



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction du numérique
pour l'éducation



CAHIER
D'EXPÉRIENCE

ENFANCES ET LITTÉRATIES
NUMÉRIQUES

Monographie
-
6^{ème}
REP +
Zone urbaine
Hauts-de-France

#ELN
2020-2022



GTnum

MONOGRAPHIE ELN – 6EME REP + ZONE URBAINE CAHIER D'EXPÉRIENCE

L'autrice

Anne Cordier, Université de Lorraine, CREM

Projet piloté par

Anne Cordier, Université de Lorraine, CREM


André Tricot, Université de Montpellier, EPSYLON

Ces travaux sont publiés dans le cadre des groupes thématiques numériques soutenus par la Direction du numérique pour l'éducation.

• Eduscol <https://eduscol.education.fr/2174/enseigner-et-apprendre-avec-la-recherche-les-groupes-thematiques-numeriques-gtnum>

• Carnet Hypothèses « Éducation, numérique et recherche » <https://edunumrech.hypotheses.org/>

Juin 2023

Conditions d'utilisation :  sauf indication contraire, tout le contenu de ce document est disponible sous [Licence Ouverte 2.0](#)

SOMMAIRE

Sommaire	3
----------------	---

Avant-propos	4
--------------------	---

Introduction.....	5
-------------------	---

1 /// Un territoire, un terrain	7
1. Caractérisations socio-économiques du territoire	7
2. Caractérisations socio-économiques et éducatives de l'établissement	7
3. Numérique dans la politique d'établissement	8

2 /// Le numérique dans la classe	11
1. Etat des lieux	11
2. Pratiques et compétences numériques enseignantes.....	13
3. Enseigner et apprendre (avec) le numérique	15

3 /// Les pratiques et compétences numériques des enfants	17
1. Compétences numériques des élèves	17
2. Activités et pratiques numériques non formelles des enfants	21
3. Regards d'enfants sur la parentalité numérique.....	23

Conclusion.....	25
-----------------	----

AVANT-PROPOS

Comment rendre compte des représentations du numérique et des pratiques pédagogiques exploitant le numérique, comme moyen pour apprendre et/ou comme objet d'apprentissage ?

Comment rendre compte de la dynamique interindividuelle, des interrelations entre les politiques d'établissement, les pratiques mises en œuvre dans la classe, et les sentiments d'expertise des enseignant-es ?

Comment rendre compte des liens entre la projection des usages du numérique hors l'école et des compétences des enfants, et la mise en place de scénarii pédagogiques ?

La monographie nous a semblé une forme de restitution à la fois originale et respectueuse de la singularité des terrains que nous avons investigués au cours du projet GTNum ELN. Car c'est sans juger les acteur-rices, et avec le profond désir de comprendre leurs logiques d'action, leurs choix éducatifs et pédagogiques, que nous avons enquêté auprès d'eux-elles. La monographie restitue une partie des données recueillies sur un territoire ciblé, auprès d'acteur-rices – personnels de direction, enseignant-es et élèves.

Ce que vous allez lire est donc le récit, par un-e chercheur-se, qui a passé du temps sur le terrain des acteur-rices, pour les écouter et les observer, pour leur donner la parole en somme, et faire en sorte que leurs expériences enrichissent aussi la vôtre. Cette monographie leur est donc dédiée.

Anne Cordier

INTRODUCTION

Lors de la projection des terrains et de leur représentativité au regard des profils socio-économiques, démographiques, et pédagogiques, pour l'enquête ELN, j'ai fait le choix d'investiguer un terrain scolaire situé dans un réseau d'éducation prioritaire, au sein d'une Cité éducative, où j'allais à la fois enquêter au collège et dans une école primaire de la même cité (au final, ce sont deux écoles primaires de cette Cité éducative qui ont été exploré, en plus du collège). J'avais aussi le désir de me tourner vers des terrains scolaires dits « ordinaires » en matière numérique, c'est-à-dire ni connus pour avoir été équipé de façon particulière en la matière ni connus pour avoir mis en place des dispositifs institutionnels spécifiques en lien avec le numérique.

Je connais très bien ce territoire, que j'investigue par ailleurs depuis de nombreuses années, et ses problématiques tant sociales, culturelles, que politiques me sont familières. C'est Philippe Senellart, interlocuteur et partenaire DRANE Hauts-de-France du projet ELN, qui m'a conseillé cette Cité éducative. Je me suis empressée de prendre contact, absolument ravie de pouvoir m'engager sur ce terrain que je n'avais pas exploré jusqu'alors pour mes recherches.

Le hasard fait toujours bien les choses, et il se trouve que je connais bien la professeure documentaliste du collège, qui a été une de mes étudiantes dans un poste d'enseignante-chercheuse en Normandie ! Cela a évidemment grandement facilité l'entrée dans l'établissement. Elle m'a mise en relation avec Alexandra, professeure d'Anglais au collège, enthousiaste dès le premier échange pour intégrer le projet. J'ai fait le choix d'une immersion prolongée dans l'établissement, consciente que c'est aussi de cette manière que l'on recueille des données parfois surprenantes, en tout cas plus fines. J'ai observé des séances pédagogiques menées par Alexandra avec ses classes de 6^{ème}, mais aussi par d'autres enseignant-es notamment au CDI. Le CDI a également constitué un « terrain dans le terrain » ; j'y ai observé, outillée de mon carnet de terrain, d'un dictaphone numérique constamment ouvert, et d'une tablette pour captation photographique, les activités, particulièrement numériques, menées par les élèves en situations dites non formelles. L'immersion a également consisté à fréquenter les espaces de vie de l'établissement où se déroulent bon nombre d'échanges informels entre acteur-rices enseignant-es et personnels d'éducation, à savoir la salle des professeurs ainsi que le restaurant scolaire. Ainsi, je me suis rendue au collège 2 à 3 vendredis complets par mois entre mars 2021 et juin 2022 (plutôt 1 à 2 vendredi en 2021... Covid oblige, et nombreuses séances d'observations annulées !). Ma présence a été vécue de façon extrêmement positive et naturelle par l'ensemble des acteur-rices, adultes comme collégien-nes, de l'établissement, que j'ai toujours senti-es très désireux-ses de partager leurs expériences et points de vue.

Le terrain enquêté	
Territoire	<ul style="list-style-type: none"> • Catégories socio-professionnelles inférieures • Zone urbaine, REP +
Classe	6 ^{ème}
Collège	Enseignante : Alexandra, professeure d'Anglais

1 /// UN TERRITOIRE, UN TERRAIN

1. Caractérisations socio-économiques du territoire

Le terrain étudié se situe dans les Hauts-de-France et plus précisément une ville située en plein cœur dudit bassin minier du Pas-de-Calais. La ville compte 31 464 habitants et 46,8% d'actifs ayant un emploi, dont 20,2% relèvent de la catégorie socio-professionnelle Ouvriers¹. La commune se caractérise par un habitat divers, fait d'habitats sociaux et résidentiels, de logements des mines réhabilités (de la maison des mines à la maison d'ingénieur). Elle est connue pour ses infrastructures culturelles associant la population aux dynamiques associatives liées. L'équipe de football locale y évolue au sein d'un stade très fréquenté, marqué par une affluence toujours supérieure, quelles que soient les rencontres, aux affluences moyennes nationales des stades ; la population locale fréquente assidument le stade (souvent qualifié de « familial » dans les médias).

