



# 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



<b>Avant-propos</b>	4
<b>Introduction</b>	5
<hr/>	
<b>PRATIQUES NUMÉRIQUES DES JEUNES ET ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF</b>	7
<b>Les menaces et les risques</b>	7
Des pratiques connectées insécures chez les jeunes	8
Les pratiques numériques des plus jeunes	8
<b>Les médiations parentales</b>	9
<b>Les intérêts et les limites de ces recherches</b>	10
<hr/>	
<b>LE MYTHE DES « <i>DIGITAL NATIVES</i> » FACE AUX USAGES JUVÉNILES</b>	12
<b>Tous des <i>digital natives</i> ?</b>	12
<b>La diversité des pratiques juvéniles ordinaires</b>	13
Les pratiques et les cultures numériques	13
Des différenciations ou des inégalités d'usages ?	14
Les discontinuités entre pratiques numériques ordinaires et scolaires	15
<hr/>	
<b>LES PRATIQUES NUMÉRIQUES DES TRÈS JEUNES ENFANTS</b>	17
<b>Les très jeunes enfants : quelles pratiques numériques ?</b>	17
<b>Des pratiques communicationnelles et créatives favorisées</b>	18
<b>Des mythes à déconstruire</b>	19
<hr/>	
<b>Conclusion</b>	22
<b>Bibliographie</b>	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 Bervet 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 numériques<sup>1</sup>. 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 ans<sup>2</sup>. 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, Donell 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 invitait 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° 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

