durablement, voire à vie, dans la mémoire collective. Dès lors, le fonctionnement communautaire instaure une forme de régulation sociale forte, qui incite chacun à vérifier soigneusement ses propos avant de les diffuser.

### 4.3. Limites méthodologiques et théoriques

L’analyse de notre enquête sur l’accessibilité au numérique et les pratiques informationnelles juvéniles des jeunes dans les territoires isolés comme ceux des îles Marquises met en lumière plusieurs limites méthodologiques et théoriques qu’il convient d’expliciter afin de mieux comprendre la portée et la validité de nos résultats.

#### 4.3.1. *La constitution de l’échantillon*

Bien que les élèves interrogés soient tous originaires des Marquises, l’échantillon présente une hétérogénéité qui ne permet pas de cibler précisément les spécificités propres à chaque village ou à chaque île. Il aurait été pertinent d’interroger un même profil d’élèves dans différents contextes afin de comparer les réponses sur des critères similaires (âge, niveau scolaire, accès familial au numérique...). De plus, il y a un déséquilibre de genre dans l’échantillon. Plus de filles que de garçons ont accepté de prendre une part active à notre enquête, 16 filles et 6 garçons, ce qui peut introduire un biais dans la perception des usages et des besoins numériques.

#### 4.3.2. *La contrainte de temps et de lieu*

La conduite de l’enquête a été limitée par le temps imparti et par la géographie même des Marquises, obligeant à une préparation millimétrée et en amont. Les entretiens devaient respecter un itinéraire précis calqué sur les déplacements physiques d’île en île de l’enquêtrice durant les 3 premières semaines de juillet. En effet, notre objet de recherche s’intéressait en partie aux élèves ayant et n’ayant pas un réel accès au numérique, dès lors une présence physique et directe était requise afin d’atteindre ces catégories spécifiques d’élèves. On peut aussi penser que cette contrainte a restreint la diversité des profils et des situations rencontrées. De plus, les enquêtes se sont déroulées lors des vacances scolaires induisant la fermeture des écoles et des CDI, ce qui a nécessité une adaptation pour trouver un endroit offrant les meilleures conditions pour réaliser les entretiens.

#### 4.3.3. *Des ressources bibliographiques limitées*

La rareté des études précises et des données récentes sur la Polynésie française et encore plus sur les Marquises, en particulier sur les usages des TIC par la population locale, a constitué un frein à l’élaboration d’un cadre théorique solide, précis et actualisé. Les ressources disponibles sont souvent issues de travaux anthropologiques, qui éclairent le rapport de la société polynésienne au numérique, restent toutefois insuffisantes pour dresser un état des

lieux précis et quantifié permettant au lecteur étranger aux problématiques des îles de la Polynésie français de les comprendre dans leur entièreté.

#### *4.3.4. Le facteur émotif et subjectif du chercheur*

Kaufmann (2016) nous rappelle que la posture du chercheur, en particulier lors de la conduite d'entretiens semi-directifs, constitue un enjeu méthodologique majeur. Il est important de reconnaître que l'impartialité est difficile à atteindre et qu'elle fait l'objet d'une démarche réflexive sans laquelle le chercheur peut inconsciemment se laisser influencer par ses convictions personnelles et son vécu. Ainsi, le choix des questions posées, la formulation des relances ou encore l'interprétation des réponses lors de l'analyse des résultats peuvent être orientés par le propre ressenti du chercheur sur le sujet. Par exemple, le guide d'entretien peut avoir été orienté en fonction d'expériences antérieures ou de l'idée que se fait le chercheur sur les usages du numérique par les jeunes marquises, ce qui a pu conduire à privilégier certains thèmes au détriment d'autres. De plus, lors des discussions avec les enquêtés, une réaction empathique ou émotionnelle du chercheur face à certaines réponses plutôt que d'autres ont pu inciter les enquêtés à répondre dans le sens attendu, ce qui a pu introduire des biais de confirmation. Ce facteur émotif et subjectif, bien que difficilement mesurable, doit être pris en compte car il peut affecter la neutralité de l'analyse et la fiabilité des résultats obtenus (Blanchet, Gotman, 2007). Dans notre enquête, ce travail de réflexion nécessaire qui n'avait pas été fait avant les premières enquêtes a contraint l'enquêtrice à questionner sa démarche, ses réflexions, sa position, son guide d'entretien, sa légitimité et à repenser et adopter une attitude neutre lors des discussions avec les enquêtés. De plus, le chercheur doit adopter une attitude d'écoute et savoir repérer les différents signaux envoyés par les élèves afin de mener à bien l'entretien ; par exemple : savoir reconnaître l'incompréhension, l'agacement, la gêne de l'élève. Cela induit une adaptabilité et un esprit fin d'analyse de la part du chercheur autant physique, dans l'attitude, qu'intellectuellement. En effet, plusieurs situations ont découlé directement du manque de considération de ce travail réflexif et certains sujets, certaines tournures de phrases de l'enquêtrice ou encore le non-décèlement d'une attitude de gêne des élèves ont suscités des échanges mouvementés, écourtés ou des replis des élèves. Il a fallu trouver des points d'entrée pour aborder notre enquête, adapter nos stratégies d'approche des élèves et adopter une attitude qui conviennent à chacun d'entre eux.

#### *4.3.5. Donner la parole à chaque élève*

L'un des principes fondamentaux qui a guidé cette recherche a été la volonté de donner une place à chaque élève enquêté, en reconnaissant la valeur de sa parole, de son vécu et de son expérience personnelle. Chaque élève ayant accepté de participer à l'enquête a consacré du temps, partagé son quotidien, exprimé ses ressentis et ses représentations. Dans cette perspective, il nous a semblé essentiel d'intégrer chaque témoignage dans l'analyse de nos résultats. Cela a impliqué un travail rigoureux de catégorisation qui s'est finalement éloigné du plan d'analyse préétabli par l'enquêtrice à la fin des enquêtes et selon l'état de la question. Nous avons dès lors veiller à construire nos catégories et sous-catégories à partir des discours recueillis, en adoptant une démarche inductive fondée sur l'écoute, l'ouverture et la reconnaissance de la singularité des récits. Chaque entretien a ainsi contribué à faire émerger

des thématiques, à enrichir les axes d'analyse et à donner une légitimité aux paroles individuelles qui peuvent souvent être invisibilisées dans les approches quantitatives. Cette posture s'inscrit dans une logique proche des approches qualitatives telles que défendues par Blanchet et Gotman (2007) ou Kaufmann (2016), pour qui le sens se construit à partir des subjectivités, des différentes approches, des interactions... Elle vise à valoriser les élèves non comme objets d'étude, mais comme un acteur de cette même étude, porteurs de points de vue spécifiques, uniques, éclairants et pertinents pour comprendre les réalités numériques contemporaines en contexte isolé et insulaire. Ainsi, au-delà de l'analyse des usages, ce travail s'inscrit dans une démarche de reconnaissance, qui considère que chaque voix compte, chaque élève compte et que c'est par leur mise en relation cohérente que l'on peut construire une compréhension plus juste, plus fine et plus humaine des pratiques numériques des jeunes marquisiens.

#### ***4.3.6. Validité et légitimité du terme “inégalité”***

Enfin, une limite plus théorique interroge la validité et la légitimité même du terme « inégalités numériques ». Faut-il parler d'inégalités quand les élèves ne vivent pas leur situation comme un manque ? Sur quels critères juge-t-on qu'ils soient « en retard », et par rapport à quoi ou à qui ? Cette question rejoint les réflexions de Granjon et Jauréguiberry, qui rappellent que toute inégalité implique un référentiel de valeur partagé, et que l'usage du terme peut parfois imposer des normes extérieures à des contextes culturels différents.

Ce doute est amplifié dans le cadre polynésien, où les pratiques culturelles et sociales sont fondées sur d'autres formes de rapport au temps, à l'information et à la communication. Ce que nous nommons « déconnexion » est-il toujours un problème, ou bien une forme d'autonomie culturelle, voire de résistance au modèle dominant de la société numérique occidentale ? Les travaux récents de Broca (2025) sur le tournant capitaliste d'Internet et l'illusion d'un numérique libérateur nous rappellent que l'hyperconnexion n'est pas une norme souhaitable en soi, mais un système dont il faut aussi questionner les effets d'aliénation.

Ainsi, l'emploi du concept d'inégalité numérique mérite d'être nuancé, contextualisé, et parfois déconstruit. Plutôt que de parler uniquement de déficit ou de retard, il serait préférable d'explorer d'autres notions comme les différences d'usages et les formes d'appropriation spécifiques afin de mieux comprendre les véritables enjeux.

