

LES *DIGITAL NATIVES*... Ils sont encore là ?!

Qui sont les *digital natives* ?

L'idée de « *digital natives* », jeunes nés dans un monde peuplé de technologies numériques, émerge dès 1995 chez Barlow¹. L'expression est popularisée par Prensky². D'autres terminologies s'en rapprochent comme celles de « Génération alpha », « *Generation C* », « Génération Google », « Génération Nintendo », « Génération Y », « Les enfants du millénaire », « *Millenium* », « *Net generation* », « *Smartphone natives* », etc.

Toutes ces expressions définissent une génération, ses pratiques numériques, et plus largement ses comportements et ses manières d'apprendre et de communiquer, sur la seule base de son année de naissance et de son niveau d'exposition au numérique.

Certaines ramifications de ces théories vont jusqu'à affirmer que ces usages ont des effets sur la capacité du cerveau à former de nouvelles connexions neuronales³. Ces jeunes seraient « naturellement » très compétents et efficaces dans leurs pratiques numériques⁴.

Prensky déduit de cette immersion dans les technologies numériques à leur naissance des manières de penser et d'apprendre qui se démarquent de celles de leurs aînés⁵. Ces idées contribuent à l'idée de rupture générationnelle à partir des pratiques numériques.

Que dit la recherche scientifique ?

L'expression « *digital natives* » a été maintes fois utilisée depuis sa parution, et rapidement contestée. Prensky est lui-même revenu sur cette distinction en 2009⁶. Il réoriente ses propos vers le rôle de l'enseignant et la transformation des pratiques pédagogiques.

Depuis plusieurs années, les recherches scientifiques menées sur les pratiques et les usages numériques des jeunes ont montré que les caractéristiques des *digital natives* ne correspondent qu'à une minorité de la population jeune, « pas si geeks que ça⁷ ». Les pratiques varient selon les âges, les genres, les appartenances socio-économiques et les technologies étudiées⁸. Des inégalités d'accès et de compétences dans les usages numériques persistent au sein d'une même génération⁹.

Pour Plantard, la notion de « *digital natives* » recouvre des réalités très différentes, car il existe de grandes inégalités dans les usages des technologies numériques au sein d'une même classe d'âge¹⁰. Ces inégalités combinent des variables comme l'âge, l'origine sociale et le genre pour construire des rapports aux cultures numériques allant des plus « branchés » au plus « exclus ». Les enquêtes s'accordent sur le principe que cette génération est fréquemment « connectée » et pour des activités différentes (relationnelles, fonctionnelles, ludiques)¹¹.

Rien ne garantit pour autant une utilisation optimale et experte de ces technologies. Être connecté très jeune ne mène pas automatiquement à des usages experts des technologies numériques. Être connecté en permanence ne garantit pas la construction d'une posture critique sur ses propres usages. Beaucoup de jeunes se contentent de consommer les services numériques, avec peu de recul sur leurs implications cognitives,

1. Bennett Sue (2012), « *Digital natives* », in Zheng Yan, *Encyclopedia of Cyber Behavior*, vol. 1, United States, IGI Global, p. 212-219.

2. Prensky Marc (2001), « *Digital natives, digital immigrants* », in *On the Horizon*, vol. 9, n° 5, p. 1-6.

3. Călăfăteanu Adina Marina (2018), « Chapitre 6. Les outils de communication en ligne au service de l'apprentissage, de l'identité et de la citoyenneté pour les "natifs du numérique" », in Conseil de l'Europe [dir.], *Points de vue sur la jeunesse. Volume 4 : Les jeunes à l'heure du numérique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 75-80.

4. Serrano Gemma (2018), « Les mots du numérique à l'école », in *Études*, n° 1, p. 39-48.

5. Bennett Sue (2012), *op.cit.*

6. Prensky Marc (2009), « *H. sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom* », in *Innovate: Journal of Online Education*, vol. 5, n° 3, article 1.

7. Crépin Frédérique (2010), « *Pas si geeks que ça* », site 01net.com.

8. Bennett Sue (2012), *op.cit.* ; Balleys Claire (2017), « *Socialisation adolescente et usages du numérique*. Revue de littérature », rapport d'étude de l'INJEP, Paris, INJEP.

9. Călăfăteanu Adina Marina (2018), *op. cit.*

10. Plantard Pascal (2015), *Les Imaginaires numériques dans l'éducation*, coll. « Modélisations des imaginaires : innovation et création », Paris, Manucius. Pour approfondir, consulter le bulletin de veille du GTnum4 portant sur les inégalités d'usages entre les jeunes, les déterminants socio-économiques et culturels.

11. Lardellier Pascal (2017), « "Y" et *digital natives*, faux concepts et vrais slogans. Une lecture critique de deux "ressources sûres" de la doxa numérique », in *Hermès. La revue*, vol. 2, n° 78, p. 151-158.

émotionnelles, sociales ou juridiques. En enquêtant plus finement sur les pratiques des jeunes, les écarts d'usages entre eux sont également liés à des inégalités socio-économiques et territoriales.

Notons par ailleurs que si de nombreux auteurs utilisent indifféremment les termes « usages » et « pratiques », l'un pour l'autre, en référence à l'anthropologie des usages, nous les différencierons dans ces quatre bulletins de veille à chaque fois qu'il sera possible. « Au-delà des pratiques des instruments numériques, c'est-à-dire de ce qu'agit le sujet dans, avec et par son environnement sociotechnique dans l'instant même de son action, les usages sont des ensembles de pratiques socialisées. Les usages sont donc des normes sociales, ce qui explique la continuité constatée entre les pratiques sociales et les pratiques numériques, abondamment documentée par la recherche depuis plus de dix ans¹². »

L'expression « *digital natives* » relève des mythes et d'une « panique morale »

Finalement, les recherches tendent à s'accorder sur l'idée que « *digital natives* » est une expression trompeuse, spéculative, qui n'a pas de réalité concrète. Les scientifiques sont étonnés de la persistance de cette expression dans les discours, et cela quelle que soit la solidité des enquêtes scientifiques qui la contredisent.

Cette idée puise dans des mythes du numérique éducatif¹³ tels que le paradigme technodéterministe selon lequel la technologie à elle seule aurait un effet sur les apprentissages et un effet transformant. Les imaginaires sociaux autour du numérique en éducation « s'articulent à des mythes, relativement stables, mais prenant toujours des formes différentes¹⁴ ». Rinaudo invite à considérer alors l'articulation entre les imaginaires autour du numérique (ceux des groupes sociaux) et les réalités psychiques mobilisées par les éducateurs dans leurs pratiques numériques professionnelles (réalité psychique individuelle).

Finalement, l'expression « *digital natives* », appuyée sur des imaginaires et des mythes, semble relever d'une inquiétude collective, exprimée par des éducateurs et des parents. Ces derniers appréhendent aussi les inégalités face aux situations à risque afin de sensibiliser des jeunes « naïfs¹⁵ » plus que « natifs » du numérique. L'expression « *digital natives* » trouve un relais dans les médias, et relève plutôt d'une « panique médiatique¹⁶ » ou d'une « panique morale¹⁷ ».

Qui est mis au défi ?

L'expression « *digital natives* » a stimulé l'imagination des enseignants, des parents, des journalistes, des essayistes et des universitaires. Elle incite à reconsidérer l'école et les pratiques pédagogiques¹⁸, voire d'en faire un impératif, un « concept-slogan¹⁹ », une « mise au défi²⁰ » des enseignants.

Elle sous-entend que tous les jeunes, naturellement, apprennent différemment des générations précédentes. Les pratiques et le système scolaire des générations précédentes – que celles-ci estimaient pertinents – ne seraient alors inéluctablement plus adaptés aux modes d'apprentissage actuels.

Cette expression s'impose comme une injonction aux enseignants²¹ et aux élèves alors que la lutte contre les inégalités d'usages devrait être la préoccupation principale de la communauté éducative.

12. Plantard Pascal (2015), *op. cit.*, p. 9.

13. Voir notamment : Devauchelle Bruno (2019), « Le numérique éducatif et son imaginaire », site Le café pédagogique.

14. Rinaudo Jean-Luc (2015), « Imaginaire éducatif et technologies numériques », in *Interfaces numériques*, vol. 4, n° 2.

15. Voir Blocquaux Stéphane (2018), « Et si les "naïfs numériques" n'étaient pas ceux que l'on croit ? », in Cottin Patrick (dir.), *Accompagner les adolescents. Nouvelles pratiques, nouveaux défis pour les professionnels*, Toulouse, Érès, p. 57-66.

16. Frau-Meigs Divina (2016), « Digital natives (!) : démythifier le mythe des "natifs vs immigrants" du numérique », site The Conversation.

17. Bennett Sue (2012), *op. cit.*

18. Cerisier Jean-François (2012), « Quand Marc Prensky enterre trop vite les digital natives », blog de l'enseignant-chercheur.

19. Lardellier Pascal (2017), *op. cit.*

20. Călăfăteanu Adina Marina (2018), *op. cit.*

21. Les dynamiques d'appropriation des instruments numériques par les enseignants sont davantage détaillées dans le bulletin de veille du GTnum9.

DES PRATIQUES NUMÉRIQUES JUVÉNILES DIFFÉRENTES SELON LE GENRE

Un reflet des inégalités hommes-femmes ?

Des activités qui reflètent des goûts différenciés garçons-filles

Toutes les études et les enquêtes qui prennent en compte le genre observent des divergences entre les garçons et les filles. Les médias sociaux ne sont pas neutres du point de vue du genre¹. Ils reflètent les stéréotypes et les rapports de genre. Ils peuvent aussi les produire et les renforcer.

Les premières observations portent sur l'informatique, plutôt associée à une pratique masculine. Les travaux de Pharabod montrent en effet des écarts d'usages des instruments corrélés aux stéréotypes de genre². Les femmes utiliseraient davantage le téléphone pour discuter. Les hommes seraient plus informaticiens, technophiles et solitaires dans leurs pratiques. L'intériorisation des stéréotypes de genre amène les filles à abandonner plus rapidement l'informatique et à avoir moins confiance dans leurs compétences.

Les inégalités évoluent aussi selon les classes d'âge concernées. Les plus jeunes se tournent plutôt vers les messageries instantanées³. En 2016, la CNIL montre que la part des filles de 11 à 14 ans inscrites sur les réseaux sociaux est plus importante que celle des garçons de 11 à 14 ans. Entre 15 et 18 ans, l'écart entre filles et garçons s'accroît⁴.

Les pratiques médiatiques et culturelles des filles sont aussi objet et support de discrimination. Comme le montre Pasquier, les goûts féminins sont dévalués par les jeunes dans les sociabilités adolescentes : « sur quoi se fonde l'idée que la pratique des jeux vidéo ou la passion pour

le sport valent mieux que le goût pour les romans et les fictions télévisuelles ? [...] Pourquoi la culture de la confiance est-elle assimilée à une perte de temps ? Le dénigrement de la sentimentalité féminine n'est pas en soi un phénomène nouveau, mais tout laisse à penser qu'il s'est aujourd'hui durci⁵. »

Les filles incitées à s'exposer davantage que les garçons ?

L'exposition de soi sur les réseaux sociaux par les filles est l'objet de recherches spécifiques. « En ce qui concerne les pratiques liées à l'exposition de soi et de son intimité, les études montrent que les jeunes femmes partagent davantage de photos d'elles-mêmes que les hommes et sélectionnent plus rigoureusement leur audience⁶. »

Pour les filles comme pour les garçons, l'exposition de soi est plus attentive et maîtrisée par les jeunes sur Facebook que sur les autres réseaux sociaux. Cependant, les filles sont plus nombreuses à utiliser des réseaux sociaux qui provoquent moins de méfiance et de protection. Elles sont considérées comme particulièrement exposées aux risques de violation de la vie privée et de harcèlement sur les réseaux sociaux. Il faut remarquer aussi que les filles constituent plus souvent la cible des campagnes de sensibilisation et de prévention⁷, ce qui influence peut-être leurs pratiques⁸. Les filles déclarent deux fois plus de craintes à l'égard d'internet que les garçons. « Les sujets d'inquiétude ne sont pas les mêmes : harcèlement, insultes, menaces, questions indiscrettes, images violentes ou choquantes et propos racistes les inquiètent bien plus que les garçons⁹. »

1. Marsick Alice (2014), « Gender, sexualité and social media », in Theresa Senft, Jeremy Hunsinger (dir.), *The Social Media Handbook*, New York, Routledge, p. 59-75.

2. Pharabod Anne-Sylvie (2004), « Territoires et seuils de l'intimité familiale. Un regard ethnographique sur les objets multimédias et leurs usages dans quelques foyers franciliens », in *Réseaux*, n° 123, 2004-1, p. 85-117.

3. Octobre Sylvie (2009), « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? », in *Culture prospective*, 2009/1, n° 1.

4. Mission société numérique (2018), « Enfants et numérique : des usages générés qui s'accroissent avec l'âge », site Labo société numérique.

5. Pasquier Dominique (2010), « Culture sentimentale et jeux vidéo. Le renforcement des identités de sexe », in *Ethnologie française*, vol. 40, 2010-1, p. 98.

6. Jehel Sophie (2014), « Sociabilités numériques des jeunes et mobilités. Un ascenseur social en trompe-l'œil ? », in « Parcours de jeunes et territoires », rapport de l'INJEP, Paris, La documentation française.

7. Boyd Danah, Hargittai Eszter (2010), « Facebook privacy settings: who cares? », in *First Monday*, vol. 15, n° 8.

8. Balleys Claire (2017), « L'incontrôlable besoin de contrôle. Les performances de la féminité par les adolescentes sur YouTube », in *Genre, sexualité & société*, n° 17.

9. Jehel Sophie (2017), « Suivi des pratiques, des inquiétudes des jeunes sur les plateformes numériques et de leurs modalités d'information », rapport de l'Observatoire des pratiques numériques des adolescents en Normandie, CEMEA, Région Normandie, Académie de Caen, p. 23.

Or, les filles sont incitées à entretenir davantage leur apparence et leurs relations¹⁰ pour correspondre aux attentes sociales normatives. « À une période où les jeunes sont en quête d'affirmation identitaire et de conformité sociale, la présentation de son identité de genre apparaît exacerbée et adopte fortement les formats standardisés dans les vidéos sur YouTube¹¹. » En 2014, Wotanis et McMillan¹² ont montré que les vidéos féminines sur YouTube étaient plus souvent l'objet de commentaires négatifs, majoritairement portés sur l'apparence physique ; elles sont moins commentées sur leur contenu et moins valorisées que les vidéos produites par les garçons¹³. Les filles sont plus concernées par les insultes en ligne. « La situation des filles est cependant spécifique du fait de la double contrainte d'exposition de soi et de contrôle strict de l'apparence. Les filles sont sollicitées en permanence pour publier des images de soi, tout en devant y résister. Publier des images de soi est une façon bien décrite par les chercheurs de construire son identité, d'obtenir la reconnaissance des pairs et aussi d'entamer des démarches de séduction. Les sollicitations sont parfois explicites¹⁴. »

Cette exposition de soi sur les réseaux plus intense par les filles peut être utilisée pour les responsabiliser des discriminations, des agressions et du harcèlement auxquels elles font face. Les jeunes eux-mêmes n'ont pas toujours conscience du caractère misogyne des échanges dans ces espaces¹⁵.

Régulations parentales, les pratiques numériques renforcent-elles les stéréotypes de genre ?

Les stéréotypes de genre influencent aussi les régulations parentales¹⁶. Dans les représentations, les garçons « qui ont besoin de se défouler » jouent aux jeux vidéo, les filles « plus douces et créatives » écoutent de la musique et créent des montages photos.

Cette catégorisation de genre, plus marquée dans les milieux populaires¹⁷, influence les modèles comportementaux des jeunes¹⁸. Ainsi, les parents incitent davantage les filles à écouter de la musique et ils limitent leur temps passé à jouer aux jeux vidéo¹⁹. Ils accordent beaucoup d'importance à la régulation des jeux vidéo pour les garçons, y compris au lycée lorsque les résultats des contrôles diminuent²⁰. Globalement, les filles sont moins susceptibles d'être limitées par leurs parents dans leurs usages numériques que les garçons.

Le genre est une variable qui différencie aussi l'accompagnement des parents. Les mères sont plus présentes dans l'accompagnement de leurs enfants. En 2018, Merla²¹ constate que les mères sont plus restrictives avec les filles, en particulier pour les jeux multijoueurs en ligne, les chats, puis les mondes virtuels. Les pères sont plus présents dans l'accompagnement de pratiques « masculinisées », comme l'ordinateur et les jeux vidéo. Ils ont un niveau de contrôle plus élevé pour leurs filles, en particulier pour les jeux multijoueurs en ligne, les mondes virtuels, puis les chats.

Merla montre que la forme de la famille, monoparentale ou non, est une variable discriminante concernant les pratiques numériques des jeunes et les régulations parentales.