2. Caractérisations socio-économiques et éducatives de l'établissement

Le collège se situe au cœur du quartier d'urbanisation prioritaire. Tête de la Cité éducative (réseau PIAL : Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé), classé REP +, comprenant 10 écoles et deux lycées (LGT et LP), le collège accueille en 2021 809 élèves scolarisé-es de la 6^{ème} à la 3^{ème} générale et SEGPA². Le collège recrute sur sa ville d'implantation et la ville voisine (pour 30%). Le quartier d'urbanisation prioritaire compte 6 000 habitants, et est un des secteurs les plus pauvres de France.

En 2021, les indicateurs socio-économiques de l'établissement témoignent d'une situation difficile pour la population scolaire : 68% de PCS défavorisés (54% dans l'Académie), 2% de PCS très favorisés (12% dans l'Académie). Le taux de boursiers est de 65% (41% dans l'Académie). Le taux d'admission au Brevet reste en-deçà de la moyenne départementale, même si l'écart a tendance à diminuer (-6 points en 2014 contre -14 points en 2011), de même pour le passage de 3^{ème} vers la 2^{nde} générale et technologique (+9 points sur 4 ans).³

¹ Chiffres Insee 2020.

² Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

³ Source de l'ensemble de ces éléments statistiques : Projet d'établissement Collège Jean-Zay 2020-2023.

Arrivée à la direction de l'établissement à la rentrée 2021 après un parcours d'enseignante spécialisée, la Principale du collège souhaite vivement ouvrir à court terme une ULIS⁴ ainsi qu'une classe externalisée IME⁵.

L'équipe éducative compte 2 Conseillers Principaux d'Éducation, 1 assistante sociale à plein temps. Selon les termes de la Principale du collège, « *les enseignants (sont) plutôt jeunes* », beaucoup sont « *des locaux* » natifs ou installés depuis plus de 5 ans dans la région. La Principale salue « *des convictions chevillées au corps sur l'éducation prioritaire* » chez son équipe enseignante, « *soucieuse de prendre l'élève dans sa totalité* », et qu'elle qualifie de « *bienveillante et partante pour plein de choses* ».

Concernant les parents des élèves de l'établissement, la Principale souligne leur volonté de participer à la dynamique du collège mais insiste aussi sur les « *grandes difficultés, voire – disons le mot – détresses vécues par beaucoup de (ces) familles* » qui ne favorisent pas leur implication dans la vie de l'établissement. La cheffe d'établissement fait part des difficultés à « *toucher les parents qui auraient le plus besoin de coups de pouce et d'être entendus aussi* ». Elle relève que les parents font preuve d'une grande attention à la protection de leur enfant, et partagent souvent leur inquiétude quant aux dérives potentielles sur les réseaux sociaux numériques. Une affaire récente a secoué l'établissement, qui a consisté au détournement de photos et vidéos diffusées à travers la création d'un compte *Instagram* commun d'élèves (identifiés depuis) Collège-Lycée.

3. Numérique dans la politique d'établissement

LE PROJET D'ETABLISSEMENT ET LE REGLEMENT INTERIEUR

Baptisé L.O.U.V.R.E. pour « Langages Ouverture Unité Valorisation Responsabilisation Excellence », le projet d'établissement du collège actuellement en vigueur évoque explicitement le numérique dans l'axe « Langages » : il s'agit de « développer et diversifier les langages : disciplinaire, numérique, artistique, corporel ».

Une des grandes préoccupations de la direction de l'établissement comme de l'équipe éducative, est le lien école-famille, qui passe en grande partie par l'ENT, une problématique extrêmement vive suite aux confinements français liés à la crise sanitaire Covid-19 qui a beaucoup éprouvé ce lien ainsi que les relations professeurs-élèves. Afin de favoriser l'appropriation par tou-tes de l'ENT, et en premier lieu par les élèves, la DRANE Hauts-de-France a mis en place début 2023 un *escape game* intitulé « Le robot a disparu : une aventure numérique »⁶, accessible sur

⁴ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

⁵ Institut Médico-Educatif.

⁶ Plus d'information sur : <https://dane.site.ac-lille.fr/2023/01/19/decouvrir-lent-grace-a-lescape-game-robot-perdu/>



Figure 1. « Le robot disparu », un escape game pour s'approprier l'ENT
<https://view.genial.ly/5f724529f8eaf90d0778a0d0>

De façon plus générale, Philippe Senellart, DANE Hauts-de-France en 2020, insiste sur la conception du numérique comme levier de la réussite plurielle des élèves, particulièrement concernant un autre rapport au numérique à instaurer comme « *clé de l'insertion professionnelle* ».

Au sein du règlement intérieur du collège en vigueur, le numérique est évoqué dans la section « Discipline ». Une sous-section est consacrée au téléphone portable :

• **TÉLÉPHONE PORTABLE** : L'utilisation d'un téléphone mobile ou de tout autre équipement terminal de communications électroniques par un élève est interdite dans l'établissement et durant les activités d'enseignement qui ont lieu hors de l'établissement scolaire (plateaux sportifs et sorties scolaires).
Lors des sorties et voyages scolaires, les élèves pourront utiliser leur téléphone portable sur des temps restreints déterminés par les professeurs accompagnateurs lors de la sortie.
CONFISCATION : En cas d'utilisation du téléphone portable, en plus de la confiscation du téléphone avec la carte SIM, une punition (devoir supplémentaire, heure de retenue...) peut être prononcée. Dans les cas plus graves, des sanctions disciplinaires prévues par l'article R. 511-13 du Code de l'éducation peuvent être prises.
RESTITUTION : Le personnel qui confisque un téléphone portable doit le remettre dans les plus brefs délais à la direction de l'établissement accompagné d'un rapport d'incident précisant les conditions dans lesquelles la confiscation a été décidée. Le téléphone devra être déposé au secrétariat de direction dans les plus brefs délais.
Le téléphone sera remis à la famille de l'élève ou à défaut à l'élève lui-même au plus tard à la fin des activités d'enseignement de la journée.

Figure 2. Extrait du Règlement intérieur du collège

L'ÉQUIPEMENT TECHNOLOGIQUE DE L'ÉTABLISSEMENT

Suite aux déclarations effectuées en 2021 par la Direction de l'établissement pour l'enquête MicroTIC2D, recensant le matériel à usage pédagogique, pouvant être utilisé par les élèves et/ ou par les enseignant-es, l'équipement technique dont dispose l'établissement est le suivant :

- 145 terminaux fixes (ordinateurs fixes), dont 2 de moins de 5 ans
- 11 terminaux mobiles (ordinateurs portables, tablettes), tous de plus de 5 ans.
- 40 outils de projection (VP, VPI, TNI, TBI).

En dehors de ces éléments statistiques, les enseignant-es évoquent à de nombreuses reprises les problématiques d'équipement inhérentes à leur action d'enseignement. Plusieurs soulignent le coût représenté par l'équipement matériel personnel indispensable pour réaliser leur travail en dehors du temps scolaire mais aussi sur le temps scolaire et dans la classe, palliant souvent par leurs propres matériels les lacunes de l'équipement scolaire.