### **4.4. Implications professionnelles**

#### ***4.4.1. Le professeur-documentaliste dans les pratiques informationnelles***

La profession de professeur documentaliste dans le système éducatif français implique des rôles variés, selon le bulletin officiel n°13 de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports publiés le 30 mars 2017 encadrant les missions du professeur documentaliste, essentiels à la formation des élèves :

- Le professeur documentaliste, enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias
- Le professeur documentaliste maître d'œuvre de l'organisation des ressources documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition
- Le professeur documentaliste acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel

De plus, en tant que fonctionnaire, le professeur documentaliste est un vecteur de la transmission des valeurs de la République. Selon l'article L 111-1 de Code de l'éducation :

« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. »

Ainsi, sa contribution à l'autonomie et à la compétence informationnelle des élèves est essentielle. Face à l'omniprésence de l'information, il est crucial d'équiper les élèves pour qu'ils puissent accéder, comprendre, évaluer et utiliser l'information de manière critique. Cette compétence, qui inclut savoirs, savoir-faire et savoir-être, permet aux élèves de devenir des apprenants autonomes et de s'insérer dans la société du numérique. Le professeur documentaliste doit initier les élèves à la recherche d'information avec des enseignements explicites, incluant des ateliers de formation pour définir des besoins d'information, formuler des requêtes pertinentes, sélectionner des sources fiables et apprendre à utiliser les outils numériques. L'accent sur la méthodologie et la diversité des sources favorise un esprit critique utile durant leur parcours. L'autonomie nécessite une approche différenciée tenant compte des niveaux variés des élèves, avec des parcours personnalisés et un soutien individualisé. Enfin, l'évaluation de l'autonomie et de la compétence doit faire partie du processus, avec des outils pour mesurer les acquis et la mobilisation autonome des compétences. En somme, le professeur documentaliste joue un rôle clé dans la formation des élèves et dans la réduction des inégalités numériques et de la fracture numérique par l'acquisition de la maîtrise des outils numériques et par la mise à disposition de ressources.

Dans notre enquête le CDI, dont le professeur-documentaliste a la gestion et l'organisation, est reconnu par tous les enquêtés comme un endroit d'apprentissage des outils numériques. Dès lors, le rôle du professeur-documentaliste dans l'acquisition de leur maîtrise et dans la réduction de la fracture numérique est largement justifié.

#### ***4.4.2. L'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) dans le système éducatif***

Le CLEMI, créé par Jacques Gonnet, a pour mission d'éduquer aux médias au sein du système éducatif français depuis 1983. Son but est d'inculquer aux élèves une utilisation citoyenne des médias. Pour cela, il s'appuie sur des collaborations actives entre les enseignants

et les professionnels de l'information. Tous les enseignants, quel que soit leur niveau ou leur discipline, peuvent faire appel au CLEMI, que ce soit à l'échelle nationale ou académique, pour se former, recevoir des conseils ou trouver des ressources. Cette démarche a été renforcée par la loi de Refondation de l'école en 2015, qui a intégré l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) dans les programmes scolaires. Conçu comme une approche transversale, l'EMI couvre toutes les matières enseignées des niveaux primaire et secondaire, tout en étant liée à l'encouragement de la pensée critique et à la formation citoyenne. Donc, l'institution positionne l'EMI comme étant "au cœur du projet éducatif". Elle s'inscrit aussi dans les missions des professeurs documentalistes. Ces derniers se sont rapidement appropriés cette idée, ce qui est assez naturel étant donné leur formation en Sciences de l'Information et de la Communication. On peut le voir à travers la matrice EMI développée par le TraAM de Toulouse. Les TraAM sont les Travaux Académiques Mutualisés, un dispositif de mutualisation interacadémique et interdégré qui s'appuie sur des expérimentations dans des classes.

Toutefois, une étude réalisée par le Ministère de la Culture en 2018 concernant les jeunes et l'information a montré que seulement 34 % des individus interrogés ont déclaré avoir assisté à des séances d'EMI. Un constat qui rejoint les résultats de notre enquête puisque plusieurs élèves affirment n'avoir jamais eu de « cours » d'EMI. Toutefois, ce chiffre mérite d'être nuancé, car les élèves ne considèrent pas toujours les « moments » d'EMI comme étant distincts, étant donné qu'ils ne forment pas une matière à part entière et que son apprentissage ne constitue pas toujours une vérification notée dans le bulletin scolaire ou ne fait pas l'objet d'une explication. Cependant, l'étude démontre qu'il existe une corrélation entre la participation à des enseignements en EMI et l'intérêt pour les médias par la suite, ce qui prouve que ce type d'enseignement a un effet positif. C'est pourquoi il est essentiel de mettre en perspective notre propre enseignement avec les résultats de cette recherche.

#### *4.4.2. Les dispositifs éducatifs mis en place pour assurer l'accès au numérique*

Depuis la loi de refondation de l'École de la République de 2013, le numérique est reconnu comme un enjeu transversal de réussite scolaire et de citoyenneté. Le Ministère de l'Éducation nationale a développé une stratégie du numérique pour l'éducation avec pour axes majeurs<sup>30</sup> :

- L'équipement des établissements (tableaux interactifs, Wi-Fi, tablettes, ordinateurs portables),
- La formation des enseignants au numérique éducatif,
- L'accompagnement des usages pédagogiques dans toutes les disciplines.

Plusieurs dispositifs éducatifs ont été mis en place pour garantir à tous l'accès au numérique.

Dans notre enquête, les CDI et les salles informatiques sont unanimement reconnus par les élèves comme des lieux privilégiés d'accès à Internet, où ils peuvent développer des pratiques et apprentissages numériques, même si ces espaces sont parfois limités par des

---

<sup>30</sup> Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, article 16

équipements vétustes. Chez les élèves internes, le pensionnat et sa salle informatique sont aussi identifiés comme des lieux privilégiés d'accès à Internet. On observe des usages numériques réguliers dès lors que les conditions techniques sont réunies et un certain manque chez quelques-uns lorsqu'ils retournent dans leur foyer dans lesquels les conditions pour un usage effectif du numérique ne sont pas réunies.

## Conclusion

L'origine de ce projet de recherche part d'un constat de la chercheuse, issu directement de son expérience personnelle et son vécu. Ce mémoire a été réalisé afin de mieux comprendre comment les jeunes des îles Marquises s'approprient les technologies numériques et s'informent dans un contexte géographique et social singulier, marqué par des contraintes d'infrastructures et des spécificités culturelles fortes. Les résultats montrent que les pratiques numériques et informationnelles sont profondément conditionnées par l'environnement, notamment par la couverture réseau, l'accès aux équipements et les dynamiques sociales locales. L'intérêt de cette recherche repose sur la nécessité de documenter et d'analyser une fracture numérique encore bien réelle dans ces territoires éloignés. Loin d'être simplement absents ou passifs face au numérique et à l'information, les jeunes marquisiens développent des pratiques adaptées à leur réalité, parfois critiques, parfois distantes, majoritairement ludiques et communautaires.

Les entretiens nous ont également permis de mettre en lumière des usages genrés et socialement différenciés, révélant des inégalités d'accès mais aussi des formes d'appropriation singulières du numérique. Il montre l'importance des lieux comme les CDI ou les salles informatiques dans l'accès à Internet, mais aussi l'existence de stratégies de déconnexion volontaire ou non-usage du numérique, qui témoignent d'une relation plus nuancée, voire ambivalente, aux technologies. De plus, nos travaux de recherche ont permis de donner la parole aux jeunes eux-mêmes, à leurs représentations, leurs critiques, leurs espoirs et leurs besoins. Il met en évidence leur fort attachement à l'information locale et micro-locale, mais aussi les tensions entre désir d'ouverture au monde et le poids de la vie collective dans des contextes insulaires. Comprendre ces pratiques et appropriations, c'est aussi interroger les politiques publiques d'inclusion numérique, les formes d'éducation à l'information et les enjeux d'avenir pour une jeunesse insulaire trop souvent invisibilisée. Ainsi, ce travail s'inscrit dans une volonté de mieux cerner les réalités numériques vécues en milieu ultramarin, d'en révéler les dynamiques, les paradoxes et les potentialités et de nourrir une réflexion à la fois scientifique, éducative et sociale sur les usages du numérique et les pratiques informationnelles.

Ce mémoire a aussi constitué un terrain propice pour interroger plus largement les logiques capitalistes à l'œuvre dans le déploiement des technologies numériques. En s'appuyant notamment sur les réflexions de Broca (2025) dans *Pris dans la toile : de l'utopie d'Internet au capitalisme numérique*, nous nous devons de questionner la place centrale qu'occupent les usages numériques dans la construction d'un idéal « d'inclusion », souvent pensé depuis un modèle occidental et consumériste. En ce sens, ce mémoire explore une autre lecture de « l'inégalité » : non plus seulement comme un manque d'accès ou de compétence, mais comme une distance, parfois assumée et choisie, vis-à-vis d'un système techno-capitaliste et des injonctions au numérique, prôné par l'école même. Les pratiques numériques et informationnelles des jeunes marquisiens, souvent tournées vers la communauté et les échanges directs, révèlent des formes d'autonomie culturelle et des résistances silencieuses à l'uniformisation des modes de vie qui peuvent être induit par le numérique. Dès lors, le cas des jeunes marquisiens de notre enquête invite à nuancer la notion d'inégalité numérique : ces jeunes subissent-ils réellement des « inégalités », sont-ils enfermés dans une société communautaire ou échappent-ils simplement à un modèle hégémonique du numérique, fondé sur l'hyperconnexion et la consommation ? Et si rester déconnecté, était un acte de liberté ?