10. Metton-Gayon Céline [2009], « Usages sexués d'internet chez les adolescents et modes de socialisation familiaux », in *Recherches & Éducatives*, n° 2, p. 139-162.

11. Balleys Claire [2017], *op. cit.*

12. Wotanis Lindsey, McMillan Laurie [2014], « Performing gender on YouTube », in *Feminist Media Studies*, vol. 14, n° 6, p. 912-928.

13. Balleys Claire [2017], *op. cit.*

14. Jehel Sophie [2017], *op. cit.*, p. 24-25.

15. Jehel [2015], « Les pratiques numériques des jeunes : quels accompagnements consolider ? », rapport de l'Observatoire des pratiques numériques des adolescents en Normandie, CEMEA, Région Normandie, Académie de Caen.

16. Octobre Sylvie [2010], « La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille », in *Cahiers du genre*, n° 49, 2010-2, p. 55-76.

17. Octobre Sylvie [2009], *op. cit.*

18. Octobre Sylvie [2010], *op. cit.*

19. *Ibid.*

20. Barrère Anne [2015], « Face aux loisirs numériques des adolescents. L'école et la famille à l'épreuve », in *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 48, 2015-1, p. 127-147.

21. Merla Laura [2018], « Usages et pratiques numériques adolescentes en contexte familial », conférence au symposium des mutualités libres « Grandir en bonne santé à l'ère numérique », Bruxelles.

INÉGALITÉS D'USAGES ENTRE LES JEUNES

Les déterminants socio-économiques et culturels

L'accès dans la chambre

Aujourd'hui, les inégalités liées au numérique ne sont plus la seule conséquence d'un taux d'équipement inégal comme le sous-entendait l'expression de « fracture numérique¹ ».

Les familles défavorisées sont les plus nombreuses à autoriser les écrans dans les chambres des enfants comme le montre l'enquête Inéduc² et elles sont autant équipées que les familles de milieux plus favorisés³.

Les familles moyennes et favorisées, lorsqu'elles autorisent les écrans dans les chambres, contrôlent les temps de pratiques, en particulier en confisquant le soir des équipements. Les familles populaires sont celles qui régulent le moins les pratiques numériques de leurs enfants, ce que confirme la recherche Inéduc portant sur les 11-15 ans français⁴ et celle de Nikken et Jansz réalisée auprès des jeunes allemands de 2 à 12 ans⁵.

En 2017, Jehel remarque cet écart entre les jeunes des filières générales et techniques et les jeunes des filières professionnelles⁶. Ces derniers sont proportionnellement davantage issus des catégories défavorisées.

En 2011, Octobre et Berthomier remarquaient que les enfants des familles favorisées et moyennes bénéficiaient plus tôt d'un accès aux technologies et, surtout, que leurs usages sont plus proches des pratiques scolairement légitimes. Le capital culturel et technique des parents joue un rôle important dans le degré de maîtrise des instruments numériques par les jeunes⁷.

Régulations différenciées des contenus médiatiques

Les recherches montrent également des jeunes qui, selon leur milieu familial d'appartenance, ne s'intéressent pas aux mêmes contenus. Les parents ne régulent pas de la même manière les différents contenus selon leurs milieux. La production des inégalités se déploie donc sur le terrain des pratiques numériques juvéniles et parentales⁸.

Les parents qui interdisent à leurs enfants de regarder des émissions de télé-réalité et certains jeux vidéo jugés violents sont plutôt des familles favorisées.

Concernant les réseaux sociaux, tous les milieux s'inquiètent des risques pour leurs enfants. Les milieux plus favorisés font parfois le choix d'être « amis » sur Facebook avec leurs enfants pour les surveiller.

Les parents des familles plus défavorisées sont aussi celles qui développent le moins de compétences numériques et s'en remettent davantage à l'école pour éduquer leurs enfants dans ce domaine et leur apprendre les pratiques expertes et légitimes.

Des enjeux à l'école : renforcer ou lutter contre les inégalités via le numérique ?

Les résultats issus du projet de recherche Inéduc confirment que les adolescents des familles défavorisées ont des profils moins scolaires, et présentent une dépendance plus grande aux usages récréatifs et communicationnels du numérique (vidéos, musiques, jeux, réseaux sociaux).

1. Plantard Pascal (2016). « Numérique et inégalités éducatives ? Du coup de tablette magique à l'e-éducation », in *Diversité*, n° 186, p. 27-32.
2. Danic Isabelle, Hardouin Magali, Keerle Régis, Plantard Pascal, David Olivier (dir.) (2020), *Adolescent.e.s des champs, adolescent.e.s des villes : la construction spatiale des inégalités éducatives*, Rennes, PUR (à paraître).
3. Le Mentec Mickaël, Plantard Pascal (2014), « Inéduc : pratiques numériques des adolescents et territoires », in *NETCOM*, vol. 28, n° 3-4, p. 217-238.
4. Plantard Pascal (2019), « Le numérique, une illusion pédagogique ? », webinaires GTnum organisés par le Créad, séminaire du 7 juin 2019, université Rennes 2.
5. Nikken Peter, Jansz Jeroen (2013), « Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use », in *Learning, Media and Technology*, vol. 39, n° 2, p. 250-266.
6. Jehel Sophie (2017), « Suivi des pratiques, des inquiétudes des jeunes sur les plateformes numériques et de leurs modalités d'information », rapport de l'Observatoire des pratiques numériques des adolescents en Normandie, CEMEA, région Normandie, académie de Caen.
7. Octobre Sylvie, Berthomier Nathalie (2011), « L'enfance des loisirs », in *Culture études*, n° 6, p. 1-12.
8. Jehel Sophie (2014), « Sociabilités numériques des jeunes et mobilités. Un ascenseur social en trompe-l'œil ? », in « Parcours de jeunes et territoires », rapport de l'INJEP, Paris, La documentation française ; Le Bervet Soizic (2019), « PRUNE. Quelles approches et perspectives de recherche autour des pratiques numériques à l'école primaire », webinaires GTnum organisés par le Créad, séminaire du 29 mars 2019, université Rennes 2.

Leurs usages ordinaires ne leur permettent pas de développer des compétences transférables dans leur activité scolaire. Seuls quelques parents hautement dotés en capital culturel et technique adoptent et transmettent à leurs enfants des pratiques numériques proches des pratiques légitimes dans le monde scolaire. Les niveaux, la diversité des usages sont fortement liés aux appartenances sociales et aux différences de capital [social, culturel, éducatif].

Les inégalités d'usages peuvent non seulement refléter, mais aussi renforcer les inégalités sociales, économiques et culturelles existantes, et amplifier la discontinuité entre les sphères ordinaires et scolaires. Pour les enseignants, l'usage de technologies numériques pour leurs élèves devient alors très ambivalent. Leur choix oscille entre, d'une part, développer une diversité et une maîtrise des usages numériques, et donc valoriser les pratiques les plus légitimes socialement, culturellement et scolairement des enfants des catégories favorisées et, d'autre part, limiter les usages numériques pédagogiques en classe pour ne pas contribuer au renforcement des inégalités existantes⁹.

Or, les pratiques éducatives des familles les plus défavorisées sont jugées les moins légitimes et sont les plus fréquemment critiquées par les enseignants ; ces derniers voient ces stratégies comme celles de

« mauvais parents ». C'est par exemple le cas de situations dans lesquelles les enseignants attendent des élèves des usages numériques qu'ils n'ont pas acquis dans la famille. Ce risque est d'autant plus présent que, comme le montre la recherche IDEE, ceux qui utilisent le plus internet pour leur travail scolaire ont les résultats scolaires les plus faibles¹⁰.

Néanmoins, comme le démontre Guéguen¹¹ à propos des pratiques musicales audionumériques, certains usages peuvent être des vecteurs d'émancipation pour les plus exclus. Les mêmes jeunes peuvent vivre via les usages des technologies dans l'enseignement des situations d'exclusion et de marginalisation, et des situations d'émancipation dans une sphère éducative plus large¹² en s'appuyant sur les ressources dont ils disposent dans leur environnement.

Les compétences numériques et l'acculturation des parents à la culture numérique sont des variables tout aussi déterminantes des pratiques numériques juvéniles que les appartenances sociales. Certains parents, avec le temps, progressent dans leurs compétences numériques et ajustent leurs stratégies de régulation. Le concept d'*empowerment* peut permettre d'appréhender les usages favorables au développement des capacités d'agir des jeunes et des parents¹³.

9. Denouël Julie (2017), « L'école, le numérique et l'autonomie des élèves », in *Hermès, La revue*, n° 78, 2017-2, p. 80-86 ; Schneider Elisabeth (2018), « Les usages de l'information dans les "manières de faire" des élèves en situation scolaire », webinaires GTnum organisés par le Créad, séminaire du 26 janvier 2018, université Rennes 2.

10. Leprince Agnès, Besnier Sylvaine (2018), « Usage du numérique et inégalités éducatives », vidéo en ligne sur le site Espod.

11. Guéguen Yann (2019), « Ethnographie des pratiques musicales audionumériques d'élèves en difficulté socioscolaire », thèse de doctorat, université Rennes 2.

12. Table ronde de témoignages de jeunes, webinaires GTnum organisés par le Créad, séminaire du 7 juin 2019, université Rennes 2.

13. Plantard Pascal, Le Mentec Mickaël (2013), « Inéduc. Focales sur les inégalités scolaires, de loisirs et de pratiques numériques chez les adolescents », in *Terminal*, n°s 113-114, p. 79-91.

LES CULTURES NUMÉRIQUES DES JEUNES ONT-ELLES UNE PLACE DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE ?

Appréhender la jeunesse ?

Les études quantitatives indiquent que les usages numériques des jeunes sont massifs et variés. Cependant, si elles apportent des informations sur l'équipement et la fréquence d'utilisation, elles documentent peu la nature de leurs usages. Par ailleurs, elles se basent plutôt sur des pratiques déclaratives qu'effectives, et tendent à se focaliser sur une analyse duale des risques et des opportunités.

D'autres chercheurs choisissent une approche ethnographique pour comprendre finement, au quotidien et en considérant les variations dans le temps, comment les jeunes s'approprient des instruments numériques¹. À partir des années 1960, une culture juvénile émerge : elle s'appuie sur des pratiques culturelles communes², des icônes, des codes vestimentaires ou langagiers, etc., qui se démarquent de ceux des adultes³. Des champs de la recherche investissent alors la question des pratiques technologiques en rapport avec les univers culturels des jeunes. Celles-ci sont fréquemment associées aux loisirs comme les jeux vidéo, la création photo ou vidéo.

Une culture numérique de la jeunesse ?

Les pratiques des jeunes sont appréhendées comme une manière de se construire vers l'âge adulte, avec ses pairs. Elles questionnent leur vulnérabilité dans leur dynamique de construction identitaire⁴. Elles sont finalement les supports de l'expérimentation de soi (comme les activités sportives ou musicales) et de l'affiliation au groupe.

En 2009, Donnat associe le développement d'une « culture de l'écran » aux pratiques culturelles⁵. Aujourd'hui, les pratiques se diversifient et constituent des « cultures en archipel⁶ » plutôt qu'une culture uniforme et homogène.

La culture juvénile contre l'école ?

Les usages et les compétences informelles des adolescents sont rarement valorisés, et tendent à être délimités, parfois accompagnés. Par réaction, les jeunes développent des pratiques numériques de résistance scolaire ou clandestines⁷. Les mêmes pratiques peuvent être fortement reconnues par les pairs et par la famille, et être invisibles voire méprisées par les acteurs éducatifs à l'école.

Barrère montre que les adolescents, dans leurs pratiques numériques, recherchent des temps interstitiels de divertissement et de retour à la liberté. Les pratiques électives qui soutiennent les pratiques numériques se caractérisent par un fort engagement physique, cognitif ou émotionnel qui procure du plaisir et un sentiment de réalisation de soi. Les espaces et les interactions numériques permettent d'entretenir cette implication en provoquant à la fois du groupe et de la singularité. Les adolescents disent se rendre compte des excès, des enthousiasmes, des déceptions qui les engagent à réguler leurs pratiques⁸.

Du point de vue scolaire, ils entretiennent un rapport particulier aux technologies numériques (ludique, communautaire, consumériste) qui apparaît peu conciliable avec les usages scolaires prescrits⁹. Bonnéry pose l'hypothèse d'une concurrence entre les cultures populaires et scolaires, mais aussi entre les cultures médiatiques, juvéniles et scolaires¹⁰.

1. Plantard Pascal (2016), « Numérique et inégalités éducatives ? Du coup de tablette magique à l'e-éducation », in *Diversité*, n° 186, p. 27-32 ; Guéguen Yann (2018), « Ethos musical, éthiques juvéniles et morale scolaire », webinaires GTnum organisés par le Créad, 19 octobre 2018, université Rennes 2.

2. Yonnet Paul (1985), *Jeux, modes et masses*, Paris, Gallimard.

3. Dauphin Florian (2012), « Culture et pratiques numériques juvéniles. Quels usages pour quelles compétences ? », in *Questions vives*, vol. 7, n°17, p. 37-52.

4. Jehel Sophie (2017), « Adolescents, images numériques et construction identitaire. Stratégies, vulnérabilités, remédiations », journée d'étude, 10 novembre 2017.

5. Donnat Olivier (2009), « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 », in *Culture études*, 2009/5, p. 1-12.

6. Octobre Sylvie (2015), « Comment lire à l'ère des Smartphone ? La lecture et les jeunes », in Françoise Legendre (dir.), *Bibliothèques, enfance et jeunesse*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie, p. 24-30.

7. Barrère Anne (2015), « Face aux loisirs numériques des adolescents : l'école et la famille à l'épreuve », in *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 48, 2015-1, p. 127-147.

8. *Ibid.*

9. Dauphin Florian (2012), *op. cit.* ; Le Bervet Soizic (2019), « PRUNE. Quelles approches et perspectives de recherche autour des pratiques numériques à l'école primaire ? », webinaires GTnum organisés par le Créad, séminaire du 29 mars 2019, université Rennes 2.

10. Bonnéry Stéphane (2013), « L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture », in *Revue française de pédagogie*, n° 185, p. 5-19.

La recherche Inéduc a montré des corrélations entre les performances scolaires des élèves et leurs usages numériques. Les élèves aux performances scolaires positives ont plutôt moins d'équipements dans leur chambre, des pratiques numériques peu intensives et des usages récréatifs d'internet mesurés (jeux en réseau). Ceux qui ont des performances scolaires plus faibles bénéficient de plusieurs équipements numériques dans leur chambre, ont des consommations intensives d'internet, jouent sur des consoles et regardent la télévision¹¹.

Paradoxalement, on constate aussi « que si les consommations intensives d'internet, de console de jeux et de télévision sont négativement liées aux performances scolaires, il est intéressant de constater que c'est également le cas pour un temps quotidien d'internet nul ou faible¹² ». On s'interroge aussi sur les effets positifs des usages récréatifs d'internet – comme les jeux en réseau – sur les performances scolaires – et notamment le phénomène Fortnite.

Les médiations parentales

Certaines recherches s'intéressent tout particulièrement au rôle des parents¹³. Ces derniers entrent parfois en conflit avec leurs enfants sur la régulation de l'utilisation des technologies. Les sources de conflits portent

principalement sur le temps passé devant l'écran, perçu comme une concurrence sur le temps scolaire et les sociabilités familiales.

La recherche Inéduc¹⁴ a montré que les parents ont des représentations ambivalentes à l'égard du numérique : à la fois potentiel éducatif et divertissement perturbant les apprentissages scolaires ou compromettant la sécurité des enfants.

Les parents jouent un rôle actif dans les médiations : discussion – forme la plus fréquente de ces médiations –, interdictions, oppositions à l'utilisation de la messagerie instantanée et des réseaux sociaux, etc. Certains utilisent ces technologies comme moyen de pression (en les confisquant tant que l'adolescent n'a pas fini ses devoirs, par exemple). Les parents interviennent dans quatre domaines : l'équipement, les temporalités, la spatialisation (accès aux équipements selon les pièces du foyer) et les contenus (diffusés à la télévision, déposés par les jeunes sur les réseaux sociaux, etc.). Ils limitent le temps passé devant les écrans pour certains contenus (particulièrement les émissions de télé-réalité et les jeux de tir). La recherche Inéduc montre que ces régulations varient selon le milieu social de l'adolescent, son genre, les territoires d'habitation et de scolarisation, et enfin les représentations et les usages du numérique des parents.

11. Plantard Pascal (2019), « Le numérique, une illusion pédagogique ? », webinaires GTnum organisés par le Créad, séminaire du 7 juin 2019, université Rennes 2.

12. Plantard Pascal (2019), « Mythes, rites et tribus numériques », in *Éducation permanente*, n° 219 « Le numérique, une illusion pédagogique ? », 2019-2, p. 116-127.