DES « AFFAIRES QUI FONT PEUR »⁷

Lors de mes journées d'immersion dans le collège, j'ai très souvent entendu parler de situations problématiques rencontrées par les enseignant-es en lien avec les activités des élèves sur les réseaux sociaux numériques en dehors du temps scolaire. La question de savoir qui a la responsabilité des agissements se pose souvent, ainsi que celle de la porosité entre les espaces-temps scolaire/maison : « *Est-ce que c'est de notre ressort quand ils reviennent le lundi avec des histoires qui se sont passées sur les réseaux pendant le week-end ? On n'en sait rien, mais ce que je sais, c'est que ça te bousille ton heure de cours du lundi matin des fois !* » (professeure de Lettres Modernes). Lors d'un déjeuner à la cantine, un jeune enseignant évoque une plainte qu'il a déposée il y a deux jours après avoir appris par des élèves de 6^{ème} l'existence sur *TikTok* d'un faux compte créé à son nom. Il a déposé plainte au commissariat (expliquant avoir opté pour la plainte et non la main courante, celle-ci n'engendrant pas d'enquête) et est alors dans l'attente de la fermeture de ce compte par la plateforme. L'administration du collège n'est pas intervenue.

⁷ Extrait d'un propos tenu par une professeure de Mathématiques lors d'une discussion collective à la cantine du collège (enregistrement en continu autorisé par tou-tes les présent-es).
Monographie ELN – 6^{ème} REP + Zone urbaine Hauts-de-France

2 /// LE NUMERIQUE DANS LA CLASSE

Étant donné le caractère double de l'enquête menée dans l'établissement, je vais à chaque fois m'efforcer de distinguer ce qui relève des observations et pratiques déployées au sein du CDI, et celles qui relèvent de la salle de classe où j'ai pu suivre Alexandra, professeures d'Anglais, et ses classes de 6^{ème}.

1. Etat des lieux

AU CDI : UN EQUIPEMENT PEU PERFORMANT ET ADAPTE AUX BESOINS

Le CDI du collège est situé à l'étage d'un bâtiment indépendant qui n'abrite aucune salle de classe ni aucun autre espace administratif.



Figures 4 et 5. CDI du collège
Source Photo : Site du collège

Le CDI est un espace rectangulaire que Lisa, professeure documentaliste, « *passé son temps à reconfigurer* » depuis qu'elle est dans l'établissement, « *jamais satisfaite, notamment par rapport à l'espace informatique* ». Les contraintes matérielles liées à l'aménagement de cet espace conduisent à une concentration des postes informatiques destinés aux élèves dans un seul espace du CDI, alignés face aux murs, les élèves en consultation informatique se tournant le dos (et donc tournant le dos à l'enseignant-e éventuellement présent-e). En tout, le parc informatique du collège compte 10 postes.



Figures 6, 7 et 8. Parc informatique au CDI du collège
Source Photo : Anne Cordier

Les 10 postes informatiques sont sous le système d'exploitation *Windows* et dotés d'une connexion internet. Celle-ci est cependant extrêmement faible, à l'image également de la performance des machines. Lors des observations, on a pu calculer que le temps d'ouverture de session s'étendait entre 5 et 12 minutes, temps durant lequel les élèves attendent plutôt patiemment, habitués « à ce que ça rame comme ça, c'est le collègue hein ! » (Gary).

En outre, plusieurs accès à des sites souvent exploités pour les recherches d'information sont impossibles depuis les postes informatiques du CDI. C'est le cas de *Youtube* : Lisa est obligée de faire utiliser son poste informatique par les élèves lorsqu'ils-elles souhaitent utiliser *Youtube*, l'accès à la plateforme étant bloqué pour les élèves dans l'établissement.

Au CDI se trouve une seule imprimante, posée sur le bureau de la professeure documentaliste, et accessible à sa demande. Il n'y a pas de photocopieuse, ce qui complique souvent les gestes professionnels, comme lors de cette séance pédagogique où la professeure de Français fait choisir des poèmes – à mettre en voix ensuite au moyen de tablettes – aux élèves. Elle souhaite photocopier les textes choisis par les élèves. Lisa répond : « *Non, on peut pas photocopier ici. Enfin, c'est compliqué : faut que je prenne le poème en photo avec mon portable, que je me l'envoie sur mon adresse mail, et de là que je l'envoie sur la photocopie de l'administration* (bâtiment autre que celui dans lequel se trouve le CDI), *que j'aille le chercher... Bon, le plus simple, c'est que je prenne les livres et je vais faire les photocopies directement à l'administration* ». Lisa est alors obligée de quitter la séance, les élèves, eux, doivent attendre son retour pour poursuivre l'activité.

Le CDI dispose aussi de 14 tablettes sous Android, obtenues par un appel à projet numérique Éducation Nationale. Mais il est impossible de connecter les tablettes au wifi : « *C'est d'autant plus frustrant que le local serveur est là, au CDI !* », s'exclame Lisa. Qui complète : « *En fait, j'ai le matériel mais j'ai l'impression de ne pas l'utiliser !* ». Lisa voudrait transformer les tablettes en liseuses, enrichir la politique d'acquisition du CDI, mais « *C'est absurde comme ça, ça voudrait dire juste télécharger des textes domaine public, tu vois, et moi pour mon public ici, ce que je veux c'est que les gamins aillent découvrir des choses, lire des mangas, tout ça (...). Pareil, j'adorerais l'abonnement à Spirou Magazine en ligne car il est vraiment bien, mais là je peux tout simplement pas, c'est nul !* ».

EN ANGLAIS : UNE SALLE DE COURS DEDIEE A L'ENSEIGNANTE, ADAPTEE A SES BESOINS PEDAGOGIQUES

Alexandra exerce dans une salle pupitre⁸. C'est « *le hasard* » qui l'a conduite à occuper cette salle : « *Un jour, le principal de l'époque m'a proposé de prendre en charge cette classe, plutôt que d'avoir à naviguer dans 4 ou 5 salles dans la même journée, t'imagines j'ai tout de suite vu l'avantage ! Par contre, il y avait un deal : je m'engageais à me tenir au courant des mises à jour des postes informatiques dans cette salle. J'ai dit Ok, pas de problème ! J'étais tellement contente d'arrêter de me balader avec tout mon matériel de salle en salle à chaque heure ! Donc tu vois, le hasard à la base. Mais maintenant, avec le blog et tout, je pourrais plus faire sans cette salle, clairement* ». Une salle qu'elle occupe donc à plein temps désormais, et qu'elle a totalement personnalisée.



Figures 9 et 10. Salle de classe (pupitre) en Anglais
Source Photo : Anne Cordier

La salle pupitre qu'Alexandra occupe compte 20 ordinateurs, qui ne fonctionnent pas tous. Des casques avec micro sont accrochés au mur au fond de la salle. J'ai pu observer les habitudes mises en place par l'enseignante dans la classe avec les élèves, qui vont chercher les casques et les ranger après chaque utilisation, se soucient de l'état du matériel, signalant à l'enseignante les éventuels dysfonctionnements (« *Madame, j'entends que d'une oreille, le casque il a un souci !* », « *Madame, je vous le dis, y a un truc à oreilles dans le casque qui manque là* », « *Madame, sur le clavier, il manque une touche !* »...).