## Bibliographie

ABRIAL, Stéphanie. LOUVEL, Séverine. Analyser les entretiens. BRÉCHON, Pierre. « *Enquêtes quantitatives, enquêtes qualitatives* ». Presses Universitaires de Grenoble, pp.65-82, 2011, Politique en plus. (halshs-00735830)

AGENCE FRANÇAISE DE DÉVELOPPEMENT (AFD) (2020). « *Un câble sous-marin plonge les archipels polynésiens dans l'ère du numérique* ». [En ligne] Disponible sur : <https://www.afd.fr/fr/actualites/cable-sous-marin-polynesie-numerique>

AILINCAI, Rodica et al. « *La continuité pédagogique dans les mers du Sud* ». L'Éducation aux marges en temps de pandémie, 2021, p. 41-78. [En ligne] Disponible sur : <https://shs.cairn.info/1-education-aux-marges-en-temps-de-pandemie--9791095177357-page-41>

ARCEP. « *Baromètre du numérique – édition 2025* ». Mars 2025. Paris : ARCEP, mars 2025. [En ligne] Disponible sur : [https://www.arcep.fr/uploads/txt\\_gspublication/barometre-du-numerique\\_edition\\_2025\\_RAPPORT\\_mars2025.pdf](https://www.arcep.fr/uploads/txt_gspublication/barometre-du-numerique_edition_2025_RAPPORT_mars2025.pdf)

BALLEYS, Claire. « *Socialisation adolescente et usages des médias sociaux : la question du genre* ». Revue des politiques sociales et familiales, no 125, 2017, p. 33-44.

BAMBRIDGE, Tamatoa. « *Traditions en mutation : le développement des médias en Polynésie française* ». L'Année sociologique, 2001, vol. 51, n° 2, p. 365-390.

BAMBRIDGE, Tamatoa., DOUMENGE, Jean-Pierre., OLLIVIER, Bruno. & SIMONIN, Jacky., 2002. « *Les médias Outre-mer* ». Hermès, La Revue, n° 2002/1 (n° 32-33), p. 41-46.

BEAUCHAMP, Margot. « *L'accessibilité numérique : un enjeu de société* ». HAL SHS, 2009. [En ligne] Disponible sur : <https://shs.hal.science/halshs-00424800v1>

BEN YOUSSEF, Adel. « *Les quatre dimensions de la fracture numérique* ». Réseaux, 2004, vol. 22, nos 127-128, p. 181-209.

BLANCHET, Alain., GOTMAN, Anne. « *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* ». Nathan, pp.125, 2007.

BOLTANSKI, Luc., ESQUERRE, Arnaud. « *Qu'est-ce que l'actualité politique ?* » (2022). Événements et opinions au XX e siècle. Paris : Gallimard.

BOUBÉE, Nicole. « *La diversité des pratiques d'information d'actualité de jeunes âgés de 15 à 20 ans* ». Jeunes, médias et diversités - Les pratiques de la diversité : de la production à la réception, avril 2015. Centre d'études sur les jeunes et les médias, sic\_01407206.

BOURDIEU, Pierre. « *Les trois états du capital culturel* ». Actes de la recherche en sciences sociales, no 30, 1979, p. 3-6. [En ligne] Disponible sur : [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1979\\_num\\_30\\_1\\_2654](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654)

BOULLIER, Dominique., “*Les conventions pour une appropriation durable des TIC. Utiliser un ordinateur et conduire une voiture*”, Sociologie du travail , Vol. 43 - n° 3 . 2001. [En ligne] Disponible sur : <http://journals.openedition.org/sdt/35212>

BROCA, Sébastien. « *Pris dans la toile. L'humanité face aux défis du numérique.* » Paris : Éditions du Seuil, 2024. ISBN 978-2-02-157297-1. En ligne] Disponible sur : <https://www.seuil.com/ouvrage/pris-dans-la-toile-sebastien-broca/9782021572971>

BROTCORNE, Périne., MERTENS, Luc., VALENDUC, Gérard. « *Les risques d'inégalités dans la génération des « natifs numériques ».* » (2009). [En ligne] Disponible sur : [https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A129089/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A129089/datastream/PDF_01/view)

BROTCORNE, Périne., VALENDUC, Gérard. « *Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet.* » Les Cahiers du numérique, 2009, vol. 5, no 1, p.45-68.

BROTCORNE, Périne. « *Pour une approche systémique des inégalités numériques parmi les jeunes en âge scolaire.* » Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 2019, vol. 21, no 3, p. 135-154.

CASTELLS, Manuel. La galaxie Internet. Paris : Fayard, 2002.

CELENTANO, Alexandrine Brami. « *La jeunesse à Tahiti : renouveau identitaire et réveil culturel* ». Ethnologie française, vol. 2012/4, no 142, p. 647-661. [En ligne] Disponible sur : [https://shs.cairn.info/article/ETHN\\_024\\_0647](https://shs.cairn.info/article/ETHN_024_0647)

CERVEAU, Marie-Pierre., « *Les îles Marquises : insularité et développement.* » Talence : Centre de Recherches sur les Espaces Tropicaux (Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3), 2001. 274 p. (Îles et Archipels, 31) [En ligne] Disponible sur : [www.persee.fr/doc/ilarc\\_0758-864x\\_2001\\_mon\\_31\\_1](http://www.persee.fr/doc/ilarc_0758-864x_2001_mon_31_1)

CHAUDIRON, Stéphane & IHADJADENE, Madjid. « *Pratiques informationnelles : Questions de modèles et de méthodes* » = Informational Practices: Questions on Models and Methods, no 35, Études de communication, Lille 3 : GÉRiiCO/CEGES/Université Charles-de-Gaulle Lille 3, 2010, ISBN 978-2-917562-04-8, 1 vol. en ligne. DOI : 10.4000/edc.2012

COLLIN, Simon et al. « *Entre reproduction et remédiation, quel rôle joue l'école envers les inégalités numériques des jeunes d'âge scolaire ?* ». Formation et profession, vol. 27, no 3, 2021, p. 59-76.

COLLIN, Simon, GUICHON, Nicolas et NTEBUTSE, Jean Gabin. « *Une approche sociocritique des usages numériques en éducation.* » STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), 2015, vol. 22, no 1, p. 89-117.

COMBY, Jean-Baptiste et al., « *Les appropriations différenciées de l'information en ligne au sein des catégories sociales supérieures.* » Réseaux, 2011, n° 170, p. 75-102.

CORDIER, Anne. 2015. « *Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information.* » Caen : C&F. CORDIER, Anne. Grandir informés. Les pratiques informationnelles des enfants, adolescents et jeunes adultes. Caen : C&F. 2023.

CORDIER, Anne. « *Des usages juvéniles du numérique aux apprentissages hors la classe.* » Rapport de recherche. Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) ; Conservatoire national des arts et métiers (Cnam). 2020, Paris : Cnesco.

COTTIER, Philippe., BURBAN, François. (dir) (2016). « *Le Lycée en régime numérique – Usages et recomposition des acteurs.* » Toulouse : Octares, 235 p. Coll. « Formation ». ISBN 978-2-36630-057-4 – ISSN : 1771-9046

DAHAN, Chantal., DÉTREZ, Christine. (dir.), BOUVET, Marlène. GUITTET, Emmanuelle., LEGON, Tomas., PERRONNET, Clémence., « *Goût, pratiques et usages culturels en milieu populaire.* », INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude.

DEMORY, Matthieu. « *Rapports différenciés à la culture numérique* ». Sociologies, 2024. [En ligne] Disponible sur : <https://journals.openedition.org/sociologies/24313>

DIMAGGIO, Paul et al. « *From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality.* » Russell Sage Foundation. [En ligne] Disponible sur : <https://www.russellsage.org/sites/all/files/u4/DiMaggio%20et%20al.pdf>

DONALDSON, Emily. « « *Être dans la modernité, mais pas tellement* » : patrimoine et développement durable aux îles Marquises », dans Journal de la Société des Océanistes, 2021. [En ligne] Disponible sur : <https://shs.cairn.info/revue-journal-de-la-societe-des-oceanistes-2021-2-page-275?lang=fr>

DREES. « *Les inégalités sociales face à l'épidémie.* » Octobre 2020. [En ligne] Disponible sur : <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/sites/default/files/2020-10/DD62.pdf>

DUARTE, Humberto. « *Archipels Connectés : l'Évolution Locale des Campus Connectés à Tahiti.* » JRES (Journées réseaux de l'enseignement et de la recherche) 2024, Renater, Dec 2024, Rennes, France. [En ligne] Disponible sur : [hal-04893833](https://hal-04893833)

DUPUY, Pascal. « *Les inégalités d'accès à Internet : entre illusion et réalité* ». Quaderni, no 66, 2008. [En ligne] Disponible sur : [https://www.persee.fr/doc/quad\\_0987-1381\\_2008\\_num\\_66\\_1\\_1844](https://www.persee.fr/doc/quad_0987-1381_2008_num_66_1_1844)

FENOGLIO, Prisca (2021). « *Au cœur des inégalités numériques en éducation, les inégalités sociales.* » Dossier de veille de l'IFÉ, n° 139, octobre. Lyon : ENS de Lyon.