13. Denouël Julie (2017), « Faire, défaire, refaire famille. Les usages et les sociabilités numériques à l'épreuve des bifurcations biographiques », in *Dialogue*, 2017/3, n° 217, p. 31-44 ; Le Douarin Laurence, Caradec Vincent (2009), « Les grands-parents, leurs petits-enfants et les "nouvelles" technologies... de communication », in *Dialogue*, 2009/4, n° 186, p. 25-35.

14. Danic Isabelle, Hardouin Magali, Keerle Régis, Plantard Pascal, David Olivier (dir.) (2020), *Adolescent.e.s des champs, adolescent.e.s des villes : la construction spatiale des inégalités éducatives*, Rennes, PUR (à paraître).

USAGES NUMÉRIQUES DES JEUNES

Des *digital natives* ?

DIGITAL NATIVES

[Expression popularisée par Prensky en 2001]

Ensemble des jeunes nés dans un monde peuplé de technologies numériques et capables de s'en servir de manière quasiment innée.

UN LIEU COMMUN RAPIDEMENT CONTESTÉ

Les caractéristiques des *digital natives* ne correspondent qu'à une petite minorité des jeunes.

Les pratiques numériques varient selon les âges, les genres, les appartenances socio-économiques, en fonction des technologies utilisées.

UN MYTHE QUI S'EFFONDRE

L'expression « *digital natives* » est aujourd'hui jugée trompeuse, spéculative et sans réalité concrète.

Cette idée relèverait d'une inquiétude collective, exprimée par les parents et les enseignants mis au défi d'une injonction à l'adaptation face au numérique.

DES JEUNES ÉGALEMENT SURNOMMÉS...

Net generation

Génération Google

Génération Nintendo

Génération Y

Les enfants du millénaire

Millenium

Smartphone natives

PRATIQUES
NUMÉRIQUES

DIGITAL
NATIVES



USAGES NUMÉRIQUES DES JEUNES

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

Des inégalités d'usages

ENTRE LES FAMILLES

La régulation des temps de pratiques numériques et le contrôle des contenus sont différents selon le niveau socio-économique des familles.

○ RÉGULATION
ET CONTRÔLE

○ TRANSFERT
DE PRATIQUES

Les liens entre les pratiques numériques à la maison et à l'école sont également dissemblables : certains parents permettent à leurs enfants de développer des pratiques légitimes et transférables scolairement alors que d'autres s'en remettent davantage à l'école pour éduquer leurs enfants dans ce domaine.

ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS

Les représentations communes sur le genre influencent les modèles comportementaux des jeunes et les régulations parentales.

Les médias sociaux renforcent les stéréotypes et les rapports de genre.

○ MODÈLES
COMPORTEMENTAUX
DES JEUNES

○ STÉRÉOTYPES ET
RAPPORTS DE GENRE

ENTRE LA SPHÈRE PRIVÉE ET LA SPHÈRE SCOLAIRE

Les adolescents entretiennent un rapport particulier aux technologies numériques [ludique, communautaire et consumériste] qui apparaît peu conciliable avec les usages scolaires prescrits.

L'hypothèse d'une concurrence entre les cultures populaires et scolaires [mais aussi médiatiques, juvéniles et scolaires] se pose.



G T N U M 4
ÉTAT DE L'ART
2020

Pratiques et usages numériques des jeunes

Directrice de publication

Marie-Caroline Missir

Coordination de projet

Jean-Michel Perron

Directeur artistique

Samuel Baluret

Responsable artistique

Isabelle Guicheteau

Conception graphique

DES SIGNES,

le studio Muchir et Desclouds

Mise en pages

Ludovic Bal



PRATIQUES ET USAGES NUMÉRIQUES DES JEUNES



Recension des recherches scientifiques anglophones et francophones

Soizic Le Bervet
Auteurice du rapport
Ingénieure de recherche,
université Rennes 2 – Créad

Direction scientifique du programme
Pascal Plantard
Professeur des universités
en sciences de l'éducation,
codirecteur du GIS Marsouin,
université Rennes 2 – Créad

Avant-propos	4
Introduction	5
<hr/>	
PRATIQUES NUMÉRIQUES DES JEUNES ET ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF	7
Les menaces et les risques	7
Des pratiques connectées insécures	8
chez les jeunes	8
Les pratiques numériques des plus jeunes	8
Les médiations parentales	9
Les intérêts et les limites de ces recherches	10
<hr/>	
LE MYTHE DES « <i>DIGITAL NATIVES</i> » FACE AUX USAGES JUVÉNILES	12
Tous des <i>digital natives</i> ?	12
La diversité des pratiques juvéniles ordinaires	13
Les pratiques et les cultures numériques	13
Des différenciations ou	14
des inégalités d'usages ?	14
Les discontinuités entre pratiques	15
numériques ordinaires et scolaires	15
<hr/>	
LES PRATIQUES NUMÉRIQUES DES TRÈS JEUNES ENFANTS	17
Les très jeunes enfants : quelles pratiques numériques ?	17
Des pratiques communicationnelles et créatives favorisées	18
Des mythes à déconstruire	19
<hr/>	
Conclusion	22
Bibliographie	23

Le présent rapport résulte des activités du groupe de travail numérique n° 4 (GTnum4) « Usages numériques des jeunes ».

Ce groupe de travail émane du comité d'orientation de l'incubation de la direction du numérique pour l'éducation (DNE). Il fait partie des dix groupes de travail numérique GTnum, dont les missions consistent à :

- > faire un point scientifique sur une thématique numérique ;
- > dégager des éléments pour les orientations stratégiques de la DNE en matière de numérique éducatif ;
- > contribuer à la « pédagogisation » des résultats de la recherche en les mettant à la portée de tous.

Le GTnum4, lié par une convention de deux ans avec la DNE, est animé par Julie Denouël, Soizic Le Brevet et Pascal Plantard. Il est composé de chercheurs, d'enseignants et d'autres acteurs de l'éducation.

Le présent rapport entend proposer une recension des recherches scientifiques portant sur les usages et les pratiques juvéniles numériques. Depuis les travaux pionniers de Sherry Turkle dans le domaine anglophone (Turkle, 1995) et de Josiane Jouët et Dominique Pasquier dans le champ francophone (Jouët, Pasquier, 1999), plusieurs recherches ont été conduites sur le sujet de part et d'autre de l'océan Atlantique. Elles se sont structurées depuis des axes de recherche assez divers, en fonction des cadres disciplinaires mobilisés (sociologie, psychologie, sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, géographie, etc.). Si le nombre de publications n'a cessé de croître de manière exponentielle depuis vingt ans, on constate que la focale a été le plus souvent centrée sur les usages des adolescents, souvent entendus comme des *digital natives* (Prensky, 2001) – des individus technophiles aux pratiques numériques censément homogènes de par le fait qu'ils n'auraient jamais connu le monde sans technologies. Dans les représentations qui ont le plus circulé (discours médiatiques ou institutionnels), on imagine ainsi volontiers les « natifs du numérique » comme des usagers compétents, voire experts. Or, la plupart des travaux de recherche ont montré que les pratiques des jeunes sont plurielles, contextuelles et fortement hétérogènes – voire inégalitaires –, dans la mesure où elles sont dépendantes d'inégales conditions de vie familiale, sociale, culturelle, éducative, économique et territoriale (Hargittai, Hinnant, 2008 ; Le Mentec, Plantard, 2014 ; Livingstone, Bober, Helsper, 2005). Au regard de cette pluralité des contextes de production des usages, il devient utile de questionner la manière dont les pratiques et les compétences numériques prennent forme et se développent, depuis la sphère de la quotidienneté jusqu'à celle de l'école, depuis le plus jeune âge jusqu'à l'âge adulte. Si de nombreux auteurs utilisent indifféremment les termes « usages » et « pratiques », l'un pour l'autre, en référence à l'anthropologie des usages, nous les différencierons dans cet état de l'art à chaque fois qu'il sera possible. « *Au-delà des pratiques des instruments numériques, c'est-à-dire de ce qu'agit le sujet dans, avec et par son environnement sociotechnique dans l'instant même de son action, les usages sont des ensembles de pratiques socialisées. Les usages sont donc des normes sociales, ce qui explique la continuité constatée entre les pratiques sociales et les pratiques numériques, abondamment documentée par la recherche depuis plus de dix ans* » (Plantard, 2015, p. 9).

La recension des travaux de recherche anglophone et francophone livrée dans le cadre de ce document n'a pas pour objectif d'être exhaustive ; vu la multiplicité des publications, cette entreprise est d'emblée vaine. Elle propose cependant de traverser de grands axes de réflexion qui, en creux, questionnent les enjeux éducatifs des pratiques juvéniles numériques¹. Dans un premier temps,

1. Précisons dès maintenant que nous n'aborderons pas les travaux menés dans le champ de l'éducation aux médias et à l'information (Cordier, 2015 ; Delamotte, Liquète, Frau-Meigs, 2014). Si une partie d'entre eux recoupe la question des usages sociaux et éducatifs numériques, ils développent des perspectives de recherche singulières qui nécessitent d'être traitées dans le cadre d'une recension spécifique, voire d'être au cœur d'un nouveau groupe de travail numérique.

nous nous attarderons sur une question qui reste toujours vive : celle des menaces et des risques qui pèsent sur les pratiques connectées des enfants et des adolescents. Après avoir montré le caractère pertinent mais néanmoins discutable des résultats des travaux portant sur cette thématique, nous porterons notre attention sur les usages numériques des jeunes dans leur diversité. Dans la mesure où nous verrons le rôle (potentiellement discriminant) que jouent les espaces de socialisation primaire et les environnements familiaux dans l'appropriation des usages et le développement des compétences numériques, nous clôturerons ce document sur une thématique qui, jusqu'à aujourd'hui, a été peu explorée : celle des pratiques numériques des enfants en âge préscolaire. Cette synthèse ne proposera pas une conclusion en tant que telle, mais des propositions de pistes de recherche à continuer d'arpenter collectivement.

1

PRATIQUES NUMÉRIQUES DES JEUNES ET ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF

Lorsque l'on évoque la question des usages numériques des jeunes, on remarque qu'elle est très fréquemment abordée sous l'angle de l'impact des technologies sur l'organisation de leur quotidien (hors ligne et en ligne). Alors que les potentialités créatives et éducatives des technologies ont pu à maintes reprises être mises en évidence (Banaji, 2016), les pratiques des jeunes, que l'on conçoit parfois comme portant des « *caractéristiques spécifiques* » (Octobre, 2014), sont bien souvent évoquées sous le prisme des dangers encourus. Face aux risques d'addiction, de désocialisation inhérents aux « écrans » ou de harcèlement, aux potentielles mauvaises rencontres, les enfants et les jeunes peuvent être considérés comme une population menacée. Certains psychiatres, psychologues, experts et scientifiques, issus de champs disciplinaires variés, appellent dans leurs publications à une action de vigilance et de protection, individuelle et collective, de la part de tous les acteurs familiaux, de l'éducation et du soin. Des titres évocateurs, tels que *Enfants et adolescents face au numérique. Comment les protéger et les éduquer* (Nayebi, 2010), *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?* (Tisseron, Stiegler, 2009), ou encore *Parental controls: advice for parents, researchers and industry* (Zaman, Nouwen, 2016), témoignent de cette perspective. Ainsi, on constate qu'une part importante de la littérature produite sur ces questions ces dernières années s'inscrit dans une visée d'expertise, ayant pour but d'apporter des réponses aux problèmes de régulation des pratiques numériques sous la forme de référentiels d'accompagnement ou de guides de bonnes pratiques.

Les menaces et les risques

Le début des années 2000 est marqué simultanément par la démocratisation des usages numériques et l'édition de quelques rapports mettant en avant les risques liés par exemple à la navigation des enfants sur internet. Beaucoup d'autres ont suivi, mais intéressons-nous à quelques publications de référence dans le domaine.

DES PRATIQUES CONNECTÉES INSÉCURES CHEZ LES JEUNES

En écho au programme de recherche européen *EU Kids Online* coordonné par Sonia Livingstone visant à documenter l'évolution des pratiques juvéniles numériques sur les différents territoires de l'Europe, Catherine Blaya et Seraphin Alava (2012) ont mené une enquête en France sur les pratiques en ligne de 1 000 enfants de 9 à 16 ans². Les auteurs précisent en premier lieu qu'avec une première connexion en moyenne à l'âge de 9 ans – connexion accompagnée par leurs parents pour les plus jeunes –, les enfants de cette tranche d'âge se connectent pour la plupart tous les jours et de chez eux (l'école et le domicile des amis arrivent plus loin dans le classement). Ils passent en moyenne 2 heures par jour sur internet, mais les enfants issus de famille appartenant aux catégories socioprofessionnelles défavorisées passent en moyenne 25 minutes de plus par jour sur internet que les enfants issus de familles appartenant à des catégories socioprofessionnelles favorisées.

L'étude s'attache également à décrire les compétences de vigilance numérique développées par les enfants, et montre que les compétences déclarées ne sont pas suffisamment maîtrisées par les plus jeunes. Concernant les pratiques, bien que certains évoquent une « *addiction à internet* » (Blaya, Alava, 2012, p. 22), les chercheurs constatent peu d'« *expériences d'usage excessif* » qui « *compromettra[en]t le travail scolaire et la socialisation en face à face* » (*ibid.*, p. 9). Ces pratiques consistent à communiquer (notamment avec une webcam), créer, alimenter ou consulter des blogs (23 %), utiliser des sites de partage de fichiers, publier du contenu en ligne, créer des avatars ou fréquenter un monde virtuel. Concernant les réseaux sociaux, ils sont fréquentés par la majorité des enfants, avec pour objectif principal de « *rechercher de nouveaux amis* » (*ibidem*), et bien que leur accès soit interdit aux moins de 13 ans, 13 % des enfants de moins de 11 ans et 37 % des enfants de 11-12 ans possèdent un compte et l'utilisent régulièrement. On retrouve ici les pratiques communicationnelles ou culturelles très liées aux processus de socialisation et de construction identitaire mentionnées, entre autres, par danah boyd (2014) dans les environnements nord-américains ou par Cédric Fluckiger (2008), entre autres, dans un contexte français.

L'étude interroge par ailleurs les expériences dites « *tracassantes* », c'est-à-dire celles qui mettraient les enfants mal à l'aise, les auraient bouleversés ou qui leur auraient fait prendre conscience que ces contenus n'étaient pas adaptés à leur âge. Parmi elles, on compte l'accès à des images à caractère sexuel (pour 29 % des 9-16 ans, dont 40 % des plus de 13 ans), les messages à caractère sexuel (pour 19 % des plus de 11 ans sur internet), le harcèlement (pour 26 % hors ligne et 5 % en ligne), les rencontres hors ligne de contacts en ligne, les contacts avec des inconnus en ligne (pour 30 % d'entre eux), des rencontres avec un inconnu (pour 2 %, rencontres qui sont plus fréquentes chez les plus grands), et l'utilisation de leurs données (3 %). En ce qui concerne les parents, 21 % d'entre eux sont conscients de ces risques, mais la grande majorité ne se rendent pas compte ou ne savent pas ce qui se passe réellement.

Cette recherche entre en écho avec les résultats d'une recherche un peu plus ancienne menée par Georges-Louis Baron et Éric Bruillard (2008). Ceux-ci mentionnaient déjà le manque de recul et de regard critique des enfants face aux manœuvres commerciales et marketing, qui se distinguent des techniques publicitaires plus classiques pour prendre des formes insidieuses telles que les « *outils de conditionnement* » ou le *buzz marketing*... empêchant d'autant les enfants (notamment les plus jeunes) d'en prendre conscience et de réagir.

LES PRATIQUES NUMÉRIQUES DES PLUS JEUNES

Dans le rapport *EU Kids Online* de 2013, Donell Holloway, Lelia Green et Sonia Livingstone ont déplacé leur focale sur les pratiques des enfants de 0 à 8 ans, jusqu'ici encore assez peu documentées. Elles montrent que, de la même manière que les pratiques des 9-12 ans ont

2. Ces recherches datant de 2012, ces données ont considérablement évolué.

pris le pas de celles des adolescentes et des adolescents, les pratiques des 3-8 ans, qui n'existaient pas ou peu auparavant, se sont largement développées récemment du fait du développement et de l'accès croissant aux terminaux mobiles (tablettes, Smartphone et applications pour enfants – ou non – associées). Elles prennent aujourd'hui la forme des anciennes pratiques des 9-12 ans. Quant aux 0-2 ans, leur « *présence en ligne* » (*ibid.*, p. 7) se traduit par une empreinte numérique déjà marquée à l'initiative des parents (photos, vidéos, blogs...).