2. Pratiques et compétences numériques enseignantes

DES COMPÉTENCES PERSONNELLES AU SENTIMENT D'EXPERTISE PROFESSIONNEL

Lauréate de l'Agrégation d'Anglais, après un Master réalisé dans le cadre du dispositif Erasmus à Leister en Angleterre, Alexandra n'a pas passé le CAPES (elle avait au départ le projet d'enseigner plutôt à l'université et puis « *les aléas de la vie ont fait que j'ai atterri en collège et j'adore, et pour rien au monde je n'irai ailleurs aujourd'hui !* »). Relevant alors de

⁸ Une salle pupitre est une salle équipée de postes informatiques fixes.
Monographie ELN – 6^{ème} REP + Zone urbaine Hauts-de-France

ladite réforme Sarkozy, consistant à placer directement sur le terrain à plein temps des enseignant-es stagiaires, elle affirme n'avoir reçu « aucune formation en didactique et en pédagogie ». De même elle dit n'avoir « aucune compétence en numérique à la base, c'est vraiment le hasard qui (l')a fait venir au numérique », ce « hasard » étant la rencontre avec une enseignante d'Anglais qu'elle devait remplacer et qui avait mis en place un blog pour ses classes. Un autre « hasard » l'a également conduite à exercer dans une salle pupitre, comme vu plus haut.

Alexandra voit le développement de ses compétences numériques avant tout à cette collègue « qui était très à fond sur les Tice » et qui l'a accompagnée, lui montrant comment créer un blog, quelles activités étaient possibles pour l'enseignement-apprentissage de la langue. Alexandra a de suite vu l'intérêt de cette expérience « pour s'amuser pédagogiquement avec les élèves ». Une appétence et une expertise désormais pour la pédagogie avec le numérique qu'elle nourrit avec une veille professionnelle active (ressources éducatives et mutualisations de séances pédagogiques « sur les sites académiques divers, une vraie mine d'or ! ») et les stages de formation continue.

LA COMMUNAUTE DE PRATIQUE ENSEIGNANTE, UN LEVIER POUR LE DEVELOPPEMENT D'EXPERTISE

« Je t'avoue que je continue de m'inscrire à des stages, mais que je suis quand même souvent frustrée, déçue, quand j'en sors » (Alexandra). La « frustration » liée aux stages de formation continue proposés par le Plan Académique de Formation (PAF) est également pointée par Lisa dans des termes similaires : « Tu vois l'intitulé, Tu te dis Chouette je vais apprendre plein de trucs ! et puis en réalité, tu es là et tu te dis Oui mais concrètement, moi, dans mon bahut je m'y prends comment ? C'est frustrant, et des fois c'est carrément du temps perdu que tu n'as pas consacré à tes tâches au collège ».

Les deux enseignantes enquêtées précisément, tout comme d'ailleurs les professeur-es avec lesquels j'ai échangé à ce sujet durant les journées d'immersion, pointent le caractère trop « théorique » (Alexandra) des formations dispensées en lien avec le numérique : « On te montre un truc (geste des guillemets) « Waouh ! » mais moi ce que j'aimerais c'est Ok, t'as fabriqué une séquence avec cet outil-là, ok, mais vas-y décortique-le, dis-moi ta démarche, un vrai truc pratique quoi, pas juste un tuto à l'oral, quoi. Mais comment t'y mets une séquence ? C'est ça qui m'intéresse, moi ! ».

Dès lors, c'est l'échange de pratiques au sein de l'établissement, lors des temps informels entre enseignant-es (restauration scolaire majoritairement, salle des professeur-es) qui apparaît comme l'espace privilégié pour développer de façon proactive ses compétences et connaissances en matière de culture numérique et de pédagogie numérique.

J'ai observé et participé à de nombreux échanges spontanés entre enseignant-es durant le temps de la restauration scolaire, portant sur leurs réflexions et pratiques pédagogiques, consistant très concrètement en partage d'astuces, de références de sites ou d'applications. Cette année a émergé le projet de créer une application mobile hébergeant « plein de petites explications, dans des formats très courts, se rapportant à des points des programmes de plusieurs disciplines, avec des petits quiz pour s'auto-évaluer ». L'idée, venant d'un professeur de Physique-Chimie, a déjà convaincu plusieurs enseignant-es de l'établissement, dont Alexandra qui y voit, là encore, « une nouvelle flèche à (son) arc pour enseigner encore autrement et aider les élèves à apprendre ». Les enseignant-es regrettent toutefois l'absence

de temps de concertation dédiés dans leurs emplois du temps à ces besoins de concertation et d'échange de pratiques entre eux-elles.

3. Enseigner et apprendre (avec) le numérique

LE NUMERIQUE AU SERVICE DE SA POSTURE PEDAGOGIQUE

Alexandra cherche sans cesse à actualiser ses connaissances notamment en matière de compétences et ressources numériques. Pour ce faire, elle est également très friande des stages de formation continue qui lui permettent de trouver inspiration à travers des exemples et partages de pratiques professionnelles. Ainsi, lors d'un stage de formation continue réalisé avec une collègue en Espagnol à propos de la classe flexible, elle a été très intéressée par l'exemple de murs de QR-Codes affichés dans la classe qui permettent de guider les élèves dans les activités d'enseignement-apprentissage :

- Alexandra : *Bon, j'avoue je ne sais pas comment tu crées un QR-Codes mais je trouve ça génial !*

- AC : *Ça correspond à des choses qui colleraient avec tes pratiques actuelles.*

- Alexandra : *Oui, carrément ! J'aimerais beaucoup faire ça, mais je peux pas là parce que c'est pas mobile, tu vois, avec les ordi ça ne peut pas se faire, mais si je pouvais avoir des tablettes, franchement oui !*

- AC : *Concrètement, comment tu imagines ce mur de QR-Codes et son utilisation dans ta classe ?*

- Alexandra : *Oh quelque chose de tout bête, mais tu vois, des QR-Codes qui renvoient à des explications de grammaire, par exemple, à une aide de vocabulaire, pour faire tel exercice, en complémentarité de quelque chose qu'on est en train de faire tous ensemble ou alors d'un exo sur le blog.*

- AC : *Ça serait quoi, l'objectif pour les élèves à travers ça ?*

- Alexandra : *L'autonomisation. Qu'ils aillent chercher ce qu'il faut quand il le faut, qu'ils aient le réflexe de se dire « Ok, là, je suis coincé, comment je fais pour y arriver ? ». C'est super important ! Et tu vois, quand ils sont en expression écrite et qu'ils sont coincés, toi tu peux pas te dédoubler, ils sont 25 quoi ! ».*

Tenant beaucoup à cette perspective pédagogique, quelques semaines après cet échange, Alexandra fait part d'une nouvelle réflexion : *« Pourquoi je ne les autoriserais pas à utiliser leur smartphone puisque beaucoup ont en fait un smartphone ? Mais j'hésite. Parce que voilà, ça veut dire Tu fais confiance à l'élève pour que juste il aille scanner son truc... du coup tu vois, le portable il serait utile en fait... Mais je sais que ça peut être à double-tranchant et je ne veux pas regretter ma décision après, parce que celui que tu vois pas et qui prend son téléphone pour prendre en photo machin-truc et qui va le balancer sur un réseau, ben t'as pas l'air con après ! c'est ça qui me fait hésiter parce que tu sais jamais... franchement tu peux pas avoir l'œil partout, c'est pas possible... Mais bon, je me dis que je ne vais pas le faire comme ça à l'arrache en milieu d'année parce que c'est une nouvelle règle de classe à instaurer, mais je me dis pour l'année prochaine, dès la rentrée. J'aimerais bien, je trouve le principe vraiment cool, quoi ! ».*

Pour Alexandra, l'exploitation du numérique est « *au service des apprentissages et du développement de (l') autonomie (des élèves) mais aussi de (son) plaisir d'enseigner* ». Elle trouve dans les potentialités offertes par les objets numériques des appuis pour développer ses pratiques pédagogiques qui correspondent à sa conception de l'enseignement-apprentissage : « *Moi je déteste le truc figé, T'es en classe, t'es assis, tu bouges pas, non moi je veux du mouvement, et je trouve que voilà, ils se posent des questions, entre eux, avec les outils, ils cherchent en dehors de moi, ils bougent, c'est comme ça que j'aime bien faire cours ! et ça, le numérique, il me le permet vraiment, tu vois !* ». En ce sens, elle ne considère pas les objets connectés – au premier rang desquels le téléphone portable – comme des obstacles à son autorité et/ou son action pédagogique : « *Moi personnellement le téléphone dans la classe ne pose pas de problème. Le pire qui m'arrive, c'est le gamin qui oublie d'éteindre son téléphone. Je suis pas crispée sur cette question, on n'en fait pas un pataqués, le gamin s'excuse, il l'éteint, et voilà c'est tout* ».