FLICHY, Patrice. « *Vers un nouveau modèle de gestion des réseaux de communication ?* » Réseaux. Communication - Technologie - Société, 1994, no 66, p. 165-175.

FLICHY, Patrice. « *Le territoire comme catégorie de l'action collective* ». Communication, vol. 26, 2009. [En ligne] Disponible sur : <https://journals.openedition.org/communication/9253>

FLUCKIGER, Cédric. « *L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves.* » Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 2008, no 163, p. 51-61.

FLUCKIGER, Cédric. « *Inégalités sociales et différenciation des usages à l'adolescence.* » In : GRANJON, Fabien. LELONG, Benoît. et METZGER, Jean-Luc. Inégalités numériques : clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC. Paris : Hermès-Lavoisier. 2009, p. 223-250.

FRAU-MEIGS, Divina. « *Pédagogie à distance : les enseignements du e-confinement* ». Fondation pour l'école, 2020. [En ligne] Disponible sur :

<https://www.fondationpourlecole.org/blog/pedagogie-a-distance-les-enseignements-du-e%80%91confinement/>

FRAU-MEIGS, Divina. « Créativité, éducation aux médias et à l'information, translittératie : vers des humanités numériques ». In *Quaderni*, no 84, 2014, p. 87-105. [En ligne] Disponible sur : <https://journals.openedition.org/quaderni/1482>

GARDIÈS, Cécile., FABRE, Isabelle., COUZINET, Viviane. « *Re-questionner les pratiques informationnelles* », *Études de Communication*, 2010, no 35.

GRANJON, Fabien. « *Fracture numérique.* » *Communications*, 2011, no1, p. 67-74.

GRANJON, Fabien. « *L'appropriation des TIC : entre déterminismes sociaux et construction de soi* ». *Les Cahiers du numérique*, vol. 5, no 1, 2009, p. 19-44. [En ligne] Disponible sur : <https://shs.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-1-page-19?lang=fr>

GRANJON, Fabien. « *Inégalités numériques et reconnaissance sociale.* » *Les Cahiers du numérique*, 2009, vol. 5, no 1, p. 19-44.

GRANJON, Fabien. « *Inégalités sociales, dispositions et usages du numériques* » dans un article de revue dans *Éducation et Société*, 2022, no 47, p. 81 à 97.

GRANJON, Fabien. « *Instrumentation numérique et action publique*» dans un article de revue dans *Réseaux*, 2025, 249-250, p. 11 à 53.

HARGITTAI, Eszter. « *Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills* ». *First Monday*, vol. 7, no 4, 2002. [En ligne] Disponible sur : <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/942>

JARRIGEON, Anne., MENRATH, J. « *De la créativité partagée au chahut contemporain : Le téléphone mobile au lycée* » 2010. Article dans *Une Revue Ethnologie française*. [En ligne] Disponible sur : <https://shs.hal.science/hal-00740616/>

JAUREGUILBERRY, Francis., PROULX, Serge. « *Usages et enjeux des technologies de communication.* » 2011, Toulouse : Eres.

JAURÉGUILBERRY, Francis. « *La déconnexion aux technologies de communication* » 2014, n°186, pages 15 à 49.

JEHEL, Sophie. « Les pratiques des jeunes sous la pression des industries du numérique. » *Le Journal des psychologues*, n° 9, p. 28-33. 2015. [En ligne] Disponible sur : <https://shs.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2015-9-page-28?lang=fr&ref=doi>

KAUFFMAN, Jean-Claude. « *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes.* » Paris : Armand Colin, 2011

LE DOUARIN, Laurence., CARADEC, Vincent. "Les grands-parents, leurs petits-enfants et les "nouvelles technologies" : Transmission intergénérationnelle et gestion familiale. » Publié dans la revue *Dialogue*, 2009, n°186, pages 25-35

LEVY, Maurice., JOUYET, Jean-Pierre. « *Rapport sur l'économie de l'immatériel, la croissance de demain* », ministère de l'économie et des finances, mars 2006.

LEVY, Paul., WILLOWDEAN, Handy. « *L'art des Iles Marquises.* » In: Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient. Tome 38, 1938. pp. 355-356. [En ligne] Disponible sur : [https://www.persee.fr/doc/befeo\\_0336-1519\\_1938\\_num\\_38\\_1\\_4760](https://www.persee.fr/doc/befeo_0336-1519_1938_num_38_1_4760)

LUCAS, Jean-François. « *COVID-19, accélératrice et amplificatrice des fractures numériques.* » Chaire Numérique de Sciences Po, 2020. [En ligne] Disponible sur : <https://www.sciencespo.fr/public/chaire-numerique/wp-content/uploads/2020/10/COVID-19-acc%C3%A9l%C3%A9ratrice-et-amplificatrice-des-fractures-num%C3%A9riques-J.F.-Lucas.pdf>

MAIGRET, Éric. « *Sociologie de la communication et des médias* », 2015, 3e édition, Paris, Armand Colin

MARTEL, Marie-Ève. « *Les médias locaux : une nécessité démocratique* ». Options politiques, 12 fév. 2019. [En ligne] Disponible sur : <https://policyoptions.irpp.org/fr/magazines/february-2019/les-medias-locaux-une-necessite-democratique/>

MARTIN, Olivier., DAGIRAL, Éric. « Les liens sociaux numériques ». 2021, Armand Colin.

MELOU, François., PINSAULT, Camille., GONTRAND, Frederic. « *Inégalités numériques, inégalités sociales, sources de l'e-exclusion.* » 2023, Pages 105 à 112

MERCKLÉ, Pierre., OCTOBRE, Sylvie. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents / The Social Stratification of Digital Practices Among Teenagers. Recherches en sciences sociales sur Internet (RESET), n° 1 (2012) “Des classes sociales 2.0 ?”, article 1. DOI : 10.4000/reset.129

MIÈGE, Bernard. « *Les industries culturelles et créatives face à l'ordre de l'information et de la communication* », Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, coll. « Communication en plus », 2017, 191 p., ISBN : 978-2-7061-2643-7.

MUSSO, Pierre. « *Télécommunications : entre bien public et marchandise* ». Quaderni, no 41, 2000. [En ligne] Disponible sur : [https://www.persee.fr/doc/quad\\_0987-1381\\_2000\\_num\\_41\\_1\\_1449](https://www.persee.fr/doc/quad_0987-1381_2000_num_41_1_1449)

OTTINO GARANGER, Marie-Noëlle. OTTINO GARANGER, Pierre. « *Le tatouage marquisien : mémoire dans la peau et histoire d'un cheminement.* » (hal-01845833)

PACOURET, Jérôme., BASTIN, Gilles., MARTY, Emmanuel. « *L'espace social des réseaux sociaux : une approche relationnelle de l'usage des plateformes numériques en France.* » [En ligne] Disponible sur : <https://hal.science/hal-04635730v1>

PASQUIER, Dominique. « *L'Internet des familles modestes. Enquête dans la France rurale.* » Paris : Presses des Mines, 2018, 222 p. ISBN : 9782356715227.

PIMIENTA, Daniel. « *Fracture numérique, fracture sociale, fracture paradigmique.* » Juillet 2007. [En ligne] Disponible sur : [https://funredes.org/mistica/francais/cyberothéque/thématique/fracture\\_paradigmatique.pdf](https://funredes.org/mistica/francais/cyberothéque/thématique/fracture_paradigmatique.pdf)

PLANTARD, Pascal., ANDRÉ, Gwénaëlle. « *Adolescences numériques ? Génération “Y” et inégalités éducatives* ». Éducation et formations, no e305, 2016, p. 168-183. [En ligne] Disponible sur : <https://hal.science/hal-01739596/>

PLANTARD, Pascal. « *Numérique et inégalités éducatives ? Du coup de tablette magique à l'e-éducation.* » *Diversité : ville école intégration*, 2016, vol. 4, no 186, p. 27-32.

PLANTARD, Pascal. « *La fracture numérique: mythe ou réalité ?* » *Éducation permanente*, (1), 99-110. (2021).

PRENSKY, Marc. « *Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently ?* » *On the Horizon*, 2001, vol. 9, no 6, p. 16.