Là encore, les chercheuses tentent d'identifier les pratiques et d'évaluer les bénéfices et risques liés pour en tirer des recommandations destinées aux parents, éducateurs et politiques. Les enfants de 0 à 8 ans considèrent internet comme une source de divertissement (vidéos, jeux vidéo...), d'information, mais aussi comme un vecteur de socialisation (monde virtuel, réseaux sociaux pour les plus grands). Pour ce qui est des bénéfices, ces pratiques favorisent l'acquisition de compétences communicationnelles et créatives, ainsi que des compétences liées aux littératies, aux sociabilités et au langage. En matière de risques, les inquiétudes concernant les capacités des plus grands à gérer les événements problématiques en ligne s'appliquent d'autant plus aux très jeunes enfants. Le peu d'études consacrées à ces questions montrent que des expériences négatives sont évoquées par 13 à 20 % des parents – et considérées comme préoccupantes du fait du manque de capacité de résilience chez les enfants jeunes (*ibid.*, p. 17). Les risques semblent d'autant augmentés que les pratiques se multiplient : activités liées aux mondes virtuels en ligne, visionnages de vidéos (dessins animés, contenus supposément éducatifs...) sur des sites donnant accès en quelques clics à des vidéos peu adaptées à ce public, activités sur des terminaux mobiles et des applications en ligne qui gardent les traces de données personnelles et donnent accès à d'autres liens.

Pour Lydia Plowman, Christine Stephen et Joanna McPake (2010a), les arguments liés aux dangers des technologies peuvent être classés dans trois grandes catégories : d'ordre socioculturel, d'ordre cognitif, ou liée au bien-être. La dimension socioculturelle recoupe les risques de désocialisation (« *les enfants jouent seuls* », Plowman, McPake, Stephen, 2010b, p. 65), d'expérience distante et virtuelle de la réalité, et de malléabilité des enfants face aux manipulations marketing. Au niveau cognitif, les usages des technologies numériques mettent en péril le « *développement intellectuel* », « *l'imagination* » et le « *développement du langage* » des enfants. Enfin, le bien-être de ces derniers est menacé en matière de santé physique (parce qu'ils sont dépendants des technologies, ils ne sortent plus et deviennent sédentaires), mais aussi psychologique (accès à des contenus inappropriés) et affective (réduction des interactions avec les membres de leur famille). Parents, éducateurs et soignants sont donc invités à éduquer à « *la conscience numérique* » et à amener les enfants et les jeunes à « *des pratiques modérées et autorégulées* » qui leur éviteront de se réfugier « *de manière excessive dans le monde virtuel des écrans* » (Bach, Houdé, Léna *et al.*, 2013, p. 87). Ces préconisations sont d'ailleurs diffusées par les institutions officielles (Avis de l'Académie des sciences) et alimentent bien souvent les discours médiatiques.

À défaut d'être collectives, ces pratiques sont le plus souvent accompagnées ou supervisées, de manière active ou indirecte, à différents temps (au moins au moment de la prise en main). Néanmoins, elles suscitent parfois une certaine culpabilité, notamment chez les parents qui autorisent leurs enfants très jeunes à falsifier leur profil pour avoir accès à un compte en ligne sur les réseaux sociaux interdits aux moins de 13 ans, culpabilité qui semble les inciter à moins surveiller les activités de leurs enfants sur ces mêmes réseaux.

Les médiations parentales

Dans la lignée des publications qui traitent des risques liés aux TIC et notamment ceux liés aux pratiques en ligne, un certain nombre de recherches se sont intéressées aux différentes formes de médiation et/ou contrôle mises en place par les parents pour réguler les pratiques de leurs enfants (Francis, 2016).

Catherine Blaya et Seraphin Alava (2012) montrent que les médiations prennent surtout la forme de supervisions actives (discussions des pratiques avec les parents, essentiellement), surtout chez les plus jeunes (discussions, coprésences, encouragements, coactivités). Ils précisent que ce type d'interventions concerne particulièrement les jeunes filles qui sont également moins surveillées que les garçons. En France, et selon les enfants, ces médiations se traduisent aussi par des interdictions ou des restrictions d'usage (pour regarder les vidéos en ligne pour 85 %, utiliser la messagerie instantanée pour 78 %, ou les réseaux sociaux pour 57 %) et concernent 91 % des enfants. Globalement enfants et parents partagent l'idée que les médiations sont utiles, bien que 40 % des enfants déclarent qu'elles restreignent leurs activités, et 34 % les ignorent. Enfin, 6 % des enfants « *aimeraient que leurs parents accordent plus d'importance à leurs usages d'internet* » (*ibid.*, p. 11).

Dans une autre perspective, Peter Nikken et Jerøen Jansz (2014) proposent une étude quantitative réalisée aux Pays-Bas, qui s'appuie sur des questionnaires auprès de parents d'enfants entre 2 et 12 ans, ayant des pratiques en ligne. Dans cette étude, ils mettent à l'épreuve la théorie des médiations parentales. Ils comparent les médiations mobilisées par les parents pour réguler les pratiques de leurs enfants en ligne avec celles utilisées auprès de préadolescents et d'adolescents pour la télévision et les jeux vidéo. Ils constatent qu'elles se superposent le plus souvent, que les parents jouent un rôle actif dans l'accompagnement des pratiques de leurs enfants (particulièrement pour les plus jeunes), et notent une différenciation entre les familles issues de catégories sociales favorisées ou défavorisées, ces dernières proposant légèrement moins de médiations actives.

Ces différents travaux résonnent avec un questionnement transversal exploré par Lydia Plowman et ses collègues (2010b), portant sur les processus de « *technologisation de l'enfance* ». Elles montrent les contradictions entre l'idée, d'une part, que les technologies sont devenues indispensables pour les adultes – dans les différents champs d'activités de leur vie quotidienne (personnelle, professionnelle, amicale, etc.) – et viennent soutenir les pratiques scolaires des élèves, et, d'autre part, les menaces d'ordre socioculturel, cognitif et en matière de bien-être qu'elles représentent pour les enfants. Les études menées sur les littératies, la créativité ou la culture participative n'obtenant pas un écho aussi important que les études sur les risques, les arguments qui ont trait aux publications que nous venons de présenter se retrouvent assez clairement dans les représentations sociales des parents.

Les intérêts et les limites de ces recherches

Bien qu'elles apportent des éléments qui permettent de quantifier et de déterminer un certain nombre de pratiques chez les enfants et les jeunes, ces études quantitatives à grande échelle présentent également des limites. Elles contribuent parfois à véhiculer des lieux communs et des prénotions, et elles ne rendent pas précisément compte de la diversité des pratiques et des contextes de production (sociaux, culturels, territoriaux) dans lesquels ces pratiques émergent et se déploient. Dans l'étude menée par Lydia Plowman, Christine Stephen et Joanna McPake (2010a), les données infirment par exemple l'idée que la vie des enfants ou des familles est « *empoisonnée* » par les TIC. Les chercheuses montrent que les pratiques numériques sont déterminées par : les pratiques numériques antérieures, les valeurs des familles, et surtout les expériences personnelles des adultes (scolaires, professionnelles et de loisirs). De plus, le rôle des outils numériques se révèle important mais pas central. Les parents régulent les pratiques numériques en tenant compte des dangers qu'ils leur associent, et jugent finalement ces activités à l'instar de toute autre activité (prévention des risques de chutes dehors, de mauvaises rencontres au parc, d'isolement à l'école...). Parents et enfants se révèlent donc des usagers non agis par les objets techniques.

Pour ce qui est de la méthodologie, les publications aux conclusions plutôt alarmistes s'appuient sur des données le plus souvent déclaratives, qui tendent à établir des liens de cause à effet « *insuffisamment fondés* » [Holloway, Green, Livingstone, 2013, p. 20] entre l'accès et/ou les pratiques, « *des hypothèses sur leurs effets* » [McPake, Plowman, Stephen, 2013, p. 423], voire des « *éléments de jugement* » sur ces effets [Bach, Houdé, Léna *et al.*, 2013, p. 194], notamment sur l'érosion du temps consacré aux autres activités. De même, elles tendent à omettre d'autres facteurs pouvant expliquer ces corrélations, la variété des pratiques, et les conduites non visibles, non conscientes ou intentionnelles. Globalement, les énoncés proposés au travers des ouvrages publiés par certains psychologues et autres spécialistes de la petite enfance ou du numérique s'avèrent plus « *discursifs que mis à l'épreuve des faits* » [McPake, Plowman, 2013, p. 423].

Ces publications permettent de mettre partiellement à jour les modalités de structuration des usagers, la complexité de ce qui s'opère dans les pratiques effectives, les interactions entre les usagers et les environnements dans lesquels elles prennent forme et évoluent, les unicités, les singularités. Tous ces éléments doivent être saisis pour mieux appréhender la complexité et la variété des situations de manière à pouvoir les décrire, les comprendre, voire les expliquer et les mettre en perspective. Dans les recommandations proposées suite à leur rapport sur les pratiques en ligne des 0-8 ans, et face à la « *pénurie* » de travaux sur les 0-8 ans, Donnell Holloway, Lelia Green et Sonia Livingstone [2013] invitent d'ailleurs les chercheurs à orienter et mutualiser les résultats des recherches menées dans le cadre de démarches qualitatives et exploratoires sur les pratiques effectives, les ressentis, les interactions et les contextes dans lesquels évoluent les enfants de cette tranche d'âge, et plus particulièrement les enfants de 0 à 4 ans.

2

LE MYTHE DES « *DIGITAL NATIVES* » FACE AUX USAGES JUVÉNILES

L'examen des éventuels dangers et risques liés aux pratiques numériques juvéniles, notamment connectées, s'appuie très souvent sur des représentations sociales, qui ne sont pas dénuées de ressorts techno-centrés et techno-déterministes (Jauréguiberry, Proulx, 2011). Les recherches, quand elles interrogent les outils numériques sous l'angle de leurs effets, de leurs impacts, se centrent sur les objets techniques, sur ce qu'ils font aux usagers, et présupposent le plus souvent que les usagers sont agis par les objets techniques utilisés. D'autres travaux, s'inscrivant davantage dans une perspective de recherche en sciences humaines et sociales plutôt que d'expertise, invitent à la description et l'analyse de la diversité des manières au travers desquelles les usagers font *avec* les objets techniques, au regard des environnements et des temps sociaux dans lesquels ils peuvent se former, se déformer, se reformer.

Tous des *digital natives* ?

Ces dernières années, de nombreux travaux ont démontré que la jeunesse ne constitue pas une catégorie sociale homogène et que les analyses pressées présentant les jeunes « *soit uniformément compétents, soit surfant et cliquant sans réfléchir* » (Fluckiger, 2016, p. 69) sont totalement infondées. Mark Bullen, Tannis Morgan et Adnan Qayyum (2011) précisent d'ailleurs que la presse, ainsi que « *les recherches subventionnées par des intérêts privés [jouent] un rôle conséquent* » dans la diffusion de ces représentations « *alors que peu d'enquêtes viennent donner une base empirique à ces discours sur cette génération* » (Bullen, Morgan, Qayyum, 2011, p. 2). De même, Nicolas Guichon pointe le fait que, « *si la présence de ces outils [...] crée une familiarité, cela ne signifie pas que des usages experts se développent d'eux-mêmes et que les natifs [du numérique] soient compétents dans l'utilisation des outils technologiques* » (Guichon, 2012, p. 1). Bien évidemment, les jeunes mobilisent de nombreux outils numériques au quotidien, mais cet usage régulier ne signifie pas qu'ils sont « *capables d'utiliser les TIC de manière compétente* » et qu'un environnement stimulant et riche ne suffit pas à leur appropriation (Li, Ranieri, 2010, p. 1041). Comme le rappelaient déjà Georges-Louis Baron et Éric Bruillard en 2008, s'il y a eu « *banalisation rapide de ces outils [...], il est prudent de se méfier des impressions de familiarité* » (Baron, Bruillard, 2008, p. 7). Dès 2011, Sylvie Octobre et

Nathalie Berthomier invitaient à « dépasser ces deux écueils, [et à] procéder à une description des univers culturels, à la croisée des consommations et des attachements, afin de rendre compte du sens donné par les enfants à leurs comportements au fil de l'avancée en âge » (Octobre, Berthomier, 2011, p. 2).

La diversité des pratiques juvéniles ordinaires

Les grandes études quantitatives sur les usages (CREDOC, INSEE, Médiamétrie) révèlent des usages massifs et variés des TIC chez les jeunes. Les pratiques numériques juvéniles sont souvent associées aux loisirs : jeux vidéo [Dajez, Roucou, 2010], vidéos, photos..., notamment en ce qui concerne les pratiques connectées avec internet [Donnat, 2009 ; Octobre, Berthomier, 2011]. Elles peuvent être analysées quant aux types d'usages [Fluckiger, 2008 ; Octobre, 2014], regardées sous l'angle des pratiques culturelles, communicationnelles, informationnelles et de loisirs [Donnat, 2009 ; Dauphin, 2012 ; Fluckiger, 2008 et 2016...], ou considérées dans leur dimension sociale et socialisante, d'expression et de construction identitaire, de soutien aux sociabilités, d'individualisation et d'autonomisation [Metton-Gayon, 2009 ; Delaunay-Téterel, 2008 ; Fluckiger, 2008 ; Dauphin, 2012].

LES PRATIQUES ET LES CULTURES NUMÉRIQUES

Sylvie Octobre et Nathalie Berthomier [2011] considèrent par exemple les adolescents de 11 à 17 ans comme une « *génération numérique* », avec des pratiques communes, congruentes voire convergentes, mais des niveaux de maîtrise toujours très hétérogènes. Avec l'avancée en âge, certaines pratiques changent : elles sont parfois délaissées au profit de nouvelles, ou évoluent en matière d'intensité, de fréquence, de calendrier, de contenus (TV, livres), de mode (de lecture). Elles sont le fruit d'initiatives personnelles ou d'affiliation au groupe. D'autres pratiques restent stables, notamment quand elles constituent des « *pratiques d'investissement* » et « *des terrains favorables à l'expérimentation de soi* » [activités sportives et artistiques], même si les modalités d'exercice peuvent différer [Octobre, Berthomier, 2011, p. 3]. Lorsque ces deux types d'activités d'expression de soi et de créativité déclinent, c'est que s'effectue un transfert vers « *un autre support* » multimodal : l'ordinateur (*ibidem*) ou plus récemment la tablette ou le Smartphone. Objets emblématiques de l'autonomisation, de la construction identitaire et des sociabilités, ils rendent poreux les frontières traditionnelles [interdiction, sociabilités depuis la chambre, extimité]. La fréquence d'utilisation ne dit rien des usages hypermédiatiques qui en sont faits (*ibid.*, p. 4), et notamment des phénomènes de « *basculements* » d'un support à un autre, d'association entre pratiques et supports, et de la « *polyvalence accrue des temps culturels* » ou encore des « *consommations simultanées* » (*ibid.*, p. 7). À l'instar des sorties, ces usages évoluent, se déplacent et s'intensifient également avec l'avancée en âge [des jeux aux pratiques culturelles, communicationnelles et scolaires], en même temps que se développent des compétences spécifiques et structurantes [musicales, connaissances des enjeux identitaires] (*ibidem*). Les auteurs proposent de croiser les deux variables que sont l'intensité et l'attachement aux pratiques pour identifier une cartographie des évolutions des univers culturels liés au passage des âges. Mais les différences sont « *aussi liées aux distinctions sociales* » [livres, étendue de la diversification des usages], au genre [jeux vidéo], ou aux deux [pratiques artistiques, goûts musicaux] (*ibid.*, p. 6), pour se creuser avec l'avancée en âge. Néanmoins, la diversification des usages ouvre à des pratiques habituellement genrées [l'expression écrite souvent considérée comme l'apanage des filles est mobilisée indistinctement].

Comme Céline Metton-Gayon [2009] et Hélène Delaunay-Téterel [2008], Cédric Fluckiger [2008] note que ces pratiques sont constituantes d'une culture juvénile, puisqu'elles représentent des attributs qui, dans leurs dimensions spécifiquement adolescentes, se posent en rupture avec les usages des enfants et des parents et s'intègrent au processus d'autonomisation et de construction identitaire. Dans le sillage de ces travaux, Dauphin [2012] interroge les

pratiques des jeunes de 12 à 17 ans, et notamment les questions des compétences issues de ces pratiques et de leur compatibilité avec les pratiques prescrites par l'école. Il s'appuie sur une définition sociologique de la jeunesse en tant que catégorie sociale – « *qui construit des pratiques culturelles communes* » [Dauphin, 2012, p. 39] – pour poser l'existence d'une culture numérique juvénile. Ainsi, il complète la proposition de Fluckiger et la caractérise comme « *un ensemble de valeurs, de pratiques et de connaissances qui s'inscrivent dans l'immédiateté* » [*ibid.*, p. 40], participent à la construction de l'identité et des sociabilités, et répondent aux besoins et processus d'autonomisation et d'individualisation des adolescents. Il montre que les normes établies et partagées dans les pratiques des TIC – et notamment dans les pratiques médiatisées (blogs, réseaux sociaux...) – leur permettent de construire une culture commune et de faire montre de signes d'appartenance ou de distinction à cette communauté, c'est-à-dire d'unité autant que d'unicité. Au travers de leurs pratiques ordinaires, les jeunes développent des savoir-faire et savoir-être numériques spécifiques à la culture juvénile. Acquis par imitation ou par essai-erreur, les compétences sont majoritairement ludiques et communicationnelles (et développées dans le cadre des relations sociales entre pairs), plutôt qu'informationnelles, techniques, conceptuelles ou réflexives. Elles se révèlent dès lors « *disparates* », « *immédiates* » [*ibid.*, p. 45], « *intuitives* » [*ibid.*, p. 47], et peu transversales ou transférables, puisque leur caractère « *bricolé et implicite* » [*ibid.*, p. 46] se heurte à l'« *usage citoyen, responsable et critique* » [*ibid.*, p. 45] attendu, notamment par l'école.

