N° d'ordre NNT : 2017LYSE2129

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 484 Lettres, Langues, Linguistique et Arts

Discipline : Sciences du langage

Soutenue publiquement le 8 décembre 2017, par :

Salifou KONE

L'intégration des outils numériques nomades dans l'apprentissage des langues

Le cas de lycéens-adolescents Maliens

Devant le jury composé de :

Patricia LAMBERT, Professeure des universités, Ecole Normale Supérieure de Lyon, Présidente
Lucile CADET, Professeure des universités, Université Paris 12, Rapporteure
Bertrand DAUNAY, Professeur des universités, COMUE Lille Nord de France, Rapporteur
Nicolas GUICHON, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « Paternité – pas d'utilisation commerciale – pas de modification » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Université Lumière Lyon 2

École doctorale Lettres, Langues, Linguistique et Arts – ED 484
ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages et Représentations) – UMR 5191

L'intégration des outils numériques nomades dans l'apprentissage des langues

Le cas de lycéens-adolescents Maliens

Salifou KONE

Thèse pour obtenir le grade de Docteur en Sciences du Langage
de l'Université Lumière Lyon 2

Sous la direction de **Nicolas GUICHON**

Présentée et soutenue publiquement le 08 décembre 2017

Devant un jury composé de :

Margaret BENTO, Professeure, Université Paris Descartes

Lucile CADET, Professeure, Université Paris-Est Créteil

Bertrand DAUNAY, Professeur, Université Lille 3

Nicolas GUICHON, Professeur, Université Lumière Lyon 2

Patricia LAMBERT, Professeure, École Normale Supérieure de Lyon

Résumé

Cette recherche a pour objet l'usage du numérique dans les apprentissages des lycéens-adolescents en contexte socioéducatif malien. Elle vise à comprendre comment ceux-ci utilisent les outils du numérique dans la réalisation de leurs activités didactiques en classe de français langue seconde et hors la classe et s'interroge sur le rôle de ces outils dans l'apprentissage informel des langues inscrites à leur programme scolaire. Une enquête ethnographique a permis d'observer un échantillon de lycéens-adolescents, repartis entre quatre lycées de Bamako, dans les différents espaces sociaux qu'ils parcourent au quotidien : le lycée et ses différents espaces, le domicile familial et le « grin ». Le « grin » est un vocable du bambara (première langue nationale du Mali) qui désigne à la fois un groupe d'amis du même âge et les différents lieux où ceux-ci se rencontrent. La recherche s'appuie sur des entretiens, des journaux de bord et l'observation de situations d'utilisation d'outils numériques pendant laquelle des photographies ont été prises afin de saisir comment chaque lycéen-adolescent bricole des ressources pour ses apprentissages à partir des outils dont il dispose dans chaque contexte. Le positionnement épistémologique relève de la pensée par cas, qui a permis de reconstruire des portraits de lycéens à partir de situations d'utilisation d'outils numériques. Chaque situation décrite est appréhendée comme inscrite dans une configuration sociale particulière où sont en jeu des identités, des relations d'interdépendance afin de rendre compte de quelles façons l'actualisation des usages se fait selon les lieux. Le téléphone ayant été identifié dès le seuil de l'enquête comme le principal outil de médiation des pratiques numériques des lycéens évoluant dans le contexte socioéconomique malien, il s'est aussi agi d'envisager son importation en classe en tant que phénomène scolaire, et donc d'interroger la forme scolaire de la relation pédagogique à la lumière des usages identifiés auprès des lycéens lors de l'interaction didactique. Ainsi, des entretiens ont été conduits auprès d'enseignants de français suivis pendant leurs cours et de responsables de l'administration scolaire afin de déterminer comment ces derniers s'emparent de ce phénomène, quelles significations ils lui attribuent et quelles en sont les incidences sur les rapports au pouvoir et au savoir qui sont au fondement de la relation éducative scolaire. Ces entretiens ont été analysés dans la perspective de l'Analyse Critique du Discours. Les résultats mettent au jour des tensions qui se nouent autour des usages pédagogiques du téléphone entre d'une part l'enseignant et ses élèves et d'autre part l'enseignant et l'administration scolaire. A la lumière de ces tensions, des pistes pédagogiques sont proposées afin que les enseignants puissent se réapproprier les outils numériques nomades importés en classe par les élèves.

Mots-clés : Outils numériques nomades ; travail scolaire ; lycéens-adolescents ; apprentissage informel, enquête ethnographique ; Mali.

Abstract

Title: The integration of mobile digital tools in language learning: the case of adolescent high school students in Mali

This study focuses on the use of digital technology for learning amongst adolescent high school students in the Malian socio-educational context. It seeks to understand how these learners use digital tools to carry out pedagogical activities inside and outside French as a second language classes and it questions the role of the tools in informal language learning within their school curriculum. An ethnographic study enabled us to observe a sample of adolescent high school students in four Bamako high schools, in the different social spaces in which they move on a daily basis: the high school and its different spaces, the family home and the "grin". The "grin" is a word from Bambara (first national language in Mali), which describes both a group of friends of the same age and the different places where they meet one another. The study uses interviews, logbooks and the observation of situations in which digital tools are used, during which photographs were taken, to capture how each adolescent high school student puts together learning resources from the tools available in each context. The epistemological position comes from case thinking, which enabled us to reconstruct portraits of high school students from the situations in which they use digital tools. Each situation described is seen as being set in a particular social configuration where identities and interdependence relations are at stake. Thus we report how uses evolve according to place.

The mobile phone was identified at the start of the study as being the main mediation tool for high school students' digital practices in the Malian socio-economic context. The goal then was to consider how the mobile phone was imported into the classroom as a school phenomenon and thus to examine the school form of the pedagogical relationship, in light of the high school students' uses identified during didactic interaction. Thus, interviews were conducted with French teachers during their lessons and with senior school authority members in order to determine how they appropriate this phenomenon, what significance they attribute to it and how it impacts on the power and knowledge relations, which are at the foundation of the school educational relationship. The interviews were analysed from the standpoint of Critical Discourse Analysis. The results reveal tensions which emerge around the pedagogical uses of the mobile phone between, on the one hand, the teacher and his/her students and, on the other hand, between the teacher and the school authority. In view of these tensions, pedagogical suggestions are offered so that teachers can re-appropriate mobile digital tools brought into the classroom by students.

Keywords : mobile digital tools; adolescent high school students; informal language learning; ethnographic study; Mali

À mes parents

Remerciements

Cette thèse a été possible grâce au soutien de nombre de personnes et d'institutions auxquelles je voudrais exprimer ma profonde reconnaissance.

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de thèse Nicolas GUICHON. Il m'a soutenu et accompagné pendant ces trois années. Il m'a apporté du réconfort dans les moments les plus difficiles. Son regard critique et sa disponibilité ont été essentiels pour faire aboutir la thèse.

Je remercie les membres du jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Je tiens à remercier vivement les lycéens-adolescents et les enseignants de français rencontrés qui m'ont donné de leur temps, ont accepté mon intrusion dans leur quotidien. Merci aux responsables du Lycée Massa Mankan Diabaté, du Lycée Askia Mohamed, du Lycée Fily Dabo Sissoko et du Lycée Mamadou M'Bodj de Bamako.

Merci aux membres du séminaire 3MA pour leurs suggestions qui ont permis de creuser des pistes et de faire avancer la thèse.

Je remercie Jean-François GRASSIN pour ses relectures, Cathy COHEN et Ciara WIGHAM pour les traductions en anglais.

Merci aux membres du « Club Mikey » regroupant les doctorants du séminaire 3MA.

Je remercie le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France à Bamako pour son accompagnement financier.

Je remercie mes parents et mes amis de leur soutien.

Merci à tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à l'aboutissement de cette thèse.

Glossaire

Dénomination des classes du lycée au Mali :

La 10ème : classe de Seconde

La 11ème : classe de Première

La 12ème : classe de Terminale

Spécificités du parler des lycéens-adolescents Maliens apparaissant dans la thèse

Engager le thé : faire du thé.

Boire le thé : prendre du thé

Le thé : thé vert infusé trois fois dans une théière. Les infusions sont désignées par des nombres ordinaux. Le 1er désigne la première infusion. Celle-ci est la plus appréciée des amateurs du thé. Le 2ème désigne la deuxième infusion et le 3ème la dernière infusion.

Le « grin » : vocable du bambara désignant un groupe d'amis et les lieux où ceux-ci se retrouvent pour passer du temps.

Membres du « grin » : personnes admises au sein d'un « grin » en tant que groupe d'amis.

Mettre quelqu'un dans le « grin » : l'accepter comme membre du « grin ».

Faire le « grin » : s'installer dans un lieu pour passer du temps entre amis. Exemple : ce soir, on fait le « grin » chez Moussa.

Aller au « grin » : dans cette expression, le « grin » désigne le lieu où les amis se rencontrent.

Élément(s) : ami(s), pote(s), homme(s) de confiance.

Mouvement : terme polysémique et synonyme d' « affaire ». Il s'agit toujours d'une affaire devant être traitée collectivement par les membres du groupe. Exemple : « il y a un mouvement ce soir » signifie qu'il y a une affaire à traiter, affaire pouvant désigner un rendez-vous avec une fille ou un conflit avec un autre « grin » ou une sortie collective.

Mouver : verbe dérivé de « mouvement », signifie traiter les affaires ensemble. Les adolescents l'emploient généralement à la première personne du pluriel en mélangeant le français et le bambara. Lorsqu'il est employé uniquement en français, c'est avec le pronom « on » qu'ils le conjuguent. Exemple : « on mouve ce soir ou bien on va mouver ce soir »

Bambara ou bamanankan : première langue nationale au Mali.

Quelques précisions formelles

Les figures sont numérotées de façon continue. Sous cette appellation, nous avons rangé les schémas, les captures de pages Facebook.

Les photographies de personnes et de lieux ont été distinguées des figures. Elles sont numérotées de manière continue.

Le lien suivant mène vers le site compagnon de la thèse : http://edunumerique.ml/

Sommaire

Introduction générale 14

Chapitre 1 19

Usages numériques et travail scolaire des lycéens 19

1. Une approche pragmatique du travail scolaire 19

2. Spatio-temporalités des usages du numérique dans les apprentissages des lycéens 21

3. Pour une épistémologie du contexte dans l'étude des usages éducatifs des outils numériques nomades 25

4. Univers de construction des usages numériques des lycéens-adolescents 26

4.1. Les réseaux d'amis au lycée 27

4.2. Le « grin » : des lieux, des moments, un univers de socialisation 29

5. Conclusion 33

Chapitre 2 34

La forme scolaire : une perspective pour penser l'intégration scolaire des outils numériques nomades 34

1. Définition du concept 35

2. Une double lecture de la forme scolaire 36

2.1. Une lecture politique de la forme scolaire et pluralité interne du lycéen 37

2.1.1. un sujet scolaire agi et agissant 37

2.1.2. Du sujet scolaire au sujet didactique 41

2.1.2.1. Du contrat didactique au contrat d'usage d'aides didactiques en classe de langue 42

2.1.2.2. Les aides didactiques dans l'apprentissage scolaire de la L2 44

2.1.3. Un sujet adolescent ignoré par la forme scolaire 45

2.1.4. Synthèse partielle 46

3. Une lecture cognitive de la forme scolaire de l'enseignement des langues au Mali 47

3.1. Le double statut scolaire du français dans l'enseignement secondaire général malien 48

3.2. Un enseignement des langues scripturo-centré 51

3.3. La méthode d'enseignement institutionnelle : l'approche par compétences (APC) 54

3.4. Synthèse partielle 57

4. Conclusion 58
Cadre méthodologique 60
Chapitre 3 61
Retour sur l'enquête 61
1. Questionnements épistémo-méthodologiques initiaux 61
1.1. La prise en compte des usages du numérique en contexte extrascolaire : quel dispositif d'investigation ? 61
1.2. Des présupposés à expliciter sur l'intérêt de la prise en compte des usages du numérique en contexte extrascolaire 64
1.3. Quels postulats pour la prise en compte des usages numériques extrascolaires des élèves ? 65
2. Présentation du terrain de recherche 67
2.1. Le contexte scolaire 67
2.1.1. S'engager sur le terrain 67
2.1.1.1. Établir des contacts et assumer son identité 67
2.1.1.2. Par quels acteurs du lycée commencer l'enquête ? 71
2.1.2. Les quatre lycées de l'enquête 72
2.1.2.1. Le Lycée Fily Dabo Sissoko de Bamako 72
2.1.2.2. Le Lycée Mamadou M'Bodj de Bamako 74
2.1.2.3. Le Lycée Massa Mankan Diabaté de Bamako. 74
2.1.2.4. Le Lycée Askia Mohamed de Bamako. 75
2.2. Un bref état des coûts de la connexion mobile au Mali 76
3. Le dispositif de l'enquête 77
3.1. Les conversations 77
3.2. Les entretiens 79
3.3. Journaux de bord et entretiens d'explicitation 80
3.4. Observation non-participante et photographies 83
4. Conclusion 86
Chapitre 4 87
Positionnement épistémologique 87
1. Raisonner entre singularité et généralité 87
2. Choix et construction des portraits 89
3. Analyse critique du discours 90
Portraits de lycéens-adolescents 93
Chapitre 5 94
Amélie et Fatoumata : l'usage scolaire du numérique conditionné au rythme des devoirs 94

1. Amélie : « *si j'ai pas de devoirs à faire, si je suis connectée c'est pour causer* » - numérique et instrumentalisme scolaire 94
1.1. Situations scolaire et familiale 94
1.2. Travail scolaire et multitâchage au domicile 96
1.3. L'école et les outils numériques nomades : deux univers déconnectés 105
1.4. Synthèse du portrait 108
2. Fatoumata : s'affirmer contre l'ordre moral familial 110
2.1. Situations familiale et scolaire 110
2.2. Usages scolaires des outils numériques hors la classe 111
2.3. Les usages du téléphone en classe 118
2.3.1. L'utilisation du téléphone connecté pour se divertir 118
2.3.2. L'usage du dictionnaire numérique comme aide à l'expression orale 120
3. Conclusion 122
Chapitre 6 124
Pierre : « *pour que je le fasse bien, il faut que j'aille sur Internet* »- le numérique comme moyen d'améliorer son rendement scolaire 124
1. Un élève curieux et attachant 125
2. L'usage des applications de grammaire comme pratique de loisirs 126
3. Le non-usage du téléphone en classe : contrainte ou choix autonome ? 133
4. Bricoler des ressources avec le téléphone 138
5. De la circulation des objets numériques à celle du savoir scolaire entre pairs 143
6. Conclusion 150
Chapitre 7 154
Kassim : « avec mon téléphone, je fais tout » - le téléphone comme boîte à outils scolaires 154
1. L'univers familial, un lieu marginal dans la construction de ses usages 154
2. Imitation des pairs et singularisation de soi 155
3. Stocker et organiser des ressources sur le téléphone 158
4. Conclusion 167
Chapitre 8 168
Amadou : Contraintes familiales et spatialisation du travail scolaire hors la classe 168
1. Un élève aux engagements multiples 168

2. Bricoler des ressources et des lieux pour faire ses devoirs 170
3. Le cybercafé : un lieu, des usages et une stratégie de consommation d'Internet 180
4. Outils numériques nomades et appropriation de l'anglais oral hors du lycée 186
5. Conclusion 188
Chapitre 9 189
Siaka : Hyperconnectivité et insociabilité 189
1. Stocker des ressources dans le téléphone pour gagner du temps 189
2. Hyperconnectivité et stratégies de gestion des coûts de connexion 191
3. Facebook : ressource d'apprentissage et source de distraction 193
3.1. Apprendre et partager sur Facebook 193
3.2. L'utilisation de Facebook pour gérer sa concentration en classe 198
4. Recherche d'informations sur internet et dialectique du pouvoir en classe 199
5. Conclusion 200
Les outils numériques dans les discours institutionnels et enseignants 202
Chapitre 10 203
L'institution scolaire et les enseignants face aux outils numériques nomades 203
1. Statut des outils numériques nomades dans le discours institutionnel 204
2. Des normes instituées en marge des textes réglementaires 205
2.1. L'interdiction du téléphone 205
2.2. L'autorisation par défaut du téléphone 207
3. Les enseignants aux prises avec le téléphone importé en classe 209
3.1. Samuel : le téléphone des élèves, une catachrèse pédagogique 209
3.1.1. Éléments de biographie professionnelle et rapport aux outils numériques 209
3.1.2. Intégrer ses outils numériques personnels à la conduite d'activités pédagogiques 210
3.1.3. La contractualisation des usages du téléphone en classe 214
3.1.3.1. Négocier des règles autour des usages à finalité non éducative 214
3.1.3.2. Temporalités de l'usage pédagogique du téléphone 215

3.1.3.3. « Je fais avec le peu que j'ai » : injonctions institutionnelles et ressources bricolées 220
3.2. Samba : La tentation du contrôle sur la situation pédagogique 222
3.2.1. L'identité enseignante au révélateur des usages clandestins du téléphone 222
3.2.2. La culture documentaire numérique des élèves comme levier d'évolution de celle des enseignants 227
3.2.3. « Je ne dois pas tenir compte de ça mais… » - contraintes institutionnelles et initiative pédagogique 228
4. Conclusion 231
Chapitre 11 233
Discussion 233
1. L'usage scolaire des outils numériques au domicile 233
1.1. Pour le travail scolaire 233
1.2. Usage pour les apprentissages informels 235
2. Le téléphone en classe, entre défis et promesses 237
2.1. Un outil de transgression de la norme scolaire 237
2.2. Une ressource pour participer au cours 238
2.3. Un vecteur du multitâchage 239
2.4. Un instrument de contre-pouvoir pour l'élève 240
2.5. Un objet du discours scolaire 240
2.6. Quelles réponses pédagogiques à l'importation du téléphone en classe ? 242
Conclusion générale 244
Bibliographie 247
Tables des matières 262
Index des photos 268
Index des Tableaux 269
Index des figures 270
Index des notions 271
Index des auteurs 272
Annexes 274

Introduction générale

> À chaque nouvel acte de connaissance, les chercheurs engagent une vue partielle du réel, en fonction du mode de découpage de l'objet, des objectifs de connaissance qu'ils visent, du type de données qu'ils peuvent mobiliser ou produire, etc. Seuls ceux qui observent la réalité peuvent formuler ce genre de questions, en voyant bien ce que chaque étude particulière les amène à voir et à ne pas voir, à privilégier et à négliger. Chaque angle de vue adopté s'accompagne d'angles morts qu'il faut expliciter si l'on ne veut pas frustrer les lecteurs qui cherchent dans tel ou tel travail de recherche des éléments qui, par nature, ne peuvent s'y trouver.
>
> Bernard Lahire (2012 : 296)

Formé à l'École Normale Supérieure de Bamako, nous avons enseigné le français langue seconde au lycée de 2009 à 2012 avant de nous inscrire en Master Didactique des Langues et TICE à Lyon 2. La reprise de l'enseignement au lycée après le Master a été l'occasion pour nous de porter un nouveau regard sur des phénomènes qui se produisaient au sein notre établissement, et particulièrement dans nos classes. Parmi ceux-ci, l'importation du téléphone par les élèves apparaissait comme des plus problématiques. Outre que nous-mêmes l'appréhendions exclusivement dans ses aspects les plus transgressifs de l'ordre scolaire, ce phénomène s'accompagnait de discours plus ou moins alarmants de la part de nos collègues. Parfois des tensions éclataient entre des enseignants et le surveillant général auquel il était parfois reproché d'appliquer des sanctions peu dissuasives à l'encontre des élèves dont le téléphone a été retiré pendant les cours pour perturbation. À l'inverse, nous voyions des élèves entreprendre des négociations avec ce dernier afin de récupérer au plus vite leur téléphone confisqué. Parallèlement à ces tensions dont nous étions témoin et partie prenante, nous assistions souvent à des scènes

d'attroupement d'élèves autour d'un téléphone, des scènes auxquelles nous étions indifférents.

L'importation du téléphone dans les salles de cours est une réalité dans les établissements de l'enseignement secondaire malien, mais une réalité souterraine au point qu'elle demeure impensée du point de vue institutionnel, le règlement intérieur des établissements secondaires et les instructions pédagogiques n'en faisant pas mention. À l'absence de politique institutionnelle d'intégration du numérique dans l'apprentissage scolaire des langues au Mali correspond l'inexistence d'étude sur la question spécifique de l'importation des outils nomades dans la situation pédagogique.

Il est possible d'appréhender l'introduction du téléphone intelligent[1] en classe dans la seule perspective du jugement scolaire sur les conduites des élèves, en y voyant qu'une ressource de perturbation de la classe. Mais en se plaçant du côté des élèves, on peut en construire un questionnement didactique consistant à interroger le rôle de cet outil multifonctionnel dans leurs apprentissages scolaires et informels. En didactique du français, questionner les pratiques et les phénomènes scolaires du point de vue de l'élève s'inscrit dans un paradigme de recherche où ce dernier est postulé comme étant un objet d'investigation et de valeur (Reuter, 2001 ; Penloup, 1999 ; Daunay & Dufays, 2014). Les recherches relevant de ce paradigme raisonnent à partir de singularités, car il s'agit d'appréhender les pratiques sur le mode de la diversité du rapport des élèves aux objets d'apprentissage. Chaque élève est alors envisagé en tant que sujet, c'est-à-dire un être singulier, ayant une trajectoire, des goûts, mû par des désirs, interprétant et faisant sens du monde à partir et en fonction de sa position sociale (Charlot, 2005).

Le questionnement entrepris dans le cadre de cette thèse concerne l'intégration des outils numériques nomades dans l'apprentissage des langues par des lycéens-adolescents Maliens. Lorsqu'elle est utilisée en référence aux outils numériques introduits dans la situation pédagogique par l'enseignant, l'intégration décrit un processus au cours duquel celui-ci développe une expertise autour des outils qu'il choisit pour assister son enseignement et qui modifient partiellement sa pratique pédagogique (Guichon, 2012). La plupart des études ayant recours à cette notion s'attachent à identifier les multiples facteurs qui freinent l'utilisation courante des technologies éducatives par les enseignants et à en déterminer les conditions d'efficacité pédagogique (Mangenot, 2000, 2002, 2014 ; Bangou, 2006 ; Tardif, 2000 ; Karsenti, Peraya & Viens, 2002 ; Traoré, 2007). Dans le cadre cette thèse, la

[1] Nous utilisons ce vocable pour parler du Smartphone qui était le type de téléphone utilisé par les lycéens enquêtés.

notion d'intégration est employée pour rendre compte des façons dont les outils numériques nomades personnels (téléphone, ordinateur et tablette) sont mobilisés au quotidien par des apprenants de langues en contexte hétéroglotte pour accomplir leur travail scolaire, notion qui renvoie aux tâches écrites ou orales données par les enseignants aux élèves et effectuées par ces derniers en ou hors la classe (Kherroubi, 2009). Au-delà des seuls usages des outils, nous problématisons leur importation dans la situation pédagogique en tant que phénomène susceptible d'y introduire une nouvelle dialectique du pouvoir et un nouveau rapport au savoir (Warschauer, 1998). Des études récemment menées auprès d'étudiants de français langue étrangère (Guichon & Koné, 2015 ; Grassin & Guichon, 2017) ont mis au jour que l'utilisation des outils nomades affectaient la relation pédagogique, entendue comme l'ensemble des interactions impliquant les actes d'enseigner et d'apprendre dans une classe (Paivandi & Espinosa, 2013). À cet égard, nos questions de recherche sont les suivantes : comment les lycéens-adolescents mobilisent-ils leurs outils numériques nomades dans la réalisation de leur travail scolaire et dans leurs pratiques d'auto-apprentissage des langues qu'ils apprennent à l'école ? Comment les enseignants de français se positionnent-ils par rapport aux usages de ces outils pendant les cours ?

Notre problématique s'inscrit dans le champ de la recherche didactique sur les usages numériques éducatifs en éducation (Baron, 2014 ; Collin, Guichon & Ntébutsé, 2015). La notion d'usages numériques éducatifs constitue un élargissement de celle d'usages numériques en éducation, laquelle désigne les utilisations du numérique ayant « lieu en salle de classe, lorsque les enseignants et les élèves utilisent le numérique » (Collin, 2013 : 105). L'intérêt de la recherche francophone en didactique des langues pour les usages numériques éducatifs des élèves hors la classe est récent (Guichon, 2012). Le nombre restreint[2] d'études documentant les usages numériques scolaires de cette catégorie d'apprenants de langues s'expliquerait par le fait que les chercheurs en didactique des langues se soient davantage préoccupés à étudier les situations d'apprentissage médiatisées par des dispositifs technologiques institutionnalisés. Ce faible intérêt des chercheurs pour les pratiques numériques associées au travail scolaire des lycéens n'est pas spécifique à la recherche en didactique des langues. Dans l'ouvrage collectif intitulé Le lycée en régime numérique, Cottier et al. (2016 : 19) précisent qu'en France « si les travaux étudiant le numérique dans l'éducation sont aujourd'hui nombreux, peu d'entre eux ont documenté le travail personnel des lycéens ». Lorsque des études abordent cette question, elles le font souvent « à travers le prisme du manque de compétence, des pratiques de fraude et de plagiat » (Le Douarin : 2014 :12). Sont encore peu

[2] Nous n'avons repéré qu'un seul article, celui de Guichon (2012), étudiant les usages numériques des lycéens Français dans le cadre du travail scolaire pour les langues.

nombreuses, les études menées en terrains africains francophones sur les pratiques numériques des lycéens, et particulièrement dans le cadre du travail scolaire hors la classe. Dans l'ouvrage collectif consacré aux usages du téléphone mobile en Afrique francophone (Kiyindou & al., 2015), seuls deux articles sont dédiés à l'intégration de cet outil dans les apprentissages de collégiens, de lycéens et d'étudiants Burkinabés[3] (Balima, 2015 ; Boro, 2015).

L'apprentissage scolaire se faisant ailleurs qu'à l'école tout comme les pratiques associées aux outils nomades sont développées en contexte extrascolaire avant d'y être déployées, le travail à la maison représente un terrain privilégié pour étudier les usages numériques des lycéens. À la spatialité sur laquelle repose l'organisation du travail scolaire (Barrère, 1997) correspond ainsi le nomadisme des outils. Mais ce nomadisme renvoie moins à la mobilité des outils qu'à une succession d'inscriptions du lycéen-adolescent en des lieux différents (Schneider, 2013). La prise en compte de la spatialisation des usages du numérique et du travail scolaire, c'est-à-dire leur ancrage dans des situations spécifiques inscrites en des lieux précis, permet de saisir de quelles façons les outils numériques s'hybrident avec les outils non numériques, comment chaque lycéen bricole avec ses outils des ressources pour son travail scolaire. Le lycéen étant aussi un adolescent, nous cherchons à rendre compte des discontinuités de pratiques entre la classe et l'hors-classe qui se font jour chez le même individu ainsi que des agencements de régimes d'usages (éducatifs, relationnels et ludiques) dans l'espace-temps de la classe et dans les situations de travail scolaire hors la classe.

Notre choix méthodologique s'est porté sur la démarche ethnographique, propice à la prise en compte de la singularité des manières de faire avec les outils et de la multiplicité des entrées thématiques dans la construction progressive de l'objet de recherche. L'enquête a été organisée autour d'espaces sociaux que parcourent les lycéens-adolescents Maliens : le lycée, le domicile, le cybercafé et le « grin ». Ce dernier est un vocable du bambara désignant à la fois un groupe d'amis et les différents lieux où ceux-ci se rencontrent. Compte tenu de la méthode d'investigation retenue, nous n'avons pas formulé d'hypothèse, préférant identifier pour chaque lycéen enquêté des types de situations d'utilisation des outils en classe (activités de compréhension et de production) et hors la classe (révision de cours, préparation d'exposés, production de devoirs, activités d'auto-apprentissage) de sorte à saisir les variations des manières de faire selon les situations et entre les lycéens. Ces situations sont décrites dans une perspective pragmatique où l'accent n'est pas mis sur ce qui est appris par l'apprenant mais sur les stratégies que celui-ci met en œuvre afin

[3] Originaire du Burkina Faso, pays d'Afrique de l'Ouest, frontalier du Mali.

d'accomplir ce qu'on attend de lui ou ce qu'il se fixe comme objectif. L'approche pragmatique des situations permet ainsi d'envisager le travail scolaire des élèves au-delà de ses seuls enjeux cognitifs afin de l'appréhender dans sa réalité vécue.