RADIO 1 POLYNÉSIE, Projet Octopus (Radio 1 Polynésie). « *Octopus infrastructure : la société polynésienne de Google* ». [En ligne] Disponible sur: <https://www.radio1.pf/octopus-infrastructure-la-societe-polynesienne-de-google/#>

RALLET, Alain., ROCHELANDET, Fabrice. « *La fracture numérique : une faille sans fondement ?* ». *Réseaux*, vol. 22, no 122, 2004, p. 19-54. [En ligne] Disponible sur : <https://shs.cairn.info/revue-reseaux1-2004-5-page-19?lang=fr>

ROLAND, Nicolas. « *Technologies et classes sociales : de la fracture aux inégalités* ». *Traces de changements*, no 223, 2015, p. 14-15. [En ligne] : <https://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/222871/Holdings>

SAHUT, Sahut. « *L'enseignement de l'évaluation critique de l'information numérique* », *tic&société* [En ligne], Vol. 11, N° 1 | 2ème semestre 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 25 juin 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/2321> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2321>

SAHUT, Gilles., TRICOT, André. « *Social web and Wikipedia: an opportunity to rethink the links between sources' credibility, trust and authority.* » (2017) (hal-01628923)

SZAFRAJZEN, Barbara. « *Sensibiliser et développer l'esprit critique par l'éducation aux médias et à l'information.* » Le cas d'un collège de l'académie de Montpellier Par Pages 17 à 34, *Les Cahiers du numérique* 2021/3 Vol. 17

TARRATS, Marc., JOST, Christian. « *Isolement et enclavement géographiques des îles marquises, sources de contraintes et d'originalités.* » *Biodiversité terrestre et marine des îles Marquises, Polynésie Française* (p. 13-40), 2016. [En ligne] Disponible sur : [https://www.researchgate.net/publication/308171968\\_Isolement\\_et\\_enclavement\\_geographiques\\_des\\_iles\\_Marquises\\_sources\\_de\\_contraintes\\_et\\_d'originalites](https://www.researchgate.net/publication/308171968_Isolement_et_enclavement_geographiques_des_iles_Marquises_sources_de_contraintes_et_d'originalites)

TNTV. “*COVID-19 : le retour de la continuité pédagogique*”. TNTV, 2020. [En ligne] Disponible sur : <https://www.tntv.pf/tntvnews/polynesie/societe/covid-19-le-retour-de-la-continuite-pedagogique/>

TNTV. “*Une formation au codage va ouvrir aux Marquises*”. TNTV, 2020. [En ligne] Disponible sur <https://www.tntvnews.pf/polynesie/societe/une-formation-au-codage-va-ouvrir-aux-marquises/>

VAN DIJCK, Jan A.G.M. « *The Digital Divide* ». [En ligne] Disponible sur : [https://www.researchgate.net/publication/336775102\\_The\\_Digital\\_Divide](https://www.researchgate.net/publication/336775102_The_Digital_Divide)

## Annexe

### QUESTION DU GUIDE D'ENTRETIEN

#### Profil des répondants

1. Quel est votre âge ?
  2. Quel est votre sexe ?
  3. Quel est votre niveau d'études ?
  4. Où habitez-vous ?
  5. La proximité géographique avec l'école ?
- 

#### Usages numériques

6. Avez-vous accès à un espace de travail numérique (ordinateur, imprimante, logiciel, etc.) chez vous ?
  7. Comment évalueriez-vous la qualité de votre connexion Internet chez vous ?
  8. Quels outils numériques utilisez-vous régulièrement ?
  9. À quelle fréquence utilisez-vous Internet ?
  10. Quelles sont vos principales activités en ligne ?
  11. Utilisez-vous le numérique pour vos études ou votre travail ?
- 

#### Appropriation et apprentissage

12. Comment avez-vous appris à utiliser les outils numériques ?
  13. Pensez-vous maîtriser suffisamment les outils numériques pour vos besoins quotidiens ?
  13. Avez-vous déjà créé du contenu numérique (vidéos, blogs, posts sur les réseaux sociaux, etc.) ?
  14. Quelles compétences numériques aimeriez-vous développer ?
- 

#### Obstacles et contraintes

15. Rencontrez-vous des difficultés liées au numérique dans votre quotidien ?
  16. Comment compensez-vous ces difficultés ?
- 

#### Perspectives et opportunités

18. Voyez-vous le numérique comme un outil important pour votre avenir (études, travail, etc.) ?
19. Quelles initiatives aimeriez-vous voir mises en place pour améliorer l'accès et l'apprentissage du numérique dans votre région ?

## TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS :

E = Enquêtrice

1ère interview

Heidi, 12 ans, élève de 5è.

Vit seule avec sa mère, agricultrice, dans un village reculé de l'île de Ua-Pou. Fille unique.

E : — “Peux-tu te présenter, en quelle classe tu es et dire de quel village tu es originaire ?”

H : — “Je m'appelle Heidi, j'ai 12 ans je suis en 5ème et je suis originaire de l'île de Ua-Pou.”

E : — “Comment te rends-tu à l'école ?”

H : — “On vient nous chercher le dimanche soir et après on nous ramène le vendredi après-midi chez nous. On va en pensionnat la semaine”

E : — “Quels outils numériques as-tu à la maison ?”

H : — “On n'a que le *vini*<sup>31</sup> de ma maman”

E : — “As-tu Internet à la maison ?”

H : — “Oui avec le *vini* (téléphone portable) de ma maman”

E : — “Il y a beaucoup de réseau dans ton village ? Internet est rapide ?”

H : — “Ça va. Mais pas tout le temps. Des fois quand il pleut fort on capte plus bien. Mais bon, ça sert à rien une box on capte pas ici, même le *vini* ça passe pas des fois”

E : — “Combien de temps penses-tu passer sur Internet ?”

H : — “Pas beaucoup, j'ai pas le *vini* de ma maman la semaine.”

E : — “As-tu accès à Internet en dehors de la maison ?”

H : — “Oui à l'école on peut aller sur les ordis mais c'est que en études ou au CDI (à la fin des cours les élèves du pensionnat ne sont pas autorisés à sortir de l'établissement. Une salle en libre accès est dédiée aux élèves pour qu'ils fassent leur devoir).”

E : — “Quand tu utilises Internet, qu'y fais-tu ? Comment utilises-tu ton temps passé sur Internet ?”

H : — “Je vais sur Facebook, Tiktok et Youtube.”

E : — “A quel âge as-tu eu les réseaux sociaux ?”

H : — “Ben en fait je n'ai pas de compte, j'utilise le compte de ma maman ou je regarde à travers le compte des autres gens.”

E : — “Si tu as une question, utilises-tu Internet pour trouver ta réponse ?”

---

<sup>31</sup> Vini : Téléphone portable

H : — “Non pas vraiment... je demande à ma maman, à mes profs ou aux gens. C'est que en technico avec Monsieur T\* qu'on nous apprend à utiliser Internet pour faire des recherches. Mais je sais pas faire”

E : — “Utilises-tu Internet pour faire des recherches concernant l'école ? Pour tes devoirs ? Pour t'informer ?”

H : — “Seulement la semaine quand je suis au pensionnat avec mes copines et les surveillants qui nous surveillent. Je peux pas faire chez moi on n'a pas d'ordis (ordinateur) et ma maman ne veut pas toujours donner son *vini*.”

E : — “Le week-end quand tu es chez toi tu utilises le téléphone que pour “jouer” ou tu fais des recherches sur Internet pour t'informer ?”

(longue explication pour faire comprendre ma question)

H : — “A Ua-Pou on sait ce qui se passe tout le temps parce qu'on parle avec les autres mais j'aime bien aller sur Facebook et regarder “**Allo qui sait quoi Ua-Pou**”\* on sait toujours tout.”

E : — “Dans ton village, le week-end utilises-tu Internet au quotidien grâce à l'accès au téléphone de ta maman ?”

H : — “Non, elle utilise beaucoup. Mais le week-end je vais surtout me balader dans le village”

E : — “Quelles sont les difficultés liées au numérique dans ton quotidien (connexion Internet insuffisante, manque d'équipements, manque de compétences ou formation, coût élevé des abonnements ou des équipements...)” ?

H : — “Ben.. tout ça.”

E : — “Comment compenses-tu ces difficultés ?”

H : — “J'utilise les appareils des autres sinon tant pis.”

E : — “Comment as-tu appris à utiliser les outils numériques et Internet ?”

H : — “Avec mes copines ou en regardant ma maman utiliser son *vini*, un peu l'école. Je sais plus.”

E : — “Penses-tu maîtriser suffisamment les outils numériques pour tes besoins au quotidien ?”

H : — “Oui dans ma vie personnelle, puisque j'utilise Internet quand je suis au pensionnat (*du lundi au vendredi*) pour appeler ma maman en appel vidéo avec le *vini* des surveillants et pour regarder Tiktok et Facebook avec le *vini* de mes copines ou celui de ma maman le week-end. Pour le travail à l'école, on ne nous demande pas beaucoup de travail sur Internet. Mais quand on nous demande je dis que je sais pas faire et j'ai déjà eu des mauvaises notes à cause de ça. La plupart du temps, je m'amuse mieux dans la vraie vie.”

E : — “As-tu déjà créé du contenu numérique (vidéos, posts sur les réseaux sociaux...) ?”

H : — “Oui je fais les danses mais j’enregistre dans mes brouillons parce que je n’ai pas encore le droit de publier. Des fois on fait des storys pour les comptes de mes copines.”

E : — “Quelles compétences numériques aimerais-tu développer ?”

H : — “J’aimerai bien apprendre à faire les édits (montage photos et vidéos).”

E : — “Et pour l’école ?”

H : — “Rien. Pas besoin je vais pas utiliser.”

E : — “Vois-tu le numérique comme un outil important pour ton avenir (études, travail...) ?”

H : — “Oui, quand je vais partir à Tahiti il faudra que j’appelle ma maman. Sinon bof”

E : — “Aimerais-tu que dans ton village des initiatives (des formations gratuites, distribution de matériel numérique, amélioration de la connectivité, création de lieux dédiés par exemple) soient mises en place pour améliorer l’accès et l’apprentissage au numérique ?”