DES DIFFÉRENCIATIONS OU DES INÉGALITÉS D'USAGES ?

Si d'aucuns s'accordent sur l'émergence d'une culture numérique juvénile, nombreux sont les travaux à montrer dans le même temps que de très fortes disparités sont observables dans les pratiques numériques d'une même classe d'âge (enfants d'école élémentaire, collégiens, lycéens, etc.) et que ces disparités sont avant tout liées à des inégalités d'usages. On identifie ainsi des usages présentant des degrés d'intensité assez nettement différenciés en fonction de l'âge, du genre ou du milieu social des jeunes.

Le projet de recherche Inéduc a montré en croisant « *les parcours scolaires avec les pratiques numériques et de loisirs des adolescents* » [Plantard, Le Mentec, 2013, p. 79], des « *inégalités éducatives liées aux contextes et [aux] espaces de vie des jeunes âgés de 11 à 15 ans* » [*ibidem*]. Dès 2006, Sylvie Octobre insistait déjà sur l'importance des « *agents de socialisation* » (parents, enseignants, fratries, groupes de pairs...) dans ces phénomènes. C'est ce que Cédric Fluckiger [2008] remarquera également dans ses travaux doctoraux : cette différenciation apparaissant particulièrement au travers de certaines pratiques, certaines étant plus aisées « *pour les élèves dont les parents [disposent] d'un fort capital culturel et technique* » [Fluckiger, 2008, p. 59] parce qu'ils sont plus à même de « *leur transmettre des habitudes d'usage des outils informatiques plus proches des usages [légitimes, tels que les usages] scolaires* » [*ibidem*]. Dans le même sens, les résultats issus du projet de recherche Inéduc soulignent que plus les parents développent des compétences numériques, plus ils encadrent les pratiques de leurs enfants dès le plus jeune âge ; or, ces parents se trouvent le plus souvent dans les milieux diplômés et favorisés, là où les restrictions en matière de temps passé devant les écrans, de spatialité des appareils et de contenus sont les plus fréquentes. Ils montrent également que moins les parents développent des compétences numériques, plus ils équipent leur progéniture en appareil et s'en remettent à l'école pour apprendre les usages et bonnes pratiques ; or, ces parents se trouvent positionnés le plus souvent dans les milieux moins diplômés et moins favorisés. Ce qui permet de mettre en évidence l'articulation étroite entre les inégalités sociales, culturelles, économiques et éducatives, et les inégalités numériques.

Concernant les filles et les garçons, selon Céline Metton-Gayon [2009], les chiffres montrent plutôt une égalité en matière d'accès et des inégalités quant à l'équipement (les garçons étant plus équipés) et la position géographique de cet équipement (celui-ci étant plus souvent situé dans la chambre pour les garçons). Cependant, la chercheuse relève essentiellement un clivage pour ce qui est des usages et des compétences. « *Ces différences, loin d'être liées à des caractéristiques "naturelles", trouvent certaines de leurs origines dans une socialisation*

différenciée à l'informatique à laquelle la famille, comme lieu premier de socialisation, participe » [Metton-Gayon, 2009, p. 142]. Ainsi au quotidien, une différenciation apparaît en matière de socialisation familiale aux pratiques numériques, et de « *processus de naturalisation tacites et souvent involontaires* » (*ibid.*, p. 143-144). Au-delà de « *l'équipement différencié [qui] joue en effet un rôle dans le processus de familiarisation avec les techniques* », il existe un « *processus clivé dans l'intériorisation des rôles vis-à-vis des techniques* » (*ibid.*, p. 144). La mère jouant un rôle de « *pôle affectif et éducatif* » (*ibidem*) [usages communicationnels sur ordinateur, « *contrôle des temporalités d'usage* » (*ibidem*), accompagnement scolaire à côté de l'ordinateur], alors que le père et le grand frère sont plus sollicités pour répondre aux demandes techniques. Pour Céline Metton-Gayon, « *c'est donc moins par une aversion "naturelle" vis-à-vis de l'écran ou de la technique que par difficulté de trouver sa place* » (*ibid.*, p. 161) dans un univers masculin que les filles abandonnent leurs envies de pratiques en ce qui concerne les jeux ou l'ordinateur.

LES DISCONTINUITÉS ENTRE PRATIQUES NUMÉRIQUES ORDINAIRES ET SCOLAIRES

Dans le prolongement de ces différences portant sur les inégalités numériques, sociales, culturelles ou genrées, certains travaux questionnent l'articulation entre pratiques/compétences numériques ordinaires et pratiques/compétences numériques scolaires. En 2008, Baron et Bruillard font remarquer que si les jeunes possèdent bien des savoir-faire issus de leurs pratiques ordinaires, « *en l'absence d'enseignement, la conceptualisation* » [Baron, Bruillard, 2008, p. 7], la maîtrise et le spectre d'utilisation sont souvent « *limités* » (*ibid.*, p. 9), faisant d'eux des « *digital naïves* » (*ibidem*) plus que des *digital natives*. Ils soulignent notamment les problèmes relatifs à la transférabilité des pratiques et des compétences issues de la sphère de la quotidienneté vers celles de l'école : si certains outils ont pu facilement trouver à s'« *acclimater* » au contexte scolaire [comme par exemple les tableurs et logiciels de traitement de texte, vecteurs de pratiques plutôt considérées comme légitimes], d'autres, ayant davantage trait aux pratiques communicationnelles ou vidéoludiques, reçoivent moins les faveurs de l'école, alors même qu'elles correspondent aux pratiques ordinaires quotidiennes des adolescents. Fluckiger (2008) ajoute que peu de pratiques personnelles sont reconnues scolairement à moins que celles-ci s'accordent avec les attendus scolaires.

Ainsi, Fluckiger observe, selon les élèves, de nombreuses lignes de discontinuité entre leurs pratiques/compétences numériques ordinaires et leurs pratiques/compétences numériques scolaires. Les raisons qui tendent à ne pas faciliter l'articulation de ces deux univers de pratiques sont de trois ordres. Le premier concerne la sphère technique : déficit des compétences techniques, peu de capacités de verbalisation/explicitation, schèmes d'utilisation peu transférables (faible autonomie en dehors des usages ordinaires) car les compétences sont celles d'« *amateurs* » et sont limitées (locales), et déficit de compréhension et de conceptualisation. Les compétences des adolescents, essentiellement relationnelles et interactionnelles, se développent en parallèle d'un savoir-être social qui fait « *partie intégrante de la culture juvénile* » [Fluckiger, 2008, p. 53] (apprentissage technique, communicationnel et langagier de normes et codes qui régissent les échanges sur des outils hétérogènes). Enfin la différence des contextes sociaux d'usage implique des schèmes d'utilisation spécifiques à chaque activité et qui sont par là même peu transférables de la culture numérique adolescente à la culture numérique scolaire (*ibid.*, p. 57-59). Pour beaucoup, les usages ordinaires se révèlent insuffisants pour développer des compétences techniques, de verbalisation, de conceptualisation et de compréhension suffisantes, qui soient transférables et mobilisables dans des contextes sociaux autres que les contextes ordinaires, « *à l'exception de quelques élèves issus de familles hautement dotées en capital culturel et technique* » (*ibid.*, p. 60). Or, cette question se révèle d'autant plus problématique qu'elle peut avoir des conséquences importantes sur la capacité des élèves à développer des compétences d'autonomie scolaire [Denouël, 2017].

En partant de ces constats se pose la question du type de compétences que l'école doit enseigner et des modalités d'enseignement associées, non seulement pour faire face au caractère évolutif permanent des outils numériques, mais aussi pour tenir compte de la spécificité des acquis personnels préexistants des jeunes et de leur(s) mode(s) d'acquisition. Florian Dauphin invite ainsi à « *former les jeunes générations aux configurations requises pour s'auto-former* » (Dauphin, 2012, p. 51). De la même manière, Lydia Plowman et ses collègues (Plowman, Stevenson, Stephen, McPake, 2012, p. 31) encouragent les équipes éducatives à se saisir de la diversité des pratiques, des expériences et des compétences (opérationnelles, sociales et culturelles) numériques ordinaires des enfants, ainsi que du rôle que joue la multitude d'artefacts dans leurs environnements éducatifs (appréhension du monde, compétences opérationnelles, dispositions à apprendre, compréhension du rôle des technologies au quotidien) pour créer un lien entre les environnements scolaires et ordinaires.

Au-delà des écarts de compétences liés aux inégalités sociales et culturelles, la difficulté de transférer les compétences issues des usages ordinaires vers des usages scolaires tient justement à la nature même des usages ordinaires. Lorsque ces derniers sont analysés sous l'angle de la sociologie des adolescents, la recherche tend à dépeindre une image plus équilibrée des pratiques juvéniles ordinaires et quotidiennes des adolescents. Elle replace les pratiques numériques dans leur contexte, c'est-à-dire au cœur des processus de construction de l'identité, des socialisations, de l'individuation qui sont autant de processus classiques de l'adolescence.

3

LES PRATIQUES NUMÉRIQUES DES TRÈS JEUNES ENFANTS

Les dernières problématiques que nous avons explorées nous invitent à considérer avec attention la manière dont les usages ordinaires et familiaux participent de la structuration des usages numériques scolaires. En ce cas, elles nous amènent à étudier la manière dont les enfants en âge préscolaire sont en rapport avec les outils numériques et la manière dont ils en font usage dans le cadre d'apprentissages informels. Précisons cependant que les recherches concernant les jeunes enfants sont peu nombreuses. Quand elles existent, elles reposent principalement sur des enquêtes quantitatives recensant les types et les taux d'équipements, les différentes sortes de pratiques ou le temps passé devant les écrans, afin, le plus souvent, d'évaluer les risques et les menaces auxquels les enfants peuvent être confrontés. Nous proposons dans la suite de cette recension de mobiliser les travaux, notamment anglo-saxons, qui proposent des études qualitatives et longitudinales sur les pratiques ordinaires des enfants de moins de 5 ans.

Les très jeunes enfants : quelles pratiques numériques ?

Ioanna Palaiologou, psychologue de l'éducation, spécialiste des questions liées à la petite enfance, a mené une étude auprès de 540 familles, qui vise à mieux connaître les pratiques numériques ordinaires des enfants de 0 à 5 ans dans quatre pays européens : l'Angleterre, Malte, la Grèce et le Luxembourg (Palaiologou, 2014). Cette étude à grande échelle porte à la fois sur les pratiques ordinaires des enfants (quoi, pour quoi, comment), le regard des parents sur ces pratiques, et la question du lien avec l'éducation formelle. Malgré des profils socio-économiques variés, ces familles partagent des équipements et des pratiques numériques ordinaires similaires. En matière d'équipement, Joanna McPake et ses collègues (McPake ; Plowman, Stephen, 2013) ont également recensé les types de ressources technologiques disponibles au sein des familles pour les enfants en âge préscolaire, qui s'avèrent très variés : terminaux d'accès à internet, Smartphone, télévisions avec équipement interactif, jouets connectés, ordinateurs, consoles de jeu, lecteurs DVD, appareils photos numériques, lecteurs MP3. Étant donné l'étendue de ces ressources, il n'est pas vraiment surprenant que l'étude confirme la quotidienneté des pratiques numériques ordinaires individuelles et/ou collectives

des enfants de moins de 5 ans et estime qu'elles durent en moyenne deux heures et demie par jour (néanmoins, la fréquence ou le découpage dans le temps ne sont pas précisés). Les pratiques des moins de 3 ans se font toujours par une entremise des parents, qu'elle soit intentionnelle ou non (accès, supervision, interaction, usages). À partir de 3 ans, les usages évoluent, puisque la majorité utilise les ordinateurs ou les activités en ligne par eux-mêmes. Globalement, les parents disent avoir conscience de risques liés aux usages, mais ils affirment que leurs enfants ne sont pas concernés parce qu'ils « *apprennent à [...] utiliser les technologies de façon responsable* » et qu'elles ne « *dominent pas [leur] vie* » (Palaiologou, 2014, p. 15). Ils ne s'inquiètent pas du fait que les enfants « *savent ou non utiliser les technologies mais de savoir comment les utiliser au mieux dans l'intérêt des enfants* » (*ibid.*, p. 18), et ils disent accompagner les enfants dans ce sens du fait de l'absence de pratiques scolaires. Quant aux enfants, ils considèrent les technologies comme n'importe quel autre jouet, divertissement ou outil éducatif. Lydia Plowman et son équipe (2008) précisent que ces pratiques ordinaires leur permettent d'expérimenter et de s'initier à des pratiques communicationnelles, d'expression de soi, de loisirs ou liées aux pratiques professionnelles de leurs parents. Ioanna Palaiologou conclut que les technologies favorisent les interactions en famille, y compris dans une visée éducative, parce que les pratiques sont souvent collectives. Les parents considèrent que les pratiques numériques et connectées sont complémentaires à l'action éducative (non numérique) des enseignants, et ils souhaitent qu'elles soient appréhendées de manière équilibrée à travers un « *continuum entre le foyer et l'éducation maternelle* » (Palaiologou, 2014, p. 10).

Des pratiques communicationnelles et créatives favorisées

Une équipe écossaise en sciences de l'éducation s'est intéressée au rapport entre « *les expériences numériques précoces des enfants et leurs pratiques communicationnelles et créatives* » (MacPake, Plowman, Stephen, 2013, p. 422). Les chercheuses s'attachent ici aux questions de médiations de l'apprentissage par les pratiques numériques, d'interactions avec les membres de l'entourage, de relations entre les pratiques dans les différents contextes d'apprentissage (ordinaire et institutionnel), à l'influence des valeurs et des croyances des adultes sur ces pratiques et ces interactions, mais aussi aux choix et aux motivations propres aux enfants (*ibid.*, p. 423).

Il ressort de cette étude que les enfants apprennent comment mettre à profit les TIC pour l'apprentissage de compétences communicationnelles au travers d'observations et d'interactions avec les membres de leur entourage. Alors que des craintes sont exprimées quant aux conséquences néfastes des pratiques numériques précoces et intenses des enfants sur le développement du langage et l'acquisition des littératies, la recherche montre que, grâce à leurs expériences des TIC, les enfants de 3-4 ans ont déjà conscience du rôle du langage oral et écrit dans leur environnement et que les pratiques numériques complètent et alimentent les expériences traditionnelles de lecture et d'écriture (et inversement). En effet, les enfants mettent à profit les formes multimodales offertes par les TIC (vidéo, photo, pictogramme, smiley...) pour développer des pratiques et des compétences communicationnelles précoces (écrire ou répondre à un texto...), « *améliorer leurs expériences* » créatives (*ibid.*, p. 427) et étendre leurs réseaux de sociabilités (appels en vidéoconférences...), qui ne leur seraient pas accessibles sans cela.

Ces connaissances et expériences complètent celles qui sont généralement développées par des activités traditionnelles, grâce aux pratiques de l'entourage et à la liberté que leur offrent les TIC d'explorer des activités par eux-mêmes, et étendent par là même leur répertoire communicationnel et créatif.

Des mythes à déconstruire

Les mythes et représentations sociales qui touchent les jeunes concernent également les enfants. Au regard des différentes représentations concernant les pratiques numériques des enfants qui circulent dans les médias, chez les parents et chez les professionnels de l'éducation, Joanna McPake et Lydia Plowman (2013) s'appuient sur l'ensemble de leurs recherches pour identifier et déconstruire sept « *mythes* » récurrents concernant les enfants et les TIC.

1. On entend souvent qu'« *enfance et TIC ne font pas bon ménage* » (McPake, Plowman, 2013, p. 28), en évoquant des conséquences néfastes sur le développement cognitif, le bien-être et la socialisation des enfants. Pour les chercheuses, les activités des enfants sont en réalité variées, hétérogènes, et guidées par les préférences des enfants ou le choix des parents. Lorsqu'on interroge les parents, ils ne constatent pas d'effets négatifs sur leurs enfants.

2. Alors qu'elles sont souvent considérées comme des entraves à la socialisation, les pratiques numériques des enfants peuvent être vecteurs d'interactions sociales et soutenir les pratiques communicationnelles. Les enfants ne sont pas de « *simples consommateurs des médias mis à leur disposition* » (*ibid.*, p. 29), car ils font des choix.