LE NUMÉRIQUE, PARTIE PRENANTE DE L'ÉCOSYSTÈME D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Chaque année – « *malheureusement avec le Covid ça fait quand même un moment que c'est pas possible...* » – Alexandra engage ses classes de 6^{ème} dans un partenariat avec une des écoles primaires du secteur. Il s'agit de réaliser un album organisé de façon thématique en convoquant une « *réécriture créative en langue anglaise* », album partagé ensuite avec les élèves de CM2, qu'Alexandra a également en charge (« *c'est un système de tutorat en fait* »). Les élèves de CM2, quant à eux, lisent l'album des 6^{èmes} et apprennent à poser des questions de compréhension et d'approfondissement en Anglais. Par-là, il s'agit « *aussi d'apprendre à maîtriser les outils numériques, parce qu'ils doivent taper du texte, coller des images, des choses qu'ils ont finalement pas trop l'habitude de faire, car nos élèves ont souvent plutôt des pratiques avec le téléphone* ».

UN OUTIL D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DAVANTAGE QU'UN OBJET

Alexandra remarque combien les élèves « *sont heureux comme des rois* » lorsqu'elle recourt au numérique dans la classe, et ajoute : « *Des fois, c'est même hyper artificiel en fait, parce que je pourrais juste coller mes exercices sur un fichier Word et leur dire On le fait sur ordi, ils seraient tout fous alors que c'est... du Word quoi !* (elle rit) ». Elle observe une appétence pour le numérique chez les élèves, quelle que soit l'activité proposée : « *Evidemment, quand en plus c'est des jeux, alors là, ils sont fous ! Tu ressors de là, tu prends trois Doliprane, t'en peux plus !* (rires) ».

Lisa note ce même attrait, dont j'ai pu d'ailleurs prendre la mesure lors de mes observations au CDI. La professeure documentaliste de son côté n'organise pas de séances pédagogiques prenant le numérique comme objet d'enseignement-apprentissage : « *On va en parler un peu au gré des échanges comme ça, je ne veux pas de truc* « *Alors, attention attention, aujourd'hui on va parler du numérique !* », avec en plus tout ce qui va avec en termes de « *Fais pas ci fais pas ça* ».

3 /// LES PRATIQUES ET COMPETENCES NUMERIQUES DES ENFANTS

Alexandra comme Lisa soulignent combien le confinement a été un révélateur des équipements techniques à domicile de leurs élèves, équipements se résumant le plus souvent au téléphone portable avec connexion.

1. Compétences numériques des élèves

« Madame, ça veut dire quoi « Compétences » ? » - Question posée par Jonathan, consultant Pronote et voyant l'onglet intitulé « Compétences ».

LES INCOMPÉTENCES TECHNIQUES ET RÉSIGNATIONS PÉDAGOGIQUES

Lorsqu'elle apprend que je mène des enquêtes sur les compétences numériques des élèves, Karine, professeure d'Anglais au collège, réagit : « *Moi tu sais, le numérique, je suis vieille ! Bon, il faut pas croire, on s'y est mis, il a bien fallu, on s'y est mis, mais les élèves, trouver les touches sur le clavier, les majuscules, les minuscules, les souris qu'ils savent pas utiliser, ça c'est déjà énorme, un super obstacle. Sur le smartphone, ok, ils sont doués mais alors sur l'ordinateur c'est une catastrophe !* ». Son intervention attire l'attention des autres collègues dans la salle des professeurs, qui tou-tes corroborent son propos : « *Le numérique ? Oui, oui, il faut l'utiliser, mais quand tu vois qu'ils mettent trois siècles à écrire trois lignes sur l'ordi, tu dis Ah ben non en fait !* ». Beaucoup d'enseignant-es expliquent organiser de façon sporadique des activités reposant sur l'utilisation des postes informatiques de l'établissement en raison des compétences techniques des élèves, qui viennent ralentir le processus d'enseignement-apprentissage projeté.

AC : « *Mais du coup, si ils vont pas sur les ordi avec vous, ils progressent pas plus techniquement ?* »

Une professeure : « *C'est sûr mais mon boulot, c'est de leur enseigner ma matière, pas de les entrainer à taper sur l'ordinateur hein ! On n'a pas le temps pour ça avec les programmes qu'on a et tous les dispositifs en tous genres en plus !* ».

UN EQUIPEMENT PERSONNEL QUI NE REPOND PAS AUX EXIGENCES SCOLAIRES

Les équipements à domicile des élèves sont très disparates, à la fois en quantité et en qualité technologique. Une grande majorité d'entre eux⁹ ne dispose pas d'ordinateur fixe personnel, et l'ordinateur fixe familial quand il existe est souvent limité dans ses fonctionnalités. Ce sont très souvent les téléphones, notamment des parents – car disposant d'un forfait internet plus important – qui permettent d'accéder à l'ENT du collège et de réaliser les travaux scolaires demandés par les enseignant-es. Cette qualité médiocre de l'équipement informatique clive fortement les pratiques et met en difficulté les adolescent-es dans l'exercice de leur métier d'élève. Ainsi, Mehdi vient au CDI lire les devoirs et recopier les exercices donnés par son professeur de Physique-Chimie. Il m'explique être « *bien embêté* » parce que le professeur de physique-chimie ne distribue plus de photocopiés mais diffuse les fichiers PDF par Pronote¹⁰ : « *Le souci, c'est que à la maison Pronote c'est par le téléphone de mes parents et je sais pas pourquoi mais sur le téléphone de mon père, les fichiers de Monsieur (Pr-Phys), ils font que des petits carrés (...). J'ose pas lui dire, à Monsieur, parce que ben... c'est mon problème, pas le sien* ».

Dès lors, Lisa s'applique à faciliter au maximum l'accès à l'ENT depuis les postes informatiques au CDI du collège : « *Le CDI c'est le lieu pour faire le lien entre la maison et l'école, si moi je leur interdis l'accès à l'ENT, alors je remplis tout simplement pas mon rôle* ».