H : — “A H\* (*village d’origine*) ? Bah oui mais faut pas rêver. On n’a même pas cimenté toutes les routes, faudrait déjà commencer par ça. Le problème c’est qu’on a rien là-bas. A H\* on a juste la mairie, une boîte aux lettres pour la poste et la maternelle. En vrai, tout le monde sait utiliser le téléphone pour regarder Facebook, Tiktok ou mettre de la musique mais genre pas pour faire d’autres trucs, soit on appelle directement au téléphone soit on fait pas et ça suffit si on reste à H\*. On apprend d’autres choses comme la pêche, la chasse, le ménage, c’est plus utile pour nous.”

## 2ème interview

Nani, 14 ans et élève de 2nd, ayant sauté 2 classes en maternelle et primaire, réside à Papeete (capitale de Tahiti) en foyer depuis 1 an et retourne dans sa famille le week-end et retourne à Ua-Pou pour les vacances d’une semaine et plus.

Les parents sont instituteurs des écoles aux marquises. Ils vivent dans le village principal de l’île de Ua-Pou. Une petite sœur et un petit frère.

E : — “Peux-tu te présenter et dire de quel village tu es originaire ?”

N : — “Je m’appelle A\*, j’ai 14 ans et je viens de Hakahau. (capitale de l’île de Ua-Pou). J’ai sauté 2 classes et ça fait 1 an que je suis en foyer à Tahiti. Je voulais venir à Tahiti parce qu’il manque de profs à Ua-Pou et que je voulais pas prendre de retard au lycée (sur l’île de Ua-Pou il n’y a pas de lycée, les élèves partent forcément sur d’autres îles pour la poursuite d’études), j’étais obligée de partir.”

E : — “As-tu Internet à la maison ?”

N : — “Au foyer j’ai que la 4G mais le week-end chez ma famille oui. Et à Ua-Pou oui j’avais tout le temps Internet dans ma maison mais j’utilisais rarement la 4G parce que ça “bugait” et que c’était cher.”

E : — “Quels matériels / outils as-tu à la maison ?”

N : — “Mon papa est calé en informatique, on a le wifi le plus rapide, des télés, tous les abonnements télévision genre Netflix et tout et mes parents nous laissaient utiliser les Ipads et j’ai eu mon premier téléphone à 8 ans. Ils ont chacun un ordi mais on ne peut pas utiliser parce que c’est leur outil de travail.”

E : — “Il y a beaucoup de réseau dans ton village ?”

N : — “Ben c’est long comparé à Tahiti mais en vrai ça va on peut regarder des films en streaming et vidéos même si on est plusieurs connectés. Par contre, quand il pleut ou qu’il y a trop de vent ça arrive qu’on ne capte plus rien pendant des heures et là c’est la crise.”

E : — “As-tu accès à Internet en dehors de la maison ?”

N : — “Oui, soit avec mon téléphone et la 4G, soit à l’école sur les ordinateurs ou alors à Ua-Pou j’allais squatter le Wifi de la poste ou de la mairie. C’était bien à un moment mais après tous les autres de mon âge ont commencé à faire ça aussi et c’est devenu trop long.”

E : — “Combien de temps penses-tu passer sur Internet ?”

N : — “Avant de venir à Tahiti, je pense 5 heures mais maintenant que je suis en roue libre ben ça a augmenté de beaucoup c’est sûr je suis devenue une “ipad-Kid”, j’en aie marre. En plus, je ne réduis pas beaucoup quand je retourne à ua-Pou pour les vacances, je reste dans ma chambre pour scroller dans le vide. C’est triste en vrai.”

E : — “Quand tu utilises Internet , qu’y fais-tu ? Comment utilises-tu ton temps passé sur Internet ?”

N : — “Je vais sur les réseaux sociaux, je regarde des films, je lis beaucoup de livres numériques et je discute sur des forums. J’ai téléchargé pleins d’applications comme Duolingo pour apprendre des langues. Et même si je n’en ai pas besoin, je reste sur mon téléphone à scroller dans le vide. Mais sinon j’appelle mes parents tous les jours, des fois plusieurs fois dans la journée.”

E : — “Utilises-tu Internet pour faire des recherches concernant l’école ? Pour tes devoirs ? Pour t’informer ?”

N : — “Oui. Je trouve que c’est plus facile de s’informer maintenant avec les formats comme HugoDécrypte.”

E : — “Si tu as une question, utilises-tu Internet pour trouver ta réponse ?”

N : — “Oui, avant je me limitais à mon entourage mais maintenant j’utilise Google ou ChatGPT.”

E : — “Comment as-tu appris à utiliser Internet ?”

N : — “Toute seule, par découverte, en roue libre, c’était simple. Je ne sais pas si j’ai regardé quelqu’un le faire et j’ai appris, mais je crois que j’étais seule.”

E : — “A quel âge as-tu eu les réseaux sociaux ?”

N : — “J’ai eu mon compte Facebook à 11 ans et j’avais l’accord de mes parents.”

E : — “Penses-tu maîtriser suffisamment les outils numériques pour tes besoins quotidiens ?”

N : — “Oui ben j’fais pas des trucs de fous non plus avec les outils numériques, juste la base genre scroller et publier des trucs.”

E : — “A quoi tu penses quand tu dis “des trucs de fous” ?”

N : — “Non non mais juste j’suis pas une influenceuse, j’fais pas montages ou d’édits. J’fais pas du business non plus. J’vends pas de NFT et j’ai même pas 1000 followers sur Insta. J’fais juste que regarder mais des fois je fais des live ou publie quelques photos c’est tout.”

E : — “Quelles compétences numériques aimerais-tu développer ?”

N : — “J’aimerais avoir les codes pour savoir utiliser les réseaux sociaux pour être une influenceuse célèbre, j’ai envie d’être connue et d’avoir les cadeaux gratuits, d’être invitée partout et manger gratuitement comme Miel (?).”

E : — “Quelles sont les difficultés liées au numérique dans ton quotidien (connexion Internet insuffisante, manque d’équipements, manque de compétences ou formation, coût élevé des abonnements ou des équipements...)” ?

N : — “Non ça va, j’suis pas à plaindre. Je connais pire que moi.”

E : — “C’est-à-dire ?”

N : — “Ben des copines à moi de Ua-Pou n’ont pas de vini, pas de Ipad, pas de wifi... .”

E : — “Vois-tu le numérique comme un outil important pour ton avenir (études, travail...) ?”

N : — “Bah oui. Pas que pour les études ou mon travail. Pour moi aussi je me vois pas ne pas utiliser Internet dans ma future vie.”

E : — “Aimerais-tu que dans ton village des initiatives (des formations gratuites, distribution de matériel numérique, amélioration de la connectivité, création de lieux dédiés par exemple) soient mises en place pour améliorer l’accès et l’apprentissage au numérique ?”

N : — “Franchement oui ça serait top pour tout le monde et pas que pour Hakahau. Surtout pour les gens des vallées. Je pense que ça peut les aider à s’ouvrir sur plus loin que juste Ua-Pou ou les Marquises en général. Avec Internet on peut découvrir le monde.”

E : — “Pourquoi penses-tu que c’est important de s’ouvrir sur le monde ? Et comment le numérique le rend possible ?”

N : — “Bah *eo*<sup>32</sup> pour évoluer et avoir autre chose à voir que les 6 mêmes cailloux *pa’i*<sup>33</sup>. Au bout d’un moment faut penser à rencontrer d’autres personnes parce qu’à la fin ça va être que la même famille dans tout Ua-Pou. Avec les réseaux on peut discuter avec d’autres personnes, voir leur tête, voir ce qu’ils font de leur journée, voir d’autres paysages.”

---

<sup>32</sup> Eo : Interjection qui marque une insistance.

<sup>33</sup> Pa’i : Au fait

### 3ème interview

Poea, 14 ans et élève de 4ème, habite à Taiohae (village principal de Nuku-Hiva). Vit avec son père policier municipal et sa mère mère au foyer et agricultrice, il a deux petits frères.

E : — “Peux-tu te présenter et dire de quel village tu es originaire ?”

P : — “P\*, j’ai 14 ans et je vis à Taiohae. (Capitale de l’île de Nuku-Hiva). Voilà.”

E : — “Tu es en quelle classe ?”

P : — “Maintenant ou l’année prochaine ?”

E : — “Non je voulais dire actuellement tu es en quelle classe ?”

P : — “Maintenant en 4ème et je passe en 3ème en août.”

E : — “As-tu Internet à la maison ?”

P : — “Non. Ou oui. C’est quoi *oa*<sup>34</sup> Internet ? C’est la box ou le wifi ?”

E : — “euh... haha... ben euh comment dire simplement ? En gros Internet c’est le système que tu utilises quand tu fais des recherches sur safari, sur Google, quand tu regardes une vidéo sur YouTube, quand tu vas sur tiktok. Tu es sur internet quand tu connectes tes appareils sur un réseau comme le wifi ou la 4G.”

P : — “Et sur la 3G ça marche ? Parce que je regarde Tiktok sur mon vini.”

E : — “Oui ça marche aussi la 3G. Donc à la maison tout le monde utilise la 3G sur leur téléphone ? Tu m’as parlé de box ou wifi, ça veut dire que vous avez une box et que tu te connectes en wifi ?”