La thèse est organisée en quatre parties. La première déplie le cadre théorique en deux chapitres : le chapitre 1 développe une approche spatio-temporelle du travail scolaire des lycéens afin de construire une compréhension de leurs usages du numérique au sein et à l'intersection des contextes sociaux dans lesquels ils évoluent ; le chapitre 2 présente la forme scolaire de la relation pédagogique (Vincent, Lahire & Thin, 1994 ; Lahire, 2008 ; Maulini & Perrenoud, 2005) en tant que théorie du pouvoir permettant d'analyser les tensions qui se nouent autour de l'utilisation des outils nomades en situation de classe. Composée de deux chapitres, la deuxième partie décrit l'outillage méthodologique de l'enquête : le chapitre 3 expose la démarche d'investigation et présente les données recueillies ainsi que le contexte de la recherche alors que le chapitre 4 explicite notre positionnement épistémologique (le raisonnement par cas), les méthodes d'analyse et le choix de l'écriture de la recherche (le portrait). La troisième partie est construite autour de six portraits de lycéens-adolescents repartis en cinq chapitres (chap. 5 à 9). Le premier chapitre de la quatrième partie (chap. 10) se concentre sur l'analyse des discours d'enseignants de français dans l'objectif de mettre au jour les normes qu'ils construisent autour des usages du téléphone importé en classe et les tensions que cette importation génère au sein de la communauté scolaire. Le chapitre 11 propose une discussion de l'ensemble des résultats de notre étude. La conclusion de la thèse revient sur le parti pris de la démarche ethnographique et les apports du site compagnon que nous avons envisagé comme aide à l'écriture de la recherche et moyen de sa visualisation pour le lecteur. Elle se termine sur quelques pistes de recherche que nous comptons poursuivre.

Chapitre 1

Usages numériques et travail scolaire des lycéens

Ce chapitre s'attache à construire un cadre conceptuel permettant d'appréhender les usages du numérique par les lycéens-adolescents dans leur apprentissage des langues enseignées à l'école. La section 1 développe une approche pragmatique du travail scolaire qui permet d'inscrire les usages des outils numériques dans une « culture matérielle » (Faure-Rouesnel, 2001 : 503) des élèves mais aussi dans une perspective didactique. La section 2 se concentre sur la dimension spatio-temporelle du travail scolaire des lycéens et de leurs usages du numérique. L'inscription des apprentissages des élèves dans différentes spatio-temporalités conduit à questionner la dimension théorique et épistémologique des contextes dans la compréhension des usages individuels et des pratiques collectives des outils numériques nomades (section 3). Ce questionnement aboutit à une lecture sociologique des contextes au sein desquels évoluent les lycéens-adolescents et où se joue l'appropriation des outils. La section 4 interroge ainsi l'univers des pairs en contextes scolaire et extrascolaire en lien avec la construction des usages et l'appropriation des savoirs scolaires.

1. Une approche pragmatique du travail scolaire

Depuis le mitan des années 1990, le travail scolaire des élèves a bénéficié de l'attention de nombre de chercheurs, notamment en sciences de l'éducation (Barrère, 1997 ; Sembel, Amigues & Kherroubi, 2003 ; Rayou, 2009). Ces travaux laissent apparaître deux grandes approches du travail scolaire. L'approche institutionnelle l'interroge du point de vue des programmes qui en sont la matrice, ceux-ci étant appréhendés comme « des choix d'objets de travail et des choix pédagogiques » (Barrère, 2004 : 3) visant à garantir des apprentissages. Les analyses inscrites dans cette perspective se concentrent sur ses enjeux cognitifs en cherchant à construire des liens entre travail scolaire et réussite scolaire (Kherroubi, 2009). Si cette approche présente l'avantage de porter un regard critique sur les choix pédagogiques qui définissent le travail de l'élève en et hors la classe, elle laisse de côté son travail effectif qui n'aura pas engendré des apprentissages reconnus par l'évaluation scolaire (Barrère, 2004 ; Rayou, 2004). La prise en compte du travail réel accompli par l'élève, sans préjuger de sa valeur scolaire constitue une deuxième approche. Descriptive,

celle-ci analyse le travail scolaire « en le dégageant de ses cadres normatifs et prescriptifs, et en particulier du regard enseignant, afin de comprendre comment il se définit en tension avec eux, ou même en dehors d'eux » (Barrère, 2004 : 4). C'est dans cette approche pragmatique que nous proposons d'inscrire l'intégration des outils numériques nomades dans les apprentissages des lycéens-adolescents-apprenants de langue seconde en contexte hétéroglotte. Le postulat en est que l'apprentissage scolaire de la L2 ne se réduit pas au seul processus basé « sur le jeu entre l'input et l'output » (Pallotti, 2002 : 4). Pour tout apprenant, apprendre consiste également à mettre en œuvre des méthodes lui permettant d'accomplir ce qu'on attend de lui ou ce qu'il se donne comme objectif à atteindre. Réaliser des activités d'apprentissage en classe ou faire ses devoirs à la maison implique ainsi que l'élève apprenne à mobiliser des ressources et à déterminer les techniques de les utiliser (Holec, 1990). L'approche pragmatique du travail scolaire des lycéens-adolescents permet d'inscrire l'étude des usages éducatifs du numérique dans une double perspective. Une perspective anthropologique consistant en une « approche ethnographique de la culture matérielle » des élèves (Faure-Rouesnel, 2001 : 503). Analysant les significations des usages de la feuille et du stylo comme instruments scolaires auprès d'étudiants en droit et en philosophie, cette anthropologue suggère d'entendre par culture matérielle un « système de normes et de valeurs qui est à la source des pratiques et des représentations » (p. 505). Son étude conclut à une différence de pratiques selon les disciplines. Cette conclusion sur les usages des objets scolaires conduit à inscrire les usages du numérique dans les apprentissages des lycéens dans une perspective didactique qui postule « la possibilité d'un regard didactique sur ces usages, c'est-à-dire les envisageant comme relevant, au moins partiellement, de la spécificité des contenus d'enseignement-apprentissage et/ou des matières scolaires considérées » (Fluckiger, 2014 : 1). Selon ce dernier, l'affirmation de la possibilité d'un regard didactique sur les usages du numérique par les élèves implique de repenser « les relations entre scolaire et non scolaire, entre pratiques éducatives et privées des outils numériques » (p. 1). L'approche didactique des usages d'outils numériques permet ainsi de mieux cerner la place de ces outils dans la panoplie des objets de travail des lycéens ainsi que les pratiques qui leur sont associées, les significations de certaines pratiques ne pouvant s'appréhender qu'en regard de leur statut d'apprenants de langues seconde et étrangère.

Le parti pris d'une approche pragmatique du travail scolaire des élèves conduit à appréhender cet objet d'étude dans sa double spatio-temporalité, c'est-à-dire en classe et hors la classe. À « l'externalisation du travail scolaire » (Kherroubi, 2009 : 17) fait écho l'importation des outils numériques nomades en situation pédagogique (Guichon & Koné, 2015 ; Schneider, 2013). Ainsi, la section suivante s'attache à conceptualiser l'intégration des outils numériques nomades dans le travail scolaire des lycéens-adolescents en termes d'inscription spatio-temporelle.

2. Spatio-temporalités des usages du numérique dans les apprentissages des lycéens

Dans le champ de la recherche sur les usages du numérique en éducation, la dimension temporelle des usages, plus particulièrement ceux des élèves, a été le plus souvent envisagée sous l'angle de leur évolution dans le temps. Cette perspective de recherche se donne pour objectif de comprendre comment les usages développés par les élèves en contexte extrascolaire – i.e. les usages relationnels et ludiques, etc. –, sont à même de fournir « une base à laquelle peuvent se greffer des usages numériques éducatifs par la suite » (Collin, 2013 : 106). Si cette perspective de recherche demeure intéressante pour conceptualiser plus avant la construction temporelle des usages numériques éducatifs comme le souligne l'étude de Livingstone et Helper (2007) rapportée par Collin (2013), elle repose sur une distinction entre usages numériques éducatifs et usages numériques non éducatifs, en subordonnant sur l'axe temporel la construction des premiers aux seconds. Dans le cadre de notre problématique sur l'intégration des outils numériques dans les apprentissages des lycéens-adolescents, nous poserons, à la suite de Fluckiger (2014), qu'il conviendrait de nuancer cette dichotomie pour s'attacher à décrire finement les modalités de ruptures et de continuités entre ces catégories d'usages dans leur réalité empirique spatio-temporelle. Cette perspective, fondée sur le double postulat d'un sujet pluriel aux régimes d'engagement hétérogènes (Lahire, 2011 ; Thévenot, 2006) et du nomadisme des outils, ouvre des possibilités pour repenser la spatio-temporalité des usages numériques ordinaires des lycéens-adolescents dans leur entrelacement (Smoreda & a1. 2007)). Rappelant que ce sont les mêmes artefacts technologiques qui deviennent ou pas des « instruments différents selon les contextes », et donc donnant lieu à différents usages, Fluckiger (2014 : 5) soutient que l'opposition entre éducatif et non éducatif « semble ne pas passer entre les instruments mais au sein même de ceux-ci ». Plutôt que d'envisager la temporalité des usages en termes d'évolution d'une catégorie d'usages (e.g. usages non éducatif) vers une autre (e.g. usages éducatifs), ces

remarques de Fluckiger nous conduisent à chercher à comprendre l'entrelacement des usages quotidiens des outils numériques en projetant les lycéens-adolescents dans des temporalités pouvant se superposer, se télescoper et même se contrarier (Fluckiger & Hétier, 2014). La perspective des temps sociaux permet de décrire comment ceux-ci contribuent à faire de l'usage des outils numériques nomades « un nœud de circonstances » (De Certeau, 1990 : 56). Nous rejoignons en cela la proposition de Roger Sue (1993) pour qui le temps est une « entrée privilégiée pour l'analyse de tout phénomène social et constitue à proprement parler une méthodologie, c'est-à-dire une méthode raisonnée et systémique d'observation des faits sociaux » (p. 63). Dans un article où il examine la dialectique entre le temps scolaire, le temps extrascolaire et le temps non scolaire dans le champ de l'éducation, cet auteur définit le temps social comme étant « une construction sociale qui est le produit de la diversité des activités qu'il permet de coordonner, d'articuler et de rythmer » (p. 62). Le lycéen étant à la fois un élève, un adolescent et un apprenant de langue, il semble possible de faire correspondre à cette pluralité interne du sujet « une multiplicité des temps sociaux » (Sue, ibid. : 63). Celle-ci est à envisager comme étant le « reflet de la diversité des pratiques sociales » (Sue, ibid.). Dans cette perspective, ce qu'il s'agit pour le lycéen-adolescent d'articuler, de coordonner et de rythmer ce sont trois types de temps sociaux :

- le temps scolaire, qui correspond au temps du travail en classe (Le Douarin, 2014) ;
- le temps extrascolaire, sorte de temps intermédiaire se situant à l'intersection entre les temps scolaire et non scolaire, inclut le temps de travail scolaire personnel de l'élève (Sue, 1993) ;
- enfin le temps non scolaire, que Le Douarin (2014) qualifie de temps libre, c'est-à-dire un temps détaché a priori de toutes activités scolaires.

Pour Le Douarin, qui a étudié les usages numériques de lycéens en classe de Terminale sous l'angle des temps sociaux, les variations d'usages se situent « au niveau des régimes temporels, c'est-à-dire les manières d'articuler le temps de travail scolaire, le temps libre et le temps des loisirs » (p. 12). La conclusion de son étude souligne que « le temps libre n'est pas libéré de l'école » (p. 12). C'est dans une telle perspective de multiplicité de régimes temporels entrelacés, qui façonne l'expérience sociale des individus, que Sefton-Green et Erstad (2013 : 1, rapportés par Guichon, 2015 : 4) suggèrent de

> situer l'apprentissage dans un réseau de « transactions » qui s'imbriquent intimement : des expériences, des trajectoires de vie, des contextes d'apprentissages formels et informels, des cadres affectifs et des appartenances sociales, qui constituent le feuilleté de l'expérience à travers différents contextes de vie.

En suivant ces auteurs, il semble raisonnable, étant donné le nomadisme des terminaux et leurs multiples fonctionnalités, de poser que si le temps libre de l'apprenant n'est pas libéré de son temps scolaire, celui-ci en retour n'est jamais totalement délié du temps non scolaire. Soucieux de saisir les usages numériques des étudiants dans leurs agencements spatio-temporels, Guichon (2015) a proposé le concept d'intercontextualité en référence à la multiplicité des régimes temporels des usages qui fait écho à la diversité des contextes dans lesquels s'inscrivent les acteurs et que les outils numériques contribuent à relier matériellement et symboliquement. L'intercontextualité est alors définie comme « la relation qui unit un contexte à d'autres contextes » (p. 4) et cette relation est celle d' « une interdépendance entre différents espaces et une fluidité entre les moments de la journée » (p. 4). En rapport avec notre objet d'étude, l'intercontextualité présente ainsi deux intérêts.

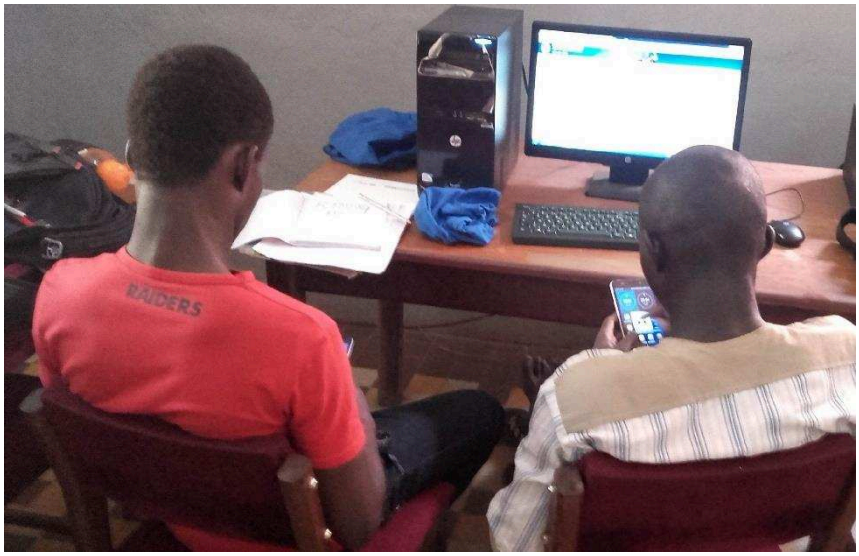
Le premier réfère à la temporalité des usages impliquant de penser le télescopage par le biais des outils numériques entre les temps scolaire, extrascolaire et non scolaire. Ce télescopage peut se manifester en contexte scolaire par exemple, lorsque l'apprenant décide de suspendre momentanément le temps qui a cours en classe, celui de l'activité didactique, pour se ressourcer à d'autres temporalités déliées de celle de la situation didactique. Cela renvoie par exemple à l'utilisation de Facebook, à l'envoi des SMS en situation de classe (Guichon & Koné ; 2015 ; Schneider, 2013).

L'autre intérêt du concept d'intercontextualité réside dans ce qu'il permet d'associer à la temporalité des usages la question de leur spatialité. Dans la perspective proposée par Sefton-Green et Erstad (2013) cités ci-avant, des chercheurs en sciences de l'éducation ont bien documenté la distribution spatiale du travail scolaire des lycéens (Barrère, 1997). C'est ainsi que Le Douarin (2014 : 12) constate à propos des tâches des lycéens qu' « il y a d'une part le travail réalisé en classe et d'autre part le travail de recherche personnel et les devoirs scolaires réalisés à la maison ou au CDI, voire à la bibliothèque ». Ces différents lieux où s'ancrent les tâches des lycéens sont aussi des lieux où il est possible d'observer et de décrire une possible hybridation d'outils numériques et non numériques.

La photo 1 montre deux lycéens-adolescents de Terminale Langues et Littérature (TLL) en train de préparer un exposé en anglais dans la salle informatique du Lycée Askia Mohamed de Bamako pendant un après-midi libre. À gauche de la

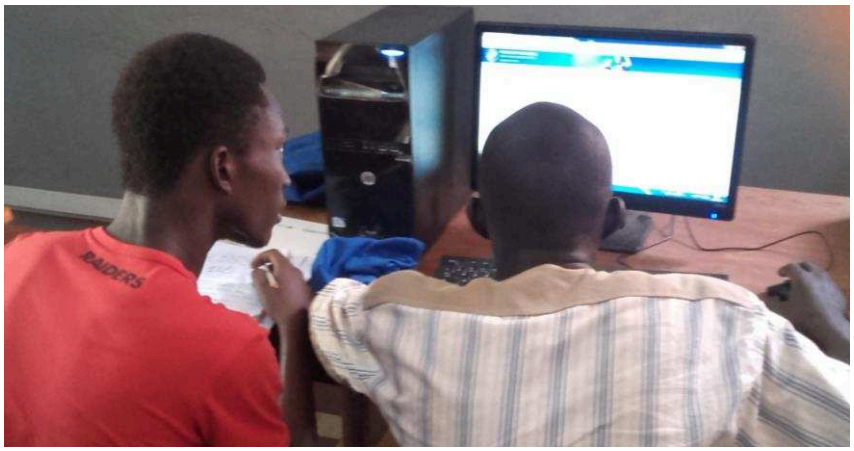
photo, Abdoulaye échange sur Viber avec un ami se trouvant en ville alors que Mohamed, à droite, défile le menu de son téléphone à la recherche de son dictionnaire numérique anglais en vue de vérifier le sens d'un mot contenu dans les informations consultées sur Internet et qu'aucun d'eux ne comprend. La recherche d'informations se fait à partir d'un ordinateur connecté.

Photo 1. Hybridation d'outils numériques et intercontextualité en situation de travail scolaire.



Sur la photo 2, Abdoulaye vient d'interrompre sa prise de notes dans un cahier, et les deux élèves ont le regard fixé sur l'écran de l'ordinateur.

Photo 2. Hybridation d'outils numériques et non numériques en situation de travail scolaire.



Cette situation montre que la prise en compte de la spatio-temporalité des usages du numérique par les lycéens-adolescents permet de saisir plus finement des manières de faire avec les outils comme par exemple l'hybridation entre outils numériques et non numériques. Dans la salle informatique du Lycée Askia Mohamed, les élèves n'ont pas le droit de faire imprimer leurs recherches documentaires. L'hybridation des outils dans cette situation ne peut ainsi se comprendre qu'en tenant compte des contraintes de la situation, en l'occurrence l'impossibilité d'imprimer. En

ce sens, inscrire les usages du numérique dans une spatio-temporalité constitue une possibilité pour approcher la complexité des pratiques. En posant que les manières de faire avec les outils tiennent aux situations et aux contextes d'usage qui sont aussi des contextes sociaux, cela suppose de voir dans les contextes une dimension épistémologique des usages et des pratiques numériques des lycéens-adolescents.

3. Pour une épistémologie du contexte dans l'étude des usages éducatifs des outils numériques nomades

Ces dernières années, nombre de chercheurs se sont attachés à décrire les usages éducatifs du numérique par les étudiants au travers des effets du contexte socioculturel (Collin, Saffari & Kamta, 2015 ; Selwyn, 2012). Cherchant à comprendre de quelles façons les usages numériques des étudiants et des élèves se situent à l'intersection des différents contextes qu'ils traversent et comment ils mobilisent les technologies numériques dont ils disposent au sein de chacun des contextes spécifiques, Furlong et Davies (2012) concluent leur étude en préconisant aux chercheurs du domaine de recherche sur les technologies en éducation de « prendre le contexte au sérieux » (p. 45). De leur côté, Denouël et Granjon (2011) vont plus loin, d'un point de vue épistémologique, lorsqu'ils estiment que, dans l'étude des usages des technologies numériques « les traces ne constituent pas nécessairement des matériaux suffisants pour comprendre finement les usages dont ils sont le produit, et encore moins les dynamiques sociales et le sens pratiques dont sont porteurs les usagers » (p. 34). Ce qui semble fondamental dans l'étude des usages aux yeux de ces chercheurs, c'est l'exigence théorique et épistémologique de prendre en compte la dimension sociale des usages. La primauté accordée aux sujets, à leurs identités et à leur « milieu social » (Selwyn, 2010 : 67) semble relever ainsi d'un repositionnement épistémologique du domaine de recherche sur les technologies en éducation, celui « de reconnaître davantage le contexte socioculturel et son incidence possible sur les usages des technologies » (Collin & Karsenti, 2013 : 67). Dans ce repositionnement épistémologique, la description du contexte socioculturel dans ses rapports avec la construction des usages numériques des lycéens-adolescents devient un objet central de la recherche car elle permettrait de mieux saisir de quelles façons ceux-ci les développent à l'intersection et au sein des contextes sociaux qu'ils parcourent. Il s'agit alors pour le chercheur en didactique des langues de s'abstraire de la tentation de centrer exclusivement son regard sur la technologie et sa plus-value pédagogique afin de prêter attention au jeu social qui l'entoure (Guichon, 2012).

Mais si la prise en compte du contexte socioculturel semble heuristique, la notion même de contexte n'en demeure pas pour autant moins problématique dans la mesure où « la volonté de [s'y] intéresser peut rapidement devenir un gouffre, un puits sans fond » (Albarello, 2011 : 8) pour le chercheur. En effet, postuler que le phénomène soumis au regard du chercheur est indissociable de son contexte et, par conséquent, que l'intelligibilité de ce phénomène exige de l'y ramener afin de pouvoir en rendre compte relève d'une posture épistémologique impliquant que ce dernier explicite ses critères de découpage du contexte qu'il n'a pas lui-même construit et auquel se rattache (ou il rattache) le phénomène en question (Lahire, 1996). Selon ce dernier, des dérives d'interprétation peuvent se produire lorsque le chercheur se contente d'évoquer ou de survoler les facteurs contextuels qui entourent son objet d'étude au lieu de répondre à l'impératif de les décrire. Dans le cadre de notre problématique sur l'intégration des outils numériques dans les apprentissages des lycéens-adolescents, le contexte socioculturel peut se décrire en termes d'instances de socialisation juvénile au sein desquelles se joue l'appropriation des outils.

4. Univers sociaux de construction des usages numériques des lycéens-adolescents

La sociologie des usages a mis en évidence la complexité de l'appropriation des technologies de l'information et de communication par les adolescents (Fluckiger, 2007 ; Metton-Gayon, 2009). Les cadres d'analyse généralement mis en place pour étudier l'appropriation des outils numériques en tant que processus de construction d'usages est celui des « mondes sociaux » (Metton-Gayon, 2009 : 23). Ces mondes renvoient aux sphères domestique et scolaire ainsi que l'entre-soi juvénile. Il s'agit alors de restituer des trajectoires d'appropriation individuelles qui tiennent à la fois compte du processus d'individuation des usages et de leur caractère de construit social. Les sous-sections suivantes se concentrent sur deux univers sociaux pouvant être envisagés comme étant à la fois des lieux de construction d'usages numériques par les lycéens-adolescents Maliens et d'appropriation de savoirs scolaires.

4.1. Les réseaux d'amis au lycée

Les réseaux d'amis constituent une échelle d'observation des pratiques individuelles et des usages collectifs des outils numériques nomades au sein de l'espace scolaire. L'étude de Jarrigeon et Menrath (2010) sur l'importation du téléphone à l'école par les lycéens Français a mis au jour que cet objet donnait lieu à différentes « formes de collectivisation » (p. 110). Soulignant les savoirs différenciés au sein des groupes d'adolescents concernant le téléphone, ces chercheures ont dégagé deux figures principales en lien avec la collectivisation du téléphone. Le « banquier téléphonique » (p.110) prête toujours son téléphone à ses amis et le « taxeur » (p. 110) emprunte, sans toutefois que ces deux rôles ne soient stables. L'interchangeabilité de ces rôles conduit à poser les réseaux d'amis au lycée comme « un puissant configurateur » (p. 110) des pratiques numériques individuelles et collectives des lycéens-adolescents. La prise en compte de l'insertion du lycéen-adolescent dans une économie relationnelle au sein de l'espace scolaire permet de penser ses usages du numérique dans une dialectique entre assimilation et distanciation à l'égard de la culture numérique des élèves, celle-ci référant à « l'ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi » (Fluckiger, 2008 : 51). Dans le cadre de notre problématique sur l'intégration des outils numériques nomades dans le travail scolaire des élèves, le rôle des pairs sera envisagé au-delà du partage des outils, des échanges d'applications numériques à finalité éducative et de stratégies de contournement des coûts de connexion ainsi que celles d'utilisation clandestine du téléphone en classe. Les relations amicales lycéennes constituent des relais de soutien pédagogique informel qu'il convient de mettre en perspective afin de comprendre comment ces relais affectent les usages scolaires du numérique par certains élèves. Dans leur étude sur les usages d'internet dans le travail scolaire de lycéens Français de Terminale, Le Douarin et Delaunay-Téterel (2011) ont mis au jour que les élèves qui bénéficiaient d'un soutien pédagogique de proximité avaient tendance à utiliser moins fréquemment internet pour faire leurs devoirs. Les soutiens pédagogiques de proximité décrits par ces auteures concernent la famille, les amis hors du lycée et les enseignants entretenant un lien de proximité avec ces élèves. Néanmoins, cette étude permet d'envisager l'univers des pairs comme un lieu intermédiaire d'appropriation de savoirs scolaires pouvant aussi contribuer à une faible intégration des ressources du numérique dans le travail scolaire par certains lycéens. Au cours de l'enquête conduite auprès de lycéens-adolescents Maliens, le rôle de l'univers des pairs dans la construction des usages scolaires du numérique est apparu comme paradoxal. Certains lycéens qui n'ont pas

de téléphone en développent des usages scolaires grâce à l'emprunt du téléphone d'autrui (cf. chap. 7) alors que d'autres ayant une connexion permanente préfèrent mettre à contribution leurs relations amicales pour s'aider à réviser les cours plutôt que de recourir aux ressources documentaires en ligne (cf. chap. 5). La portée éducative de l'univers des pairs (Barrère, 2011) peut donc s'envisager à la fois en termes d'appropriation d'usages éducatifs d'outils numériques et de savoirs scolaires. L'une des spécificités à mettre en perspective concernant les lycéens-adolescents Maliens de Terminale est leur auto-organisation au sein de petits groupes informels afin de s'aider mutuellement à préparer le baccalauréat. Les activités didactiques réalisées au sein de ces groupes constitués par affinités relationnelles peuvent être supposées comme génératrices d'usages scolaires du numérique au même titre que les devoirs. Ces activités concernent les exposés sur les thèmes inscrits au programme de français et les exercices de grammaire et de traduction dans les langues étrangères (anglais, allemand, espagnol, chinois, arabe et russe). Ces activités de soutien scolaire entre pairs qu'on pourrait qualifier de « pratiques pédagogiques diffuses » (Lahire, 2008 : 236) en ce qu'elles occasionnent des apprentissages scolaires collectifs sans médiation institutionnelle constituent une échelle d'observation de la spatio-temporalité du travail scolaire et des usages numériques des lycéens-adolescents Maliens. Elles interviennent en dehors du travail scolaire personnel et celui réalisé en classe mais leurs lieux varient selon les choix des lycéens qui forment le groupe. Ces activités sont individuellement préparées au domicile pour être collectivement réalisées soit dans une salle libre du lycée (cf. chap. 5) soit chez l'un des membres du groupe (cf. chap. 6). Dans ce dernier cas, le lieu peut être fixe mais les lycéens peuvent aussi décider d'alterner, chacun recevant le groupe chez lui à tour de rôle. Dans le cas des lycéens-adolescents Maliens, l'univers des pairs peut également être envisagé en termes de réseaux d'amis hors du lycée.

La section 4.2. se consacre au « grin », une spécificité de la socialisation juvénile en contexte socioéducatif malien. Nous n'avons pas repéré de littérature scientifique sur le « grin ». La définition que nous en donnons peut être discutable mais elle est construite à partir de données empiriques issues de notre enquête auprès de lycéens-adolescents. L'objectif de la description du « grin » n'est pas de le construire comme un objet de recherche sociologique. Il s'agit de fournir au lecteur non familier avec le contexte malien une représentation de cette pratique culturelle afin de faciliter sa compréhension des situations qui seront décrites dans la troisième partie de la thèse. Mais l'objectif principal de la description du « grin » est d'en construire une dimension théorique permettant de rendre compte de la spatialisation des usages du numérique dans le travail scolaire des lycéens-adolescents Maliens.

4.2. Le « grin » : des lieux, des moments, un univers de socialisation

Au Mali, le « grin » est une pratique culturelle qui n'est pas spécifique aux adolescents mais partagée par la majorité des jeunes. Ce vocable du bambara désigne à la fois un groupe d'amis du même âge et les différents lieux où ceux-ci se rencontrent. La photo 3 montre Yaya, en arrière-plan et légèrement à gauche, au « grin », un samedi soir d'avril 2015. Celui-ci est élève en Terminale Langues et Littérature au Lycée Fily Dabo Sissoko de Bamako (cf. chap. 3, section 2.1.2.1.). Le « grin » est installé dans une rue passante, sur la terrasse d'un salon de coiffure qui n'ouvre pas la nuit. Le bruit des moteurs oblige parfois à hausser la voix pour se faire entendre. Yaya et Moctar se sont déplacés à moto de leur quartier pour rejoindre Papou, qui habite celui où le « grin » est installé. Moctar, à droite sur la photo, est élève en Terminale Sciences Sociales dans un lycée privé de Bamako alors que Papou prépare un brevet de technicien en électromécanique. Le choix d'installer le « grin » à cet endroit a été convenu deux jours plus tôt. Ils disposent de différents lieux pour faire le « grin » mais le choix du lieu est fonction de celui qui reçoit le « grin ». Ce jour-là, c'était le tour de Papou. Chaque fois qu'il reçoit ses amis, c'est à cet endroit que le « grin » s'installe, à un kilomètre environ de son domicile.