DOMAINE 1 CRCN : INFORMATION ET DONNEES → EVALUER L'INFORMATION : UNE TACHE STRICTEMENT SCOLAIRE

Les adolescent-es expliquent souvent, lors des échanges, craindre de mal évaluer une information en prenant « *une information fausse pour une vraie* » (Maurine). Cette préoccupation est importante lorsqu'il s'agit de réaliser un travail scolaire. La tâche d'évaluation de l'information apparaît en effet circonscrite à l'activité scolaire. Plusieurs élèves observés en train de noter les sources d'une information pour un exposé expliquent, à la manière de Elsa : : « *Comme ça, Madame elle sera contente* », témoignant une conception injonctive de la tâche d'évaluation de l'information, répondant à une demande de légitimité sociale auprès de l'enseignant-e, davantage que d'un sens perçu de la tâche.

Les élèves – car dans ce cas c'est bien en tant qu'élèves qu'ils s'expriment – décrivent en matière de recherche d'information des formations volontiers ressenties comme injonctives et coercitives au cours desquelles c'est surtout l'évaluation de l'information qui préoccupe les enseignants. Cette focale sur la tâche d'évaluation de l'information au sein de l'activité informationnelle globale explique la préoccupation exclusive des enquêtés pour cette tâche. L'évaluation de l'information apparaît dès lors comme un passage obligé au sein d'une démarche prescrite par l'institution scolaire, destinée à contenter les désirs d'adultes médiateurs. Combien d'élèves d'ailleurs expliquent, en prenant en note les sources d'une information, comme Elsa, 11 ans : « *Comme ça, Madame elle sera contente* » ? Au-delà de son aspect récompense, le sens profond de l'activité n'est pas perçu au point d'intégrer les pratiques informationnelles quotidiennes.

⁹ Confirmation effectuée par les professeurs principaux des classes de 6^{ème}.

¹⁰ Logiciel de vie scolaire utilisé dans les collèges et les lycées par l'ensemble de la communauté éducative pour la gestion des emplois du temps, des devoirs à réaliser, des notes, etc. L'ensemble de la communauté éducative y accède *via* l'ENT de l'établissement.
Monographie ELN – 6^{ème} REP + Zone urbaine Hauts-de-France

DOMAINE CRCN 2 : COMMUNICATION ET COLLABORATION → DES COMPÉTENCES INFORMELLES

Elève allophone nouvellement arrivée en France, Laetitia vient chaque semaine, le vendredi, pendant son heure de permanence, lire au CDI. Elle recopie paragraphe par paragraphe le roman emprunté dans *Google Traduction* pour en comprendre le sens. Elle explique combien ce traducteur est essentiel pour elle : « *J'aime beaucoup lire mais en français c'est encore pas facile pour moi* ». Fabian, assis face à l'ordinateur voisin, remarque cette pratique. Il ouvre alors *Google Traduction* et lui-même écrit à l'intention de Laetitia *via* le traducteur automatique. Les deux adolescent-es font ainsi connaissance.

DOMAINE CRCN 4 : PROTECTION ET SÉCURITÉ → UNE CONSCIENCE CERTAINE DE L'ÉCONOMIE DE L'ATTENTION

Lors de tous les échanges, qu'ils soient formalisés lors d'entretiens individuels ou collectifs, ou informels, les collégien-nes ont de façon systématique fait part spontanément de leurs inquiétudes et de leur souci de protéger leurs données personnelles.

Cela passe avant tout à leurs yeux par une maîtrise de son image lors des publications effectuées sur les réseaux sociaux numériques. A l'instar de Célia, qui « *sur TikTok cache (son) visage* », plusieurs font en sorte de ne pas fournir d'éléments d'identification sur les réseaux (photo de visage, du lieu d'habitation, adresse...). Parmi les élèves de 6^{ème}, nombreux sont celles et ceux qui pratiquent la création de contenus photographiques ou audiovisuels *via* le RSN sans aller jusqu'à la publication absolue du contenu : « *Je fais des photos de tout et n'importe quoi mais je ne les poste pas, je les garde en brouillon (...) parce que ça peut aller sur TikTok et sur TikTok j'ai pas le droit de montrer ma tête* », explique Mounia qui a placé lors de l'activité de collage près du logo Tik Tok un emoji « étoiles dans les yeux ». Car si l'interdiction parentale est suivie, et comprise en termes de protection de ses données personnelles et de son intégrité physique, elle n'empêche pas une fascination certaine pour le réseau social, et la notoriété qu'il favorise (les adolescent-es citent souvent des personnalités devenues célèbres grâce à leur exposition sur les RSN, mais considèrent qu'ils-elles sont « *encore trop jeunes pour faire ça* » - Alexis).

La problématique de l'hameçonnage, et plus largement de la circulation des données personnelles, est abordée également. Plusieurs racontent des expériences au cours desquelles des contacts leur ont demandé leur adresse personnelle, ou des navigations ponctuées de publications relevant de techniques marketing. Dans de tels cas, beaucoup comme Louisa « *les bloque(nt) direct* », d'autres comme Kenzo « *donne(nt) une fausse adresse* ».

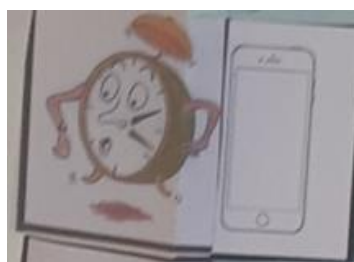


Figure 11. Extrait du collage de Célia
Source Photo : Anne Cordier

Une autre captation propre à l'économie de l'attention préoccupe les adolescent-es, celle de la captation de l'attention elle-même. Les récits sont nombreux de conscience d'une attention dispersée, notamment par les systèmes de notification qui sur-sollicitent et donnent le sentiment de « *toujours manquer quelque chose* » (Damien). Il s'agit alors de parvenir à déployer une tactique combinant et la nécessaire connaissance « *de ce qui se passe quand t'es pas connecté* » (Emmy), et de « *pas se laisser complètement avaler par le téléphone* » (Emmy). Le plus souvent, la désactivation des notifications est alors opérée, pendant un certain temps – souvent limité à quelques heures maximum car « *au-delà tu peux vraiment être largué après* » (Sam). Le téléphone est aussi parfois mis en mode silencieux, et tourné face contre table pour ne pas avoir le regard attiré par les signaux lumineux des notifications. Il peut enfin être placé dans une autre pièce de la maison que celle où l'on se trouve pour le mettre littéralement physiquement à distance.

DOMAINE CRCN 5 : ENVIRONNEMENT NUMERIQUE → DES COMPETENCES ET CONNAISSANCES TECHNIQUES

Nombreux sont les élèves du collège observés qui témoignent de difficultés à utiliser le dispositif technique au CDI, ce qui nuit à l'exécution des tâches prescrites par les enseignant-es, mais aussi plus largement à leur potentielle exploration informationnelle. Pendant l'heure du midi, Evan s'installe avec enthousiasme devant l'un des postes informatiques, autorisé à aller chercher des informations sur la série de mangas qu'il dévore en ce moment. Très vite, toutefois, le visage du collégien s'assombrit : « *A la maison, on n'a pas un ordinateur comme ça. On a une grosse tablette que ma mère, elle a eu en cadeau avec ses courses de vêtements, et le clavier il est différent, y a pas toutes les touches qu'il y a là, du coup je suis perdu* ». Evan persévère, aidé par un camarade – qu'il ne connaît pas au demeurant – qui spontanément vient lui expliquer patiemment les touches sur le clavier et leur utilisation. Mais l'heure tourne, si vite. Il est déjà temps de fermer sa session (d'autant que cela prend un temps certain eu égard à la vétusté de l'équipement informatique au CDI). Evan se tourne vers moi, la déception pointée nettement dans sa voix comme sur son visage : « *Bon, ben j'ai pas eu le temps de faire grand-chose hein. J'ai pas pu apprendre grand-chose, faudra que je revienne pour faire mes recherches en vrai* ».