3. Bien que les enfants aient des pratiques numériques quotidiennes, celles-ci ne conditionnent pas leurs journées (mythe de l'« *omniprésence* » des TIC). Les données montrent, d'une part, que seul « *un quart de la journée des enfants est consacré au jeu* » (*ibid.*, p. 30) et, d'autre part, que ces temps incluent parfois les objets techniques, mais pas systématiquement.

4. Les interactions avec les objets techniques ne sont pas vides. Elles favorisent l'« *appropriation des pratiques culturelles familiales* » (*ibidem*) et mobilisent les quatre types d'apprentissages informels suivants : apprentissage opérationnel, appréhension du monde, disposition à apprendre, appréhension du rôle pratique ou symbolique des objets dans la vie quotidienne.

5. Les discours médiatiques prêtent aux jouets dits éducatifs des qualités éducatives intrinsèques, mais ces derniers nécessitent une compréhension et des compétences motrices fines à développer et restent trop pauvres pour se substituer aux apports des « *échanges entre enfants et adultes* » (*ibidem*).

6. Certains parents encouragent les pratiques numériques de leurs enfants pour les préparer à leur future vie d'élève et d'adulte. Néanmoins, certains parents modulent cette visée du fait de l'évolution rapide des techniques ou parce qu'ils mettent d'autres passe-temps en valeur (*ibid.*, p. 31).

7. Enfin, le dernier mythe concerne l'impression répandue chez les parents que les enfants de 3-4 ans sont plus compétents qu'eux et qu'ils apprennent tout seuls (*ibid.*, p. 28).

Ce dernier mythe est sans doute le plus partagé et le plus ancré. Il rejoint les représentations de *digital natives* chez les plus grands. Cette dimension, que l'on retrouve dans le discours de nombreux parents, a été questionnée par Lydia Plowman et ses collègues (2008) dans le cadre d'une enquête sur la manière dont les enfants de 3 et 4 ans jouent avec les outils numériques et apprennent à les utiliser au sein de leur foyer. Cette recherche, centrée non pas sur les outils mais sur les apprentissages, est menée au travers d'une approche socioculturelle et mobilise les concepts d'interaction guidée (Plowman, Stephen, 2007) et d'apprentissage périphérique légitime (Lave, Wenger, 1991) pour caractériser les formes d'apprentissage ou d'accompagnement en jeu.

Si nombre de parents considèrent qu'ils ne jouent aucun rôle dans l'apprentissage des compétences [techniques, etc.] liées aux pratiques numériques – parce qu'ils ne prodigueraient pas de conseils ou autre à leurs enfants de façon explicite –, les résultats de la recherche montrent que les membres de l'entourage des enfants (fratrie, cousins, parents, grands-parents, proches, amis de la famille) « *sous-estiment leur(s) rôle(s)* » (Plowman, McPake, Stephen, 2008, p. 304). Les formes d'apprentissage engagées sont similaires aux « *trois modes d'apprentissage* » mobilisés à l'école, c'est-à-dire « *expérimenter par essai-erreur, mimer, démontrer* » (*ibid.*, p. 308). Elles révèlent donc bien une forme distale d'accompagnement par la nécessité de la présence de référents, de modèles, à observer, imiter. À cela s'ajoute la transmission d'une « *conscience culturelle* », c'est-à-dire une compréhension des rôles que les TIC jouent dans la vie familiale et dans des environnements plus larges, associée à une « *capacité de mettre à profit cette compréhension à des fins sociales ou culturelles* » (*ibid.*, p. 309). Les représentations liées à l'acquisition naturelle des compétences par les enfants, ajoutées au fait que les parents sous-estiment leur expertise et leur(s) rôle(s) dans l'accompagnement des apprentissages de leurs enfants, contribuent à la réticence pour certains d'y prendre part, surtout quand des aînés peuvent jouer ce rôle au sein de la famille. Ce manque de confiance, ou de conscience des enjeux liés à l'apprentissage, participe de la transmission implicite des normes et valeurs de la famille en ce qui concerne les TIC et leurs pratiques, mais aussi des représentations sociales largement imprégnées par les discours médiatiques. Il est à noter que cette étude ne montre pas de différenciation sociale ou de genre dans les formes d'apprentissage identifiées, puisqu'elles se retrouvent de façon homogène dans toutes les familles, toutes catégories socioprofessionnelles confondues. Toutefois, l'article n'évoque pas non plus de similitudes entre les familles socialement favorisées et moins favorisées en matière de contextualisation de ces modes d'apprentissage. Certains modes peuvent être privilégiés avec certains outils, ou dans des contextes ou avec des agents de socialisation particuliers, alors même qu'il est précisé que l'équipement ou l'accès n'est pas le même, et que les objectifs liés à l'acquisition des technologies sont différents d'une famille à l'autre.

Dans une démarche qualitative et une approche socioculturelle similaire, Christine Stephen, Olivia Stevenson et Claire Adey (2013) s'intéressent aux modalités d'appropriation des ressources numériques des enfants de 3 à 5 ans évoluant dans des environnements socio-économiques similaires, et portent leur attention sur trois ressources à vocation éducative différente. Elles analysent les activités individuelles ordinaires des enfants ainsi que les interactions avec les membres de l'entourage proche (parents, fratrie) dans leur contexte « *culturel, local et temporel* » (Stephen, Stevenson, Adey, 2013, p. 151). Elles cherchent à étudier comment, dans les formes proximales d'interaction, les types de ressources agissent sur l'appropriation, et à « *identifier les traits qui différencient les processus de jeu et d'apprentissage* » (*ibid.*, p. 161) des technologies observées. Il ressort de l'étude que les répertoires d'actions et d'interactions qui visent à soutenir un apprentissage direct sont multimodaux, mais identiques à ceux identifiés dans les contextes préscolaires (verbaux ou non-verbaux, physiques, cognitifs, socioémotionnels). La seule différence tient au soutien apporté par les familles pour accompagner les difficultés émotionnelles et comportementales engendrées par les frustrations et les échecs de leurs enfants. Cependant, cette différence apparaît comme essentiellement contextuelle : si on ne retrouve pas ce genre de difficultés dans les environnements scolaires, c'est parce que les activités qui y sont proposées sont adaptées à l'âge et aux compétences des enfants. Il ressort également que les expériences de jeu et d'apprentissage des enfants avec les ressources numériques éducatives étudiées ne constituent pas leurs activités principales et ne tiennent pas aux objets techniques en eux-mêmes. Elles sont uniques et diffèrent d'une famille à l'autre, parce qu'elles sont corrélées à la singularité des contextes culturels familiaux. Ces différents contextes prennent forme au travers des quatre dimensions suivantes :

- > « *le point de vue de la famille quant à l'efficacité de l'objet technique en tant qu'outil éducatif* » ;
- > « *le point de vue des parents sur les manières de favoriser l'apprentissage* » ;
- > « *les interactions familiales, la présence des frères et sœurs et les autres sollicitations sur les temps disponibles des parents* » ;
- > « *les préférences et caractères personnels des enfants* ».

Bien qu'elle s'attache aux interactions proximales, cette recherche met en évidence des résultats similaires à ceux révélés par Plowman (Plowman, McPake, Stephen, 2008) quant à la diversité des pratiques et à l'importance du contexte social et culturel.

Comme le rappellent Lydia Plowman et ses collègues [*ibidem*], parents et enseignants pensent que les enfants, puis les adolescents, parce qu'ils sont équipés de manière massive et variée, parce qu'ils passent leur temps sur leur téléphone et parce qu'ils sont nés avec, « *apprennent tout seuls* ». Les artefacts font à ce point partie du quotidien, et les pratiques semblent si ordinaires que l'on oublierait presque qu'un temps de découverte, d'appropriation, d'apprentissage, à l'instar de tout autre objet, de tout autre pratique, s'opère dans la toute petite enfance (et au-delà sans doute), au sein du foyer, avec l'entourage, dans les environnements quotidiens. Or, des formes d'apprentissage au sein des sphères de la quotidienneté et de la famille ont été mises à jour. Elles sont le plus souvent non délibérées, non conscientes, involontaires et implicites, excepté pour les artefacts à visée éducative qui mobilisent l'engagement et l'attention des parents dans des interactions focalisées avec leurs enfants.

Dans le cadre de la présente synthèse, nous avons concentré notre attention sur les travaux produits, durant ces dix dernières années, au sein du champ d'expertise et de recherche sur les pratiques et les usages juvéniles numériques. Cette recension a notamment souhaité porter la focale sur trois questions vives :

- > les menaces et risques qui sont susceptibles de traverser les usages des jeunes ;
- > la pluralité des pratiques et usages juvéniles numériques ;
- > les pratiques et usages des enfants d'âge préscolaire, thématique qui est peu explorée en France, mais dont les travaux anglo-saxons soulignent qu'il est utile d'y prêter attention dans la mesure où elles sont dépendantes de la variété des valeurs parentales, qui sont « *centrales dans la manière dont les règles se construisent au sein des familles pour réguler les relations des choix et des préférences des jeunes enfants* » [Palaiologou, 2014].

Si cette recension est loin d'avoir évoqué tous les questionnements qui traversent les travaux du champ, nous pouvons cependant identifier des pistes de réflexion spécifiques qui, dans le prolongement des éléments discutés ici, pourraient nourrir les prochains échanges du GT4. Il s'agirait notamment de pouvoir approfondir l'analyse des formes de (dis)continuité entre pratiques numériques personnelles et pratiques numériques scolaires, à partir des entrées suivantes :

- > la diversité des usages des très jeunes enfants au regard des conditions sociales, culturelles et éducatives qui leur donnent forme et la manière dont les contextes domestiques et les médiations familiales participent des premiers apprentissages numériques (ordinaires et scolaires). Dans le même mouvement, il nous semblerait utile de décrire et analyser les usages numériques ordinaires et scolaires des enfants entre 6 et 10 ans. Les usages des élèves en école primaire étant restés pour l'heure relativement peu documentés, la recherche doctorale initiée par Soizic Le Bervet dans le cadre du projet PRUNE (Le primaire à Rennes et les usages du numérique à l'école) pourrait apporter des éclairages fort utiles ;
- > le rôle du territoire social, éducatif et numérique dans la manière dont les pratiques et usages numériques prennent forme, notamment dans l'espace scolaire. En effet, si les enquêtes statistiques montrent une croissance continue des niveaux d'équipement technique individuels et collectifs sur ces quinze dernières années, on constate cependant une diffusion encore éclatée des équipements en fonction des espaces socioculturels et des ancrages territoriaux (Observatoire des inégalités, 2016). Ces disparités sont aussi observables au sein des établissements scolaires. Étant donné que ces derniers dépendent des investissements des collectivités territoriales auxquelles ils sont rattachés, les processus d'achat d'outils et de connexion au réseau s'opèrent selon des dynamiques à géométrie très variable [Béziat, Villemonteix, 2012]. À ces disparités techniques, il faut également ajouter des disparités en matière de possibilités pédagogiques. En effet, d'une école à une autre, on observe des écarts manifestes dans la manière dont les personnels de direction saisissent les potentiels des technologies pour l'enseignement, les intègrent dans les projets d'établissement et accompagnent les équipes enseignantes dans la démarche de développement des usages pédagogiques numériques. Ainsi, selon les territoires, l'accès aux ressources numériques (qu'elles relèvent du réseau, des supports ou des logiciels) et la manière de mobiliser ces ressources se trouvent différenciés. Il conviendrait donc de pouvoir arpenter cette piste de recherche, à la lumière des résultats de certains projets de recherche actuellement en cours ou tout récemment clôturés [ANR Capacity, E-ran IDEE].

Bach Jean-François, Houdé Olivier, Léna Pierre *et al.* [2013], *L'Enfant et les Écrans. Un avis de l'Académie des sciences*, Paris, Éditions Le Pommier.

Banaji Shakuntala [2016], « [Global research on children's online experiences: addressing diversities and inequalities](#) », rapport *Global Kids Online*, Londres, The London School of Economics and Political Science.

Baron Georges-Louis, Bruillard Éric [2008], « [Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ?](#) », in *STICEF*, vol. 15.

Béziat Jacques, Villemonteix François [2012], « [Les technologies informatisées à l'école primaire. Déplacements et perspectives](#) », in Mohamed Sidir, Éric Bruillard, Georges-Louis Baron [dir.], *Journées Communication et apprentissage instrumentés en réseau. JOCAIR 2012. 6-7-8 septembre 2012, université de Picardie Jules-Verne*, [Amiens], [Éditions de l'université de Picardie], p. 295-307.

Blaya Catherine, Alava Seraphin [2012], « [Risques et sécurité des enfants sur Internet. Rapport pour la France](#) ».

Boyd Danah [2014], *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, New Haven, Yale University Press.

Bullen Mark, Morgan Tannis, Qayyum Adnan [2011], « [Digital learners in higher education: generation is not the issue](#) », in *Canadian Journal of learning and technology*, vol. 37, n°1.

Collin Simon, Guichon Nicolas, Ntébutsé Jean-Gabin [2015], « [Une approche sociocritique des usages numériques en éducation](#) », in *STICEF*, vol. 22.

Cordier Anne [2015], *Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information*, Caen, C&F éditions.

Dajez Frédéric, Roucoux Nathalie [2010], « [Le jeu vidéo, une affaire d'enfants. Enquête sur le parc à jouets numérique d'enfants de 6 à 11 ans](#) », in Sylvie Octobre [dir.], *Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation*, Paris, Ministère de la Culture-DEPS, p. 85-101.

Dauphin Florian [2012], « [Culture et pratiques numériques juvéniles : quels usages pour quelles compétences ?](#) », in *Questions vives*, vol. 7, n°17, p. 37-52.

Delamotte Éric, Liquète Vincent, Frau-Meigs Divina [2014], « [La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités](#) », in *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 53, p. 145-156.

Delaunay-Téterel Hélène [2008], « [Sociabilité juvénile et construction de l'identité. L'exemple des blogs adolescents](#) », in *Informations sociales*, 2008-1, n° 145, p. 48-57.

Denouël Julie [2017], « [L'école, le numérique et l'autonomie des élèves](#) », in *Hermès*, n° 78, p. 80-86.

- Donnat Olivier [2009], « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 », in *Culture études*, n° 5, p. 1-12.
- Fluckiger Cédric [2016], « Culture numérique, culture scolaire : homogénéités, continuités et ruptures », in *Diversité*, n° 185, p. 64-70.
- Fluckiger Cédric [2008], « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », in *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 51-61.
- Francis Véronique [2016], « Éducation familiale et technologies numériques : défis et enjeux de la recherche », in *Éducation et formation*, n° e-306, p. 6-16.
- Guichon Nicolas [2012], « Les usages des TIC par les lycéens. Déconnexion entre usages personnels et usages scolaires », in *STICEF*, vol. 19.
- Hargittai Eszter, Hinnant Amanda [2008], « *Digital inequality: differences in young adults' use of the internet* », in *Communication Research*, vol. 35, n° 5, p. 602-621.
- Holloway Donell, Green Lelia, Livingstone Sonia [2013], « Zero to eight. Young children and their internet use », rapport *EU Kids Online*, Londres, The London School of Economics and Political Science.
- Jauréguiberry Francis, Proulx Serge [2011], *Usages et enjeux des technologies de communication*, Toulouse, Éditions Érès.
- Jouët Josiane, Pasquier Dominique [1999], « *Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans* », in *Réseaux*, n°s 92-93, p. 25-102.
- Kredens Élodie, Fontar Barbara [2010], « *Comprendre le comportement des enfants et des adolescents sur internet pour les protéger des dangers* », rapport de recherche commandité par Fréquences écoles, la Délégation interministérielle à la famille et la Fondation pour l'enfance.
- Lave Jean, Wenger Etienne [1991], *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Le Mentec Mickaël, Plantard Pascal [2014], « Inéduc : pratiques numériques des adolescents et territoires », in *Netcom*, n° 28-3/4, p. 217-238.
- Li Yan, Ranieri Maria [2010], « *Are 'digital natives' really digitally competent ? —A study on Chinese teenagers* », in *British Journal of Educational Technology*, vol. 41, n° 6, p. 1029-1042.
- Livingstone Sonia, Bober Magdalena, Helsper Ellen [2005], « Inequalities and the digital divide in children and young people's internet use: findings from the UK Children Go Online project », Londres, The London School of Economics and Political Science.
- McPake Joanna, Plowman Lydia [2013], « *Seven myths about young children and technology* », in *Childhood Education*, vol. 89, n° 1, p. 27-33.
- McPake Joanna, Plowman Lydia, Stephen Christine [2013], « *Pre-school children creating and communicating with digital technologies in the home* », in *British Journal of Educational Technology*, vol. 44, n° 3, p. 421-431.
- Metton-Gayon Céline [2009], « Usages sexués d'internet chez les adolescents et modes de socialisation familiaux », Société Binet-Simon, OpenEditions Journals, *Recherches & Éducatives*, n° 2, p. 139-162.
- Nayebi Jean-Charles [2010], *Enfants et adolescents face au numérique. Comment les protéger et les éduquer*, Paris, Éditions Odile Jacob.