Photo 3. Yaya et ses amis au « grin ». Avril 2015



Le « grin » représente pour ces adolescents un espace-temps de liberté et de pratiques sociales diverses comme le décrit l'encadré 1.

Encadré 1. Le « grin », un espace de liberté pour les adolescents

Yaya : le « grin », ça nous rend heureux ; si tu es à la maison c'est ennuyeux ; à tout moment, on peut te commissionner [te solliciter] ; mais ici au « grin », on est tranquille, on comprend des choses ; tu as des amis qui peuvent connaître des choses que tu ignores ; on se donne des idées ; on boit du thé et d'autres choses
Sk : comme quoi ?
Yaya : (rires) bon les choses, les problèmes des jeunes

Sk : c'est-à-dire ?
Papou : bon il y a les filles quoi ; on vient causer avec les filles aussi, parce que les parents-là, si tu amènes une fille à la maison bon ils vont dire que c'est comme ça, c'est comme ça ; mais ici, il n'y a pas tout ça ; donc on vient, on s'assoit, on fait du thé, on cause, on se connecte

La quête de tranquillité qui motive la fréquentation du « grin » est un facteur à mettre en perspective afin de comprendre la spatialisation des usages du numérique dans le travail scolaire des élèves hors la classe. Aux prises avec des sollicitations familiales les empêchant parfois de se concentrer sur leurs devoirs, certains lycéens les exportent en d'autres lieux comme le « grin » ou le cybercafé (cf. chap. 7).

Comme lieu de « rites intégrateurs » (Barrère, 2013 : 25) prenant la forme dans l'encadré 1 de pratique de séduction des filles et d'apprentissage de la vie, l'admission au sein d'un « grin » est sélective. L'encadré 2 précise quelques principes de conduite à respecter pour faire partie du « grin » de Yaya.

Encadré 2. Conditions d'adoption de nouveaux venus au « grin » de Yaya.

Papou : bon tout d'abord on doit choisir le « grin » d'abord, choisir les éléments [les personnes] avec lesquels on va « mouver » ; parce que maintenant il y a des « grins » là, quand tu pars là-bas, il n'y a que des fumeurs d'excitants, des trucs comme ça, des querelles entre « grins »
Sk : alors comment vous sélectionnez les membres de votre « grin » ?
Moctar : bon avant, on doit constater que on se ressemble avant de se rassembler ; parce qu'il y a des gens si vous les mettez dans le « grin », ils vont le détruire à cause de son mauvais comportement ; donc ici quand même quand tu viens il ne faut pas faire certaines choses
Sk : par exemple ?
Moctar : bon je peux dire les gens qui viennent causer ici et après ils vont raconter des choses sur les gens du « grin » ; ça, c'est pas bon ; donc les gens qui sont comme ça, on ne va pas les mettre dans le « grin »

Les principes de conduites défendus par Moctar et Papou permettent d'appréhender le « grin » comme un groupe solidaire. Le soutien mutuel qu'ils s'apportent concerne aussi leur scolarité. L'encadré 3 explique comment les membres du « grin » de Yaya s'aident à gérer leurs déboires scolaires tels que les déceptions dues aux mauvaises notes :

Encadré 3. Le « grin », un cadre de réconfort

Moctar : quand tu n'as pas eu la moyenne en classe, tu viens la tête chauffée et puis tu t'assois au « grin », vous causez
Yaya : tout de suite quelqu'un du « grin » va te soutenir
Moctar : tu ne sais même pas que tu as été à l'école ; tu oublies la mauvaise note

À ce soutien moral mutuel concernant leurs problèmes scolaires, le « grin » offre également à ses membres un cadre de construction d'usages scolaires du numérique. L'encadré 4 décrit comment Yaya et Moctar collectivisaient le téléphone de ce dernier pour faire leurs devoirs au « grin » quand ils étaient en classe de 10ème. Ces deux adolescents ne sont pas du même lycée mais ils s'entraident dans le cadre des devoirs.

Encadré 4. Le « grin », un lieu à l'intersection de la sociabilité adolescente et du travail scolaire

Moctar : en ce moment-là, je faisais ça avec Yaya, puisque bon si j'ai le forfait dans le téléphone, on l'utilise pour faire des recherches, si il n y a pas de forfait (interrompu)
Yaya : et si moi j'ai l'argent on achète le crédit et prendre le forfait puisque moi je n'avais pas encore ce téléphone-là, j'avais un téléphone qui ne peut pas se connecter ; bon quand le maître donne des sujets [devoirs] à faire à la maison on se connecte et on cherche.

Toutefois, l'importation fréquente des devoirs au « grin » génère parfois des tensions entre ses membres, certains élèves étant dans une forme de résistance scolaire. L'encadré 5 rend compte des désaccords concernant l'importation des devoirs au « grin » :

Encadré 5. L'importation des devoirs au « grin », source de tensions possibles

Moctar : bon souvent on amène des sujets sur l'école, des sujets sur lesquels on nous forme à l'école ; quand quelqu'un du « grin » amène un sujet, on échange nos idées
Yaya : mais parfois, il y a des gens, quelques membres du « grin » qui disent quand on est au « grin », il ne faut pas parler d'étude ou des choses de l'école ; sinon on échange nos idées par rapport aux choses qu'on a vues en classe
Sk : et quels sont les membres de votre « grin » qui n'aiment pas qu'on parle des choses de l'école ?
Yaya : (regarde Papou)
Papou : (réagit) ne prend pas l'exemple sur moi
Moctar : bon la plupart de nous quand même n'aiment pas l'école ; mais on est obligé de partir ; bon lui-même (interrompu)
Papou : pourquoi tu ne prends pas l'exemple sur toi-même ? (tout le monde rit)
Moctar : quand on est assis, il dit de ne pas parler d'école, de laisser l'école à part ; quand on est au grin ; c'est pour causer

Ainsi défini, le « grin » peut être appréhendé comme un univers d'appropriation de cultures éducatives, qui « renvoient aux habitus des individus, acquis par l'inculcation de règles et de normes » (Cadet, 2006 : 46). Cadet suggère d'envisager les cultures éducatives en lien avec les discours ordinaires « tenus dans les lieux d'éducation dans lesquelles les individus ont évolués » (p. 46) ou évoluent, ces lieux pouvant référer à la famille et aux institutions d'enseignement-apprentissage (l'école, le collège, le lycée, etc.). Mais si Cadet circonscrit les lieux d'appropriation des cultures éducatives à la famille et aux institutions scolaires (l'école, le collège, le lycée, etc.), nous y incluons les lieux intermédiaires comme les communautés des pairs hors du lycée. À propos des adolescents scolarisés Français, Barrère (2011) qualifie de telles communautés de « sphère d'autonomie juvénile » (p. 9) dont elle postule « qu'elle porte, aujourd'hui plus que jamais, des enjeux éducatifs fondamentaux » (p. 9). La prise en compte des instances de socialisation intermédiaires entre la famille et l'école comme lieu où se construisent et s'approprient des cultures éducatives présente un avantage dans le cadre de notre problématique sur l'intégration des outils numériques dans le travail scolaire des apprenants. Elle permet une mise en perspective de possibles tensions entre la culture numérique des lycéens-adolescents acquise dans différents univers sociaux comme le « grin » et celle, prescriptive et normative, de l'institution scolaire (Poyet, 2011). Poyet suggère d'envisager la distance entre culture scolaire et culture numérique des adolescents en termes de « rapport à l'autorité, aux valeurs, au langage et la communication ainsi qu'à la relation à l'espace et au temps » (p. 31). Les témoignages des lycéens-adolescents du « grin » décrit ci-dessus laissent entrevoir des pratiques qui ne dissocient pas le temps de travail scolaire personnel du temps des loisirs, l'importation des devoirs au « grin » en étant une illustration. En articulant temps de loisirs et travail scolaire personnel, les lycéens-adolescents développent des habitudes de multitâchage, c'est-à-dire l'accomplissement simultané de plusieurs tâches ou dans une alternance rapprochée (Cottier & al., 2016). La prise en compte des manières des élèves de conduire leur travail scolaire hors la classe permet de comprendre sans regard en surplomb certaines pratiques associées aux outils numériques nomades dans la situation pédagogique et de s'interroger sur les possibilités d'une normalisation de l'utilisation de ces outils en classe.

5. Conclusion

L'objectif de ce chapitre était de construire une approche pragmatique du travail scolaire des lycéens-adolescents afin de mettre en perspective comment ceux-ci s'emparent des outils numériques pour réaliser leurs tâches scolaires en classe et hors la classe. La spatio-temporalité du travail scolaire qui fait écho au nomadisme des outils a été postulée comme ouvrant des possibilités pour approcher les pratiques qui se développent autour des outils dans le cadre des apprentissages des lycéens. Afin d'inscrire la signification des pratiques associées aux outils dans une culture matérielle du travail scolaire (Faure-Rouesnel, 2001), une perspective didactique des usages a été proposée. Celle-ci implique de tenir compte du statut d'apprenants de langues seconde et étrangères des lycéens impliqués dans la recherche. L'approche didactique du contexte a été enrichie d'une lecture sociologique ayant conduit à postuler les contextes sociaux dans lesquels s'inscrivent les lycéens-adolescents comme étant des lieux de construction d'usages du numérique et d'appropriation de cultures éducatives. Les réseaux relationnels au lycée et hors du lycée ont été ainsi envisagés comme échelle d'observation à la fois des manières individuelles et collectives de faire avec les outils et d'une possible relation d'entraide scolaire entre élèves de niveaux de compétences scolaires forcément différents.

Le choix d'une approche pragmatique du travail scolaire des lycéens-adolescents pour étudier leurs usages du numérique implique de reconnaître qu'en plus des processus psycholinguistiques qui sont en jeu dans une classe de langue, chaque apprenant fait face à d'autres problèmes tout aussi importants. Pour Pallotti (2002 : 4), ces problèmes qui affectent les apprentissages consistent pour l'élève à « établir des relations avec les autres participants, se construire une identité, définir des rôles sociaux pour lui-même et pour les autres acteurs concernés, donner un sens à ses pratiques ». En ce sens, on peut se demander comment dans une classe de langue se construit un rapport social aux outils numériques nomades que l'élève mobilise comme ressource pour son apprentissage. Le chapitre 2 problématise l'importation des outils numériques nomades en situation pédagogique en croisant la perspective des élèves, celles des enseignants et de l'institution scolaire.

Chapitre 2

La forme scolaire : une perspective pour penser l'intégration scolaire des outils numériques nomades

L'importation en classe des usages éducatifs du numérique par les lycéens-adolescents suppose qu'ils se positionnent par rapport à des normes institutionnelles et pédagogiques (Painvandi & Espinosa, 2013). La normalisation de ces usages implique également que les enseignants reconnaissent le téléphone comme une ressource dans la situation pédagogique, c'est-à-dire une aide à la réalisation des apprentissages des élèves au même titre que les outils classiques de travail scolaire tels que les dictionnaires sur papier et les manuels (Bax, 2003). Mais cette reconnaissance n'est pas du seul ressort de l'enseignant. Comme les élèves, celui-ci doit se positionner par rapport à la norme institutionnelle concernant le téléphone. L'importation du téléphone en classe ne peut donc se réduire à réalité de ses usages, pédagogiques ou pas (Endrizzi, 2010). Comme l'introduction de toute nouvelle technologique dans un contexte social, celle du téléphone dans la situation pédagogique par les élèves constitue un enjeu de pouvoir entre les enseignants, les élèves et l'institution scolaire (Jauréguiberry & Proulx, 2011 ; Warschaeur, 1998). Ce chapitre propose un cadre conceptuel qui permet de rendre compte de la dialectique du pouvoir entre la norme instituée concernant les outils numériques des élèves et la contre-norme scolaire et pédagogique que la réalité des usages clandestins institue. Le cadre conceptuel de la forme scolaire de la relation pédagogique (Vincent, 1994, 2008 ; Lahire, 2008 ; Maulini & Perrenoud, 2005) permet une lecture de l'institution scolaire comme étant un « lieu où se nouent des relations sociales déterminées et où se jouent des rapports singuliers au savoir et au pouvoir » (Lahire, 2008 : 23). La forme scolaire de la relation pédagogique sera appréhendée dans sa double lecture telle que suggérée par Lahire (ibid.).

Une lecture politique de la forme scolaire permettra de mettre en avant cette tension entre ce que Michel de Certeau (1990 : xl) appelle, à propos de l'appropriation des produits culturels, la production rusée des consommateurs opposée à celle, légitime, des producteurs. En effet, nous envisagerons la forme scolaire de la relation d'enseignement-apprentissage comme un produit culturel car il s'agit d'un modèle culturel d'action collective historiquement constitué (Vincent, Lahire & Thin, 1994), sujet à des réajustements permanents dans l'agir quotidien en éducation. De ce fait, la forme scolaire de la relation pédagogique fait l'objet d'appropriation et d'usage

différenciés de la part de chaque sujet de l'éducation en fonction de son expérience scolaire (Perrenoud, 2013 ; Charlot, 2005 ; Cambra-Giné, 2003 ; Dubet, 1994).

Une lecture cognitive de la forme scolaire nous conduira à décrire l'enseignement des langues au sein de l'Enseignement Secondaire malien en termes de contenus, d'objectifs et de méthode institutionnels d'enseignement.

1. Définition du concept

Élaboré en sociologie de l'éducation, le concept de forme scolaire a été émis par Guy Vincent (1980) pour interroger « l'école en tant que telle, c'est-à-dire comme sphère d'activité où se déploient des pratiques spécifiques autour de savoirs spécifiques » (Lahire, 2008 : 23). En proposant ce concept en vue de décrire l'institution scolaire dans ce qu'elle a de spécifique aussi bien dans son organisation spatio-temporelle que dans son mode de transmission des savoirs et de socialisation, il s'agit selon Chartier (1999 : 209 ; cité par Lahire, 2008 : 24) de questionner plus avant

> le pouvoir des dispositifs [propres à l'institution scolaire] qui orientent les conduites et les représentations du seul fait qu'ils sont le cadre d'expériences communes, si communes qu'elles finissent par avoir la naturalité des évidences et restent donc impensées.

À cet égard, l'intérêt du concept de forme scolaire est double : il permet de conduire une analyse des usages numériques ordinaires des enseignants et des lycéens-adolescents sans occulter les facteurs contextuels qui pèsent sur eux ; il permet également de savoir de quelles façons l'importation en contexte scolaire des pratiques numériques développées en contexte extrascolaire interroge les principes mêmes de fonctionnement de l'institution d'enseignement secondaire malien et, inversement, comment la forme scolaire de l'enseignement-apprentissage des langues s'exporte au-delà des murs de l'école pour façonner certains usages numériques extrascolaires des lycéens-adolescents (cf. chap. 5 à 9, portraits de lycéens).

Nous rejoignons Maulini et Perrenoud (2005 : 149) pour définir la forme scolaire comme étant une « forme sociale », c'est-à-dire, un modèle d'action collective figurant dans la culture d'une société en tant que démarche pertinente pour réaliser un projet. Ce modèle d'action collective est consacré par un pouvoir sociétal qui le codifie et le légitime en lui donnant son caractère institutionnel. À cet égard, le type de forme sociale dont il s'agit quand il est question de forme scolaire renvoie à la relation pédagogique spécifique à l'univers scolaire, et qui s'oppose à d'autres

formes sociales concurrentes de transmission des savoirs et de socialisation. Lahire (2008 : 25) rappelle que cette relation pédagogique concerne aussi bien « ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, les pratiques des élèves que les pratiques des maîtres ». Dès lors, il s'agit pour nous d'envisager la description du contexte d'enseignement scolaire des langues au Mali à partir de ce qui est enseigné et comment cela doit-il être enseigné d'un point de vue institutionnel. Mais cette description doit s'ouvrir aux manières dont les enseignants et les apprenants perçoivent et intègrent ces contraintes institutionnelles, comment ils s'en saisissent comme « offre de significations » (Barbier, 2005 : 78) qu'ils traduisent en un espace des possibles dans leur agir quotidien.

2. Une double lecture de la forme scolaire

Selon Lahire (2008 : 28), la forme scolaire de la relation d'enseignement-apprentissage, en tant qu'il renvoie à un faire selon des règles impersonnelles, établit « un type particulier de pouvoir », qui repose sur un principe « d'obligation légale » (Perrenoud, 2013 : 65). Cette obligation légale dont l'objet concerne autant ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner est aussi une forme de « domination légale», entendue comme l'obéissance par chacun à des règles impersonnelles (Weber, 1971 : 233 ; cité par Lahire, 2008 : 28). En effet, il s'agit, pour l'enseignant comme pour l'apprenant, de soumettre son activité cognitive et sociale à des normes institutionnelles, lesquelles régissent le fonctionnement du système didactique par l'imposition à chacun d'une discipline corporelle et intellectuelle (Foucault, 1975).

De son côté, Perrenoud (2013) rappelle que faire selon des règles à l'école ne se réduit pas seulement à soumettre son activité cognitive à des principes généraux, c'est également apprendre à vivre et à agir dans un système de relations sociales fortement codifiées.

Parce qu'il spécifie un type de relation sociale propre à l'univers scolaire, le concept de forme scolaire nous permet, dans sa lecture politique, de préciser les dimensions de la pluralité interne des lycéens-adolescents (Lahire, 2011).

2.1. Une lecture politique de la forme scolaire et pluralité interne du lycéen

En parlant de lecture politique de la forme scolaire de l'enseignement-apprentissage, Lahire (2008 : 28) suggère d'entendre le terme politique comme « forme d'exercice du pouvoir », qui concerne le lien profond pouvant exister entre les processus d'énovation des pratiques d'enseignement-apprentissage et les modes d'organisation du pouvoir au sein de l'institution scolaire. De ce fait, la dimension politique de la forme scolaire de la relation pédagogique « a partie liée avec la normalisation des pratiques » (p. 28), cette normalisation étant le fruit d'une codification institutionnalisée des manières de faire et de vivre à l'école (Perrenoud, 2013). Pour Vincent, Lahire et Thin (1994 : 37), dès lors que ce sont des savoirs, des rapports au langage et au monde qui se construisent dans la forme scolaire de l'enseignement-apprentissage, cela implique également l'apprentissage « des modalités du rapport à autrui dans des formes de relations sociales spécifiques correspondant à des modalités du pouvoir ».

Ainsi envisagée, la lecture politique de la forme scolaire nous permet à présent de reconstruire le sujet-lycéen dans sa dimension plurielle (Lahire, 2011). Plus précisément, nous l'appréhenderons en tant que sujet scolaire, sujet didactique et sujet adolescent, en sorte de pouvoir rendre compte de façon à la fois holistique et plus fine de ses usages numériques à l'école et hors de l'école.

2.1.1. Un sujet scolaire agi et agissant

Dans la forme scolaire de la relation d'enseignement-apprentissage, l'élève est un sujet scolaire sommé de se soumettre aux règles impersonnelles différenciant les pratiques scolaires des autres pratiques sociales. Mais Perrenoud (2013) nous rappelle que les élèves, pris dans un système didactique qui leur est imposé, parviennent toujours à s'inventer, clandestinement le plus souvent, « des stratégies défensives » consistant « à jouer avec les règles, à les contourner, à y échapper ou à en négocier l'application de cas en cas » (p. 102). Dans cette perspective, adopter une lecture politique de la forme scolaire comme étant à la fois un type d'exercice de pouvoir et de légitimité mais aussi de contre-pouvoir et de contre-légitimité permet d'enrichir l'analyse des usages numériques des lycéens en contexte scolaire d'une dimension anthropologique telle que l'envisage De Certeau (1990 : xl) lorsqu'il s'interroge :

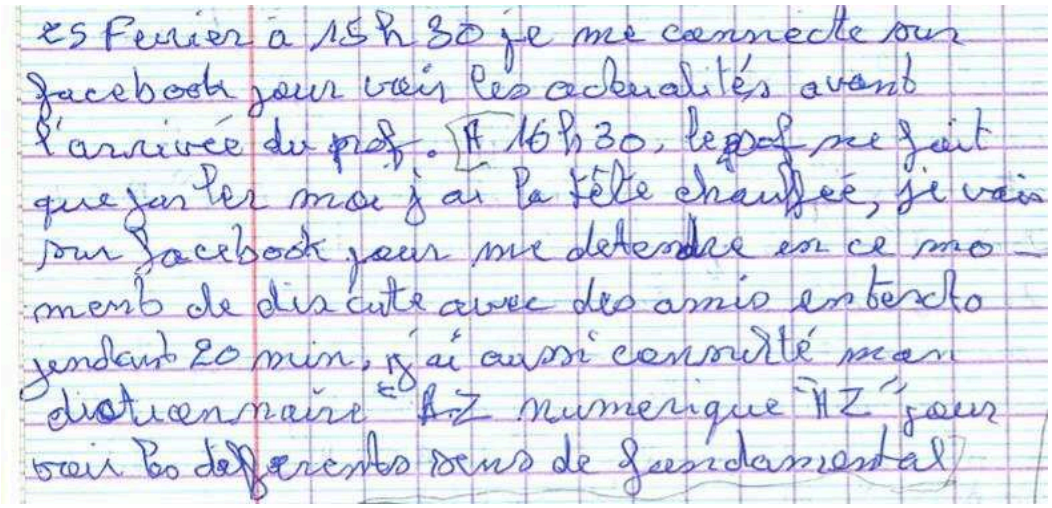
> quelles procédures populaires (elles aussi minuscules et quotidiennes) jouent avec les mécanismes de la discipline [scolaire] et ne s'y conforment que pour les contourner ; […] quelles manières de faire forment la contrepartie, du côté des

> consommateurs [de la forme scolaire que sont les élèves et les enseignants] des procédés muets qui organisent l'ordre socio-politique [de l'école] ?

L'adoption de la perspective de Michel de Certeau articulée à la lecture politique de la forme scolaire nous conduit à considérer que dans la sphère scolaire, les élèves ne font pas que consommer la norme scolaire : ils la produisent aussi, sous forme de « vie souterraine » (Perrenoud, 2013 : 102), en y important des pratiques sociales et des identités autres que celles reconnues par la forme scolaire et contre lesquelles elle s'est constituée. La notion d'identité est entendue ici comme ce qui permet à l'individu de « prendre position » dans un contexte social donné en mobilisant son expérience du contexte (Debarbieux, 2006 : 349). Constitutive de sa trajectoire personnelle, cette expérience que l'individu a du contexte lui permet de produire le comportement qu'il estime socialement adapté en fonction de ce qu'il approuve ou pas.

La figure 1 est un extrait du journal d'usages numériques de Siaka, un élève de la Terminale Langues et Littérature (TLL) du lycée Massa Makan Diabaté de Bamako (cf. chap. 9). Il y est question d'utilisation de Facebook en classe pour se détendre et échapper ainsi à l'ennui causé par l'interaction didactique. Nous proposons ici cet extrait afin de souligner que, même agi par des « pratiques de contrôle symbolique fondées sur une hiérarchie graduée de positions » (Paivandi & Espinosa, 2013 : 3), le sujet scolaire n'en demeure pas moins un sujet agissant : il dispose d'un « pouvoir de négation, de contre-stratégie » (Ardoino, 1993 : 2) dont il use pour affirmer sa pluralité interne face aux mécanismes de la discipline scolaire qui entend l'enfermer dans son statut de sujet scolaire.

Figure 1. Utilisation de *Facebook* en classe pour dissiper l'ennui



Dans le lycée de Siaka, l'utilisation du téléphone pendant les cours est interdite par l'administration scolaire. Son utilisation est punie d'un retrait de cinq points de la note de conduite de l'élève et d'une possible confiscation du téléphone pouvant

s'étendre à toute l'année scolaire. Dans le cas d'une confiscation, les parents de l'élève « fautif » sont convoqués par l'administration du lycée. Les enseignants sont chargés de veiller à l'application de ce règlement spécifique à l'établissement (cf. chap. 10, section 1.2.). La note administrative interdisant le téléphone en classe est affichée au tableau d'affichage de l'établissement pour la rendre accessible à tous les élèves, ce qui est une façon de leur rappeler en permanence les « modalités de l'être-ensemble » Prairat, 2012 : 40) dans l'univers scolaire. Face à cette norme institutionnelle, entendue comme une « instance opératoire» (Prairat, 2012 : 39) qui organise les conduites et les actions des lycéens en situation de classe, ces derniers développent leurs « tactiques » (De Certeau, 1990 : 60) qui leur permettent de se protéger du regard et du contrôle des enseignants. Ces tactiques ne puisent pas leur légitimité dans les fondements de la norme scolaire mais dans une culture numérique juvénile importée à l'école. Celle-ci a ses propres normes parmi lesquelles la littérature scientifique a largement identifié la conduite simultanée de plusieurs activités par le biais des outils numériques nomades (Smartphones, tablettes, ordinateurs) (Junco & Cotten, 2012 ; Guichon & Koné, 2015). Or, en interdisant formellement à l'élève l'utilisation d'outils numériques nomades en situation de classe, l'administration scolaire entend le soumettre au principe élémentaire de la forme scolaire, celui d'isoler physiquement et symboliquement, par l'imposition d'une discipline, la relation pédagogique de la « fureur du monde » (Perrenoud, 2010). Pour souligner cette tension entre les injonctions de la forme scolaire et les « techniques de soi » (Foucault, 2001 : 418) qui permettent aux élèves se construire une façon d'être dans la situation didactique, nous proposons un extrait de l'entretien d'explicitation que nous avons eu avec Siaka autour de son journal d'usages numériques. L'encadré 6 porte sur le passage de son journal présenté à la figure 1. Il donne un aperçu des stratégies clandestines que les sujets scolaires de notre recherche s'inventent au quotidien dans l'exercice de leur métier d'élève en classe.

Encadré 6 : Stratégie et motivation d'utilisation clandestine du téléphone en classe

Sk : tu peux m'expliquer comment tu as fait ?
Siaka : ah bon je me suis caché
Sk : tu t'es caché ?
Siaka : ouais on peut dire, puisque j'ai mis le téléphone sous le banc quoi oui pour naviguer et souvent je regarde si le prof, si le prof ne me voit pas quoi ; si je vois qu'il ne me voit pas, je navigue mais à chaque fois je le regarde s'il ne fait pas attention bon je continue comme ça
Sk : tu continues ?
Siaka : oui
Sk : et pour toi c'est normal de faire ça en classe ?

Siaka : bon euh cette année quand même dans la classe cette année bon si j'ai la tête chauffée seulement j'essaie de me connecter quoi
Sk : te connecter en classe pour aller sur Facebook ça te permet de te détendre ?
Siaka : ouais je crois
Sk : tu crois?
Siaka : ouais ça me détend puisque souvent le prof là il ne fait que parler, parler sans rien dire quoi
Sk : quand tu dis qu'il ne fait que parler, parler sans rien dire, ça veut dire quoi ?
Siaka : bon ils vont aller en dehors de leurs leçons souvent parce que il y a un prof lui il n'écrit pas il n'explique pas, il ne fait que parler et on ne comprend rien quoi de ce qu'il dit, de ce qu'il fait quoi voilà
Sk : et donc toi tu profites de ces moments pour aller sur Facebook ?
Siaka : oui oui
Sk : parce que tu ne veux pas suivre le cours ?
Siaka : c'est pas que je ne veux pas suivre ; parce que pour moi c'est pas important ce qu'il dit quoi ; pour moi c'est pas important

Il peut être loisible d'attribuer un caractère résiduel à ces usages clandestins dans une situation didactique. Toutefois, ils remettent en question les fondements mêmes de la légitimité de la forme scolaire de la relation pédagogique qui contraint les corps des apprenants, mobilise leur attention par des activités à faibles enjeux personnels, et bride leurs possibilités de s'exprimer (Guichon & Koné, 2015). En appréhendant ces usages clandestins comme une manière pour un lycéen-adolescent de se poser comme sujet dans la situation didactique, il s'agira pour nous de les mettre en regard des attitudes des enseignants de français afin de savoir de quelles façons ceux-ci se saisissent de ce phénomène qui interrogent leurs propres pratiques pédagogiques.