P : — “Euh oui mais enfaite tu parles de quelle maison madame ? Parce que chez ma mami je me connecte sur le vini en partage de co<sup>35</sup> pour avoir le réseau. Moi je me connecte sur le vini de mon papa pour avoir du réseau et aller sur tiktok.”

E : — “Ok attends que je comprenne bien, chez ta mami tu te connectes à partir d’une box pour aller sur tiktok par exemple et dans ta maison à toi tu te connectes sur le téléphone de ton papa pour aller sur tiktok, c’est ça ?”

P : — “C'est chez moi aussi chez ma Mami mais sinon oui.”

E : — “Quels matériels / outils as-tu à la maison ?”

P : — “Mon papa a un vini, moi aussi et maman deux. On a une grande télé aussi et un ordi et une PS.”

E : — “Il y a beaucoup de réseau dans ton village ?”

P : — “Oui carrément.”

E : — “As-tu accès à Internet en dehors de la maison ?”

---

<sup>34</sup> Oa : Déjà, donc

<sup>35</sup> Partage de co : partage de connexion

P : — “Euh à l'école hoi<sup>36</sup>, au CDI on peut aller sur les ordis ou en salle info.”

E : — “Combien de temps penses-tu passer sur Internet ?”

P : — “Je sais pas”

E : — “Quand tu utilises Internet, qu'y fais-tu ? Comment utilises-tu ton temps passé sur Internet ?”

P : — “Tiktok, Youtube, Facebook j'sais pas.”

E : — “Utilises-tu Internet pour faire des recherches concernant l'école ? Pour tes devoirs ? Pour t'informer ?”

P : — “Non.”

E : — “Si tu as une question, utilises-tu Internet pour trouver ta réponse ?”

P : — “Je sais pas, j'essaie de pas avoir de question.”

E : — “Comment as-tu appris à utiliser Internet ?”

P : — “Mes parents... tout seul.... ou les collègues.”

E : — “Que penses-tu des groupes communautaires comme Allo qui sait quoi Nuku-Hiva ?”

P : — “C'est nul.”

E : — “Comment ça ?”

P : — “En fait ils disent trop de trucs sur tout le monde sur Facebook”

E : — “Aimerais-tu développer ?”

P : — “Ben genre...On peut pas chappe, on peut pas être tranquille. Si je suis pas à l'école, mon papy le sait direct et en plus les gens lui ont dit où je suis, avec qui je suis et qu'est-ce que je fais. C'est fiu et nul .”

E : — “Quelles sont les difficultés liées au numérique dans ton quotidien (connexion Internet insuffisante, manque d'équipements, manque de compétences ou formation, coût élevé des abonnements ou des équipements...)” ?

P : — “Ça va y'a pire.”

E : — “C'est-à-dire ?”

P : — “Je sais pas... genre y'en a qui n'ont rien. Après mega aussi si j'ai mieux mais bon ça va”

E : — “Vois-tu le numérique comme un outil important pour ton avenir (études, travail...) ?”

---

<sup>36</sup> Hoi : évidemment

P : — “Non pas trop, à part pour continuer ce que je fais déjà.”

E : — “Aimerais-tu développer ?”

P : — “Non.”

E : — “Aimerais-tu que dans ton village des initiatives (des formations gratuites, distribution de matériel numérique, amélioration de la connectivité, création de lieux dédiés par exemple) soient mises en place pour améliorer l'accès et l'apprentissage au numérique ?”

P : — “M'en fiche un peu, j'ai l'impression que les gens vont trop sur internet. Avant personne n'avait de vini et maintenant même les petits ils ont.”

4ème interview

Tuhitini, 14 ans, originaire de Hakahau Ua-Pou (village principal)

T : — “Moi c'est B. Tuhitini, j'ai 14 ans, je suis en classe de troisième.”

E : — “Ah ok, DNB cette année alors !”

T : — “Oui.”

E : — “Tu habites à Hakahau même ?”

T : — “Oui, j'habite à Hakahau même.”

E : — “Ok, à la maison est-ce que tu as un espace de travail numérique, c'est-à-dire est-ce que vous avez des ordinateurs, imprimantes ?”

T : — “Oui. Un ordinateur et une imprimante.”

E : — “A toi-même ou à toute la famille ?”

T : — “C'est à toute la famille mais chacun a un téléphone.”

E : — “A la maison, vous utilisez quoi pour vous connecter ? Wi-Fi ou 4G ?”

T : — “Wi-Fi.”

E : — “Et la qualité de votre connexion, tu l'évalues comment ?”

T : — “Elle est nulle. En fait il y a un jour c'est carrément bien et un autre jour c'est nul. Ca beug, on ne peut plus regarder rien, pas de films.”

E : — “Ok. Quel outil utilises-tu régulièrement ? Seulement ton téléphone ?”

T : — “Non, j'utilise aussi mon Ipad. J'utilise aussi l'ordinateur mais seulement quand j'ai besoin d'utiliser l'imprimante.”

E : — “Ah bon ? Pourquoi as-tu besoin d'utiliser l'imprimante alors ?”

T : — “En fait genre, quelques fois on a des exposés et je préfère le faire numériquement parce que bah c'est plus joli et rapide.”

E : — “A quelle fréquence utilises-tu Internet ?”

T : — “C'est tous les jours, je pense que j'y passe plus de 5h, quel échec ! Après moi j'utilise pas trop les réseaux sociaux c'est plus d'autres applications. Moi je lis beaucoup du coup, Wattpad et tout. Voilà.”

E : — “Ah oui ? Et tu publies des choses sur Wattpad des fois ?”

T : — “Non, ah non, je lis, je lis juste hein.”

E : — “Tu utilises Internet seulement pour lire ?”

T : — “Ou sinon pour regarder des films, genre la série Squid Game et tout ? Ben voilà, voilà.”

E : — “Et du coup tu n'es pas sur les réseaux sociaux ?”

T : — “Le seul réseau que j'ai c'est Tiktok et j'utilise juste quand je mange en fait. Sinon j'utilise les comptes de mon tonton, comme pour Twitter ( X ).”

E : — “Tu me parlais du travail à l'école tout à l'heure, tu utilises l'ordinateur pour autre chose ?”

T : — “Non juste pour l'école.”

E : — “Comment as-tu appris à utiliser les outils numériques ?”

T : — “Oh je ne sais pas, ça venait comme ça, tout seul. Plus j'utilisais, plus ça voilà quoi. Après y'avait aussi mon tonton derrière moi, j'allais avec lui. Mes amis, ma famille et moi toute seule.”

E : — “Penses-tu que tu maîtrises suffisamment les outils numériques pour tes besoins au quotidien ?”

T : — “Ouais. Mais si je sais pas je demande aux gens autour, comme pour l'ordinateur.”

E : — “As-tu déjà créé du contenu numérique, vidéos, blogs, storys posts sur les réseaux ?”

T : — “Non, c'est pas mon truc. En fait, j'aime pas montrer mon visage sur les réseaux sociaux. Mais après je partage les publications des autres.”

E : — “Est-ce que tu as des compétences numériques que t'aimerais développer ou apprendre ?”

T : — “Pour ce que je fais, non. Je suis bien comme ça.”

E : — “Tu me parlais du fait qu'Internet beug souvent, comment fais-tu pour compenser ces difficultés ?”

T : — “Bah on utilise la 4G hein. Pour moi ça fonctionne bien. Mais je n'ai pas un abonnement illimité alors ça pa'u<sup>37</sup> vite. Après quelques fois, mon tonton qui a l'illimité me partage ça quoi.”

E : — “Ok. Et dans le cas où tu n'as plus de 4G, que ton tonton ne te partage pas sa connexion mais que tu as vraiment besoin d'Internet ?”

T : — “Ben on reste dans le déni. Je vais dehors, je vais ramasser les feuilles. On ne peut rien changer.”

E : — “Quelles sont tes pratiques informationnelles ? Comment fais-tu pour t'informer ? Utilises-tu le numérique ?”

T : — “Genre pour savoir ce qu'il se passe dans le village ? J'ai mes copines qui viennent et qui me disent “ey Tuhi nin nin nin”, genre bouche à oreille quoi.”

E : — “Ah oui d'accord ! Utilises-tu les réseaux sociaux pour t'informer ? Lis-tu la presse, les journaux, la télévision ?”

T : — “Non. Enfin si mais que pour les informations à l'international. Je regarde twitter ( x ) avec le compte de mon tonton, sinon la télé hein. Je préfère les formats rapides genre les shorts, les petits formats parce que moins je tiens pas une heure devant une émission j'ai besoin de faire autre chose en même temps. En moins de deux minutes je suis fui, je vais pas tenir.”

E : — “Vois-tu le numérique comme quelque chose d'important pour ton avenir ?”

T : — “Euh oui ben oui. Oui bah oui je vais pas mentir oui.”

E : — “Ah oui et pourquoi ?”

T : — “(Silence) ... Eh, c'est une très bonne question ! Je pensais que c'était la réponse que tu voulais. Parce que en vrai j'ai dis oui mais j'ai pas réfléchi pourquoi.”