Pour d'autres encore, c'est une incompréhension de la notion de réseau et plus largement une faible culture technique qui font barrage à l'appropriation de l'environnement numérique. C'est le cas de Jordan qui, n'arrivant pas à se connecter, demande de l'aide à Bilal :

AC : « *Tu ne t'es jamais connecté ?* »

Jordan : *Si, mais pas sur cet ordinateur-là.*

AC : Au CDI, tu veux dire ?

Jordan : *Non, tout à l'heure, j'étais sur celui-là, là-bas* (il montre du doigt un autre poste informatique du CDI) « *».*

Parfois, ces méconnaissances techniques conduisent à de véritables tensions. Houssan a quitté le poste informatique sur lequel il vient de consulter *Pronote* et se rendant compte qu'un autre élève est connecté sur *Pronote*, il l'accuse d'être « *sur (son) Pronote* ». Mais non : Houssan confond la session Ordinateur et la session *Pronote*, d'où le quiproquo, et l'inquiétude (il pensait que l'élève pouvait « *entrer dans (son) Pronote et modifier (ses) notes* »).

De façon évidente, les collégien-es qui disposent à la maison de l'équipement convoqué dans le cadre scolaire témoignent d'une plus grande aisance technique face à la machine.

Le genre apparaît comme une variable discriminante en matière de littératie numérique, à la fois en termes de représentation/ reconnaissance de l'expertise et de compétences techniques.

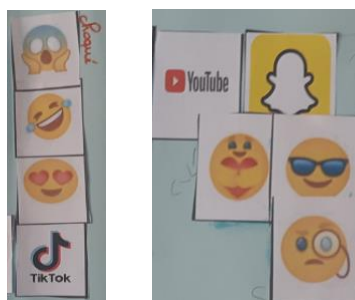
Lors des recherches menées au CDI sur les postes informatiques, ce sont systématiquement à des garçons que les filles demandent de l'aide lorsqu'elles ont des difficultés à appréhender le dispositif technique (l'inverse ne s'observe pas ; quand un garçon est en difficulté – car cela arrive souvent – il ne se tourne jamais en premier lieu vers une fille pour demander assistance). En outre, lors de l'évocation des activités avec des objets connectés à la maison, plusieurs filles font part d'impératifs de tâches de gestion familiale (ménage, cuisine, s'occuper des petits frères et sœurs) qui sont pris en charge au détriment de l'activité connectée (« *Je fais d'abord le ménage et puis la cuisine, si j'ai le temps je vais sur Youtube après* », explique Shannon). Jamais les garçons – même quand directement interrogés sur le sujet par la chercheuse – ne mentionnent ces impératifs prenant le pas sur leur temps d'activités numériques.

2. Activités et pratiques numériques non formelles des enfants

LA DIVERSITE DES ACTIVITES NUMERIQUES

Les réseaux sociaux occupent une part non négligeable des discours tenus par les adolescent-es à propos de leurs activités numériques. Avoir un compte sur les RSN apparaît comme une nécessité socialisatrice : « *Pour avoir un compte, j'ai mis la date de naissance à ma mère, franchement c'est obligé sinon on peut rien faire !* » (Kenzo à propos de *TikTok*), « *Pas de compte du tout sur les réseaux ? Nan, c'est pas possible !* » (Célia), « *J'ai pas plein de réseaux sociaux parce que je suis encore trop jeune pour tous les avoir, mais quand même j'en ai besoin* » (Zarah, détentrice d'un compte *Snapchat* et *TikTok*).

Les expériences vécues sur les réseaux sociaux numériques engendrent un condensé d'émotions extrêmement variées dont les collages des élèves témoignent.



Figures 12 et 13. Extraits des collages de Célia et Ambre
Source Photo : Anne Cordier

Il serait toutefois réducteur de ne pas mesurer la diversité des activités réalisées au moyen des objets connectés, diversité observable aussi lors des situations informelles d'usages au sein du CDI. Plusieurs collégien-nes viennent au CDI sur leur heure de permanence ou durant la pause méridienne dans le seul but de lire des *anime* en ligne : « *J'adore lire les anime, il y en a plein sur internet, je lis pas trop les romans tout ça mais sur internet je lis plein de choses !* » (Brittanie), « *Des fois je suis plongé dedans, je vois pas le temps passer. Une fois Madame (la professeure documentaliste) elle a dû me faire remarquer que ça avait sonné, j'étais tellement dedans !* » (Lucas).

Une pratique lectorale en ligne qui s'accompagne aussi souvent d'une pratique d'écoute musicale ou d'écoute d'histoires, comme le racontent Hajar ou encore Shannon : « *Avec Youtube, j'adore écouter des histoires, et des anime aussi il y a ; j'écoute, ça me détend et c'est comme si je lisais ; et puis souvent je vais chercher la suite et je vais lire sur le site, c'est trop bien à faire !* » (Hajar) ; « *Moi, je mets Youtube pour écouter de la musique et puis après je vais sur le site de mangas et je lis, ça me met dans l'ambiance, j'aime trop faire ça, je peux y passer des heures* » (Shannon).

DES PRATIQUES INFO-DOCUMENTAIRES NOMBREUSES

Les pratiques informationnelles en ligne sont quotidiennes chez les collégien-nes rencontrés lors de l'enquête, ce qui montre bien la non-conscientisation de ces pratiques chez les jeunes adolescent-es qui ne les déclarent pas lors de l'activité autour de l'aut portrait numérique ou lors d'entretiens formalisés, si l'on n'insiste pas sur le détail des expériences vécues en ligne. Il s'agit davantage pour les pratiques informationnelles volontaires de pratiques info-documentaires, les pratiques info-médiatiques sur l'information d'actualité étant davantage fortuites au gré des navigations et recommandations sur les fils et murs des réseaux sociaux numériques.

Au cœur de leurs pratiques informationnelles, *YouTube* apparaît incontournable dans l'étude de l'écosystème informationnel personnel, systématiquement cité par tous lors de tous les entretiens et échanges menés. 100% des élèves des deux classes de 6^{ème} observées lors de séances pédagogiques citent *YouTube* parmi les ressources informationnelles de première importance dans leurs pratiques régulières. Les adolescent-es recourent également au moteur de recherche *Google* lorsqu'il s'agit de s'informer sur des loisirs et centres d'intérêt notamment culturels. Le design du dispositif est souvent évoqué pour justifier une relation affective à l'outil, largement anthropomorphisé dans les propos : « *Google, il regarde ce que tu veux, tu lui dis et il cherche pour toi, c'est très simple, tu vois, regarde c'est blanc et puis d'un coup t'as la réponse que tu veux* », explique Arnaud.

Les pratiques info-documentaires procurent beaucoup de plaisir, et les adolescent-es aiment les évoquer, souvent avec enthousiasme pour partager leurs découvertes. Elles contribuent à affirmer ses préférences et ses goûts culturels. Plusieurs adolescent-es racontent aussi combien ces pratiques info-documentaires permettent d'accéder à des contenus que leur situation socio-économique empêche d'atteindre « *en vrai* », pour reprendre l'expression de Rémy : « *Avant le Covid, on allait à Bollaert avec mon père, mais vu que il est au chômage maintenant on peut plus y aller. Alors je fais des recherches sur internet et je regarde les résultats, les résumés des matchs, les interviews des joueurs, tout ça, comme si j'y allais en vrai au final* ».