De la même manière que les élèves développent leurs stratégies clandestines face aux règles censées orienter leur participation au fonctionnement du contrat didactique, l'exercice de son métier conduit bien souvent l'enseignant de langue à prendre des libertés « avec certaines règles rigides » (Perrenoud, 2013 : 102) de la forme scolaire. Pendant notre enquête de terrain, nous avons rencontré certains enseignants de français pour lesquels l'approche par compétences à la malienne (cf. section 3.3., infra) ne peut être mise en œuvre sans que les élèves n'aient recours à leurs propres outils de travail y compris les téléphones (cf. chap. 10, section 3.1.). L'intégration aux cours des outils numériques des élèves par ces enseignants leur demande de se repositionner par rapport à la norme pédagogique qui définit les aides pédagogiques comme étant « la catégorie constituée par les outils physiques, pensés ou choisis par l'enseignant » (Cohen-Azria, 2007 : 159).

La photo 4 montre des lycéens en train de faire des recherches d'informations sur Internet à partir de leurs smartphones pendant un cours de français avec l'autorisation de l'enseignant. Pour Samuel (l'enseignant en question, cf. chap. 10,

section 3.1.) dès lors que l'approche par compétences préconise des méthodes d'enseignement actives, l'enseignant demeure l'unique responsable de ses choix pédagogiques y compris celui des aides didactiques qu'il autorise ou fournit aux apprenants pour la conduite des activités didactiques. À cet égard, il ne saurait convenir pour nous d'envisager en termes évaluatifs de bonnes ou de mauvaises pratiques ces usages d'outils numériques nomades des apprenants normalisés par l'enseignant. Nous nous placerons du côté du discours que l'enseignant se forge autour de ses choix pédagogiques. L'entrée par le discours de l'enseignant permettra d'inscrire ces usages dans un réseau de significations négociées en tension avec l'institution, de sorte à rendre compte du regard qu'il porte sur sa propre pratique à un moment précis de son parcours professionnel. Ce regard de soi sur soi par le biais du discours de l'enseignant de langue rend possible l'accès au processus symbolique en jeu dans l'intégration scolaire des outils numériques au Mali.

Photo 4 : L'utilisation autorisée du téléphone comme ressource pédagogique en cours de français.



En somme, poursuivant la perspective anthropologique de De Certeau (1990 : xl) articulée à la lecture politique de la forme scolaire, il s'agira de rendre compte de quelles façons les enseignants et les élèves impliqués dans notre recherche « réinventent en partie leur métier [respectif] et comment se dessinent de nouvelles normes pédagogiques » (Guichon, 2011 : 157) sans que celles-ci ne soient affichées dans la culture pédagogique de l'institution scolaire.

2.1.2. Du sujet scolaire au sujet didactique

Dans la forme scolaire de la relation pédagogique, l'élève est aussi un sujet-didactique, c'est-à-dire un acteur « constitué par des relations d'enseignement ou d'apprentissage institutionnalisés, par des objets de savoirs, référés à des disciplines » (Reuter, 2007 : 91). Ainsi défini, le concept de sujet didactique permet de situer l'apprenant par rapport à trois types de relations systémiques :

- institutionnelle, c'est-à-dire que la relation pédagogique à laquelle il participe est située dans une institution comme le lycée dans le cas des individus impliqués dans notre recherche;

- pédagogique, en ce sens qu'il existe dans chaque contexte d'enseignement scolaire des principes et des manières de travailler qui déterminent le comportement attendu de l'élève pour apprendre ;
- disciplinaire, dans la mesure où le comportement attendu de l'apprenant est structuré en fonction des manières de faire spécifiques à chaque discipline d'enseignement scolaire.

En suivant l'idée selon laquelle chaque classe disciplinaire, au sens générique, fonctionne sur des manières spécifiques de « penser, de dire et d'agir » (Reuter, 2007 : 92), manières qui érigent le sujet scolaire générique (l'élève) en sujet didactique spécifique (l'apprenant de langue), nous proposons d'affiner par le concept de contrat d'usage d'aides didactiques le statut de sujets didactiques des lycéens. Cela nous permet de souligner, à la suite de Brousseau (1998) que ces manières spécifiques de faire propres à chaque classe disciplinaire dépendent étroitement des savoirs et savoir-faire qui y sont en jeu, lesquelles affectent à leur tour le rôle que les aides didactiques peuvent assumer dans toute situation d'enseignement-apprentissage (Larose & Ratté, 2001 ; Cohen-Azria, 2007). Mais avant d'introduire ce concept, il nous faut présenter celui dont il découle et qui permet de spécifier en quoi la classe de langue se différencie dans son fonctionnement quotidien des autres classes disciplinaires.

2.1.2.1. Du contrat didactique *au contrat d'usage d'aides* didactiques en classe de langue

La notion de contrat didactique a fait son apparition en recherche en acquisition des langues (RAL), et plus particulièrement dans les travaux sur la communication exolingue (De Pietro & Matthey, 1988), où elle a été mobilisée pour étudier le caractère didactique de certaines séquences dites potentiellement acquisitionnelles (SPA). Mais ce contrat qui s'instaure entre les locuteurs natif et non-natif de la conversation exolingue n'est pas assimilable à celui qui a cours au sein de l'institution scolaire (Charaudeau, 1993).

En didactique des langues, ce sont les travaux de Cambra-Giné (2003), inscrits dans une approche ethnographique de la classe de langue, qui ont suggéré la valeur heuristique de cette notion pour la recherche. Envisageant la classe de langue dans sa dimension socio-anthropologique, c'est-à-dire comme une institution, un objet social, une réalité éducative vécue et produite par des sujets (Pallotti, 2002), Cambra-Giné propose de décrire son fonctionnement en termes de contrat didactique entendu au sens large comme un ensemble « d'attentes sur l'adéquation des comportements interactionnels dans un groupe culturel » (p. 83). Le contrat didactique qui organise la relation pédagogique scolaire repose sur un principe – explicite en partie mais surtout implicite – de réciprocité de devoirs et de droits entre chaque partenaire de la situation

(Brousseau, 1998 ; Filloux, 1996). Pour Cambra-Giné, le contrat didactique qui s'actualise dans une classe de langue est constitué de trois types de micro-contrats :

- l*e contrat d'apprentissage* engage enseignant et apprenants dans une situation éducative institutionnelle (p. 83) ;
- le contrat de parole « régit […] les conditions de réalisation des échanges » (p. 85) ;
- le contrat codique, en tant que modalisation du contrat de parole, renvoie au « choix des langues selon les situations et les fonctions » (p. 83).

En reprenant à notre compte la définition du contrat codique, nous proposons d'élargir cette typologie de contrats spécifiques à la classe de langue en y introduisant un contrat d'usage d'aides didactiques. De la même manière que le contrat codique détermine les modalités d'utilisation des langues cible et source selon les situations et les fonctions, nous considérons que le contrat d'usage d'aides didactiques peut être envisagé comme ensemble de règles définies par un enseignant et ses élèves concernant l'utilisation de leurs outils numériques personnels pour réaliser des tâches d'apprentissage. Dans la perspective de la lecture politique de la forme scolaire, le concept de contrat d'usage d'aides didactiques permet ainsi de rappeler que le rôle de l'apprenant de langue ne se réduit pas à comprendre et produire des énoncés dans la L2, aussi important que cela soit comme le note Pallotti (2002). En effet, se pose dans une classe de langue – aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant – le problème des aides didactiques (Cohen-Azria, 2007) qu'il convient de mobiliser (pour l'apprenant), d'autoriser ou de fournir (pour l'enseignant) afin de réaliser (ou de faire réaliser) telle ou telle activité de compréhension ou de production langagière. La notion permet d'interroger autrement la classe de langue dans son fonctionnement, non plus du point de vue exclusif de la communication qui s'y déploie, mais sous l'angle de la palette des outils ordinaires de travail, reconnus ou clandestins, qui y sont mobilisés dans l'agir quotidien des enseignants et des apprenants. Pour la recherche en didactique des langues, le concept de contrat d'usage des aides pédagogiques permet de construire la classe de langue en objet de recherche en la situant au croisement « des programmes, des méthodologies, des buts des acteurs » (Cicurel, 2011 : 42), tous éléments qui sont des facteurs contextuels affectant le choix et le rôle des aides didactiques dans l'enseignement-apprentissage de la L2 en milieu scolaire.

L'introduction du concept de contrat d'usage des aides didactiques dans la typologie de contrats spécifiques à la classe de langue mise au jour par Cambra-Giné (2003) nous amène ci-dessous à définir le concept d'aides didactique en relation avec les usages numériques des lycéens.

2.1.2.2. Les aides didactiques *dans l'apprentissage scolaire de la L2*

Nous proposons de mobiliser le concept d'aides didactiques en référence à l'utilisation des outils numériques nomades comme instrument au service de la réalisation d'activités d'apprentissage en classe et hors la classe.

La recherche didactique prenant pour objet d'étude l'usage des aides didactiques dans les situations d'enseignement-apprentissage scolaire a établi deux grandes catégories : les outils spécialement conçus pour la conduite des activités didactiques en situation de classe (les manuels, le tableau, les cahiers, etc.) et ceux qui ne sont pas initialement conçus pour l'école mais qui sont détournés pour l'école (Cohen-Azria, 2007 ; Mœglin, 2005). Dans la première catégorie, celle des outils conçus pour l'école, il y a les outils de l'enseignant et ceux de l'apprenant. Mais quels que soient l'outil considéré (fait pour l'école ou détourné par et pour l'école) et le partenaire de la situation didactique (l'enseignant ou l'apprenant), l'outil a pour fonction de servir la situation d'enseignement-apprentissage en tant qu'aide didactique. En posant que la notion de situation didactique n'est réductible ni à la chronogenèse ni à la topogenèse (Lahanier-Reuter, 2007) du contrat didactique qui se déploie dans l'ici-et-maintenant de la classe, on peut définir l'aide didactique comme tout artefact qui est censé participer, du point de vue de l'apprenant , à l'apprentissage de la langue, et cela quels que soient les contextes (scolaire ou extrascolaire) et les situations (en classe pour faire une activité demandée par l'enseignant ou pour réviser au domicile par exemple). Il s'agit par conséquent de prendre en compte les usages qui sont associés à l'objet technologique (téléphone, tablette, ordinateur) et qui lui donnent un statut d'aide à l'apprentissage. Cela signifie que le caractère didactique de l'outil doit être pensé en intégrant aux éléments d'analyse les représentations et les fonctions que lui associe celui ou celle qui en fait usage. La prise en compte conjointe des usages réels et des facteurs affectifs dans la définition de l'aide didactique est nécessaire car « chacun peut l'appréhender différemment selon son positionnement et des fonctions qu'il lui attribue » (Cohen-Azria, 2007 : 158), d'autant que « la part du possible dans l'usage » (Jarrigeon & Menrath, 2008 : 99) des outils numériques nomades importables en classe reste ouverte. Les fonctions associées à l'outil peuvent varier d'un individu à un autre, de sorte qu'elles en déterminent et différencient les usages dans les contextes sociaux que l'individu habite.

L'avantage d'envisager l'aide didactique à partir des usages de l'objet matériel et des fonctions qui lui sont associées par le sujet didactique est de rendre visible la singularité du rapport de l'individu à cet objet et de comprendre ainsi plus finement la construction de ses usages. C'est dans une telle perspective que nous tâcherons de donner à voir au lecteur comment, moment par moment, les lycéens impliqués dans

notre recherche mobilisent, comme aide didactique, les outils numériques nomades dont ils disposent dans le cadre de leur travail scolaire.

2.1.3. Un sujet adolescent ignoré par la forme scolaire

Malgré l'ignorance[4] dans laquelle la forme scolaire s'attache à maintenir les pratiques extrascolaires des élèves (numériques ou autres, par exemple les pratiques d'écriture extrascolaires des élèves mises au jour par Penloup, 1999), Vincent, Lahire et Thin (1994) soutiennent que l'institution scolaire n'est jamais totalement à l'abri des formes de relations sociales différentes de celles qu'elle promeut et légitime. Ces auteurs donnent l'exemple de l'importation à l'école des formes sociales orales, c'est-à-dire l'usage populaire de la langue par des élèves qui manifestent une résistance sourde ou ouverte à la norme scolaire du fait qu'elle bride leur autonomie, entame leur créativité ou exige d'eux un investissement subjectif qu'ils ne peuvent ou ne souhaitent consentir (Maulini & Perrenoud, 2005). À cet égard, Verhoeven (2012 : 101) a émis l'hypothèse d'un « affaiblissement de la clôture institutionnelle et symbolique de l'école » dû à la présence de plus en plus visible de la culture juvénile (surtout numérique) et de ses normes au sein même de l'espace scolaire. Cela nous rappelle que le sujet scolaire qu'est le lycéen est aussi un sujet adolescent, qui « va et vient entre deux mondes », et « de l'un à l'autre, il fait passer tout ce qu'un être humain peut capter, filtrer, restituer en vertu de son équation personnelle, mais aussi de ses stratégies » (Perrenoud, 2013 : 97). Cette dimension de l'apprenant, qui lui est trop souvent déniée à l'école par la forme scolaire, fonctionne comme une interface entre les contextes scolaire et extrascolaire et nous incite à souscrire à l'appel de Soubrié (2014 : 184), qui est de déplacer notre regard de chercheur de l'outil technologique vers « les types de relations que l'école pourraient entretenir avec son environnement » extrascolaire. Pour rappel, la forme scolaire s'est constituée par opposition « tout à la fois à l'apprentissage dans et par la pratique [et] à ce qu'on appelle la pédagogique diffuse ou informelle » (Lahire, 2008 : 26). Or, en se substituant à « l'ancien mode d'apprentissage par ouï-dire, voir faire et faire avec » (Vincent, 2008 : 49), la forme scolaire s'oppose de fait au mode d'appropriation des usages du numérique par les adolescents-lycéens. Ceux-ci développent, dans des contextes extrascolaires, leurs usages numériques par « ouï-dire, voir faire et faire avec » et ensuite les importent souvent massivement à l'école (Schneider, 2013 ;

[4] Parlant des « connaissances ignorées » des élèves par l'institution scolaire, Penloup (2007 : 9) attribue trois degrés de significations au verbe « ignorer » : « ne pas connaître, ne pas savoir, d'une part, ne pas tenir compte de, ne pas accorder de considération, d'autre part, et, enfin, exclure au sens de refuser, rejeter ». Ces trois sens de l'ignorance sont bien présents dans la forme scolaire de la relation pédagogique concernant les pratiques extrascolaires des élèves.

Guichon & Koné, 2015), contribuant ainsi à réinventer l'ordre socio-politique scolaire pour paraphraser De Certeau (1990 : xl).

En insistant sur le statut de sujet adolescent du lycéen dans le cadre de la problématique de l'intégration des outils numériques nomades dans le travail scolaire des élèves, il s'agit d'envisager de quelles façons et jusqu'à quels degrés l'école peut-elle s'ouvrir au monde des apprenants-adolescents et à leurs pratiques numériques, en sorte de mieux les comprendre, les analyser afin d'en faire des « points d'appui pour la réalisation des apprentissages institutionnellement visés » (Penloup : 2007 : 7). Prendre en compte ces ressources construites à l'insu de l'école que Penloup appelle « les connaissances ignorées » (p. 7) exige d'aller au-delà de la double attitude consistant, d'une part, à se lamenter sur l'état actuel de la question opposé à un « passé idyllique illusoire » (Reuter, 2001 : 10) et, d'autre part, à nier ou à stigmatiser les savoirs et savoir-faire (numériques) des élèves, acquis et développés dans un programme d'éducation buissonnière (Barrère, 2011) par ouï-dire, voir faire et faire avec. Dans cette perspective, la recherche didactique sur les technologies numériques en éducation, en tant qu'elle doit répondre à la demande sociale d'informer les pratiques pédagogiques, peut jouer pleinement sa « fonction de médiateur des savoirs » (Guichon, 2011 : 164) entre différents protagonistes de la situation éducative : les enseignants, les apprenants et les responsables de l'administration scolaire.

2.1.4. Synthèse partielle

En proposant une lecture politique de la forme scolaire de l'enseignement-apprentissage, l'objectif était d'envisager le contexte de notre recherche comme un lieu où s'exerce une forme particulière du pouvoir, celui des dispositifs institutionnels qui soumettent l'agir de l'enseignant et plus encore celui de l'apprenant à un ensemble de règles impersonnelles. Mais nous avons également veillé à mettre en avant la capacité de chaque sujet de l'éducation, enseignant comme apprenant, à se construire une représentation de soi dans son contexte d'action, ce qui l'amène parfois à définir sa propre perspective en tension avec celle de l'institution scolaire. À cet égard, l'institution scolaire et plus particulièrement la classe de langue en tant que microcosme social deviennent des lieux où se développent une nouvelle dialectique du pouvoir, celle qui met en tension ce qui est institué par l'institution et ce que l'agir ordinaire des partenaires de la relation pédagogique institue (Paivandi & Espinosa, 2013).

3. Une lecture cognitive de la forme scolaire de l'enseignement des langues au Mali

En parlant de lecture cognitive de la forme scolaire, Lahire (2008) entendait signifier que l'accès à n'importe quel savoir scolaire passe par la maîtrise de la « langue écrite » (p. 28). Dans cette perspective, l'école est envisagée comme « un lieu d'enseignement de la langue » (ibid.), où il s'agit de développer chez les élèves un type particulier de rapport au langage : « une maîtrise symbolique, seconde qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage pratique » (ibid.). Ainsi, la lecture cognitive de la forme scolaire telle que la conçoit Lahire repose-t-elle sur l'omniprésence de l'écrit sous de multiples formes dans les savoirs et les pratiques scolaires. En adoptant une perspective de la didactique scolaire des langues (Puren, 1990), nous proposons de ramener la lecture cognitive de la forme scolaire aux objectifs institutionnels (compétences langagières et culturelle) de l'enseignement-apprentissage des langues dans le secondaire malien.

Définir la lecture cognitive de la forme scolaire de l'enseignement des langues au Mali en termes d'objectifs institutionnels, qui façonnent et orientent les pratiques didactiques avec ou sans TIC sur le terrain, permet d'appréhender ce contexte dans sa singularité. L'intérêt d'une telle lecture est de permettre de décrire comme facteurs contextuels la méthodologie d'enseignement institutionnelle, sachant, d'une part, que chaque méthodologie d'enseignement scolaire de la L2 privilégie plus ou moins un type particulier de compétence langagière et/ou culturelle (Puren, 1988) et, d'autre part, que le type de compétence privilégiée affecte le recours pédagogique aux technologies numériques en classe (Larose & Karsenti, 2005 ; Demaizière & Grosbois, 2014). Puren (1990) a bien montré que les méthodologies d'enseignement des langues se constituent à partir d'éléments sujets à des variations historiques et contextuelles. Ces éléments correspondent aux objectifs généraux de l'enseignement scolaire de la L2, lesquels induisent des contenus linguistiques et culturels « où l'on peut privilégier la langue parlée ou la langue écrite, la culture artistique ou la culture anthropologique » (p. 12).

L'enseignement secondaire malien a récemment entrepris une réforme curriculaire suivie d'un changement de méthode d'enseignement mise en œuvre à la rentrée scolaire 2010-2011. Les nouveaux programmes et la méthode d'enseignement correspondant « se proposent de créer un environnement propice à l'épanouissement des aptitudes en état de latence chez tout apprenant » (Instructions Pédagogiques officielles, désormais IPO, p. 1., les auteurs soulignent), ce qui sous-entend que l'ancienne méthode d'enseignement avait de « la peine à mener activement une

séquence de français » (IPO, p. 1, les auteurs soulignent) au point que les apprenants en sortaient « plus confus qu'éclairés » (IPO, p. 1). À l'objectif pédagogique de créer un environnement qui permette à l'apprenant de développer ses aptitudes cognitives latentes correspond une démarche didactique qui interdit aux enseignants de « bâtir une séquence sur la base d'une longue énumération de règles et de remarques artificielles [sur la langue] qui ne sont liées à rien, à aucune situation de communication réelle » (IPO, p. 1). À cet égard, il s'agit à présent de spécifier, de la langue écrite ou de la langue parlée, laquelle est privilégiée dans les objectifs institutionnels de l'enseignement secondaire des langues au Mali. Parce que le statut de la langue dans un système d'enseignement scolaire est un facteur contextuel à mettre en lien avec les orientations de la politique scolaire, et plus précisément linguistique, il convient de préciser au préalable le statut du français dans le système de l'enseignement secondaire malien.

3.1. Le double statut scolaire du français dans l'enseignement secondaire général malien

Nous avons jusqu'ici utilisé la lexie « français langue seconde » (FLS) sans la préciser. À présent, nous proposons de la considérer à la suite de Cuq (1995) comme un concept didactique en ce sens qu'il désigne « un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue ». (Cuq, 2003 : 109). Dans l'enseignement secondaire malien, le français est à la fois une langue enseignée, c'est-à-dire un objet d'enseignement-apprentissage, et un moyen ou un médium, c'est-à-dire une langue d'enseignement des autres disciplines non linguistiques. À cet égard, son statut est double.

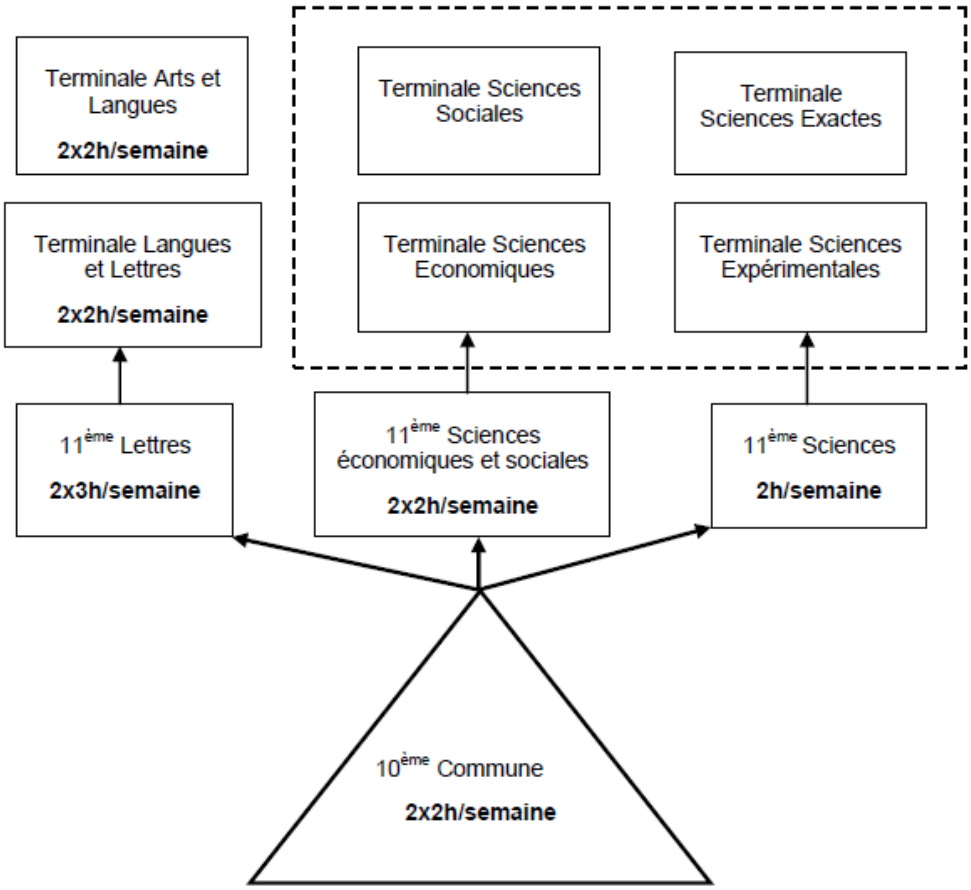
En tant qu'objet d'enseignement-apprentissage scolaire, les instructions pédagogiques officielles assignent à son enseignement l'objectif de répondre au « besoin impératif des apprenants de pratiquer la langue en toutes circonstances en vue d'en asseoir sinon la maîtrise totale, du moins une expression correcte autant à l'oral qu'à l'écrit » (IPO, p. 1). Pour atteindre cet objectif de « maîtrise totale » de la langue ou d'« expression correcte » en français chez l'apprenant, le programme d'enseignement est organisé autour de trois compétences langagières (cf. tableau 1, infra) qu'il s'agit de développer « pour elles-mêmes » (IPO, p. 1).

Considérée comme langue d'enseignement pour les disciplines non linguistiques, les instructions pédagogiques rappellent aux enseignants de français que « l'interdisciplinarité impose la culture du développement des compétences [langagières] du domaine [d'enseignement du français] pour leur caractère

transversal » (IPO, p. 1), ce qui les met en demeure « d'œuvrer pour les autres domaines » (IPO, p. 2). Dans cette perspective, le cours de français entretient a priori une relation systémique avec l'enseignement des autres disciplines.

La figure 2 présente l'organigramme des différentes séries au lycée et précise la place du français (son volume horaire hebdomadaire) dans les enseignements de chaque série. Pour les quatre terminales entourées par des tirets dans le schéma, le français a l'unique statut de langue d'enseignement. Pour les autres classes, il est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement. Les auteurs du programme ne précisent pas pour quelles raisons ces quatre terminales ne bénéficient pas de cours de français alors que les instructions pédagogiques officielles soulignent que « le principe cardinal de la méthodologie des apprentissages dans un cadre systémique » (IPO, p. 2) exige des enseignants de français d' « œuvrer pour soi » mais également « pour les autres domaines » (IPO, p. 2). On peut également constater sur le schéma que pour les classes de 11ème, le volume horaire hebdomadaire du français se rétrécit quand on se déplace des 11ème Lettres, à gauche du schéma, vers les 11ème Sciences, à droite du schéma.

Figure 2. Organigramme des séries du lycée assorti de la place du français



Le paradoxe entre les injonctions des instructions pédagogiques officielles (développer les compétences en français pour d'autres domaines) et la place du français dans certaines Terminales (langue d'enseignement seulement) et dans les 11ème scientifiques (réduction de son volume horaire) relèverait d'une idéologie institutionnelle fondée sur une évidence qu'une réflexion sociodidactique se doit d'interroger. Cette évidence peut être présentée ainsi : les élèves inscrits en séries scientifiques n'ont aucun « besoin impératif de pratiquer la langue » (IPO) en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage pour suivre les enseignements non linguistiques qui leur sont dispensés en français. En d'autres termes, il ne serait pas nécessaire, du point de vue institutionnel, d'avoir une maîtrise du français ou une « expression correcte » aussi bien à l'oral qu'à l'écrit pour suivre un enseignement non linguistique, en l'occurrence scientifique. Cette évidence induit, nous le verrons par la suite (cf. section 3 .2, infra), un enseignement du français dans toutes les séries construit essentiellement autour de la littérature, c'est-à-dire de la « langue écrite » qu'il s'agit d'étudier pour elle-même.

En soulevant le paradoxe entre le caractère transversal des compétences langagières à développer en classe de français et la place du français dans les séries scientifiques, nous avons mis au jour une question didactique essentielle de l'enseignement scolaire de cette langue. En tant que langue d'enseignement dans le système de l'enseignement secondaire malien, son enseignement-apprentissage au lycée gagnerait à être décentré de son modèle didactique actuel conçu principalement autour de la littérature pour s'adapter davantage aux spécificités discursives propres à chaque série de formation au lycée. Ces spécificités discursives propres à chaque classe disciplinaire, mises au jour par les travaux en français sur objectifs spécifiques (Mangiante & Parpette, 2004), pourraient induire des besoins langagiers ou difficultés d'apprentissage chez les apprenants que l'enseignement-apprentissage du français construit autour de la littérature ne permet pas forcément de prendre en compte actuellement. Cela ouvre une perspective de recherche pour les chercheurs maliens en didactique des langues dont nous faisons partie, mais que nous ne pourrons traiter dans le cadre de cette thèse.

3.2. Un enseignement des langues scripturo-centré

Dans une analyse historique du rôle de la littérature, et par extension du document textuel dans l'enseignement scolaire des langues, Puren (1990 : 1), soutient que la littérature

> a constamment occupé une place centrale dans la réflexion en didactique scolaire des langues vivantes, parce qu'elle s'est toujours trouvée étroitement liée à tous les objectifs fondamentaux de cet enseignement. Ces objectifs ont émergé progressivement et ont évolué au cours de l'histoire ; mais cette évolution s'est faite par des effacements, des restaurations et des modifications d'articulations et de hiérarchisations à l'intérieur d'un dispositif général étonnamment stable.

Le dispositif général stable dont il s'agit est celui d'un enseignement scolaire de la L2 conçu autour du document textuel, et principalement littéraire, lequel permet la poursuite du double objectif d'enseignement conjoint de la langue et de la culture.

Le tableau 1 résume les compétences langagières communes à tous les niveaux (10ème, 11ème et 12ème) du domaine des langues et communication (DLC) qui regroupe l'ensemble des langues enseignées au lycée.