E : — “Mais non Tuhitini, il n'y a pas de mauvaise ou bonne réponse. Je suis juste là pour t'écouter et on prendra le temps qu'il faut, ne t'inquiète pas ! En te posant cette question, je pense par exemple pour tes études, tu seras amenée à quitter Ua-Pou après la 2nd, peut-être que le numérique te sera utile pour appeler ta famille ? T'aider dans tes études pour les travaux à l'école ?”

T : — “Ah.. ouais. Ah ben si quand même pour rester en contact avec ma famille, mes amis et m'aider à l'école. Et pour continuer mes activités comme je le fais déjà, Wattpad, films, tiktok... Et lire l'actualité.”

E : — “Est-ce qu'à ce moment-là tu penses que ta famille, ton entourage maîtrisent suffisamment le numérique ?”

T : — “Ah ben c'est ça le problème. Pour ceux qui sont à Hakahau ça va, mais par exemple pour ma mama'u<sup>38</sup> à Hohoi, elle n'a rien de numérique, ça va être compliqué maintenant que j'y pense. Je pourrai que l'appeler au téléphone mais il faut que quelqu'unaille sur place, il n'y a pas Internet là-bas et elle n'a jamais appris à utiliser Internet ou le téléphone.”

---

<sup>37</sup> Pa'u : Se décharge, se finit

<sup>38</sup> Mama'u : Grand-mère

E : — “Aimerais-tu que des initiatives soient mises en place pour améliorer l’accessibilité au numérique à Ua-Pou et dans les Marquises en général ? Comme l’amélioration du réseau ? Des formations pour apprendre aux jeunes et moins jeunes à utiliser internet et les outils numériques ?”

T : — “En vrai non. Je sens déjà que le numérique dénature le village. Les enfants ne sortent plus se balader autant qu’avant, c’est nul, on prend les habitudes des gens d’ailleurs à rester dans nos maisons. Même si je suis une *big casanière*, je trouve ça triste.”

E : — “Ah oui ? Alors même que tu me parlais du fait que le numérique peut être bénéfique pour toi ?”

T : — “Oui. Enfin, bah sinon j’aimerais qu’on nous apprenne ce qui est bien ou mal sur les réseaux, avec Internet avec tous les dangers qu’il y a. C’est pour ça que je ne poste pas ma tête, on sait jamais.”

E : — “Normalement, vous voyez ça à l’école, avec le professeur documentaliste par exemple, non ? Les usages d’internet, les dangers, les fake news, l’identité numérique tout ça ? Vous n’avez pas de cours au CDI ?”

T : — “Euh non… On regarde des films et si les ordinateurs ne fonctionnent pas ben tant pis. Sinon, on utilise Scratch ou PIX en techno.”

E : — “Ah d’accord. Donc au final tu aimerais que les marquisiens et jeunes marquisiens soient formés au numérique, puissent l’utiliser et le comprendre mais sans que cela n’impacte le modèle un peu de “communauté” de Ua-Pou ?”

T : — “En gros oui. Le numérique au lieu de nous rapprocher, il nous éloigne on dirait, c’est dommage.”

## Présentation de îles Marquises et la culture marquise

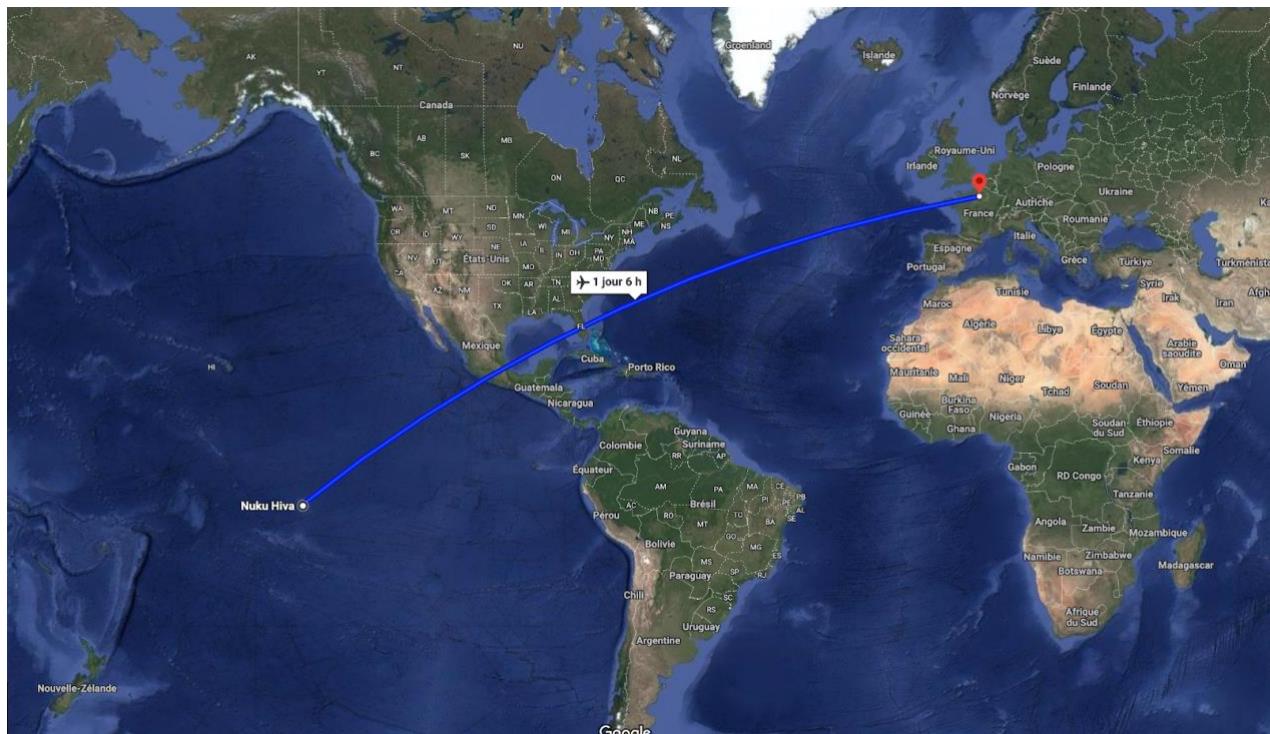
Préservé par son isolement et son enclavement du tourisme de masse, l'archipel des îles Marquises situé dans l'océan Pacifique Sud, à environ 1 500km au nord-est de Tahiti a été largement popularisé par les navigateurs, romanciers dans leurs récits de voyage. Elles ont attiré de grandes figures artistiques comme le peintre Paul Gauguin et le chanteur Jacques Brel, tous deux tombés sous le charme de la beauté sauvage et de l'authenticité des Marquises, où ils ont passé la fin de leur vie et où ils reposent aujourd'hui à Hiva Oa.

La culture marquise est notamment célèbre pour ses chants et danses, qui rythment les grands moments de la vie sociale et religieuse. Les danses, souvent spectaculaires, accompagnent les cérémonies du tatouage, un rite initiatique central dans la société traditionnelle. Le tatouage marquisien, reconnu pour sa finesse et sa richesse symbolique, était autrefois un marqueur d'identité, de statut social et de passage à l'âge adulte.

La langue marquise, issue du grand ensemble polynésien, reste vivace malgré l'influence du français, grâce à un fort mouvement de transmission culturelle. Elle véhicule les légendes, les chants et la mémoire du peuple marquisien. L'art oratoire est longtemps resté le moyen privilégié de transmettre l'information, les savoirs et les savoirs-faires.

L'artisanat marquisien est réputé dans tout le Pacifique pour ses sculptures en bois, en os ou en pierre, ses bijoux et ses tapa (étoffes végétales décorées). Les artisans, appelés, occupaient une place importante dans la société, perpétuant des motifs et des techniques ancestraux.

En résumé, les Marquises sont un archipel à la culture vivante, où chants, danses, tatouage, langue et artisanat forment un ensemble profondément identitaire, célébré et admiré par des artistes comme Brel et Gauguin.



Distance Paris - Nuku-Hiva (Îles Marquises) (Source : <https://www.google.fr/maps>)

Depuis Paris, rejoindre les îles Marquises prend plus de 24 heures et nécessite au moins deux escales. Le trajet débute par un vol d'environ 12 heures vers les États-Unis, suivi d'un second vol de 9 heures jusqu'à Tahiti. De là, un vol de 3h30 permet de rejoindre Nuku-Hiva ou Hiva-Oa. Les autres îles de l'archipel, comme Ua-Huka ou Ua-Pou, sont accessibles par un vol supplémentaire d'environ 30 minutes ou par bateau, si la mer le permet, avec un temps de traversée variant entre 1 et 4 heures. Cependant, pour les îles comme Tahuata et Fatu-Hiva, la mer reste leur seule possibilité puisqu'elles ne disposent ni d'aéroport ni d'aérodrome





Les pics de Ua-Pou



La baie de Hanavave à Fatu Hiva. La voie maritime est le seul pour rejoindre l'île.



Vallée de Hakaui à Nuku-Hiva

### Le tatouage



## Les danses



## L'artisanat





Collier en nacre et os



Sculpture sur bois



Tombe de Gauguin situé à Hiva Oa  
Source :  
<https://destinationmarquises.com>