Nikken Peter, Jansz Jeroen [2014], « *Developing scales to measure parents mediation of young children's internet use* », in *Learning, Media and Technology*, vol. 39, n° 2, p. 250-266.

Octobre Sylvie [2006], « Les loisirs culturels des 6-14 ans. Contribution à une sociologie de l'enfance et de la prime adolescence », in *Enfances, familles, générations*, n° 4, p. 1-28.

Octobre Sylvie [2014], *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Paris, La documentation française.

Octobre Sylvie, Berthomier Nathalie [2011], « L'enfance des loisirs. Éléments de synthèse », in *Culture études*, n° 6, p. 1-12.

Palaiologou Ioanna [2014], « *Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy* », in *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 24, n° 1, p. 5-24.

Plantard Pascal [2015], *Les Imaginaires numériques dans l'éducation*, coll. « Modélisations des imaginaires : innovation et création », Paris, Manucius.

Plantard Pascal, Le Mentec Mickaël [2013], « Inéduc : focales sur les inégalités scolaires, de loisirs et de pratiques numériques chez les adolescents », in *Enseignement, informatique, TIC et société*, n°s 113-114, p. 79-91.

Plowman Lydia, Stevenson Olivia, Stephen Christine, McPake Joanna [2012], « *Preschool children's learning with technology at home* », in *Computers & Education*, vol. 59, n° 1, p. 30-37.

Plowman Lydia, Stephen Christine, McPake Joanna [2010a], « *Supporting young children's learning with technology at home and in preschool* », in *Research Papers in Education*, vol. 25, n° 1, p. 93-113.

Plowman Lydia, McPake Joanna, Stephen Christine [2010b], « *The technologisation of childhood? Young children and technology in the home* », in *Children & Society*, vol. 24, n° 1, p. 63-74.

Plowman Lydia, McPake Joanna, Stephen Christine [2008], « *Just picking it up ? Young children learning with technology at home* », in *Cambridge Journal of Education*, vol. 38, n° 3, p. 303-319.

Plowman Lydia, Stephen Christine [2007], « *Guided interaction in pre-school settings* », in *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 23, n° 1, p. 14-26.

Potin Émilie [2014], « *AEMO et régulation des échanges familiaux. L'usage des TNIC* », in *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 2014-1, n° 5, p. 75-92.

Prensky Marc [2001], « *Digital natives, digital immigrants* », in *On the Horizon*, vol. 9, n° 5, p. 1-6.

Stephen Christine, Stevenson Olivia, Adey Claire [2013], « *Young children engaging with technologies at home: the influence of family context* », in *Journal of Early Childhood Research*, vol. 11, n° 2, p. 149-164.

Tisseron Serge, Stiegler Bernard [2009], *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?*, entretiens réalisés par Thierry Steiner, Paris, Éditions Mordicus.

Turkle Sherry [1995], *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*, New York, Simon and Schuster.

Zaman Bieke, Nouwen Marije [2016], « Parental controls: advice for parents, researchers and industry », rapport *EU Kids Online*, Londres, The London School of Economics and Political Science.

**POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE**



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE



G T N U M 4

C A H I E R

D ' E X P É R I E N C E S

2 0 2 0

Les usages numériques des jeunes

Pascal Plantard,
Caroline Le Boucher,
Didier Perret,
Créad-M@rsouin –
Université Rennes 2



Groupes thématiques de la Direction du numérique pour l'Éducation (DNE – TN2)
MARS 2020

Ce cahier d'expériences est rédigé dans le cadre du groupe de travail numérique « GNum4 », organisé par le Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique – Créad (EA3875) –, laboratoire de recherches en sciences de l'éducation, et le GIS (groupement d'intérêt scientifique) Marsouin, réseau de recherche sur les usages des technologies numériques, dans le cadre d'un programme national soutenu par la Direction du numérique pour l'Éducation. L'objectif est de décrire une expérimentation d'environnements et d'instruments pédagogiques numériques, au regard des parcours d'appropriation par les élèves. Ce cahier s'adresse aux enseignants, aux formateurs, aux éducateurs, aux cadres de l'Éducation, aux parents et, enfin, aux chercheurs.

L'ambition de ces portraits n'a pas vocation normative, mais illustrative. La description de l'expérience menée nécessite de replacer des pratiques dans leur contexte d'action ainsi que dans le parcours des élèves, au regard de leurs usages numériques pédagogiques. Elle permet d'illustrer concrètement le cadrage théorique du GNum4. La notion d'appropriation prend ses racines à la fois dans la socio-anthropologie des usages et dans la théorie de l'activité¹. Elle a une dimension individuelle mais aussi collective². La recherche Inéduc³ montre que les usages numériques des élèves varient selon divers paramètres qui leur sont propres : le milieu social, le genre, les territoires d'habitation et de scolarisation et, enfin, les représentations et les usages du numérique de leurs parents.

Ceux qui souhaitent accompagner ou mettre en place des nouvelles pratiques pédagogiques s'appuyant sur des outils numériques trouveront donc dans ce cahier des points d'attention sur l'environnement et les processus personnels qui sont favorables à leur développement. Ces expériences n'ont pas de valeur exemplaire, elles illustrent deux expériences d'élèves singulières afin de proposer une matrice pertinente, au regard de l'avancée des recherches et des cadres théoriques de ce champ, pour un recueil plus systématique des pratiques pédagogiques numériques. Pour les deux élèves, le choix a été fait de prendre une même classe et des origines sociales et culturelles différenciées. Cette contextualisation documente les formateurs et les décideurs sur la manière dont les élèves s'emparent des environnements et des instruments pédagogiques numériques dans leur quotidien.

1. Voir la captation vidéo de la contribution de Jean-Luc Rinaudo [Cirnef, université de Rouen-Normandie] au séminaire « Les enseignants et le numérique » organisé par le Créad, le 21 décembre 2018 : « [Appropriation du numérique et liens psychiques](#) ».

2. Voir Plantard Pascal (2016), « Temps numériques et contretemps pédagogiques en Collège Connecté », *Distances et médiations des savoirs*, n° 16 : « Enseignement et formation en régime numérique : nouveaux rythmes, nouvelles temporalités ? » ; voir aussi la vidéo de Didier Perret (Créad, université de Rennes 2, 2018), « [Parcours d'appropriation des instruments numériques par les enseignants du second degré](#) ».

3. Le projet Inéduc vise à identifier les inégalités éducatives liées aux contextes et espaces de vie des jeunes âgés de 11 à 15 ans.

CAHIER D'EXPÉRIENCES D'ÉLÈVES

Célia et Louise

Présentation des deux élèves

Célia et Louise sont deux filles de 14 ans, élèves dans la même classe de 4^e d'un établissement de centre-ville d'une commune urbaine bretonne majoritairement fréquenté par des catégories moyennes et supérieures. Elles se connaissaient déjà avant leur entrée au collège, car elles fréquentaient la même école primaire dont est originaire environ un tiers de leur classe. Elles étaient dans des classes composées d'élèves qui ont, pour beaucoup, fait le choix de l'italien comme langue vivante, ainsi que du latin. Toutes les deux sont de bonnes élèves, avec une expérience scolaire majoritairement positive. Leurs appartenances sociales et culturelles sont contrastées.

Les usages numériques pédagogiques remarquables par ces élèves

Dans cette partie sont décrits les usages numériques que les deux élèves ont mentionnés et qui les ont les plus marquées durant l'année. Que ce soit en classe ou entre les cours, ces usages varient fortement selon les enseignements et les enseignants. Les outils et les pratiques des enseignants de l'établissement sont hétérogènes. Les outils les plus mentionnés sont les ordinateurs (dans une salle informatique ou une salle multimédia), plus rarement les tablettes et les téléphones. La recherche et la consultation de ressources sont des usages fréquents, ainsi que la création de diaporamas.

EN CLASSE

Lorsque les élèves ont besoin d'un **ordinateur** en classe, le plus souvent, ils se déplacent dans une salle informatique (en particulier en mathématiques, en sciences de la vie et de la Terre ou en histoire). Vu le nombre d'ordinateurs, ils mènent les activités à deux, voire à trois. Ainsi, une des salles de l'établissement utilisée par la classe pour les cours de sciences et vie de la Terre est équipée d'un ordinateur pour trois élèves.

Les enseignants ont recours à des **logiciels spécifiques** à leur matière et à visée pédagogique. C'est le cas de Scratch, Labomep et GeoGebra en mathématiques, App Inventor en technologie et de logiciels spécifiques aux sciences de la vie et de la Terre dont les élèves ont oublié le nom. (Il leur arrive notamment de se servir d'un logiciel qui retrace, en animation Flash, les étapes d'une expérience sur les nerfs de la grenouille ou la reproduction des coqs et des poules.)

La **tablette** a été également utilisée. En cours d'anglais, les élèves sont allés sur des sites identifiés par l'enseignant par le biais de liens préenregistrés sur l'outil numérique ; ils ont ainsi eu accès à des vidéos et des textes « *qu'il fallait traiter sur papier* ». En cours de technologie, la tablette a servi pour une activité dont aucune des deux élèves ne se souvient précisément, en dehors de sa dimension ludique. Louise est la plus précise sur ce point : « *c'était un petit peu ludique, c'était justement une séance où on pouvait faire ce qu'on voulait et du coup, il nous avait passé les tablettes pour qu'on puisse jouer. On était sur une application, mais c'était une application où, en fait, tout le monde devait faire la même chose, mais je me souviens plus trop quoi.* »

Très ponctuellement, cette année, ces élèves se sont servis de leur **téléphone portable** en classe. En cours de français, quelquefois, cet outil leur a permis de réaliser des recherches sur internet, puisque la salle n'était équipée que d'un seul ordinateur (celui de l'enseignante).

À une autre occasion, lors d'une séance de technologie, ils devaient créer une application. Pour démarrer la séquence, ils ont utilisé leur téléphone, puis ils n'y ont plus eu recours : « *après, on l'a simulé.* »

En cours d'anglais, leur enseignant utilise parfois des feuilles pour la compréhension orale. Le plus souvent, une image est affichée au tableau et les élèves doivent la décrire en classe entière. La fin du cours est consacrée à une synthèse effectuée par l'enseignante à apprendre le soir à la maison. Régulièrement dans l'année, les élèves sont amenés à s'autoévaluer individuellement à la fois en compréhension orale et en expression à partir de l'écoute d'un **fichier MP3**.

L'enseignante d'italien met à disposition de ses élèves des **exercices de révision en ligne** par le biais d'un lien dans le cahier de texte.

Plusieurs enseignants ont demandé aux élèves de réaliser des **diaporamas**. C'est le cas en cours de français et, surtout, de technologie. L'enseignant de cette dernière matière leur donne un thème. Puis, ils réalisent un diaporama qui est ensuite évalué formellement par une note. C'est l'activité de production multimédia la plus utilisée et les deux élèves vont manifester plusieurs fois un ennui à n'utiliser que ce mode de présentation.

Pour un nouveau projet de **webradio**, la classe de Louise et de Célia a également **monté du son et des vidéos** pour produire un document sur une thématique avec leur enseignante de sciences et vie de la Terre. Cette activité était nouvelle pour cette dernière qui a informé ses élèves de la dimension expérimentale de l'usage des tablettes. Elle leur a précisé que si « *ça marchait cette année, elle le referait l'année prochaine, mais elle [n'en] a pas dit plus* ». « *On avait un thème, et puis, on avait fait des micros-trottoirs, des enregistrements de nous, de nos recherches. On a enregistré un spécialiste, pour ceux qui ont pu, et après il fallait montrer tout ça et faire un petit film.* » Si les personnes interviewées signaient une autorisation de droit à la voix, la vidéo était ensuite, avec leur accord, mise en ligne. L'enseignante a montré aux élèves qui le demandaient comment s'y prendre techniquement pour le montage à partir du logiciel PowerDirector.

Louise avait déjà appris à monter des vidéos avec son père qui est informaticien. Quant à Célia, elle n'avait jamais réalisé de montage, mais elle a réussi à le finaliser. Comme le travail n'a pas pu être terminé en classe, les élèves pouvaient, selon leur préférence, utiliser un ordinateur ou un téléphone personnel pour le compléter à la maison. Louise a utilisé son ordinateur personnel pour la captation sonore et le montage. Célia, malgré son inexpérience en montage, raconte avoir assez facilement trouvé comment s'y prendre en explorant l'application PowerDirector et son téléphone. On voit ici un transfert assez rare de compétences entre le milieu scolaire et le quotidien à la maison : le montage vidéo va pouvoir se poursuivre par le choix de l'enseignant d'un logiciel gratuit qui peut fonctionner sur différents types de terminaux (ordinateur, tablette ou Smartphone). Pouvoir choisir de tels outils est une des capacités acquises au cours du parcours d'appropriation des enseignants.

HORS DU TEMPS DE CLASSE

Les élèves ont accès par Tout@tice – espace numérique de l'éducation en Bretagne – à des exercices de révision, des corrigés et des devoirs blancs, majoritairement par l'intermédiaire du cahier de texte. Quelques enseignants communiquent ces documents par « l'espace pédagogique », la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle. Il s'agit majoritairement de documents à télécharger (non modifiables, en PDF) : « *ils nous demandent d'enregistrer si on a besoin* » plus tard. Les enseignants y déposent plus rarement des ressources, à l'exception de l'enseignante de latin qui semble avoir d'autres usages de Moodle : elle est la seule à demander aux élèves d'y déposer eux-mêmes leurs productions à partir de l'activité « devoir ».

Les élèves peuvent, par l'intermédiaire de Pronote sur Tout@tice, contacter leurs enseignants. Cette pratique semble exceptionnelle. L'espace est surtout consulté pour trouver les corrigés, les notes, les devoirs à faire, les emplois du temps. Il est plus ou moins investi par

les enseignants : ceux de mathématiques et de français le remplissent fréquemment, celui d'histoire-géographie un peu moins et celui de technologie jamais. Étant donné que d'autres enseignants n'ajoutent pas les devoirs sur cet espace numérique, les élèves rencontrés utilisent également un agenda au format papier.

Le profil de Louise

Louise appartient à une catégorie plutôt favorisée socialement et culturellement. Sa mère est enseignante-chercheuse, son père informaticien. Elle bénéficie par conséquent d'un équipement personnel diversifié à la maison : un ordinateur personnel, une tablette, un téléphone (avec un forfait 4G de 100 Mo par mois). Elle a une sœur jumelle qui fréquente volontairement un autre collège pour qu'elles ne se retrouvent pas dans le même établissement et la même classe. Dans le domaine des loisirs, Louise a arrêté récemment l'activité sportive qu'elle avait une fois par semaine depuis huit ans, par lassitude et en raison de douleurs au dos. Elle ne veut plus faire de sport. Avec sa famille, les activités de loisirs tournaient autour des jeux de société, activités moins fréquentes aujourd'hui. Elle joue surtout seule à des jeux de logique comme le Sudoku et les logimages, sur papier ou sur tablette.

PARCOURS SCOLAIRE

Louise a 14 ans. Elle fréquente ce collège de centre-ville depuis la 6^e, après une scolarité dans une école primaire proche.

Le changement de l'école primaire au collège ne semble pas lui avoir posé de difficultés particulières. À son arrivée au collège, elle trouve que les classes sont plus « *chargées* » qu'en primaire, c'est-à-dire que les élèves sont plus nombreux par classe, passant d'une vingtaine à une trentaine. Elle n'exprime pas de difficultés spécifiques quant au changement de cours et de salles toutes les heures. Elle voit plutôt un intérêt dans la progression des enseignements : « *c'est mieux l'année de 4^e que les autres années, par rapport aux programmes. C'est beaucoup mieux. Ce n'était pas spécialement plus difficile, mais je trouve que l'on apprendait moins bien. Et on faisait moins de choses.* »

Elle a choisi ce collège avec ses parents, car il est situé à dix minutes à pied de chez elle et, de plus, il a une bonne réputation : « *je savais qu'il était bien ce collège.* » Cet établissement avait également la préférence de ses parents. En ce qui concerne les langues, elle a décidé de s'inscrire en 6^e au cours d'italien avec une option de latin, et de faire en 3^e du grec.

Louise semble avoir plutôt un bon rapport à l'école. Sa moyenne a toujours été bonne et stable durant sa scolarité : de dix-huit à dix-huit et demi sur vingt. Elle a des facilités en mathématiques qu'elle trouve « *logiques* », alors que c'est plus compliqué en anglais, en particulier la compréhension orale. Elle ne voit pas l'école comme du « *travail* », mais comme un lieu d'apprentissage. Sa motivation pour apprendre est principalement intrinsèque et épistémique. Elle déclare apprécier aussi la diversité des domaines d'apprentissage : « *ça m'amuse d'apprendre* », « *moi j'adore apprendre. Donc n'importe quoi, que je peux faire, je le fais. Pour varier* ». Cette diversité est un aspect qu'elle apprécie tout particulièrement au collège. Elle fait parfois l'objet de moqueries par d'autres élèves, car elle aime trop travailler.