Tableau 1. Les compétences langagières visées par l'enseignement des langues

Compétences langagières pour toutes les séries et pour toutes les langues		
Compétence d'expression à l'oral : communiquer oralement selon des modalités variées	Compétence de compréhension de l'écrit : lire des textes variés	Compétence de production écrite : écrire des textes variés

Pour atteindre chacun de ces objectifs langagiers, les programmes d'enseignement du français des classes de Terminale Langues et Littérature (TLL) et Terminale Arts et Langues (TAL) préconisent des contenus que présente le tableau 2. Dans la colonne « contenus » de la deuxième ligne du tableau, les noms des auteurs en gras désignent les auteurs Français, ceux en italique les auteurs Maliens et ceux en gras et italique les auteurs d'autre pays d'Afrique francophone. Le repérage des auteurs nous permettra par la suite d'évoquer la dimension culturelle de l'enseignement scolaire du français au Mali.

Tableau 2. Les contenus d'enseignement correspondant aux compétences langagières du programme de français des TLL et TAL

Compétences	Contenus
Communiquer oralement selon des modalités variées	➢ Techniques d'expression : entretien d'embauche ; l'interview (jeux de rôles). ➢ Problèmes d'aujourd'hui à travers l'exposé, le débat, les jeux de rôle.
Lire des textes variés	➢ Le Renouveau poétique : Alcools (**Guillaume Apollinaire**). ➢ Poésie négro-africaine : **Jacques Rabemananjara,** Amadoune Issébéré, **Tchicaya *U'Tamsi.*** ➢ Problèmes d'aujourd'hui : le thème du travail. (textes au choix du professeur) ➢ Le surréalisme : **André Breton, Paul Éluard, Louis Aragon.** ➢ Théâtre africain (une pièce au choix). ➢ Problème d'aujourd'hui : le thème du pouvoir (textes au choix du professeur). ➢ Le théâtre du 20ème siècle : **Albert Camus, Jean-Paul Sartre.** ➢ Le nouveau roman : **Roland Barthes, Celine**. ➢ Problème d'aujourd'hui : Culture et Civilisation : **Léopold Sedar Senghor**, Amadou Hampâté Ba.
Écrire des textes variés	➢ La lettre de motivation ; le curriculum vitae. ➢ Écrire à la manière de…; écriture d'invention

Si les concepteurs institutionnels du programme d'enseignement du français ont « systématiquement institué des débats, des exposés […] comme supports de la construction des compétences de l'expression orale » (IPO, pp. 1), nous pouvons souligner que cet enseignement est scripturo-centré avec une prédominance de la compétence de compréhension de l'écrit et l'absence remarquable de la compréhension de l'oral comme compétence langagière faisant l'objet d'enseignement-apprentissage.

En centrant l'enseignement du français autour de l'écrit, il s'agit de « faire de la séquence de français un outil au service de la lecture mais aussi à celui de l'expression orale et écrite » (IPO, p. 1 ; nous soulignons). Cette centralité de la compétence de compréhension de l'écrit dans l'enseignement du français explique, par effet d'homologie entre fin et moyen, la nature littéraire des supports didactiques imposés aux enseignants. Ces supports servent les objectifs langagiers de l'enseignement de la L2. Quant aux objectifs culturels, ils ne sont ni définis dans le programme ni évoqués dans les instructions pédagogiques officielles. Ce silence des autorités institutionnelles sur la dimension culturelle de l'enseignement scolaire du français nous amène à converger avec le point de vue de Cuq (2003) sur la relation entre langue et culture dans les contextes d'enseignement du français langue seconde. Dans ces contextes, soutient Cuq, « la relation langue/culture s'opère selon des voies

particulières. Les littératures francophones sont le plus souvent sollicitées pour assurer la transition entre une langue, le français, et des cultures, celles de l'Afrique Noire » (p. 109). En examinant de près la répartition des auteurs littéraires inscrits au programme des Terminale Langue et Littérature (TLL) et Terminale Arts et Langues (TAL) (cf. tableau 2, ci-dessus), nous pouvons constater qu'il y a huit auteurs Français nommément indiqués contre cinq auteurs Africains dont deux Maliens. Si les concepteurs du programme de français, qui sont aussi auteurs des instructions pédagogiques officielles, restent muets sur l'objectif culturel de son enseignement, il semble bien que le choix des auteurs inscrits au programme le révèle. En donnant la priorité aux auteurs français, c'est bien la culture artistique française qui est mise en avant. Cela relève-t-il d'un choix idéologique ou didactique ? Nous penchons pour le choix idéologique car, dès lors que l'objectif assigné à l'enseignement du français est de développer des compétences langagières « pour elles-mêmes » et « pour les autres domaines » (IPO, p. 2), rien ne semble pouvoir justifier, d'un point de vue didactique, la prédominance des textes de la Littérature Française dans le programme. En envisageant la lexie « français langue seconde » comme un concept didactique, il s'agit de situer la question didactique au niveau des contenus d'enseignement à mettre en œuvre pour que des apprenants qui ont à effectuer toute leur scolarité en français s'approprient au mieux cet idiome (Cuq, 1995). Dans le contexte scolaire malien, ces contenus devraient-ils passer par la mise en avant d'une littérature finalement assez éloignée des référents culturels des lycéens ou par la recherche d'un équilibre entre le proche et le lointain, le familier et l'étranger, de sorte à faire prendre conscience aux apprenants, par comparaison entre culture cible et culture source, à la fois de la spécificité et de la relativité de leur propre culture (Puren, 1990). Mais pour cela, faut-il encore que l'institution scolaire explicite les enjeux culturels de l'enseignement du français au Mali. Plutôt que de les enfermer dans un non-dit, ces enjeux culturels gagnent à être sortis de leur statut d'implicite du discours curriculaire institutionnel pour en faire une question didactique clairement identifiable par les enseignants de français.

3.3. La méthode d'enseignement institutionnelle : l'approche par compétences (APC)

Dans les milieux de la didactique scolaire ou universitaire des langues en France, l'approche par (les) compétences réfère à un enseignement de la langue articulé autour des compétences langagières (Beacco, 2007). Ce dernier a identifié six compétences langagières constitutives des objectifs d'enseignement de la L2 et pouvant faire chacune l'objet d'un traitement méthodologique particulier. Dans l'enseignement secondaire malien, si l'enseignement des langues est organisé autour de trois compétences langagières avec comme noyau central la compétence de compréhension de l'écrit (cf. tableau 1, supra), il nous semble, au regard des instructions pédagogiques officielles, que la lexie « approche par compétences » dans le discours curriculaires malien désigne une méthode d'enseignement fondée sur les principes pédagogiques et didactiques de la méthodologie directe de l'enseignement scolaire de la L2 telle que celle-ci est décrite par Puren (2014). Pour cet historien de la didactique des langues, cette méthodologie, dont l'explication des textes littéraires dans l'enseignement scolaire de la L2 constitue le champ d'application privilégié, est une combinatoire de trois méthodes. Il s'agit pour l'enseignant « de faire parler les élèves (méthode orale) eux-mêmes (méthode active) en langue étrangère (méthode directe) avec comme objectif une exploitation à la fois langagière et culturelle de ce type de texte [c'est-à-dire le texte littéraire] » (p 5). Pour rappel, les instructions pédagogiques officielles accompagnant la mise en œuvre de l'approche par compétences au Mali assignent à la séquence pédagogique de français de servir d'outil de lecture et d'expression orale et écrite, l'objectif pédagogique immédiat étant de

> développer des réflexes de « faiseur » chez l'apprenant au sens littéral du terme, tel est en définitive l'objectif ultime assigné à tout acte d'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi, à examiner la séquence de LC [langue et communication] en Français à la lumière de l'A.P.C. (approche par les compétences), force est de proposer la méthodologie appropriée : le constructivisme, apte à *substituer à une logique d'enseignement une logique d'apprentissage* (IPO, p. 1, les auteurs soulignent).

À cet égard, l'approche par compétences de l'enseignement des langues au Mali relève plutôt du dispositif didactique de la méthodologie directe, où l'accent est mis sur le rôle actif de l'apprenant envisagé comme un « faiseur » et où ce dernier a une double activité qu'on peut résumer comme suit à la suite de Puren (2014) :

- mobiliser à propos du document soumis à sa compréhension des compétences langagières acquises ou disponibles (la lecture et l'expression orale) et des connaissances culturelles relatives aux littératures française, africaine et malienne ;

- extraire du document de nouvelles connaissances culturelles et développer à partir du document de nouvelles connaissances langagières permettant de consolider les compétences langagières initialement mobilisées pour sa compréhension.

On peut regretter que ces « tâches scolaires », entendues comme « parties repérables du travail effectué par les apprenants sur les documents [littéraires] » (Puren, 2014 : 3), mettent trop l'accent sur l'opération cognitive elle-même (lire, parler et écrire autour du document) au détriment d'une visée sociale explicite (lire le document pour quelles motivations extérieures au document lui-même) (Guichon, 2012 ; Bento, 2013). Mais pour les auteurs des instructions pédagogiques officielles,

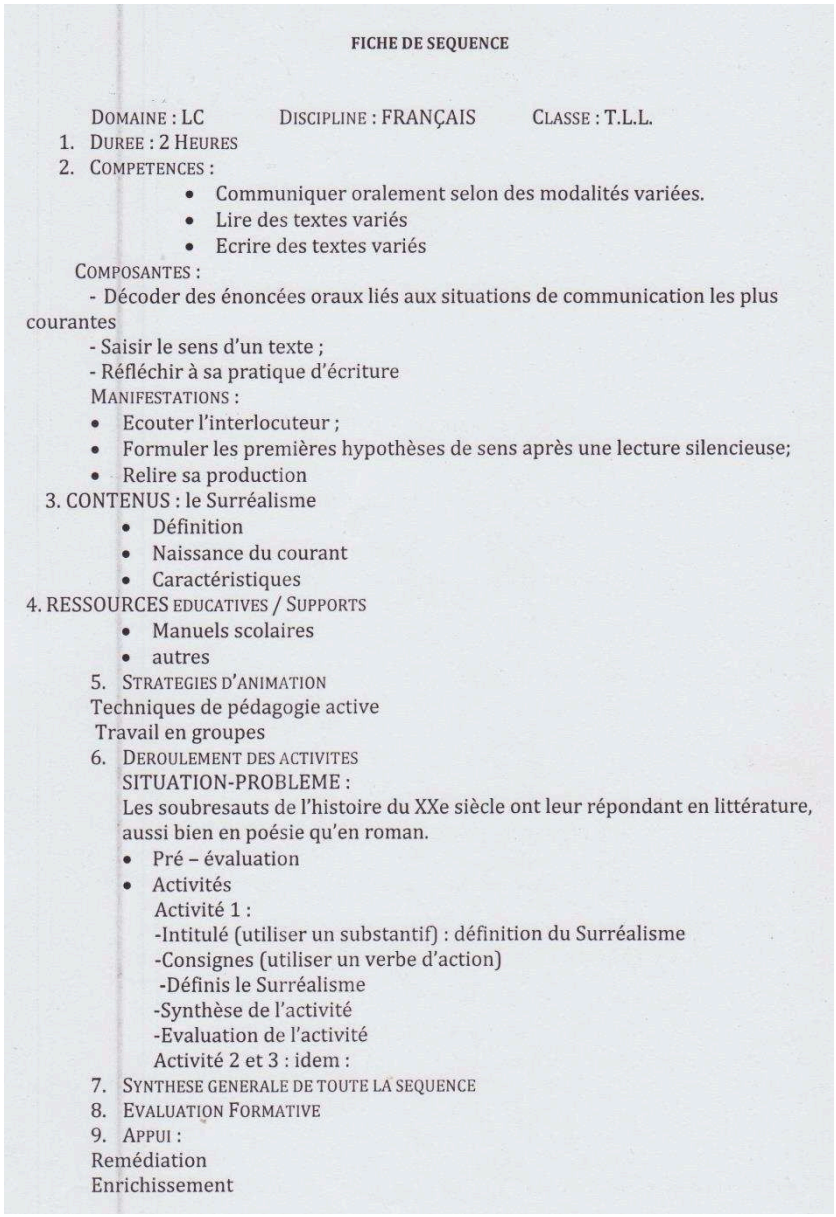
> en donnant la parole à l'apprenant, en lui reconnaissant le droit de tâtonner, d'expérimenter, de se tromper, de recommencer, d'essayer plusieurs pistes de solutions, mais surtout de s'appuyer sur ses pairs et sur le maître, les curricula le sollicitent constamment, contribuant ainsi à asseoir chez lui les bases de l'initiative, gage certain d'une autonomie future (IPO., p. 1).

Cet extrait permet de déduire que l'objectif pédagogique immédiat (faire lire et faire parler l'apprenant) de l'approche par compétences au Mali se double d'une finalité politique, qui ne concerne plus « les apprentissages en eux-mêmes mais leurs fonctions, leurs usages au-delà de la scolarité » (Perrenoud, 2013 : 139). Il ne s'agit plus seulement, à travers la mise en œuvre des principes pédagogiques et didactiques de l'APC, de faire développer chez l'apprenant des compétences langagières et culturelles pour leur « statut immédiat dans l'évaluation » scolaire (Perrenoud, 2013 : 138) mais de contribuer à la formation d'un acteur social qui aura à « s'appuyer sur ses pairs » non pas pour accomplir des tâches scolaires mais des tâches sociales en tant que citoyen. À cette fin, on comprend que « les curricula le sollicitent constamment, contribuant ainsi à asseoir chez lui les bases de l'initiative, gage certain d'une autonomie future ». À cet égard, nous rejoignons Peraya et Viens (2005 : 33) pour dire que, dans le champ de l'éducation, toute réforme curriculaire et méthodologique vise « des changements fondamentaux dans les orientations de la politique scolaire et s'articule à une conception large du changement social ».

La figure 3 est une fiche de séquence modèle que les auteurs des instructions pédagogiques proposent aux enseignants de français pour la mise en œuvre de l'approche par compétences. La séquence est construite autour du thème du Surréalisme en poésie (cf. tableau 2, supra). La situation-problème autour de laquelle la séquence est construite est formulée sans qu'on sache pourquoi les élèves ont à comprendre le document qui leur est proposé si ce n'est précisément de le comprendre pour lui-même afin d'en parler en interagissant avec les pairs et l'enseignant. Cela

correspond d'une part au modèle de tâches scolaires du traitement didactique des documents textuels en méthodologie directe telle que nous l'avons définie à la suite de Puren (2014) et, d'autre part, aux objectifs institutionnels d'enseignement des langues au Mali, lesquels font de la séquence de français un outil au service de la construction des compétences « pour elles-mêmes » de la lecture, de l'expression orale et écrite autour du document littéraire.

Figure 3. Fiche de séquence modèle



FICHE DE SEQUENCE

DOMAINE : LC DISCIPLINE : FRANÇAIS CLASSE : T.L.L.

1. DUREE : 2 HEURES
2. COMPETENCES :
   - Communiquer oralement selon des modalités variées.
   - Lire des textes variés
   - Ecrire des textes variés

COMPOSANTES :

- Décoder des énoncées oraux liés aux situations de communication les plus courantes
- Saisir le sens d'un texte ;
- Réfléchir à sa pratique d'écriture

MANIFESTATIONS :

- Ecouter l'interlocuteur ;
- Formuler les premières hypothèses de sens après une lecture silencieuse;
- Relire sa production

3. CONTENUS : le Surréalisme
   - Définition
   - Naissance du courant
   - Caractéristiques

4. RESSOURCES EDUCATIVES / SUPPORTS
   - Manuels scolaires
   - autres

5. STRATEGIES D'ANIMATION

Techniques de pédagogie active

Travail en groupes

6. DEROULEMENT DES ACTIVITES

SITUATION-PROBLEME :

Les soubresauts de l'histoire du XXe siècle ont leur répondant en littérature, aussi bien en poésie qu'en roman.

- Pré – évaluation
- Activités

Activité 1 :

-Intitulé (utiliser un substantif) : définition du Surréalisme

-Consignes (utiliser un verbe d'action)

-Définis le Surréalisme

-Synthèse de l'activité

-Evaluation de l'activité

Activité 2 et 3 : idem :

7. SYNTHESE GENERALE DE TOUTE LA SEQUENCE
8. EVALUATION FORMATIVE
9. APPUI :

Remédiation

Enrichissement

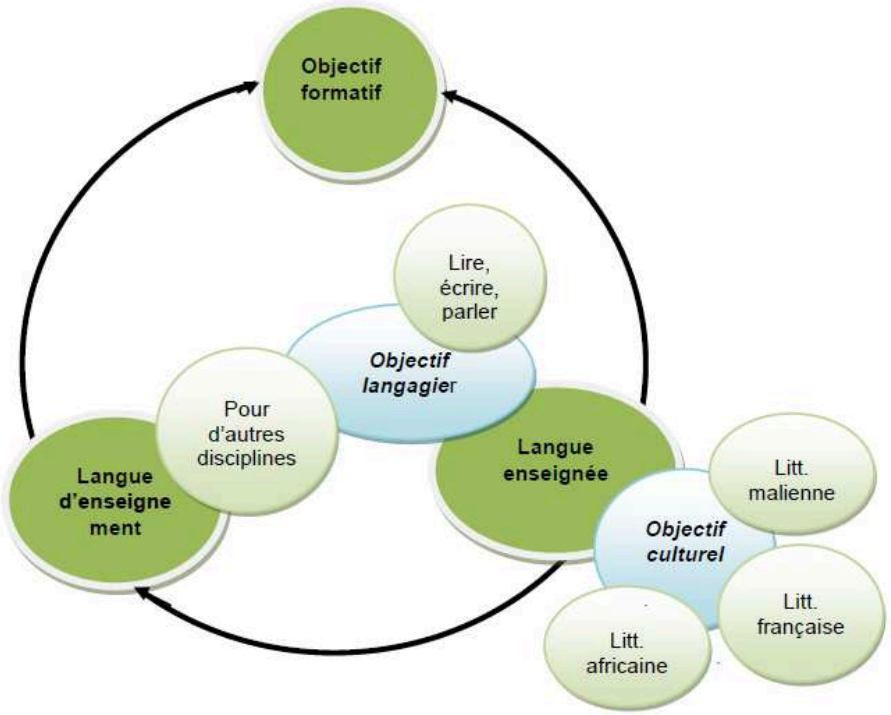
On peut relever que, si les objectifs institutionnels d'enseignement de la L2 constituent une contrainte pour les enseignant de langues, car il s'agit de faire selon des règles impersonnelles, le choix des ressources didactiques (manuels ou autres) reste moins contraignant (voir la rubrique 4. « Ressources éducatives/supports » de la fiche ci-dessus). Pendant notre enquête de terrain, cette marge de liberté a été

convoquée par des enseignants comme argument pour justifier leur choix d'utiliser les téléphones des élèves comme support de diffusion de contenu audio-visuel en classe (cf. chap. 10, section 3.1.3.3).

3.4. Synthèse partielle

La figure 4 reprend les objectifs institutionnels de l'enseignement du français au secondaire au Mali tels que ceux-ci sont énoncés dans le programme et les instructions pédagogiques. Elle prend en compte le double statut du français dans l'enseignement secondaire malien tel que nous l'avons évoqué. Qu'il soit envisagé comme langue enseignée ou langue d'enseignement, son objectif ultime demeure formatif : en assignant à l'enseignement du français l'objectif de développer conjointement des compétences langagières « pour elles-mêmes » mais également « pour d'autres domaines » à partir principalement de documents littéraires, il s'agit bien de développer chez l'apprenant des capacités cognitives « d'analyse, de synthèse, de comparaison, d'interprétation, d'extrapolation, d'argumentation, etc. » (Puren, 1990 : 14). Dans le schéma, « Litt. » est une abréviation de « littérature ».

Figure 4. Finalité de l'enseignement du français



Dans les lignes précédentes, nous nous sommes attaché à proposer une lecture cognitive de la forme scolaire de l'enseignement des langues au Mali en termes d'objectifs institutionnels. Cela a permis de souligner d'une part la « scripturalisation » de l'enseignement scolaire de la L2 au Mali et, d'autre part, l'absence d'enseignement de la compréhension de l'oral en tant que compétence langagière. Or, comme l'expliquent Demaizière et Grosbois (2014 : § 18), « le numérique en langue, ce sont d'abord des vidéos, les documents authentiques pour la compréhension de l'oral ». Si le propos de ces auteures s'applique aux outils numériques introduits dans la situation didactique par l'enseignant et exclut ceux introduits par les apprenants, il permet de rappeler, à la suite de Larose et Karsenti (2005 : 214), la nécessité qu'il y a à penser l'intégration scolaire des technologies numériques conjointement avec « les orientations et les facteurs affectant la pratique pédagogique ». Quels sont ces facteurs et ces orientations qui font qu' « on enseigne d'une certaine façon » (Larose & Karsenti, ibid.) ? Selon ces chercheurs, ces facteurs ont partie liée avec les finalités de l'enseignement, les prescriptions du programme d'enseignement. À cet égard, nous convergeons avec Larose et Ratté (2001) pour poser que les discours curriculaires, en tant qu'ils instaurent une relation de pouvoir entre ce qu'il convient de faire et ce qu'il est possible de faire, influencent le rapport des enseignants et des apprenants à l'utilisation pédagogique des outils numériques.

4. Conclusion

L'objectif de ce chapitre était de construire un cadre conceptuel permettant de mettre en perspective la façon dont enseignants et institution construisent un rapport aux outils numériques introduits dans la situation pédagogique par les lycéens et comment, par leurs usages numériques éducatifs et non éducatifs, ceux-ci produisent des contre-normes scolaires afin de tenir leur rôle pédagogique. La lecture politique de la forme scolaire de la relation pédagogique a ainsi été proposée afin d'appréhender l'importation des outils numériques en classe comme un phénomène susceptible d'y introduire une nouvelle dialectique du pouvoir et un nouveau rapport au savoir. La lecture cognitive de la forme scolaire a été envisagée pour interroger le lien entre le système didactique de l'enseignement des langues et les usages du numérique dans les apprentissages scolaires et informels des lycéens-adolescents. La description de l'enseignement scolaire des langues s'est concentrée sur les contenus d'enseignement-apprentissage et les compétences langagières correspondantes. Un accent particulier a été mis sur l'enseignement du français. La centralité du document littéraire dans le dispositif didactique de cet enseignement semble partiellement en contradiction avec

sa finalité telle que définie dans les instructions pédagogiques officielles, à savoir le développement chez les élèves des compétences de lecture, d'écriture et d'expression orale « pour elles-mêmes » et pour les « autres domaines ». Or, il est établi par les spécialistes du français sur objectif spécifique que les spécificités discursives des enseignements non linguistiques impliquent la mobilisation de ressources didactiques aptes à prendre en charge de telles spécificités (Mangiante & Parpette, 2004). Il semble par conséquent convenir de décentrer l'enseignement du français de la littérature pour qu'il puisse jouer pleinement son rôle qui est d'aider les élèves à réussir dans les enseignements non linguistiques.

La centralité du document écrit dans l'enseignement scolaire des langues est une donnée à mettre en perspective afin de comprendre la façon dont les contenus d'enseignement façonnent certains usages du numérique par les lycéens-adolescents auxquels nous nous intéressons.

La deuxième partie de la thèse traite de la méthodologie de la recherche et de ses fondements épistémologiques.

Cadre méthodologique

Chapitre 3

Retour sur l'enquête

Pour investiguer les usages du numérique par les lycéens-adolescents dans leur travail scolaire, nous avons fait le parti pris d'une démarche ethnographique. Ce choix correspondait à un « engagement dans un paradigme de recherche » (Cambra-Giné, 2003 : 15) dont nous n'avions pas pris la mesure des enjeux méthodologiques et épistémologiques. Ce chapitre propose de revenir sur le processus de la recherche sous l'angle d'un « méta-point de vue » (Morin, 1991 : 202). L'objectif de ce méta-point de vue est double. Au travers de la mise en récit du travail de terrain, il s'agit de donner au lecteur la possibilité d'une critique des conditions de production des données qui feront l'objet d'analyse. Envisagé comme moyen d'objectivation des choix forcément arbitraires effectués sur le terrain, ce méta-point de vue « a une valeur paradigmatique » (Morin, ibid.) en ce qu'il met en perspective le raisonnement qui permettra de construire un cadre de compréhension des usages du numérique par les lycéens, ce cadre n'ayant pu être mûrement pensé au cours de l'enquête.

1. Questionnements épistémo-méthodologiques initiaux

1.1. La prise en compte des usages du numérique en contexte extrascolaire : quel dispositif d'investigation ?

Engagé sur le terrain avec l'intention de réunir des données sur les usages du numérique par des apprenants de langue seconde au lycée, nous nous sommes rapidement retrouvé face à une diversité de pratiques par rapport auxquelles nous n'avions pas de questions de recherche théoriquement élaborées. L'absence d'hypothèses construites rendait difficiles les choix à effectuer. C'est après la lecture d'un article de Reuter (2001) que nous avons commencé à prendre la mesure des implications méthodologique et épistémologique de l'ouverture de notre problématique au contexte extrascolaire. Dans son article consacré aux pratiques d'écriture extrascolaires des élèves, ce didacticien soulève le problème de la connaissance même de ces pratiques. Il est toujours possible de partir d'une revue de la littérature sur les pratiques en question pour en dégager et retenir les catégories ou les variables qu'on estime pertinentes pour sa problématique de recherche. Mais cette

manière de procéder présentait un double inconvénient : elle nous obligeait à disposer d'un modèle d'analyse préalable aux données sans compter que ce type de démarche ne permet pas toujours de voir « ces choses profondes, indicibles au premier abord, qui sont refusées à un interlocuteur qui n'est que de passage » (Vienne, 2005 : 178). À cet égard, Reuter (2001) pose le problème méthodologique et éthique concernant la connaissance des pratiques extrascolaires des apprenants de la manière suivante :

> comment recueillir et traiter des données concernant les pratiques sachant que, généralement, l'observation est exclue aussi bien pour des raisons de déontologie que de faisabilité et que l'on est réduit à solliciter et à analyser des déclarations avec tous les biais que cela peut induire ? Comment gérer le fait que ce type d'investigations est souvent ressenti comme une tentative d'intrusion (voire d'ingérence) dans la vie privée des enfants et des familles ? (p. 13).

Ces questionnements de Reuter ont constitué comme une sorte d'épine dorsale de notre réflexion méthodologique : comment récolter des données auprès de lycéens adolescents sur leurs usages numériques ? En faisant des sujets les informateurs de leurs propres usages numériques, quelles implications épistémologiques cela entraîne-t-il ? Quels outils de collecte mettre en œuvre ? Faut-il que nous nous inscrivions au quotidien dans les espaces sociaux qu'ils parcourent ? Comment ? Quelle faisabilité ? Quelle temporalité ? Si ces questionnements méthodologiques se sont précisés dans les premiers jours du travail de terrain, il n'était pas envisageable d'y apporter des réponses définitives, mais de maintenir une réflexivité qui permette d'interroger à chaque fois la cohérence des choix à faire (cf. section 3).

En plus de ces questionnements méthodologiques cruciaux, Reuter soulève un problème d'ordre épistémologique :

> Comment éviter de pré-construire les formes d'une activité par le jeu du questionnement qui sélectionne et met l'accent sur un aspect du faire humain isolé de ses contextes d'exercice ? (p. 13).

Ainsi, s'est-il posé la question de savoir s'il fallait dès le démarrage de l'enquête mettre l'accent sur les usages du numérique dans le travail scolaire des lycéens. Cette question pointe le problème du double principe de dominante et de sélection des usages. Selon Reuter (2001), le principe de sélection consiste à se demander ce qu'il convient de sélectionner et pourquoi. Ce type de questionnement demeure pertinent quand on veut faire jouer aux faits empiriques prélevés sur le terrain un rôle de vérification d'un modèle d'analyse et d'hypothèses élaboré préalablement à l'enquête, ce qui ne correspondait pas à la manière dont nous envisagions d'approcher le terrain. Quant au principe de dominante, il peut consister à ne solliciter et à ne retenir que tels ou tels usages numériques en et hors la classe selon la manière dont on a construit

théoriquement le sujet-lycéen (sujet didactique, sujet scolaire ou sujet-adolescent). Le risque devient alors d'exclure de la catégorie d'usages sollicités et retenus « ce qui est plus marqué du point de vue de l'identité et de l'implication » (Reuter, 2001 : 15) du sujet-lycéen-adolescent. Dans la mesure où nous cherchions à comprendre comment des êtres singuliers mobilisent des outils numériques nomades dans une pratique sociale située, pourquoi ils s'autorisent ou pas tel ou tel usage selon les situations et les contextes, le recours au double principe de sélection et de dominante en amont de l'enquête devenait une option méthodologique peu pertinente.