3. Regards d'enfants sur la parentalité numérique

UNE REGULATION PARENTALE CENTREE SUR LA PROTECTION DES DONNEES PERSONNELLES ET SUR LE TEMPS DE L'ACTIVITE

Les adolescent-es scolarisé-es en 6^{ème} n'évoquent jamais leurs pratiques et activités numériques sans les contextualiser conjointement dans le cadre éducatif qui est le leur. Les parents apparaissent très présents dans les récits narrant les usages et pratiques d'objets connectés. La régulation parentale – davantage que contrôle, très peu font part d'un contrôle technique parental¹¹ – s'opère à deux niveaux principaux.

Premier niveau de régulation : les parents prêtent une grande attention à la protection des données personnelles de leur enfant.



Figure 14. Extrait du collage réalisé par Hajar
Source Photo : Anne Cordier

Hajar explique ainsi qu'elle a interdiction de publier des photos d'elle sur *TikTok*. Mais pour que cette interdiction ne conduise pas à une non-exploitation du réseau social, « (son) père (lui) a acheté un masque anonyme, et du coup (elle) poste ce qu'(elle) veut et on ne (la) voit pas ». Par contre, elle a une interdiction formelle d'utiliser *Instagram* pour le moment, ce qu'elle regrette, comme en témoigne son collage sur lequel elle a écrit la mention « Je voudrais avoir » à côté du logo du réseau social et du panneau « Interdit » qu'elle a apposé dessus : « Tout le monde l'a et je suis la seule à pas l'avoir (...). Ma mère, elle l'a, elle voit des choses qu'elle veut pas que je regarde et du coup elle veut pas que je l'ai ». Utilisatrice de *Snapchat*, Hajar regrette d'autant plus de ne pas avoir *Instagram* qu'elle considère « gênant » le fait sur *Snapchat* que l'on sache quand un message a été vu, alors que *Instagram* ne communique pas sur le moment où le message a été vu : « Je trouve c'est mieux pour être libre et pas se sentir obligée de répondre tout de suite pour pas que l'autre il se vexé ou quoi ».

Deuxième niveau de régulation parentale : le temps associé à l'utilisation de l'objet connecté. Nous parlons bien d'une régulation sur le temps associé à l'utilisation de l'objet connecté et pas sur l'activité pratiquée au moyen de cet objet. Ainsi, quelle que soit l'activité

¹¹ Cela ne signifie pas que des contrôles techniques parentaux ne sont pas opérés sur les machines utilisées par les enfants ; ceux-ci peuvent ne pas en avoir connaissance.
Monographie ELN – 6^{ème} REP + Zone urbaine Hauts-de-France

(communicationnelle, vidéoludique, informationnelle...) et son cadre (scolaire, loisirs), les parents fixent des temps dédiés selon l'objet (la télévision, le téléphone, l'ordinateur) et selon le moment de la journée et/ou de la semaine (le week-end, par exemple, est un moment privilégié pour une connexion plus étendue dans le temps et une utilisation plus libre du téléphone portable).

A noter que la régulation temporelle apparaît également contrainte par l'équipement informatique à domicile. Plusieurs collégien-nes racontent disposer d'un créneau dans la journée ou la semaine (le week-end souvent) pour réaliser les activités scolaires nécessitant l'utilisation d'un ordinateur. Rayane par exemple explique qu'à la maison l'ordinateur est partagé par toute la famille (fratrie composée de 3 enfants, dont 2 collégiens qui ont besoin de consulter *Pronote* quotidiennement). Pour sa part, il dispose de l'accès à l'ordinateur trente minutes chaque jour, de 20h à 20h30 ; il laisse ensuite la place à son frère, scolarisé en 4^{ème}, qui a un accès prévu de 20h30 à 21h. Rayane comme Alexandre ou encore Louisa font le récit de négociations nécessaires parfois avec le frère ou la sœur aîné-e pour « *manger sur son temps* » (Louisa) en raison d'un travail plus long que prévu, et réciproquement : « *Des fois, mon frère (en Seconde professionnelle dans le lycée voisin), il me dit J'ai besoin de ton temps, ben je dis D'accord, je vais pas l'empêcher de travailler pour le lycée, c'est comme ça (...). Oui, des fois, je fais pas du coup, c'est lui ou c'est moi, et comme je suis plus petit, c'est moins important que lui pour son diplôme* ».

La régulation opérée par les parents, quelle qu'en soit la teneur, n'est jamais remise en cause par les adolescent-es scolarisé-es en 6^{ème} rencontré-es lors de l'enquête. Tou-tes soulignent que par cette régulation les parents assurent leur mission de protection à leur égard : « *Ils font pas ça pour m'embêter mais pour me protéger, c'est sûr* » (Célia), « *Ils ont peur pour moi, ils font attention à moi* » (Evan), « *Je peux pas leur en vouloir, c'est des parents, ils doivent faire attention à ce qu'il m'arrive rien* » (Damien).

DES ACTIVITES PARTAGEES EN FAMILLE

Si les adolescent-es racontent des pratiques d'écoute musicale, créatives ou info-communicationnelles, qui se déploient de façon individuelle au domicile, ils et elles font aussi le récit d'activités partagées autour des objets connectés, tout particulièrement en ce qui concerne les pratiques vidéoludiques. Les pères s'adonnent volontiers à la pratique des jeux vidéo sur console avec les enfants. Les pratiques info-médiatiques sont aussi largement déployées en famille, par le biais de la télévision, favorisant des échanges autour des informations d'actualité : « *Mes parents, ils s'informent devant la télé, alors moi aussi* » (Sonia), « *Je demande à mes parents aussi de m'expliquer, parce que des fois je les vois réagir, ils en parlent et je comprends pas tout* » (Marvin). Brittanie, très touchée par les vidéos de la guerre en Ukraine qu'elle voit défiler sur son fil *TikTok*, éprouve le besoin d'en parler, et sait pouvoir compter sur ses parents : « *Ils savent pas trop bien me dire ce qui se passe en vrai, mais rien que leur dire ça me fait du bien, je leur dis ce que j'ai vu, ils me calment* ».

CONCLUSION

- Un territoire très nettement défavorisé.
- Dans l'établissement, et tout particulièrement au CDI, un équipement numérique pas à la hauteur des besoins des élèves.
- Une dichotomie entre l'évidence des manquements techniques des élèves confrontés aux objets connectés (particulièrement l'ordinateur) et la prise en charge dans la classe de ces manquements.
- Le cadrage institutionnel du CRCN n'est pas une référence organisatrice des apprentissages autour du numérique.
- Une éducation par le numérique très largement privilégiée.
- En dehors du cadre scolaire, des adolescent-es qui développent des pratiques numériques importantes, en termes de visionnage, d'écoute musicale, de pratiques vidéoludiques, mais aussi informationnelles documentaires.
- Des parents qui exercent une régulation temporelle des activités numériques et se soucient de la protection des données personnelles de leur enfant.

Terrain réalisé par Anne Cordier
Mars 2021 - Juin 2022



**Ce document est rédigé par les équipes de recherche
dans le cadre des GTnum du ministère de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse.**

La responsabilité des contenus publiés leur appartient.