Louise ne souhaite pas être enseignante comme sa mère, car elle se sent trop peu patiente avec les élèves qu'elle se représente comme facilement distraits et peu motivés en général par les apprentissages scolaires. Elle déclare : « *Je crois que les élèves, ils me rendraient trop folle, parce que je suis trop impatiente. Je n'aimerais pas répéter tout le temps et, puis, je sais que, même maintenant, les élèves, ils ne sont pas attentifs. Ils ne veulent pas apprendre et moi, ça m'énerve.* » Curieuse d'apprendre et bonne élève, Louise exprime probablement l'idée qu'elle ne comprend pas – et n'apprécie pas – les élèves de sa classe, désengagés à l'école, dissipés en classe, qui, selon elle, sont en échec par manque de motivation et d'attention.

PRATIQUES DE TRAVAIL SCOLAIRE À LA MAISON ET DANS L'ÉTABLISSEMENT

De manière générale, Louise déclare s'investir dans les activités scolaires en classe plutôt par plaisir que par contrainte.

Louise fait ses devoirs et révise ses leçons sur le temps du midi au sein de l'établissement. Quelque temps, elle a d'ailleurs été tourmentée par d'autres élèves pour cette raison : « *[des élèves de 4^e] venaient souvent m'embêter. Donc j'en ai parlé, et après, ils ont arrêté. C'était surtout sur le temps du midi, quand je faisais mes exercices. Et ils venaient toujours m'embêter à me piquer mes affaires pour m'empêcher de travailler.* »

Ponctuellement, au lieu d'un échange de messages asynchrone, elle sollicite directement ses enseignants à la fin des cours.

Depuis qu'elle est au collège, Louise passe moins de temps sur ses devoirs. Elle étudie tous les soirs pendant dix à quinze minutes, installée seule à son bureau dans sa chambre. Travailler à la maison lui permet de solliciter, si elle en ressent le besoin, sa mère ou sa sœur. « *[Mes parents] sont présents, mais je n'en ai pas souvent besoin. En primaire, plus, parce qu'il fallait que l'on révise les dictées. Ils me faisaient réviser les dictées.* »

Louise se connecte également tous les jours, voire deux à trois fois par jour, sur Tout@tice pour prendre connaissance des devoirs demandés par ses enseignants, ainsi que des exercices et des ressources mis à disposition.

Avec son ordinateur, Louise accomplit des recherches de définitions lorsqu'elle ne comprend pas les mots (en particulier pour le cours de technologie, par rapidité par rapport à un dictionnaire en version papier), ainsi que des exercices en ligne (proposés par l'enseignante d'italien).

Elle ne mentionne pas l'usage d'un autre outil numérique pour son travail scolaire à la maison.

PRATIQUES NUMÉRIQUES ORDINAIRES ET SCOLAIRES

Louise dispose de plusieurs équipements (ordinateur personnel, tablette, téléphone portable – avec un forfait 4G). Ses usages diffèrent selon l'équipement : l'ordinateur est utilisé pour le travail scolaire, la tablette pour jouer, le téléphone pour maintenir le lien amical et social. Elle peut utiliser ses équipements lorsqu'elle le souhaite. « *Ils sont tous à moi, donc [je les] utilise quand je veux.* » Ses parents ne lui interdisent pas l'accès à un outil en particulier. Ils ne régulent pas ses temps et ses lieux d'usage.

Si l'ordinateur de Louise est destiné à un usage scolaire – pour ses cours et ses devoirs –, son téléphone est dédié à un usage personnel. Il sert principalement à envoyer des messages ou à téléphoner. Pour autant, elle déclare l'utiliser peu fréquemment : « *Il est toujours éteint.* » Le plus souvent, il lui permet de répondre et de poser des questions à sa sœur qui, elle, est « *toujours sur son téléphone* ». Si ses amis ont une question à lui poser à distance, le plus fréquemment, ils contactent sa sœur – puisque les deux sœurs se voient ensuite. Elle n'a pas de compte sur les réseaux sociaux. Ses sociabilités amicales se construisent très peu par des médiations numériques.

« *La tablette, c'est pour jouer.* » « *J'aime bien tout ce qui est logique.* » Louise joue donc principalement à des jeux de logique, des *Sudoku*, des *logimages* ou des tests de Q.I.

Louise juge de manière positive l'utilisation de l'ordinateur, de la tablette ou du Smartphone en classe. Elle attribue aux outils numériques une dimension ludique et apprécie les activités diversifiées qu'ils permettent. Ils la motivent et semblent motiver les autres élèves : « *Je trouve que c'est plus rigolo, donc du coup, on est plus concentrés. Enfin, on est plus investis dans ce que l'on fait, parce que c'est plus varié. Et puis, en général, les jeunes, ils aiment bien tout ça.* » Elle met notamment en avant l'aspect ludique de l'enregistrement audio et du montage vidéo : « *ça change, c'est rigolo d'utiliser les micros.* »

Elle déclare, à propos des pratiques numériques à l'école, qu'on « *en fait pas mal, pas trop non plus en fait, pas trop, mais ça va* ». Selon elle, les usages numériques n'ont pas intérêt à être développés massivement et à devenir complètement ordinaires en classe. Elle n'exprime pas un besoin ou une envie de développer des médiations numériques supplémentaires en dehors du temps de classe avec ses enseignants.

Cette année, son meilleur souvenir en cours n'a pas de rapport avec l'utilisation du numérique : il s'agit d'une sortie dans une maison de retraite. Les élèves avaient préparé des lectures et des scènes de théâtre pour les résidents.

Le profil de Célia

Célia appartient à une famille modeste. Ses deux parents sont au chômage en raison, tous les deux, de problèmes de santé. Son père était chauffeur de poids lourd et sa mère a été femme de ménage, secrétaire et caissière. Elle a un petit frère de dix ans et une grande sœur de vingt ans.

Elle a déjà un projet professionnel qui est d'exercer un métier lié au cinéma, aux séries ou à la comédie. Être actrice l'intéresse tout particulièrement. L'an prochain, elle souhaite donc commencer – comme activité extrascolaire – les cours de théâtre « *pour [s]'exprimer mieux et être à l'aise* ». Elle envisage aussi d'aller faire du sport. Ses activités de loisirs sont principalement des jeux de société en famille, des sorties et des promenades au parc.

PARCOURS SCOLAIRE

Pour Célia, l'école se passe plutôt bien, « *normalement* ». Elle se considère comme une bonne élève avec une moyenne générale autour de seize sur vingt. Sa motivation pour apprendre est d'obtenir un travail et de préférence un métier qui lui plaise : « *parce qu'en fait, si on n'apprend pas bien à un moment, on sera obligé d'être coincé. [...] En fait, plus on apprend tôt, plus on anticipe à apprendre, à aller chercher le travail et mieux on pourra aller dans des voies qui nous plaisent. Donc, pour faire notre métier.* »

Célia a accepté positivement la décision d'être scolarisée dans ce collège, très proche à pied de son domicile. Elle était curieuse de cet établissement que sa sœur avait fréquenté avant elle. Le choix a semblé évident pour ses parents : « *je pense aussi qu'ils auraient voulu entendre mon choix, mais je pense que l'on était tous partis sur [ce collège].* »

Le changement de l'école primaire au collège n'a pas semblé fortement la perturber, même si elle était stressée du changement de salle en 6^e : « *c'était un peu nouveau. On était un peu stressés, et vu qu'il y avait toujours une heure, une heure, une heure, dès qu'on quittait la salle, il fallait tout de suite trouver l'autre et aller très très vite.* »

C'est pour les mathématiques et l'anglais que Célia éprouve le plus de difficultés scolaires. Lors des cours de mathématiques, elle doit plus particulièrement se contraindre à rester attentive. Elle a le sentiment, à chaque séance, plus qu'avec les autres cours, d'apprendre de nouvelles choses. *« Il faut toujours anticiper de travailler, d'écouter, de ne pas parler avec les élèves. »*

Elle estime que sa classe actuelle est *« un peu bruyante, bavarde »*, mais que l'ambiance y est bonne : *« On s'entend bien. Et puis, dès qu'il y a des élèves en difficulté, on peut aller les aider facilement. C'est pratique et c'est sympa. »*

En 3^e, elle ne pourra pas continuer le latin. Elle a la possibilité de prendre en option le grec *« parce que ce n'est pas si dérangeant d'aller dans une autre matière. Puis la professeure, elle est sympathique, je l'avais déjà eu en 6^e, et dès qu'elle nous parlait du latin ou du grec, elle m'avait plu parce qu'elle avait vraiment l'air d'apprécier ça et s'investir. Du coup, je voulais bien apprendre d'autres choses avec elle »*.

PRATIQUES DE TRAVAIL SCOLAIRE À LA MAISON ET DANS L'ÉTABLISSEMENT

Célia a le sentiment d'avoir plus de devoirs qu'en école élémentaire en raison du nombre de matières travaillées : *« [Quand] on était en élémentaire, on faisait des petites dictées le matin, on relisait nos cours, on faisait de la conjugaison. Enfin, c'était vraiment simple. Alors que là, on a des maths, on a de l'histoire. On a des cours à apprendre. Plusieurs contrôles dans la journée. On a plus de matières et de devoirs à faire, mais... Ce n'est pas gênant non plus. »*

Célia travaille quinze à trente minutes par jour chez elle le soir, seule, dans sa chambre. Il lui arrive de demander de l'aide à sa mère et rarement à sa sœur (plus âgée). Elle estime que ses parents sont *« très présents »* pour l'aider dans ses devoirs et qu'elle peut *« aller librement leur parler »*.

Pour ses activités scolaires à la maison, elle utilise principalement du *« papier »*, mais également internet et Tout@tice.

PRATIQUES NUMÉRIQUES ORDINAIRES ET SCOLAIRES

Célia a un ordinateur portable à disposition chez elle ; il est partagé entre les membres de la famille – l'an prochain, son frère l'utilisera également. Elle possède une tablette et un téléphone. Elle a eu la tablette en CM1 – environ –, et le téléphone un an plus tard : *« Mais c'était un téléphone "pas tactile" que mon père m'avait donné pour que je l'appelle tout le temps, parce qu'il y avait des problèmes de famille. Mais le vrai téléphone, que j'avais rien que pour moi, et qui n'avait pas d'idée derrière, c'était en 5^e. »* Cependant, elle partage aussi ses deux appareils avec les autres membres de la famille, en particulier avec sa mère : *« La tablette, elle est à moi, mais on la partage quand même. Et le téléphone, il est à moi, mais ma mère peut le prendre quand elle veut et l'utiliser. »* N'ayant pas la 4G sur son téléphone, elle se connecte à internet chez elle via une connexion wifi.

Le choix de l'outil numérique – ordinateur, tablette ou téléphone – se fait en fonction de l'activité, mais aussi de l'ergonomie nécessaire à la réalisation de cette activité. Célia a le droit d'utiliser l'ordinateur que pour des usages scolaires : *« Je vais le trouver soit dans la chambre de ma mère, soit dans le salon, ou quelque part d'autre, et puis je le prends. Je suis obligée de demander à ma mère. Je dois lui dire que c'est pour les devoirs [rires]. »* Elle se sert de la tablette lorsque l'activité scolaire nécessite une manipulation : un exercice ou un jeu. Elle utilise peu la tablette pour s'amuser, contrairement à son frère. Et si elle joue, elle choisit des jeux qui lui rappellent son enfance : *« des jeux de voiture, parce que j'aime bien la simulation pour conduire et sinon, je joue [...] à un petit chat qu'il faut nourrir et entretenir, comme un animal de compagnie et j'y jouais beaucoup quand j'étais petite. »* Le téléphone est plutôt réservé pour des recherches

sur les actualités, pour s'informer, se connecter à Tout@tice et parfois regarder des vidéos. Cependant, elle bascule sur l'ordinateur lorsqu'elle a besoin d'un écran plus grand. Elle a un compte sur WhatsApp pour communiquer avec sa famille, qui utilisait avant elle ce réseau, et parfois avec ses amis. « *Presque toute ma famille utilise WhatsApp, et j'ai certains amis [qui l'utilisent] aussi. Donc c'est pratique. Et je n'ai ni Twitter, ni Facebook, ni Instagram, ni rien en fait. J'ai que ça, je fais des appels vidéo souvent, et on discute. Pour passer le temps.* » Elle estime donc être peu, voire pas utilisatrice des réseaux sociaux.

Lors de ses devoirs, elle utilise internet pour rechercher des définitions. Cependant, lorsqu'elle a des doutes sur les informations trouvées sur la toile, elle exécute une nouvelle recherche sur un dictionnaire papier, qui lui apparaît plus sûr. « *Des fois, je vais chercher des définitions sur internet et, des fois, je ne suis pas vraiment sûre de ce qu'il y a d'écrit sur internet. Du coup, je vais sur le dictionnaire. Je cherche les deux, comme ça, je suis sûre.* »

Célia se connecte tous les jours sur Tout@tice. Elle y consulte : les devoirs à faire, les absences des enseignants, les emplois du temps, le menu de la cantine, les notes. Certains enseignants y ajoutent le cours de la journée le soir, d'autres enseignants n'y entrent pas les devoirs – Célia a donc également un agenda au format papier. Elle n'a pour autant jamais envoyé de message à distance à ses enseignants via Tout@tice. Elle n'est pas à l'aise avec les échanges asynchrones et privilégie les échanges en face à face avec ses enseignants : « *si c'est par exemple pour mes devoirs, ou quelque chose dans le même style, je demanderais d'abord à ma sœur ou à ma mère, au lieu de déranger la prof ou le prof, qui est tranquille chez lui ou au collège. Et puis, si je n'ai toujours pas compris, j'essaie encore moi-même, et de revoir mes cours. Et puis, si jamais, je n'ai toujours pas compris, je pense que j'irais leur demander [...] plutôt à la fin des cours, parce que je préfère parler en direct. Pour moi, c'est plus naturel.* »

SA PERCEPTION SUR LES USAGES NUMÉRIQUES PÉDAGOGIQUES

Selon elle, l'usage pédagogique du numérique en classe devrait faciliter la compréhension en mettant de côté la prise de notes. Or, en histoire-géographie, par exemple, son enseignante utilise beaucoup le tableau qui n'est pas un tableau « numérique ⁴ ». Elle écrit et explique ce que les élèves doivent retenir en même temps. Les élèves doivent donc prendre des notes tout en écoutant, ce que Célia trouve difficile : « *Dès que l'on écrit, elle explique. Elle nous explique ce que l'on écrit pour mieux comprendre, mais c'est un peu compliqué quand même d'écouter et en même temps d'écrire.* » Cette question de la double tâche peut d'ailleurs être bien plus ardue pour des élèves dys par exemple – Célia n'ayant pas de difficultés d'apprentissage.

Célia apprécie les exercices de révision en ligne d'italien, « *c'était plutôt ludique et facile, c'était bien* », et globalement les pratiques numériques en classe pour changer les habitudes et ajouter une dimension ludique : « *c'est plus ludique, c'est sympathique et surtout c'est nouveau aussi.* »

Cependant, si ces usages étaient quotidiens, elle (comme Louise) y trouverait moins d'intérêt. Par exemple, réaliser fréquemment des diaporamas est quelque chose qui ne lui plaît pas. « *En technologie, on fait souvent des diaporamas. Et à chaque conseil de classe, à chaque trimestre, les élèves se sont plaints qu'on faisait trop d'ordinateur. Donc, si on [en] faisait tout le temps, je pense que ça [ne] plairait pas non plus.* » D'ailleurs, elle évoque une séance de création de diaporamas en cours de technologie plutôt négative. Créer un diaporama en intégrant du son a été un exercice difficile à réaliser pour les élèves et leur enseignant. « *Je crois qu'on l'a fait une ou deux fois, mais la plupart, en fait, on ne savait pas comment faire. Et du coup, le prof devait trouver pour nous réexpliquer, réexpliquer, réexpliquer. Et puis, dès que cela ne marchait pas, c'était un peu compliqué, parce qu'il fallait tout recommencer. Et retrouver le bon son, justement.* »

4. Ni TBI, ni TNI.

Elle n'est pas particulièrement attirée par la programmation ; elle programme principalement dans le cadre des activités scolaires proposées en classe.

Dans le montage pour le projet de webradio, ce qu'elle a apprécié le plus (comme Louise), c'est d'utiliser un micro plutôt qu'un outil numérique : « *moi je ne savais pas faire ça. Et puis, c'était sympathique. Parler dans un micro, je n'avais jamais fait ça.* » Elle souhaiterait continuer ce projet l'an prochain, en préservant une dimension ludique, « *mais avec quelque chose de sérieux quand même [...] qu'il y ait des recherches, du travail, pas que ce soit des jeux ou quelque chose comme cela* ».

Cette année, son meilleur souvenir de cours n'a pas de rapport avec l'utilisation d'outil numérique en classe, il s'agit d'un cours de sport durant lequel elle a découvert la course d'orientation.

**POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE**



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