Une seconde option était de privilégier une approche holistique de sorte à faire émerger au fil de l'enquête des régimes d'usage. Cette possibilité soulève à son tour le problème de la prétention à l'exhaustivité à laquelle l'enquête ne saurait prétendre, quelle que soit la complexité du dispositif méthodologique à l'œuvre. Face à cette incomplétude inéluctable de la démarche méthodologique, il s'est agi par conséquent de penser comment faire pour que l'inaccessible au chercheur ne soit pas un impensé (Schneider, 2013). C'est la double question de la restitution et de la portée scientifique des résultats de la recherche qui s'est trouvée ainsi posée : face à des données hétérogènes et forcément incomplètes collectées auprès de sujets singuliers évoluant dans des contextes sociaux qui façonnent leurs expériences avec les outils numériques, quel type de raisonnement peut-on adopter, sachant qu'il est impossible d'entretenir l'illusion d'un individu autonome ou de le réduire à la somme d'habitus sociaux (Dubet, 2005) ? D'un point de vue épistémologique, nous avons pensé qu'il fallait considérer les limites méthodologiques comme étant la manifestation d'une tension permanente « entre l'aspiration à un savoir non parcellaire, non cloisonné, non réducteur et la reconnaissance de l'inachèvement et de l'incomplétude de toute connaissance » (Morin, 1990 : 11). La prise en compte de cette tension entre l'exigence de cohérence dans toute production scientifique et la reconnaissance de ses limites internes incite à plus de réflexivité sur la nécessité d'un outillage conceptuel et méthodologique complexe pour appréhender les usages du numérique par des apprenants de langue. Dans cette perspective, le principe épistémologique de ne pas pré-construire les usages exigeait que nous mobilisions un dispositif d'enquête pouvant prendre en charge la circulation des usages dans le temps et dans l'espace, l'objectif étant de les appréhender en tant qu'ils font sens pour le sujet et qu'ils se nouent à son identité (Collin, 2013 ; Reuter, 2001).

Les conséquences théoriques de cette seconde option méthodologique a été pensée au cours de l'enquête. Le choix d'une approche intercontextuelle des usages du numérique par des lycéens-adolescents exige en effet une conceptualisation complexe de la notion même d'usage où l'accent doit être mis moins sur l'usage per se mais davantage sur les significations qui lui sont attribuées, sachant que celles-ci

sont fonction des circonstances et des situations qui le font advenir dans le cadre d'une pratique sociale (cf. chap. 1). En plus de cet effort de conceptualisation de la notion d'usage, une approche non sélective des usages numériques des lycéens-adolescents oblige à une construction théorique de ce dernier qui corresponde à la diversité des usages qu'il déploie à travers les contextes sociaux où il s'inscrit au quotidien (Fluckiger & Hétier, 2014). Dès lors, la question principale a été de savoir à quelle construction théorique du sujet-lycéen-adolescent fallait-il procéder : en ne voyant en lui que l'apprenant d'une L2, nous courions le risque de sélectionner ses usages ; ne l'envisageant que comme un adolescent, le risque était grand de nous éloigner d'une problématique didactique à travers laquelle nous souhaitions interroger ses usages scolaires du numérique ; en le ramenant au seul statut d'élève soumis à des normes scolaires, la tentation était grande de ne chercher que ce qui est autorisé en classe de langue en termes d'utilisation d'outils ordinaires de travail scolaire.

1.2. Des présupposés à expliciter sur l'intérêt de la prise en compte des usages du numérique en contexte extrascolaire

L'élargissement au contexte extrascolaire de la problématique de l'intégration des outils numériques dans le travail scolaire des apprenants de langue oblige à expliciter et interroger les présupposés qui sous-tendent un tel choix. Ce questionnement critique est nécessaire si le chercheur en didactique ne souhaite pas poser que tout usage numérique extrascolaire des apprenants peut ou doit être scolarisé. Reuter (2001) formule, à propos des pratiques d'écriture extrascolaires des apprenants, le présupposé suivant que la recherche doit questionner : la prise en compte des pratiques extrascolaires des apprenants « engendrerait nécessairement des effets positifs » (p. 16). Le principal argument à l'appui de ce présupposé est que « la prise en compte de ces pratiques est sans doute une nécessité si l'on souhaite mieux connaître les élèves et si l'on ne se satisfait pas des fonctionnements scolaires actuels et de leurs effets » (p. 19). À cet égard, prendre en compte les usages numériques extrascolaires des apprenants présente trois avantages potentiels : leur objectivation contribue à les faire connaître, ce qui peut engendrer un « effet de reconnaissance » (Reuter, 2001 : 20). Pour ce dernier, il s'agit de la « reconnaissance des élèves par les enseignants en dissipant la cécité sur leurs pratiques (…) ainsi que certains malentendus générés par une confusion entre manque de visibilité ou de légitimité des pratiques et absence de celles-ci » (p. 20). La mise au jour des usages numériques extrascolaires des apprenants – de même que ceux qui se déploient en classe de langue mais invisibles à l'enseignant – et leur (re)connaissance par les enseignants permet de construire une démarche qui tente de transformer « un état des lieux en un état des

relations entre extrascolaire et scolaire » (p. 20). Du double point de vue épistémologique et méthodologique, une telle démarche de problématisation des relations entre le scolaire et l'extrascolaire implique que le chercheur adopte une double posture : une posture compréhensive, qui oblige à construire sa problématique et ses questions de recherche à partir du travail de terrain ; une posture doublement critique : d'abord vis-à-vis des discours autour de l'objet d'étude qui émergent du terrain de recherche ; ensuite face à son propre discours de chercheur en posant que si sa recherche doit être utile à la communauté éducative en lui fournissant des informations et des analyses pouvant aider au changement des pratiques pédagogiques, elle n'a pas à être prescriptive ni à se substituer en outils de décision, laquelle relève du seul ressort de l'institution scolaire et finalement des enseignants (Guichon, 2011).

La clarification de ces présupposés nous oblige à préciser les postulats qui fondent notre démarche méthodologique. La section suivante a pour objectif la définition de tels postulats.

1.3. Quels postulats pour la prise en compte des usages numériques extrascolaires des élèves ?

Notre choix de prendre en compte les usages numériques extrascolaires des lycéens-adolescents repose sur deux postulats empruntés à Reuter (2001) : il s'agit d'abord de tenir que « les élèves sont des objets d'investigation (…) et de valeur, (…), objets d'investigation par et pour eux-mêmes dans des situations susceptibles de les amener à se questionner sur les objets disciplinaires, sur leurs rapports à ceux-ci, sur eux-mêmes comme praticiens ». Ensuite il convient de considérer que, de la même manière que le lycéen-adolescent, l'enseignant de langue « est lui-même pris dans des pratiques extrascolaires (…) dont il n'est sans doute pas inutile de penser les rapports de congruence ou d'opposition avec les pratiques des élèves » (p. 21).

Ce double postulat, qui s'est précisé au fil de l'enquête, a des implications méthodologiques qu'il nous fallait clarifier. Celles-ci peuvent être reprises dans les termes de la question suivante : afin de pouvoir croiser les discours autour des outils numériques nomades, faut-il suivre à et hors de l'école des lycéens d'une même classe et leur enseignant de français ? Ces questions soulèvent en dernière instance le double problème de la délimitation du terrain de recherche en contexte scolaire et du recrutement de la population d'enquête parmi les enseignants de français et les élèves. Concernant ces derniers, nous nous sommes interrogé sur les critères de leur sélection pour participer à la recherche : devons-nous tenir compte de leur profil scolaire et/ou sociologique ou ne retenir que le seul critère du volontariat à participer à la recherche ?

Quels établissements (lycées) de Bamako choisir ? À partir de quels critères ? Des établissements de l'enseignement secondaire public ou privé ? Si nous avons rapidement écarté l'option d'inclure les établissements privés afin d'homogénéiser le terrain d'enquête en termes de contraintes institutionnelles, la question demeurait toujours de savoir parmi les lycées publics de Bamako, lesquels choisir pour y mener l'enquête. Question d'autant plus difficile que nous ne connaissions que très peu les lycées de Bamako pour n'y avoir jamais étudié ou enseigné. Si la méconnaissance du terrain avant l'enquête constitue un avantage pour le chercheur en ce qu'elle incite à aiguiser le regard en adoptant une attitude d'étonnement, de naïveté et de curiosité permanents face au monde social qu'il étudie (Vienne, 2005), elle demeure problématique au moment de circonscrire son terrain d'enquête : comment réussir un recueil des données aussi riches d'informations que possibles sur une population d'enquêtés repartie au-delà d'un établissement scolaire ? S'il était possible de réduire le terrain d'enquête à un seul établissement scolaire – ce qui aurait permis d'augmenter le temps à partager avec nos enquêtés –, cette possibilité soulevait des problèmes épistémologiques qu'il nous fallait considérer : comment penser la généralisation des analyses qui seront faites des informations récoltées auprès d'enseignants et d'apprenants de langue d'un seul établissement scolaire pour appréhender la problématique de l'intégration des outils numériques nomades dans l'enseignement-apprentissage scolaire des langues au Mali ?

La section suivante décrit le terrain de recherche en apportant des éléments de réponses aux questionnements soulevés ci-dessus.

2. Présentation du terrain de recherche

Dans cette section sont décrits deux contextes. La sous-section 2.1. rend compte du processus de l'enquête en contexte scolaire alors que la sous-section 2.2. propose des éléments de compréhension du contexte socioéconomique malien en lien avec les coûts de la connexion mobile. Au cours du travail de terrain, il est apparu que certains usages scolaires des outils numériques nomades étaient façonnés par une logique économique qu'il faut faire comprendre au lecteur non familier avec le contexte malien afin de lui donner les moyens de saisir le sens de certaines pratiques décrites dans la troisième partie consacrée aux lycéens.

2.1. Le contexte scolaire

2.1.1. S'engager sur le terrain

2.1.1.1. Établir des contacts et assumer son identité

Le point nodal de notre engagement sur le terrain a consisté à établir des contacts en explicitant aux personnes rencontrées individuellement ou collectivement l'objet de la recherche, et par là même à construire la confiance sans laquelle aucune fréquentation prolongée du terrain n'aurait été possible. Selon Agier (2004 : 35) le terrain de recherche en sciences humaines n'est ni une chose, ni un lieu, ni une catégorie sociale, ni même une institution ; c'est « d'abord un ensemble de relations personnelles où on apprend des choses ». En appréhendant ainsi notre terrain de recherche, il n'était pas question pour nous de faire une « observation non avouée » consistant à dissimuler aux enquêtés notre identité de chercheur ainsi que les objectifs de notre présence parmi eux comme a pu le faire Vienne (2005 : 181) dans son étude ethnographique sur « les violences » à l'école. Selon Vienne, si l'observation clandestine présente des avantages, elle peut être ingrate quand il s'agit d'établir des contacts avec les élèves. L'auteur rapporte ainsi que son observation « a fini sur une rupture irrémédiable entre [ses] élèves et [lui-] même » (p. 182), ce qui « a chassé toute possibilité d'entretiens avec les élèves et d'approches biographiques ». Préciser que nous avons opté dès le début pour une observation avouée est important dans la mesure où, contrairement à Vienne (ibid.) ou à Fluckiger (2007) étudiant le processus d'appropriation des technologies par les collégiens en France, nous devions garder pendant l'enquête une seule identité, celle d'apprenti-chercheur et non pas adopter « une posture de recherche impliquée » (Lambert, 2011 : 371). Il s'agissait par là de construire une relation de confiance avec les enseignants et les apprenants désireux de participer à la recherche mais pouvant soupçonner, par exemple, des velléités

évaluatives de leurs pratiques pédagogiques de notre part. La construction et le maintien de cette nécessaire confiance impliquait que nous évitions de nous faire « encliquer » (Olivier de Sardan, 1995 : 20), c'est-à-dire d'être assimilé à une catégorie sociale de l'établissement scolaire (membres de l'administration, enseignants ou élèves). Cette difficile posture de neutralité se justifiait d'autant que nous nous intéressions aux usages scolaires d'un objet interdit à l'école. Les pratiques associées au téléphone pouvaient raisonnablement être supposées en amont de l'enquête comme étant un facteur de tensions sociales au lycée, et donc donnant lieu à des prises de positions sur lesquelles le chercheur n'a pas à s'aligner.

Malgré que nous ayons eu soin de préciser notre identité de chercheur et l'objet de notre étude au début de chaque première rencontre individuelle ou collective, les enseignants de langue autres que de français (e.g. anglais, espagnol et allemand) des différents établissements constitutifs du terrain d'enquête ont résisté à nos sollicitations. En nous présentant devant eux comme professeur de français préparant une thèse de doctorat en sciences du langage, cela a souvent suscité de l'étonnement de la part de certains enseignants d'anglais que nous sollicitions pour être admis à faire des observations dans leurs classes. La question de l'identité du chercheur est ainsi devenue très vite, à nos yeux, une composante méthodologique de la recherche pouvant réduire ou élargir les possibilités d'observation en contexte scolaire. Selon Hughes (1996), les difficultés que le chercheur rencontre sur le terrain comme, par exemple, la résistance des sujets à ses sollicitations ou, au pire des cas, le rejet de sa présence même sur le terrain, font partie des conditions objectives de réalisation de la recherche, et, à cet égard, elles méritent d'être analysées d'un point de vue sociologique. Lorsque nous avons sollicité des professeurs d'allemand qui partageaient avec ceux de français la même salle multimédia d'un des lycées où l'enquête a été menée, aucun n'a accepté ni de nous recevoir dans les cours pendant lesquels ils ont recours aux équipements informatiques de cette salle, ni de nous accorder des entretiens autour des activités didactiques qu'ils y faisaient avec les élèves. En cherchant à comprendre les raisons d'une telle résistance auprès des enseignants de français de l'établissement avec lesquels nous nous étions davantage familiarisé, il est apparu que nous étions, malgré nous, pris dans un conflit sourd, antérieur à notre arrivée sur le terrain, entre les deux comités pédagogiques. Notre identité de « professeur de français » faisant une recherche doctorale semblait faire de nous aux yeux de ces professeurs d'allemand une personne susceptible de prendre parti pour le comité pédagogique de français dans le conflit larvé qui opposait les deux comités autour de la salle multimédia.

Dans ce retour sur notre enquête, nous pensons que l'insertion du chercheur dans le réseau social que constitue son terrain de recherche (Hughes, 1996 ; Charmillot & Dayer, 2012 ; Vienne, 2005 ; Blanchet, 2011 ; Agier, 2004) a des répercussions méthodologiques en ce sens qu'il fait lui-même l'objet d'un traitement sociologique dont il ne décide pas des critères de la part de la population où il s'insère. Maintenant que les émotions liées au travail de terrain se sont estompées, nous pouvons nous demander, tout en laissant la question en l'état, si la résistance des enseignants de langues autres que de français n'a pas dépendu aussi, voire davantage, du traitement sociologique que nous-mêmes leur avons fait. En effet, en tant qu'enseignant de français, il nous a été bien plus facile de nous sentir en affinité avec les enseignants de français que d'autres ; peut-être qu'inconsciemment, n'avons-nous pas su mettre en retrait cette identité pour pouvoir construire une relation de confiance avec les enseignants des autres langues ?

Construire la confiance avec les participants à la recherche c'est également leur dévoiler l'investissement que leur participation à la recherche peut impliquer, comme par exemple accepter de partager du temps avec le chercheur selon ses disponibilités, tenir un journal sur ses usages numériques, etc. Le dévoilement au participant de son rôle dans la production des matériaux de la recherche s'est fait au fur et à mesure que l'enquête avançait et qu'apparaissait le besoin d'enrichir le dispositif méthodologique (cf. section .3. infra). Mais la mise en œuvre de ce principe éthique présente des difficultés. En effet, certains élèves, notamment des filles, étaient d'accord pour participer à la recherche mais se sont rétractés une fois informés de nos intentions méthodologiques, en l'occurrence la tenue d'un journal d'usages numériques et le suivi hors du lycée. Ce désistement intervenu en début de l'enquête induisait la question suivante : fallait-il continuer à préciser aux participants comment nous souhaitons les impliquer dans la production des données de la recherche au risque de les décourager au seuil même de l'enquête ? Ou convenait-il de leur dissimuler, pour un début, certaines de nos intentions méthodologiques, comme le suivi hors du lycée ou la tenue d'un journal ? Nous avons pensé que cette seconde possibilité pouvait présenter le risque de provoquer une rupture avec eux au moment de leur présenter nos options méthodologiques dont ils n'auront pas été informés en amont. En optant pour la première option, nous avons parié sur la possibilité de construire au fil du temps une relation de confiance qui pourrait les amener à accepter nos différentes sollicitations.

Investiguer les usages du numérique par les lycéens-adolescents exige également de définir pendant la phase même de l'enquête une « déontologie de la publication » (Weber, 2008 : 141) des données dont ils sont à l'origine. Cela s'est traduit par notre engagement auprès des participants à préserver leur réputation par la

confidentialité des informations qu'ils nous fourniront. Ce gage de confidentialité, au-delà de sa dimension éthique, participe de la relation de confiance. Par exemple, lorsque nous avons demandé à avoir accès aux comptes Facebook des lycéens, beaucoup nous ont donné leur accord en nous envoyant des invitations d'amitié tout en précisant qu'ils ne souhaitaient pas que nous ayons accès au contenu de leur messagerie de communication privée. L'engagement du chercheur à préserver la confidentialité des informations récoltées auprès des individus était également nécessaire pour libérer la parole des élèves sur leurs usages numériques clandestins en classe (e.g. ne pas dévoiler aux enseignants ni à l'administration les stratégies qu'ils utilisent pour déjouer le contrôle de l'enseignant). Cet engagement éthique n'est cependant pas exempt de tension pour le chercheur qui doit construire sa problématique de recherche à partir des informations issues du terrain : comment ne pas avoir le sentiment de dénoncer les élèves tout en souhaitant aborder, à partir de ce qu'ils en ont dit, leurs usages numériques avec leur enseignant de français ? Nous n'avions pas de questions de recherche préconçues et stabilisées ; elles émergeaient au fil des rencontres et il nous fallait soumettre aux enseignants et aux membres de l'administration les questions que nous nous posions autour de certaines informations que nous fournissaient les élèves à propos de leurs usages numériques.

Au-delà de la phase de l'enquête, cet engagement éthique doit se poursuivre jusqu'à la publication des résultats de la recherche. Mais cela soulève des problèmes en termes de restitution de la recherche : la démarche compréhensive reposant sur la contextualisation, la question devient de savoir comment anonymiser les noms des personnes, des institutions ou des lieux et en même temps les contextualiser ? Selon Weber (2008), dès lors que la contextualisation vise à mettre en scène des lieux, des institutions et des personnes, elle « engage la réputation de toutes ces entités identifiables » (p. 145). Pour neutraliser ces effets de réputation que l'activité de recherche peut avoir sur les participants, Weber propose de « reconstruire le cas étudié comme une somme limitée de variables, nécessaires et suffisantes » (p. 142). Pour notre part, nous avons choisi de conserver les noms des établissements scolaires tout en ayant soin d'anonymiser ceux des individus sans cependant interchanger leurs établissements, comme par exemple faire passer un élève du lycée Askia Mohamed pour celui d'un autre lycée ou inversement.

2.1.1.2. Par quels acteurs du lycée commencer *l'enquête ?*

Vouloir construire la problématique de l'intégration scolaire des outils numériques nomades à partir du triangle institution-enseignants de français-lycéens-adolescents soulève un problème technique non négligeable : par quelle catégorie sociale de l'institution scolaire faut-il faire son entrée dans la collecte des données ? Auprès des élèves ? Des enseignants ? Ou des responsables du lycée ? S'il est évident que l'entrée du chercheur en terrain scolaire se fait par la voie hiérarchique de l'institution, cette évidence n'est plus de mise dès lors qu'il s'agit de dépasser la démarche administrative qui permet de se faire admettre légalement au sein de l'établissement. Une fois admis dans l'établissement, la question de savoir auprès de quelle catégorie sociale commencer la collecte des données se double de celle des instruments de collecte. Ces deux questions sont imbriquées et nous permettent de souligner, dans ce retour sur notre enquête, que sans souvent nous en apercevoir, l'enquête démarre dès l'instant où l'on commence à parler de son objet d'étude auprès des personnes cibles de la recherche : leurs réactions primaires sont des indices pouvant donner au chercheur des pistes pour agencer son dispositif méthodologique (Beaud & Weber, 2010). Ainsi, pour définir auprès de quel pôle du triangle institution-enseignants de français-lycéens-adolescents il nous fallait commencer à cerner la problématique de l'intégration scolaire des outils numériques nomades, nous nous sommes appuyé sur les conversations informelles que nous avons eues ou entendues ici et là pendant nos premiers jours sur le terrain. En présentant pour la première fois notre objet d'étude aux membres de l'administration scolaire du lycée où l'enquête a commencé, le mot « problème » pour évoquer des pratiques numériques importées par les élèves à l'école était récurrent dans le discours du surveillant général qui est chargé des questions de discipline au lycée. Après la présentation de l'objet d'étude aux membres de l'administration, nous nous sommes présenté le lendemain à l'heure de la récréation aux enseignants présents dans la salle des professeurs. Là aussi, un professeur[5], qui venait de retirer à un élève son téléphone pendant son cours de 8h-10h, et qui s'apprêtait à le rapporter au surveillant général, a utilisé dans son récit des faits à ses collègues présents dans la salle le terme « impolitesse » pour désigner le fait que l'élève utilisait son téléphone en classe alors que lui expliquait la leçon. Au terme de ces deux rencontres initiales, il devenait clair que l'entrée dans l'enquête se fera du côté des élèves.

[5] La semaine suivante, nous avons rencontré le même professeur pour en savoir plus sur l'incident du téléphone qui l'avait opposé à un élève de sa classe. Il nous a expliqué qu'il ne peut pas « pardonner l'impolitesse » (ces termes ont été prononcés bambara) des élèves qui utilisent le téléphone en classe.

2.1.2. Les quatre lycées de l'enquête

Cette présentation des lycées où l'enquête a été menée se concentre principalement sur leur composition sociale : les effectifs et leur répartition en genre, en séries et en niveaux d'étude pour le Domaine Langues et Communication (DLC) ; les langues enseignées dans chaque établissement et les équipements informatiques.

2.1.2.1. Le Lycée Fily Dabo Sissoko de Bamako

En termes d'effectif, le lycée Fily Dabo Sissoko compte 645 garçons, soit 61,42%, contre 405 filles, soit 38,58%, pour un total de 1050 élèves répartis entre les différentes séries de l'enseignement secondaire général malien (cf. chap. 2, figure 2). Le tableau 3 présente les effectifs des élèves par sexe, année d'étude, séries et nombre de classes du Domaine Langues et Communication (DLC) pour l'année scolaire 2015-2016.

Tableau 3: Répartition des élèves du domaine langues et communication du lycée Fily Dabo Sissoko

Années d'étude et séries	**Nombre de classes par séries**	**Effectif**		**Total**
		Garçons	Filles	
Terminale Arts et Langues (TAL)	1	16	7	23
Terminale Lettres et Langues	1	23	17	40
11ème Lettres	2	40	26	66

Les langues enseignées au lycée Fily Dabo Sissoko sont le français, l'anglais, l'allemand, le russe et l'arabe qui constituent la base (les disciplines principales) de l'enseignement du Domaine Langues et Communication (DLC). En plus du français et de l'anglais qui sont obligatoires, chaque élève doit choisir dès son entrée au lycée une deuxième langue vivante (LV2) parmi l'offre linguistique dont dispose l'établissement en fonction de la disponibilité des professeurs pour chaque deuxième langue vivante (arabe, allemand, espagnol, chinois et ruse). L'absence ou la présence de professeurs de certaines langues explique par exemple pourquoi l'espagnol et le chinois sont enseignés au lycée Askia Mohamed (cf. infra) alors qu'ils ne sont pas inclus dans l'offre de formation linguistique des trois autres établissements relevant tous de l'enseignement secondaire général public malien.

Le lycée dispose d'une salle informatique connectée et équipée de 30 ordinateurs à accès libre pour les enseignants et les apprenants justifiant d'une recherche scolaire. L'établissement est aussi doté d'une salle multimédia dont la photo 5 donne un aperçu.

Photo 5. Salle PELF[6] du lycée Fily Dabo Sissoko de Bamako



Cette salle a été mise en place dans le cadre d'un partenariat entre le Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France à Bamako et l'établissement. Ce partenariat vise à encourager l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement du français au Mali. La salle est équipée de 10 ordinateurs connectés, d'un poste téléviseur avec un abonnement à des chaînes francophones (TV5 Monde), un lecteur DVD, des tables, des chaises, une armoire contenant des romans, des manuels de français et un tableau noir.

Le lycée dispose également d'une zone de libre accès au wifi pour les enseignants et pour les lycéens. La photo 6 en présente le panneau d'indication. Cette zone couvre la salle des professeurs et la bibliothèque. Sur le panneau, le terme « fou » est un vocable du bambara (première langue nationale du Mali) qui signifie « gratuit ».

Photo 6 : Panneau indiquant la zone d'accès libre au wifi au sein du lycée



[6] Pôle d'Excellence pour la Langue Française

2.1.2.*2. Le Lycée Mamadou M'Bodj de Bamako*

Le nombre d'élèves inscrits au lycée Mamadou M'Bodj pour l'année scolaire 2015-16 est de 1328 dont 67,77% de garçons et 32,23% de filles. Le tableau 4 se focalise sur la composition sociale des séries du Domaine Langues et Communication de l'établissement.

Tableau 4 : Répartition des élèves du domaine langues et communication du lycée Mamadou M'Bodj

Années d'étude et séries	**Nombre de classes par séries**	**Effectif**		**Total**
		Garçons	Filles	
Terminale Arts et Langues (TAL)	2	39	28	67
Terminale Lettres et Langues	2	60	30	90
11ème Lettres	1	38	21	59

Les langues enseignées dans l'établissement sont le français, l'anglais, l'allemand, le russe et l'arabe. En termes d'équipement informatique, le lycée ne dispose que d'une salle informatique équipée de 32 ordinateurs connectés.

2.1.2.3. Le Lycée Massa Mankan Diabaté de Bamako.

Cet établissement compte 1302 élèves répartis entre 62,37% de garçons et 37,63% de filles. Parmi cette population, celle des séries du Domaine Langues et Communication se présente comme suit.

Tableau 5: Répartition des élèves du domaine langues et communication du lycée Massa Mankan Diabaté

Années d'étude et séries	**Nombre de classes par séries**	**Effectif**		**Total**
		Garçons	Filles	
Terminale Arts et Langues (TAL)	2	23	23	46
Terminale Lettres et Langues	2	41	25	66
11ème Lettres	3	58	41	99

L'établissement dispose d'une salle informatique équipée de 50 ordinateurs connectés. Le français, l'anglais, l'allemand, l'arabe et le russe constituent l'offre de formation linguistique de l'établissement.

2.1.2.4. Le Lycée Askia Mohamed de Bamako.

Sur un effectif de 1222 élèves, les garçons représentent 75,85% et les filles 24,15%. Le tableau 6 se concentre sur la population scolaire des séries du Domaine Langues et Communication.

Tableau 6 : Répartition des élèves du domaine langues et communication du lycée Askia Mohamed

Année d'étude et séries	**Nombres de classe par séries**	**Effectif**		**Total**
		Garçons	Filles	
Terminale Arts et Langues (TAL)	1	29	10	39
Terminale Lettres et Langues	1	33	23	56
11ème Lettres	2	40	18	58

L'offre de formation linguistique de l'établissement est plus large par rapport aux trois autres établissements, car composée du français, de l'anglais, de l'allemand, de l'arabe, de l'espagnol, du russe et du chinois, l'enseignement de cette dernière étant assuré par des natifs coopérants Chinois.

L'établissement dispose d'une salle informatique équipée de 35 ordinateurs connectés en accès libre. Les responsables de la salle proposent aux élèves intéressés un module de formation payante (1.10€) sur l'utilisation de Word, Excel et Power Point.

Le tableau 7 présente la répartition des participants à la recherche par établissements.

Tableau 7 : Répartition des participants par établissements

Établissements	Statuts des participants				
	Enseignants de français	Apprenants de langues	Responsables administratifs	Enseignant d'informatique	Responsable de salle informatique
Lycée Askia Mohamed	4	6	1	1	1
Lycée Fily Dabo Sissoko	4	6	1		
Lycée Massa Mankan Diabaté	4	3	1		
Lycée Mamadou M'Bodj	2	3	1		

La section suivante donne quelques éléments de compréhension sur la dimension économique des usages numériques des lycéens-adolescents.

2.2. Un bref état des coûts de la connexion mobile au Mali

Les offres de forfaits internet au Mali sont coûteuses par rapport aux pays dits industrialisés et aux revenues des familles des lycéens ayant participé à cette recherche. Ces adolescents ne disposent pas de forfait en illimité. Ils consomment internet et les crédits de communication à la carte. Les coûts de forfaits varient entre 200 francs (0,30€) pour 10 Mo et 13500 francs (20,16€) pour 2 Go. Face à ces coûts, les lycéens développent diverses stratégies de consommation d'internet et de communication. L'extrait ci-dessous se concentre sur l'une de ces stratégies que déploie Amaguéré, élève de Terminale au Lycée Fily Dabo Sissoko :

> bon euh c'est plus facile pour moi de faire ça [se renseigner sur Facebook auprès de ses amis] que d'aller chercher des unités pour appeler alors qu'avec un forfait internet, c'est plus facile et en même temps c'est plus économique, parce qu' avec un forfait de 1000 francs (1,52€) et un crédit de 1000 francs, le temps que tu peux passer avec tes amis tu ne peux pas faire la même chose avec le crédit quand tu appelles ; donc avec mes amis, on discute sur Facebook beaucoup plus qu'avec le crédit de communication ; parce que, dans notre « grin », tout le monde est connecté ; c'est très rare de se connecter sans voir quelqu'un du « grin » qui n'est pas connecté.

La dimension économique des usages est à mettre en perspective afin de comprendre l'intégration des outils numériques nomades dans le travail scolaire des lycéens-adolescents. Plutôt que de l'envisager comme un frein au développement d'usages numériques connectés, cette dimension économique apparaît dans les discours et les pratiques des lycéens-adolescents comme source de créativité dans leurs manières d'utiliser les outils pour le travail scolaire et les apprentissages informels. L'une des stratégies partagées par les lycéens concerne le stockage sur le téléphone de ressources documentaires à usage scolaire. Le sens des pratiques d'hybridation des outils numériques aux outils de travail scolaire classiques (cahier et stylo pour produire de l'écrit comme support d'apprentissage à partir de documents consultés sur le téléphone) sera à appréhender en regard de la logique économique des usages.

3. Le dispositif de l'enquête

L'ethnographie est une forme de recherche empirique nécessitant un outillage méthodologique complexe. La présente section décrit le dispositif de notre enquête en mettant l'accent sur la complémentarité des instruments mobilisés pour la collecte des données.

3.1. Les conversations

Engagé dans le travail de terrain avec de simples intuitions sur les usages du numérique par les lycéens-adolescents[7], le recours à la conversation comme source d'informations sur leur culture numérique s'est rapidement imposé. Le terme de conversation réfère ici aux situations d'interaction ordinaire entre le chercheur et les participants (Olivier de Sardan, 1995). Les premières conversations avec les lycéens et les enseignants ont fait l'objet de prise de notes dans un journal de terrain. Ces notes ne sont pas incluses dans le corpus de la thèse. Nous les avons exploitées pour faire évoluer la construction notre problématique. Nous prendrons ici l'exemple des anecdotes concernant le partage des outils numériques au sein des réseaux d'amis au lycée, les échanges de sites dédiés à l'apprentissage des langues, d'applications à usage scolaire et de stratégies d'utilisation clandestine du téléphone pendant les cours. Ces anecdotes partagées au cours de conversations faisaient apparaître le rôle des pairs dans la construction des usages individuels sans que cette dimension n'ait été pensée en amont de l'enquête.

Certaines conversations avec les lycéens ont été enregistrées puis retranscrites totalement ou partiellement. Ces conversations avaient lieu à deux ou à trois et sont intervenues après que les participants ont été définitivement recrutés. Contrairement aux premières conversations où il s'agissait de dégager des pistes de questionnements, celles enregistrées ont été thématiquement structurées. Nous choisissions un thème à partir de notes prises au cours de précédentes conversations avec le(s) même(s) élève(s). L'extrait ci-dessous est issu d'une conversation de dix minutes avec Amélie et Fatoumata (cf. chap. 5) sur les situations d'utilisation du dictionnaire numérique. L'extrait se concentre sur l'usage du dictionnaire lors de discussions ordinaires entre lycéens dans la cours du lycée ou en classe mais en l'absence du professeur. Lors de ces discussions portant sur des sujets forcément divers, il importe pour chaque participant de ne pas perdre la face vis-à-vis des autres en demandant par exemple de se faire expliquer le sens d'un terme employé par un autre. Afin de pallier toute

[7] Aucune littérature n'était disponible sur cette population

incompréhension lexicale survenue à cours de ces discussions, les lycéens-adolescents recourent alors au dictionnaire numérique, mais de manière clandestine pour ne pas attirer l'attention des autres :

> **Amélie** : entre nous [lycéens], si quelqu'un dit un mot qu'on ne comprend pas mais on ne veut pas dire qu'on ne comprend pas ; donc là on recherche [dans le dictionnaire numérique]
> **Sk** : immédiatement ?
> **Fatoumata et Amélie :** rires aux éclats
> **Fatoumata** : ouais tout de suite ; quand tu ne comprends pas là, tu vas regarder le téléphone là, il suffit de taper le mot
> **Amélie** : tu comprends directement
> **Fatoumata** : voilà ! Tu fais semblant de faire autre chose et puis tu consultes et tu passes (elles rient).

Ces conversations se déroulaient souvent entre deux cours, parfois à la fin des cours. Quand elle avait lieu à trois, il est souvent arrivé que l'un des participants réponde à la question adressée à l'autre. Cette forme de complicité permise par la conversation à trois a fortement contribué à la compréhension des rapports individuels au numérique, en donnant la possibilité de croiser les informations que chacun communiquait sur ses propres usages avec ce que d'autres en disaient. Ce croisement d'informations a permis de mettre en évidence les variations de discours. Celles-ci renvoient aux contradictions et aux omissions concernant les pratiques individuelles. L'extrait ci-dessous illustre un cas d'omission de la part de Joséphine lors d'une conversation avec elle et Aoua. Elles sont élèves de Terminale au Lycée Fily Dabo Sissoko. L'extrait se concentre sur leurs usages des technologies de sociabilité (les réseaux sociaux). Joséphine affirme dans un premier temps qu'elle n'utilise que Facebook et Viber pour entretenir ses relations sociales. Mais lorsqu'elle est relancée avec une demande de confirmation, c'est Aoua qui répond à sa place en se montrant plus disserte qu'elle :

> **Sk** : je voulais savoir si vous utilisez les outils pour entretenir des relations amicales, amoureuses ou d'autres types quoi ?
> **Joséphine** : je fais ça avec Viber et Facebook
> **Aoua** : Tango
> **Joséphine** : moi je n'utilise pas ce Tango-là
> **Sk** : donc toi Aoua, tu n'utilises que Tango ?
> **Aoua** : hum hun
> **Sk** : et toi Joséphine ? (elle mène une discussion instantanée sur Messenger, tarde à répondre à ma question et Aoua répond à sa place)
> **Aoua** : tout : Skype, Facebook, Imo, Viber, WhatsApp ; elle, elle utilise tout
> **Joséphine** : est-ce qu'on t'a demandé ?
> **Aoua** : mais tu ne réponds pas ho.

Lorsqu'elles concernent des lycéens dont nous faisons les portraits, les informations issues de ces conversations retranscrites sont incluses dans les données (cf. chap. 5, section 1, Amélie).

3.2. Les entretiens

Les entretiens réalisés sont de type compréhensif (Kaufmann, 1996). Le recours à un type d'entretien comme instrument de production de données pour la recherche nécessite d'expliciter et d'adhérer aux principes épistémologiques qui le fondent, toute méthode de recherche correspondant à une façon de penser et de produire des connaissances qui est lui propre (Charmillot & Dayer, 2007 ; Kaufman, 1996). Selon ce dernier, le choix de l'entretien compréhensif, contrairement à ce qu'il appelle « l'entretien impersonnel » (p. 21), suppose que le chercheur inverse le processus de construction de l'objet de recherche : « le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation » (p. 20). Une telle posture contraint le chercheur à endosser ce qu'il appelle « la figure de l'artisan intellectuel » (p. 12), celle-ci consistant en la capacité du chercheur à « maîtriser et personnaliser les instruments que sont la méthode et la théorie ». Il s'agit, en se déprenant de l'obsession de la méthode pour la méthode, de se ménager des possibilités d'une explication compréhensive du phénomène étudié sans « se laisser dominer ni par le terrain, ni par la méthode, ni par la théorie » (p. 12). En ce sens, l'intérêt principal de l'entretien compréhensif a été de permettre d'adapter aux élèves et aux enseignants participants nos questions concernant leurs usages scolaires du numérique. Les entretiens avec les élèves et les enseignants de français ont été conduits de manière individuelle et répétitive alors que ceux réalisés auprès des membres de l'administration scolaire ont été ponctuels.

Toutefois, des entretiens collectifs (Duchesne & Hagel, 2008) ont pu être réalisés avec certains lycéens. Le recours à ce type d'entretien s'est fait de manière opportuniste facilitée par l'interconnaissance des élèves. Nous avons souvent profité de la présence et de la disponibilité d'un groupe de lycéens pour improviser un entretien collectif. Ces derniers ont eu lieu hors du lycée. L'opportunisme de ces entretiens ou la difficulté de les programmer explique qu'ils aient été menés avant ou après des entretiens individuels auprès des mêmes participants. Pour Duchesne et Hagel (2008), dès lors que le chercheur ne cherche pas à vérifier des hypothèses a priori, il convient de réaliser l'entretien collectif en préalable à l'entretien individuel, lequel permet ensuite « d'explorer en profondeurs des opinions et des expériences spécifiques » (p. 41). Si un tel principe doit être de rigueur dans le cas d'une prise ponctuelle d'information, il nous semble que le chercheur qui séjourne sur son terrain

de recherche pendant un certain temps peut gagner à l'assouplir parce que les entretiens ne constituent pas ses seules sources d'information. Cela nous permet de rappeler que la temporalité de la recherche, en ce qu'elle en constitue une dimension méthodologique ne peut pas être toujours déterminée en amont mais au cours même de l'enquête grâce notamment à l'adoption de cette figure de l'artisan intellectuel dont parle Kaufmann (1996). Entre la résistance du terrain et les principes méthodologiques prévalant dans les guides de méthodologie, le chercheur doit faire des choix qui répondent à des critères de faisabilité sans renoncer à la rigueur méthodologique. C'est dans une telle tension entre l'idéal méthodologique et la difficulté à organiser des rendez-vous collectifs avec les lycéens-adolescents que nous avons été conduit à mener des entretiens collectifs soit en préalable aux entretiens individuels, soit en complément de ceux-ci auprès des mêmes lycéens. Pour ces mêmes raisons de disponibilité conjointe des participants, il n'a pas été possible d'obtenir un entretien collectif avec les enseignants de français autour de l'utilisation du téléphone en classe.

3.3. Journaux de bord et entretiens d'explicitation

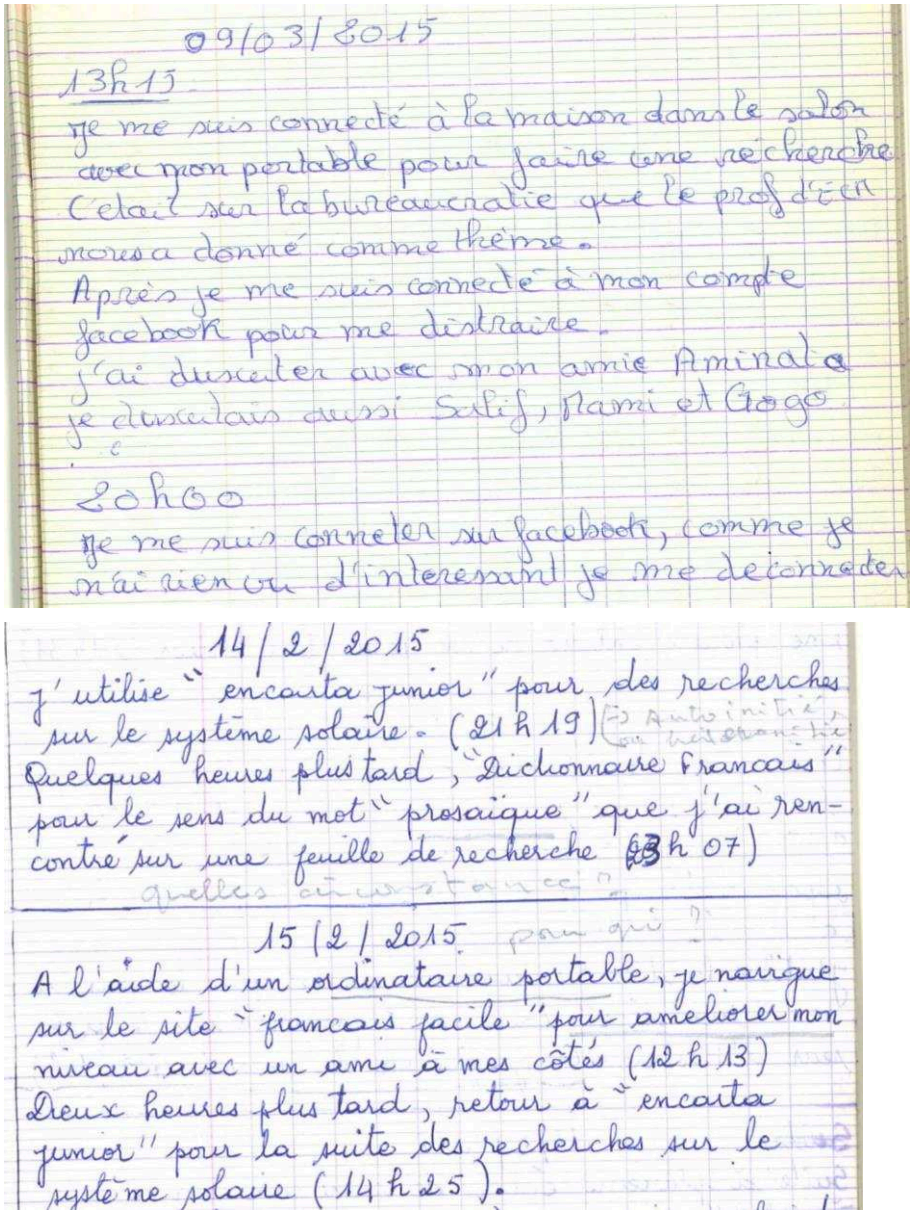
L'idée de faire tenir un journal aux lycéens-adolescents impliqués dans la recherche s'est imposée dès lors que nous avons pris la mesure de la difficulté à les observer quotidiennement. Pour les aider à tenir leur journal, nous leur avons donné une fiche contenant les orientations reprises dans l'encadré 7.

Encadré 7. Consignes pour la tenue des journaux

Quel(s) outil(s) vous avez utilisé : ordinateur, téléphone et/ou tablette ? Où est-ce que vous l'avez utilisé : en classe, dans votre chambre, dans la cours de l'école, au cybercafé, au « grin », seul ou avec des connaissances ? Quand est-ce que vous l'avez utilisé : la date, l'heure et la durée ? Vous l'avez utilisé pour faire quoi exactement ? Était-ce votre outil personnel ou celui de quelqu'un d'autre : un ami, un frère, une connaissance ? Dans quelles circonstances l'avez-vous utilisé, par exemple pour faire un devoir à domicile commandé par l'enseignant, pour vérifier quelque chose au moment de réviser vos leçons ou pour vos centres d'intérêts personnels ?

Ces consignes avaient pour objectif de permettre d'appréhender leurs usages dans leur spatio-temporalité (cf. chap. 1). La figure 5 donne un aperçu de la manière dont les journaux ont été tenus. Le premier extrait provient du journal d'Aoua, élève au Lycée Fily Dabo Sissoko, le second de celui d'Abdoulaye, élève au lycée Askia Mohamed de Bamako.

Figure 5 : Extraits de deux journaux d'usages numériques


09/03/2015
13h15
Je me suis connecté à la maison dans le salon avec mon portable pour faire une recherche C'était sur la bureaucratie que le prof d'éco nous a donné comme thème.
Après je me suis connecté à mon compte facebook pour me distraire.
J'ai discuter avec mon amie Aminata je discutais aussi Sitis, Nami et Gogo

20h00
Je me suis connecter sur facebook, comme je n'ai rien vu d'interessant je me deconnecter

14/2/2015
J'utilise "encarta junior" pour des recherches sur le système solaire. (21h19)
Quelques heures plus tard, "dictionnaire Francais" pour le sens du mot "prosaïque" que j'ai rencontré sur une feuille de recherche (23h07)

15/2/2015
A l'aide d'un ordinataire portable, je navigue sur le site "francais facile" pour ameliorer mon niveau avec un ami à mes côtés (12h13)
Deux heures plus tard, retour à "encarta junior" pour la suite des recherches sur le système solaire (14h25).

Faire tenir un journal à l'élève sur ses usages numériques suscite des préoccupations éthiques : comment s'assurer que les journaux sont tenus régulièrement sans donner l'impression aux intéressés qu'on ne les force pas à le faire ? Ne pas s'en informer, c'est aussi courir le risque de se retrouver privé d'une partie des données sur lesquelles on comptait. Certains élèves nous assuraient, à notre demande, qu'ils étaient en train de tenir leurs journaux ; mais à la fin de l'année, ils

n'ont pas pu ou voulu nous les remettre malgré les nombreux rendez-vous qu'ils donnaient mais finissaient toujours par annuler pour diverses raisons. À trop vouloir insister auprès d'eux pour savoir s'ils tiennent leurs journaux présente également des risques d'une manipulation des informations, cette insistance pouvant être interprétée comme révélant la nécessité vitale du journal pour le chercheur. Cette manipulation ne concerne aucunement la véracité ou la fausseté du témoignage consigné dans le journal mais renvoie à l'attitude du chercheur qui, à trop leur rappeler de tenir le journal, peut donner aux individus l'impression d'une obligation à lui fournir des informations et ainsi à les faire céder à des « phénomènes de désirabilité sociale » (Guichon, 2015 : 6). Soulignant les limites méthodologiques des perceptions verbalisées par lesquelles la recherche tente d'approcher les usages numériques des étudiants, ce dernier rappelle que, n'ayant pas souvent une image précise de leurs usages routiniers, certains enquêtés peuvent être amenés à « amoindrir, exagérer ou dissimuler certaines pratiques pour répondre aux ententes perçues ou imaginées du chercheur » (p. 6). La difficulté a été alors de trouver un équilibre, parce qu'il est stressant pour l'apprenti-chercheur d'être dans l'incertitude de pouvoir récupérer les journaux en fin d'année scolaire, mais nécessaire, parce qu'il s'agit de minimiser sans prétendre à les neutraliser les effets liés à ses rappels à tenir les journaux.

Le tableau 8 donne la répartition des journaux récupérés par établissement.

Tableau 8 : Nombre de journaux récupérés

Établissements	Lycée Askia Mohamed	Lycée Fily Dabo Sissoko	Lycée Massa Mankan Diabaté	Lycée Mamadou M'Bodj
Nombre de journaux	**3**	**4**	**3**	**2**

Des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2011) ont été réalisés avec les cinq élèves ayant répondu favorablement à nos sollicitations. Ces entretiens ont parfois permis de préciser les circonstances et les lieux de certains usages rapportés comme par exemple, dans le deuxième extrait de journal ci-dessus (cf. figure 5), lorsque l'élève rapporte : « 14/2/2015. *J'utilise «* Encarta junior » pour des recherche sur le système solaire. (21h19) », il ne précise ni l'outil (téléphone ou ordinateur), ni les motivations (pour réaliser un travail scolaire), ni le lieu. L'encadré 8 est la séquence d'échange autour de cette situation d'utilisation d'Encarta.

Encadré 8. Extrait de l'entretien d'explicitation du journal d'*Abdoulaye*.

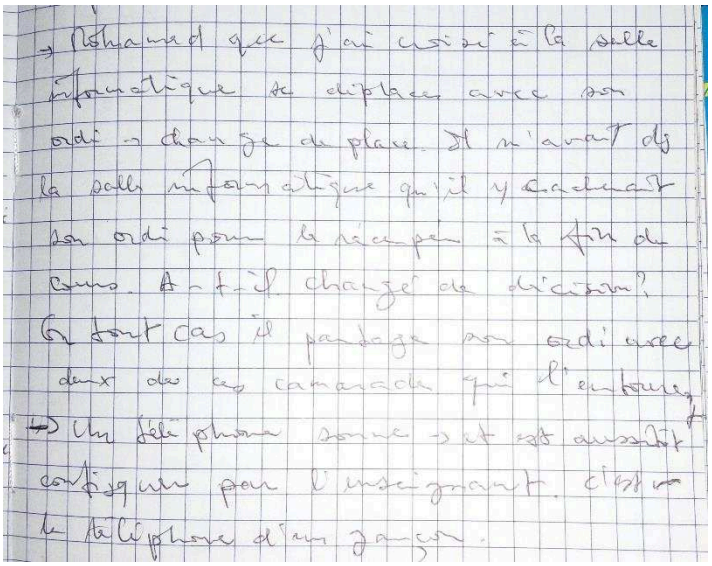
Sk : alors là le 14/02/2015, tu dis avoir utilisé Encarta junior pour des recherches sur le système solaire ; était-ce dans le cadre d'une recherche qu'on t'avait demandée à l'école ou (interrompu)
Abdoulaye : oui c'est ça ; en 10ème nous avons fait un exposé euh sur le système solaire ; donc il y a un camarade qui ne fait plus la même classe que moi qui m'a demandé de lui apporter la disposition des planètes, de lui faire l'ordre de ces planètes-là rapport à leur proximité avec la terre ; donc j'ai été obligé de le faire sur Encarta
Sk : d'accord ; mais là c'était pour (interrompu)
Abdoulaye : ma camarade
Sk : oui, pour répondre à la demande d'une camarade ?
Abdoulaye : oui c'est ça
Sk : ok, mais pourquoi la personne elle-même n'a pas fait ça ?
Abdoulaye : (rires) à l'école ici on fait ce genre de trucs entre nous.

Sans en faire une analyse, l'extrait permet de souligner que les entretiens d'explicitation autour des journaux ont contribué à l'enrichissement des données sur les usages individuels et les pratiques partagées comme celle qui consiste à demander à un camarade de faire des recherches scolaires pour soi.

3.4. Observation non-participante et photographies

Avant de nous engager sur le terrain, nous avions l'intention de faire des observations auprès de lycéens-adolescents en classe, mais demeurait la question suivante : comment observer des usages clandestins ? Les observations conduites pendant les cours de français ont été centrées sur les tensions auxquelles donnaient lieu ces usages lorsqu'ils étaient découverts par l'enseignant. Ces observations ont été outillées par deux instruments. Des photographies ont été prises dans les seules situations où l'enseignant autorisait les élèves à utiliser leur téléphone pour accomplir une tâche (cf. chap. 10, section 3.1.3.2.). Le journal de terrain permettait d'inscrire ce que nous voyions et entendions et que nous souhaitions approfondir plus tard par des échanges. La figure 6 montre des notes prises le 26 février 2015 pendant un cours de français au lycée Askia Mohamed. Ce jour-là, nous avons rencontré Mohamed dans la salle informatique du lycée avant de le revoir dans la salle de cours. Celle-ci est de forme rectangulaire et les bancs y sont disposés en trois rangées. La rangée centrale est espacée de chaque côté des deux autres d'environ un mètre pour permettre la circulation des élèves et des enseignants. Le premier fait rapporté dans l'extrait du journal montre Mohamed en train de partager son ordinateur (l'ordinateur passe de l'un à l'autre) avec deux de ses camarades avant l'arrivée du professeur. Le deuxième fait concerne la confiscation par l'enseignant d'un téléphone qui a sonné pendant le cours.

Figure 6. Extraits des notes d'observation en classe

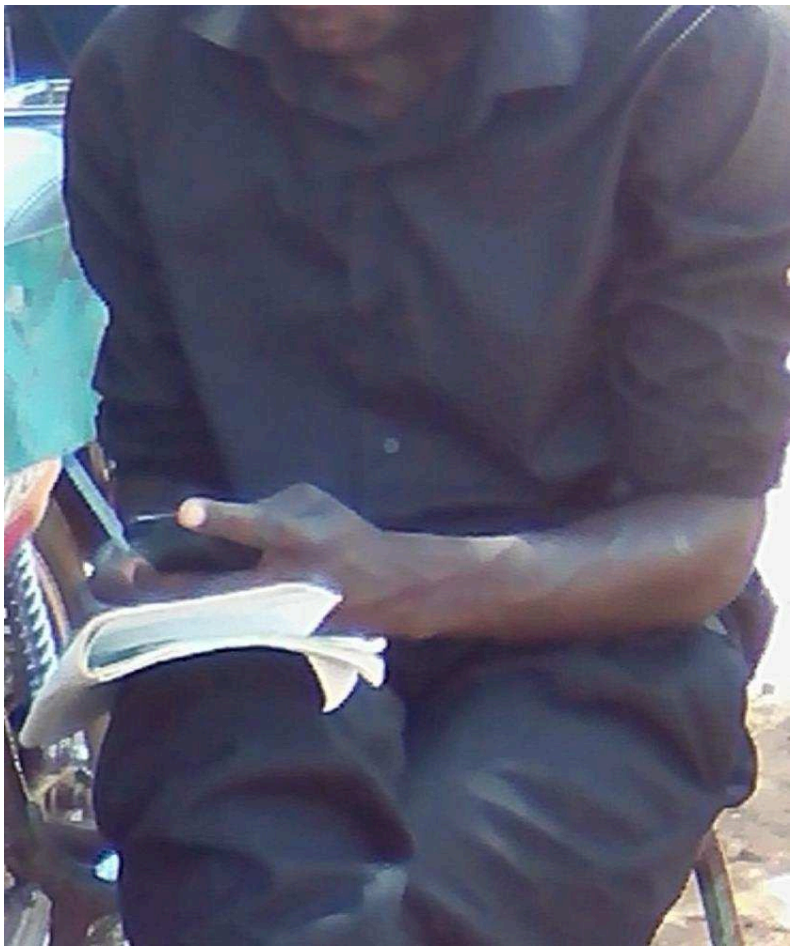


Les notes ainsi prises ne sont pas intégrées dans le corpus d'analyse. Leur statut dans notre démarche est double : pendant l'enquête, elles permettaient de fixer des situations ou des questions à clarifier auprès des personnes concernées, comme par exemple le ressenti de l'enseignant quand le téléphone de l'élève a sonné et qu'il l'a confisqué ou encore ce que Mohamed et ses deux camarades faisaient sur son ordinateur en classe avant l'arrivée du professeur ; au cours de la rédaction de la thèse, ces notes ont parfois permis de retrouver des éléments de contexte de telle ou telle situation d'utilisation d'outils numériques.

En contexte extrascolaire, six lycéens-adolescents (des garçons) ont été suivis en différents lieux : au domicile, au « grin » et parfois au cybercafé. La photo 7 montre Amaguéré, élève au Lycée Fily Dabo Sissoko, en train de recopier dans un cahier, posé sur ses genoux, des informations repérées sur internet. La photo est prise au « grin[8] » (lieu de rencontre entre amis) un samedi après-midi en mai 2015. Au moment où elle est prise, nous ne savons pas ce qu'il fait, ni dans quels buts. Seuls des échanges avec lui permettront de comprendre qu'il prépare un exposé prévu le lundi sur un roman qu'il n'a pas lu.

[8]Les personnes et les objets autour d'Amaguéré ont été effacés de la photo, ce qui a posteriori apparaît comme une erreur méthodologique car la photo ne rend pas compte de l'ambiance de la situation.

Photo 7. *Amaguéré* au « grin » en train de préparer un devoir

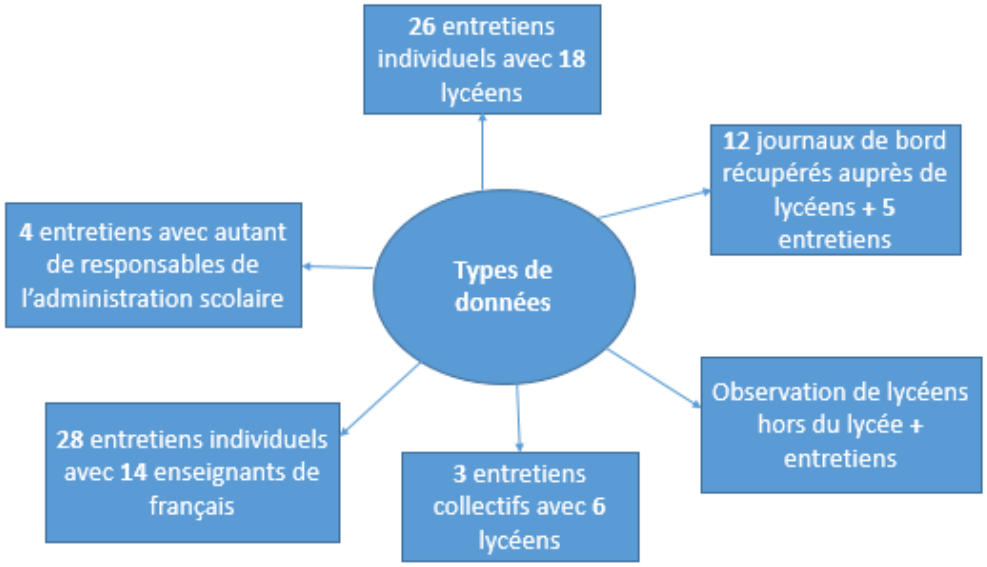


Les photographies réalisées pendant le suivi des lycéens ne constituent pas un simple « moyen d'illustrer une recherche qualitative mobilisant divers types de matériaux » (Dion & Ladwin, 2005: 4). Elles permettent certes de capturer la singularité des manières de faire des individus avec les outils numériques selon les situations. Mais nous les avons principalement utilisées comme technique de production d'informations en ce sens que chaque photo prise a fait l'objet de commentaires de la part de l'intéressé. Dans certaines situations, plusieurs photos ont été prises, chacune correspondant à une utilisation du téléphone. Les discussions autour de chacune d'elles a ainsi permis d'identifier le type d'usage correspondant à chaque utilisation.

4. Conclusion

La figure 7 donne une vision globale des données recueillies à travers le dispositif méthodologique décrit.

Figure 7. Le corpus de la thèse



Au regard de l'hétérogénéité des données produites, se pose la question de leur exploitation, d'autant qu'elles sont quantitativement différentes selon les individus. Certains enseignants ont été interviewés trois fois, d'autres deux. Ceux-ci ont également été observés en classe, certains utilisant les téléphones des élèves pour diffuser du contenu audio-visuel comme ressource didactique ou autorisant ces derniers à les utiliser selon les situations. D'autres lycéens ont aussi fourni plus d'informations sur leurs usages du numérique. Ils étaient les plus coopératifs. La nature éparse de ce matériau implique d'élaborer un cadre de raisonnement qui soit à même de rendre compte de la complexité des situations à partir desquelles il a été produit et de la singularité des enquêtés. En ce sens, le chapitre 4 définit le positionnement épistémologique qui permet de construire une compréhension de la diversité des usages et des pratiques des individus que suppose cette hétérogénéité des données.

Chapitre 4

Positionnement épistémologique

L'un des problèmes qui se pose à l'apprenti-chercheur ayant recours à la démarche ethnographique est celui du mode de raisonnement à adopter face à des données hétérogènes recueillies auprès d'un nombre limité d'individus. Celui-ci peut choisir de faire abstraction des individus pour ne tenir compte que des catégories de faits que la richesse du matériau produit permet d'illustrer. Le raisonnement devient alors analytique en ce sens que les pratiques sont appréhendées non pas comme celles d'individus singuliers mais comme celles d'un groupe social. Dans les enquêtes ethnographiques sur les usages du numérique par les adolescents, il est courant de constater que les phénomènes révélés sont finement analysés mais les individus qui les produisent sont absents des descriptions. Lorsqu'ils sont mentionnés, c'est généralement en termes de variables macrosociologiques (sexe, âge, origine sociale, niveau d'étude, etc.) (voir l'enquête ethnographique de Fluckiger (2007) sur les usages du numérique par des collégiens et celle de Jarrigeon & Menrath (2010) portant sur ceux des lycéens). L'accent mis sur les pratiques plutôt que sur la singularité évidente des individus permet d'en dégager une dimension généralisable. On peut alors se demander comment construire la validité scientifique d'une « épistémologie des usages singuliers et complexes » (Schneider, 2013 : 218) si l'on ne souhaite pas passer à côté de ce qui fait la richesse des données produites dans une enquête ethnographique, c'est-à-dire leur complexité. Celle-ci concerne aussi bien l'hétérogénéité des données recueillies que la diversité des manières de faire d'un même individu avec les outils. La section 1 précise notre démarche de raisonnement.

1. Raisonner entre singularité et généralité

La nature de notre questionnement sur les usages d'outils numériques nomades dans le travail scolaire des lycéens-adolescents implique de combiner deux types d'écriture. Une description ethnographique qui consiste en une mise en récit des usages d'individus singuliers à travers différentes configurations sociales. Au travers de cette mise en récit, il s'agit de donner de l'épaisseur sociale à l'expérience de chaque lycéen-adolescent avec les outils à et hors de l'école. Nous avons ainsi voulu éviter de nous enfermer dans la description de « situations locales » afin de parvenir à ressaisir le lien entre les pratiques des individus avec les « structures qui les

englobent » (De Cefaï, 2010 : 579). La description de l'expérience située d'un lycéen-adolescent avec les outils numériques nomades permet d'éclairer les dimensions contraignantes de ses pratiques. L'articulation du niveau individuel des usages avec des structures macrosociologiques (l'institution scolaire, la famille, le groupe des pairs, etc.) est possible en prêtant une attention particulière aux discours des enquêtés. En effet, nous posons à la suite de Demaizière et Dubar (1997) que par le langage se constitue la réalité sociale et à travers lui le sujet se socialise par l'intériorisation de normes, de rôles, de statuts par rapport auxquels il tente de se définir en tant que sujet unique agissant. La conjonction des dimensions individuelle et collective dans la mise en récit des usages numériques des lycéens-adolescents résonne avec la « conception dialogique » (Dubet, 2005) de l'individu à laquelle nous avons souscrite (cf. chap. 2 ; section 2.1.1.). À cet égard, les paroles de nos enquêtés sur les outils numériques nomades peuvent être appréhendées comme un univers où s'expriment les tensions qui se cristallisent autour de l'importation et de l'utilisation de ces outils en classe de langue. En ce sens, il convient, en complément d'un raisonnement par cas permettant de construire une compréhension des usages singuliers d'individus, de parvenir à désingulariser – mais pas décontextualiser – certains discours tenus à l'égard de l'utilisation d'outils numériques nomades en situation pédagogique. Cet aller-retour entre les niveaux micro et macro des configurations sociales où s'actualisent les usages permet de mieux rendre compte de l'articulation des discours à des identités sociales qui les autorisent et qu'ils contribuent à maintenir en l'état ou à transformer. La désingularisation du discours des enquêtés offre la possibilité de passer d'une « lecture située » (Katz, 2010), c'est-à-dire qui fait apparaître les formats de compréhension et d'actions des individus à une « lecture révélatrice » (ibid.) qui montre comment la forme scolaire de la relation pédagogique façonne les usages du numérique dans le travail scolaire des lycéens-adolescents et des enseignants de français.

Cette double perspective répond à une exigence épistémologique qui concerne la possibilité de généraliser le savoir construit à partir de cas limités de portraits ethnographiques. En désingularisant le discours du sujet-enseignant ou lycéen-adolescent sur les outils numériques nomades importés en classe, l'objectif n'est pas de le désincarner, de le remplacer par des variables macrosociologiques mais de ménager les possibilités d'une analyse qui l'inscrit dans une institution sociale, celle de l'enseignement secondaire général malien. C'est à cette condition qu'il semble possible de dépasser « les fragments brisés » (Castel, 1968) de l'écriture ethnographique des portraits singuliers pour accéder à cette réalité permanente qui nous est si bien familière qu'elle nous semble le plus souvent aller de soi, à savoir la forme scolaire de la relation pédagogique (Lahire, 2008).

2. Choix et construction des portraits

Parmi les dix-huit lycéens-adolescents ayant participé à la recherche, six ont été choisis pour en faire des portraits en lien avec leurs usages du numérique. Ceux-ci ont été sélectionnés pour des raisons méthodologiques. L'observation et les échanges avec les lycéens s'étant concentrés sur l'utilisation des outils dans différentes situations elles-mêmes inscrites en différents lieux, nous avons retenu des cas qui permettaient à la fois d'établir des récurrences et des variations concernant les usages des mêmes outils numériques dans le travail scolaire ou dans les situations de travail scolaire. Le choix de ces lycéens s'est précisé au fil du travail de terrain. Dès le début de la recherche, certains lycéens se distinguaient par leur rapport aux outils et au contexte d'usage. Ainsi, Amélie (cf. chap. 5) et Pierre (chap. 6) ont été remarqués à cause de leur non-utilisation du téléphone pendant les cours alors que leurs camarades de classe Fatoumata (chap. 5) et Kassim (chap. 7) utilisent les leurs comme ressource d'apprentissage. D'autres lycéens se sont signalés à cause de leurs pratiques sur Facebook. Amadou (chap. 8) utilise principalement ce réseau social numérique à des fins de sociabilité et de militantisme politique alors que son ami et camarade de classe Siaka (cf. chap. 9) s'en sert pour ses apprentissages informels de la littérature et du français. Comparé à Amadou et à Siaka, Kassim apparaît comme un cas singulier concernant l'usage de Facebook, car il ne l'utilise pas pendant l'année scolaire. Afin de construire une compréhension des usages singuliers et complexes des lycéens, le choix a été fait de privilégier les réseaux d'interconnaissance. La manière de construire les portraits les uns en miroir des autres a une incidence sur l'ordre de leur présentation, et donc sur la structuration des cinq chapitres qui leur sont consacrés. Les portraits sont présentés dans un ordre qui va de la déconnexion entre usages d'outils numériques nomades et contexte scolaire, et entre usages non-scolaires (non revendiqués comme éducatifs) et pratiques d'auto-apprentissage à partir du même outil. Ce critère méthodologique permet de maintenir pour chaque cas les mêmes orientations interprétatives, et donc de ménager la possibilité d'une comparaison entre les portraits (Lahire, 2012).

Les portraits sont élaborés autour de situations d'apprentissage en et hors la classe. Celles-ci sont décrites dans une perspective pragmatique et non normative, c'est-à-dire que l'accent est mis sur les manières dont chacun mobilise ses outils comme ressource pour son travail scolaire, la notion de ressource étant entendue en tant qu'ensemble de moyens utilisés par un apprenant pour réaliser des acquisitions définies par les objectifs qu'on a déterminés pour lui ou qu'il s'est lui-même fixés (Holec, 1995). La description des situations prend en compte les outils utilisés, numériques et non numériques, celui à qui ils appartiennent, les ressources

sémiotiques bricolées et exploitées (documents écrits, audio, vidéo) ainsi que les façons dont ces ressources sont agencées. L'entrée méthodologique par les situations inscrit l'élaboration des portraits dans une perspective anthropologique pour laquelle les manières de faire des individus avec les outils numériques sont en étroite relation avec leur expérience des lieux (Debarbieux, 2006). Pour le dire autrement avec Schneider (2013), chaque lycéen-adolescent est appréhendé en tant qu'il agit toujours en un lieu donné, définit son action par rapport à d'autres individus, à une temporalité, et ce dans une situation qui ne se reproduit pas à l'identique. En ce sens, il a à prendre en compte des contraintes pouvant limiter son action et à mobiliser des ressources qui en permettent le déploiement.

Chaque portrait est une reconstruction à travers des fragments de discours et d'observations qui ont eu lieu à différents moments. Les fragments de discours des lycéens insérés dans le texte sont restitués tels qu'ils ont été énoncés. Il paraissait important de conserver l'énonciation de leurs paroles (les hésitations, souvent dues à des difficultés linguistiques, les répétitions, les fautes) afin de tenir compte de leur identité discursive de lycéen-apprenant de français langue seconde en contexte hétéroglotte.

3. Analyse critique du discours

Face au matériau discursif collecté auprès d'enseignants de français et de responsables de l'administration scolaire autour des outils numériques importés en classe par les élèves, deux méthodes d'analyse étaient possibles : l'analyse de contenu ou l'analyse critique du discours, celle-ci étant entendue comme une exégèse visant à montrer « les connexions et les causes occultes » qui sont au fondement des discours (Maingueneau, 2014 : 52). Le choix de l'une ou de l'autre de ces méthodes n'est pas neutre, car il est fonction de la conception que l'on se fait du langage et de la manière dont on a construit son objet de recherche. Pour avoir mené nos entretiens de recherche sans hypothèses a priori et renoncé à toute posture de réserve lors de la conduite de ces entretiens, il nous fallait une méthode d'analyse qui postule que l'ordre du discours, sa structure comportent des implications idéologiques en ce que le langage n'est pas transparent et que le contenu social des données linguistiques ne peut se lire sans prendre en compte la manifestation discursive de ce contenu (Maingueneau, 2012). Or, l'analyse de contenu repose sur une conception transparentiste du discours, c'est-à-dire que celui-ci, au lieu d'être considéré comme une réalité en lui-même (Krieg-Planque, 2014), est envisagé comme devant fournir des « indices » permettant au chercheur « d'accéder à des « réalités » hors du

langage » (Maingueneau, 2012 : 6). Une telle conception du discours a deux conséquences structurellement liées en termes d'analyse du matériau discursif. Elle néglige la critique du contexte où le discours est produit (Lahire, 2012). Pour ce dernier, il convient d'envisager l'entretien de recherche comme une « forme de relation sociale qui joue le rôle d'un filtre permettant de rendre dicibles certaines expériences et empêchant l'apparition d'autres, impliquant certaines formes linguistiques et décourageant systématiquement d'autres occurrences » (p. 99-100). En ce qu'elle tend à réduire l'analyse des énoncés à leurs catégories thématiques (Krieg-Planque, 2014 ; D'Unrug, 1974), l'analyse de contenu semblait inapproprié pour « tenter de reconstruire les formes de relations sociales qui sont à l'origine de la production des informations livrées dans le cadre de l'entretien » (Lahire, 2012 : 100). Le choix du cadre méthodologique de l'analyse critique du discours est une conséquence du postulat de la centralité des perspectives des acteurs et de leur contexte d'action dans l'élaboration de notre problématique. En problématisant les usages d'outils numériques nomades à l'école en termes de tensions et de lutte de pouvoir symbolique, cela exige d'asseoir l'analyse du matériau discursif sur une conceptualisation qui rende compte du fonctionnement de l'institution scolaire en tant que monde social (cf. chap. 2, section 2.1.). Par conséquent, les notions de contexte et d'acteurs doivent être inscrites au cœur du dispositif d'analyse des discours suscités et recueillis autour des outils numériques nomades (Petitclerc, 2009).

À travers le cadre conceptuel de la forme scolaire, il apparaît que les sujets de l'éducation sont soumis à des « coercitions » plus ou moins cachées (Wodak, 2001 : 13 ; cité par Petitclerc, 2009 : § 5) que l'analyse des discours suscitées peut mettre au jour. En effet, l'objectif poursuivi par les analystes critiques du discours est de déconstruire « les textes en les plaçant dans les contextes sociaux et en essayant d'expliquer les forces sociales dernières le discours », ce qui permet de dégager « les connexions entre le langage et les relations de pouvoir et de contrôle » (Caldas-Coulthard, 1997 : 13, cité par Petitclerc, 2009 :§ 5). En termes d'analyse, ce postulat implique d'explorer les différents observables du discours suscité autour de l'utilisation des outils numériques en classe de langue : les mots, qui, en tant que matériau privilégié des discours quotidiens, réalisent toujours un point de vue inscrit dans une « idéologie du quotidien » (Bakhtine, 1977 : 32) ; les constructions syntaxiques pouvant émettre un jugement de valeurs, une opinion, etc. à travers le système argumentatif à l'œuvre ou à travers des manières de dire qui sont tout aussi significatives que ce qu'elles disent, etc. (Kerbrat-Orrécchioni, 2014 ; Krieg-Planque, 2014).

En somme, il s'agit d'envisager les discours recueillis autour des outils numériques nomades comme un ensemble construisant et véhiculant des valeurs et

des normes par rapport à une pratique sociale située (l'enseignement et l'apprentissage scolaire des langues au Mali). Afin d'appréhender les tensions qui se nouent autour des outils importés en classe, nous avons construit des contextes plus restreints. Parmi les quatorze enseignants enquêtés, deux ont été retenus en fonction des lycéens choisis, ceux-ci étant répartis entre deux classes tenues par ces enseignants. Ce critère permet de construire en contre-champ des pratiques et des discours des élèves une compréhension des postures des enseignants et des responsables de l'administration scolaire au sein du même établissement.

La troisième partie de la thèse est consacrée aux portraits de lycéens-adolescents en lien avec leurs usages du numérique dans leur travail scolaire et apprentissages informels. Elle est rédigée à la première personne du singulier en raison du genre d'écriture scientifique choisi, à savoir le portrait. Elle est construite autour de six portraits repartis en cinq chapitres.

Portraits de lycéens-adolescents

Chapitre 5

Amélie et Fatoumata : l'usage scolaire du numérique conditionné au rythme des devoirs

Ce chapitre croise les portraits d'Amélie et de Fatoumata, lycéennes-adolescentes d'une même classe de Terminale Langues et Littérature. Leurs usages éducatifs sont appréhendés en miroir d'autres régimes d'usages (relationnels et ludiques). L'approche des usages en termes de combinatoires en permet une description à différentes échelles : quelles pratiques sont associées à quel outil numérique (l'ordinateur et le téléphone) ? Quelles continuités ou discontinuités de pratiques entre le domicile et la classe se font jour ? Quels agencements sont-ils élaborés entre les outils numériques et non numériques dans les situations de réalisation de tâches scolaires ?

1. Amélie : « *si j'ai pas de devoir*s à faire, si je suis *connectée c'est pour causer* » - numérique et instrumentalisme scolaire

1.1. Situations scolaire et familiale

J'ai rencontré Amélie pour la première fois au moment de présenter à sa classe mon projet de recherche. Cette présentation a eu lieu en début du cours d'informatique, un après-midi de janvier 2015. Amélie s'est alors portée volontaire. Elle m'a laissé son numéro de téléphone afin que je puisse la recontacter pour lui donner plus d'informations sur la façon dont je comptais investiguer ses usages du numérique dans son travail scolaire. Mais une fois informée de mes intentions méthodologiques, elle a émis des réserves, en me signifiant son souhait de ne pas être observée hors du lycée, ni d'être prise en photo dans une situation d'utilisation d'outils numériques dont elle disposerait. Elle ne m'a pas non plus autorisé à accéder à son compte Facebook. Toutefois, elle a accepté de me recevoir chez elle pour deux entretiens dont le premier s'est déroulé en mars et le second en mai 2015.

Quand j'arrive chez Amélie pour le premier entretien, elle me fait asseoir dans un vestibule qu'il faut traverser avant d'accéder à l'intérieur de la cour que sa famille partage avec d'autres locataires. Ce vestibule sert de lieu de causerie aux membres des deux familles cohabitant la cour, parfois de salle à manger ; mais Amélie s'y

installe des fois pour réviser ses cours, réaliser ses devoirs ou recevoir ses amies. L'occupation du vestibule n'est pas réglementée : chacun s'y installe, seul, en famille ou avec des amis quand il en a besoin. C'est dans ce vestibule que se déroulera l'entretien qui sera interrompu par sa grand-mère lorsque celle-ci s'est aperçue de ma présence apparemment non annoncée par Amélie, laquelle me présente alors comme l'un de ses professeurs du lycée faisant une enquête auprès des élèves. La grand-mère d'Amélie, qui avait l'air de me tenir en suspicion, s'installe à l'entrée intérieure du vestibule jusqu'à la fin de l'entretien. Même si Amélie m'informe que cette dernière ne comprend pas français, sa présence au cours de l'entretien m'a paru témoigner du contrôle familial dont elle fait l'objet quant à ses fréquentations. Concernant son autonomie relationnelle, Amélie précise que seules ses amies peuvent la fréquenter à son domicile, mais elle n'en a que deux hors du lycée. Elle a fait toute sa scolarité au Togo, son pays d'origine. Elle n'est arrivée à Bamako qu'en août 2015 pour reprendre la Terminale. Elle habite chez son oncle maternel dans un quartier populaire du centre-ville, à dix minutes de marche de son lycée. Elle est enfant unique, a été élevée au Togo par l'un de ses oncles paternels. Ses parents, divorcés, se sont remariés mais vivent tous au Mali, dans des villes différentes. Son père est technicien supérieur en BTP (Bâtiments et Travaux Publics). Sa mère est femme au foyer. Au moment de l'enquête, elle me confie être moins disposée à construire de nouvelles amitiés à Bamako qu'à entretenir celles déjà nouées au Togo où elle compte retourner une fois qu'elle aura obtenu son baccalauréat. Cette disposition psychologique est à souligner, tant elle paraît sous-tendre l'intensité de ses pratiques numériques de sociabilité (cf., section 1.2.). De même, doit être notée son expérience des deux contextes scolaires, celui du Togo et celui du Mali, afin de comprendre son rapport à la norme scolaire et à l'usage du téléphone pendant les cours (cf., section 1.3.).

Son portrait qui suit est une reconstruction élaborée à partir de données discursives recueillies auprès d'elle, de Fatoumata, de sa cousine, élève de Terminale Arts et Langues dans un autre lycée, et de Pierre, l'un de ses camarades de classe auquel est consacré le chapitre 6. Le recours à la parole de ses proches en complément de la sienne constitue un moyen de limiter les effets de désirabilité sociale pouvant conduire la personne enquêtée à omettre, sous-évaluer ou surévaluer certaines de ses pratiques (Guichon, 2015). Ce recours à la parole d'autrui sur la personne enquêtée donne aussi la possibilité de la reconstruire comme sujet global. Certes, les discours sur les pratiques ne donnent pas accès aux pratiques effectives, mais ils en permettent une reconstruction à condition de les appréhender comme parole non transparente, au fondement de laquelle se trouvent des dispositions sociales effectives (Lahire, 2012).

1.2. Travail scolaire et multitâchage au domicile

De tous les lycéens-adolescents enquêtés, Amélie est la mieux équipée en outils numériques nomades. En début de l'année scolaire 2015, elle possède une tablette que lui a offerte son père en cadeau d'anniversaire. Mais au bout de trois mois d'utilisation, son oncle chez qui elle habite à Bamako la lui retire en raison de l'intensité de ses pratiques ludiques. Amélie ne parlera de sa tablette que poussée par Fatoumata au cours d'une de nos conversations à trois au lycée. Elle évoque alors, mais de manière réticente, sa tablette et la raison pour laquelle son oncle la lui a confisquée pour le reste de l'année scolaire. Sa réticence à en parler se manifeste dans l'extrait ci-après au travers de ses rires en guise de réponses aux questions qui lui étaient adressées et de la reprise systématique des réponses déjà fournies par Fatoumata à sa place :

Fatoumata : elle avait une tablette au moment de la rentrée
Sk : ah bon ?
Amélie : qui t'a sonnée même ?
Fatoumata : pourquoi tu ne dis pas ?
Sk : d'accord ; euh Amélie, tu peux me parler de ta tablette s'il te plaît ?
Amélie : (rire)
Fatoumata : on lui a confisqué ça
Sk : qui a confisqué ta tablette ?
Fatoumata : son oncle
Amélie : c'est avec mon oncle
Sk : d'accord ; et pourquoi on te l'a confisquée ta tablette ?
Amélie : (rire)
Fatoumata : elle jouait trop avec
Amélie : je ne faisais que jouer avec

Que peut-on comprendre de cette réticence d'Amélie à parler de sa tablette ? Relève-t-elle d'effets de légitimité conduisant à vouloir omettre ou esquiver l'évocation de pratiques perçues comme indignes d'être dévoilées à l'apprenti-chercheur ? Compte tenu de la forme de relation sociale en jeu au moment de la conversation[9], on peut en faire l'hypothèse. Mais au fil de nos discussions, alors que la confiance nécessaire à la relation d'enquête semblait établie, Amélie persistera dans l'évitement de toutes questions en rapport avec sa tablette. Il semble aussi évident que sa confiscation par son oncle l'a affectée, d'autant qu'elle venait de l'acquérir, ce qui rendrait son évocation douloureuse d'un point de vue émotionnel. En effet, étudiant l'angoisse de

[9] La conversation a eu lieu un mois après le début de l'enquête, et Amélie me considérait davantage comme un enseignant que comme apprenti-chercheur. À cette étape de l'enquête, la relation de confiance restant à construire, elle était plus disserte sur ses usages à finalité scolaire que quand il s'agissait d'évoquer d'autres pratiques.

la séparation liée à la perte du téléphone chez des adolescents Français, Amri et Vacaflor (2010) concluent que cet outil est devenu le « réceptacle de leurs affects ». Par conséquent, le perdre ou en être séparé de manière punitive comme c'est le cas d'Amélie entraîne un dysfonctionnement de l'univers symbolique de certains adolescents. La séparation d'Amélie de sa tablette semble avoir eu quelques effets sur ses pratiques ludiques, devenues moins intenses. Elle continue à utiliser des applications de jeu installées sur son téléphone, mais la capacité de stockage de celui-ci (8 Go) ne lui permet pas d'accéder à une gamme variée d'applications comme elle le souligne dans cet extrait :

> mon téléphone n'a pas une grande mémoire ; j'ai une carte mémoire [de 8 Go] là-dans, mais ça, c'est pour la musique seulement ; je mets pas les applications dessus, donc j'ai seulement ces deux applications-là [Naija Ludo et Zuma] ; bon maintenant je joue pas avec comme quand c'était sur la tablette ; mais chaque jour je les utilise quand même.

Cet extrait met en évidence que l'usage des mêmes applications ludiques installées d'abord sur la tablette puis sur le téléphone ne donne pas lieu au même investissement de la part d'Amélie. Toutefois, la quotidienneté de l'utilisation de ces applications de jeu permet de dégager ce que j'appellerai le régime récréatif des usages numériques d'Amélie, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques développées à partir de ses outils numériques nomades à des fins de divertissement. L'identification de ce régime d'usages conduit d'une part à rechercher de quelles façons Amélie actualise ou pas ses pratiques ludiques selon les situations de travail scolaire inscrites en différents lieux, et d'autre part à appréhender les logiques d'action pouvant coexister dans de telles situations. Celle décrite ci-après est construite autour de la révision des cours au domicile. La description se concentre sur les circonstances dans lesquelles la tablette d'Amélie lui a été retirée par son oncle. Ces circonstances et la manière dont la révision des cours est organisée à la maison ont été rapportées par sa cousine.

Le jour où Amélie s'est fait retirer sa tablette par son oncle M. Arouna, elle était en train de réviser son cours d'espagnol. Mais parallèlement à la conduite de son activité de révision, elle se mettait à jouer par instants à Naija Ludo. Son oncle, un enseignant d'Histoire et Géographie proche de la soixantaine, devenu conseiller pédagogique au Ministère de l'éducation, la surprit à l'un de ces moment où elle jouait. Celui-ci était sorti pour raccompagner son ami venu lui rendre visite et était rentré plutôt qu'Amélie et ses cousins ne s'y attentaient. Arouna confisqua alors la tablette pour le reste de l'année scolaire ainsi que le téléphone de sa cousine et de son cousin pour une semaine. Profitant de l'absence de leur père, ces derniers avaient aussi mis de côté leur activité de révision au profit de Facebook. Pendant les jours d'école, Amélie et ses cousins s'installent chaque soir de 20h à 22h autour d'une même table

de travail pour réviser leurs leçons, faire leurs devoirs. Cette organisation leur est imposée par Arouna. La table de travail est installée sous la véranda qu'il faut traverser pour accéder au salon de la maison, d'où Arouna les surveille. Dans ces situations de travail scolaire au domicile, l'usage du téléphone leur est interdit. Afin d'éviter de se faire interpeller, Amélie et ses cousins recourent alors aux SMS et au clavardage pour communiquer avec leurs connaissances. Ils se sont organisés pour ne pas se faire surprendre en train d'utiliser le téléphone en situation de révision. Lorsque l'un d'eux mène une conversation ou utilise Facebook, il en informe les autres afin qu'ils puissent le prévenir dès qu'Arouna sort du salon. Outre cette stratégie du guet, ils importent toujours dans la situation de révision deux dictionnaires, de français et d'anglais, qu'ils disposent l'un sur l'autre pour permettre à celui ou celle qui utilise le téléphone de le cacher derrière. Mais celui qui utilise le téléphone doit garder son cahier ou son manuel scolaire ouvert en face de lui et manipuler d'une main le téléphone déposé sur la table derrière l'abri élaboré à partir des deux dictionnaires. Cette posture, qui est une manière spécifique de s'inscrire comme sujets-adolescents dans la situation contrainte de révision des cours au domicile, vise à donner à l'adulte qui les surveille l'illusion d'être appliqués à leurs tâches scolaires. De fait, ils sont appliqués à leur travail de révision. Mais Amélie et ses cousins n'appréhendent pas de la même manière la situation de révision des cours au domicile qu'Arouna. Celui-ci semble n'y voir que la transposition d'une situation de travail scolaire réalisé en classe, où l'élève est censé se concentrer uniquement sur l'activité didactique en cours. Cette hypothèse permet de comprendre l'interdiction faite à Amélie et aux autres d'utiliser leur téléphone dans ces situations de révision. Or, l'enchâssement d'engagements hétérogènes (e.g. consulter Facebook en faisant son devoir ou en révisant son cours) dans la même situation ne semble pas être perçu par ces lycéens-adolescents comme un obstacle à l'accomplissement de leur travail scolaire au domicile. Les stratégies qu'ils mettent en place pour déjouer la surveillance d'Arouna témoignent de leur habilité à articuler pratiques de loisirs et de sociabilité et travail scolaire dans une même situation. On peut néanmoins s'interroger sur la signification de telles stratégies : pourquoi Amélie et ses cousins prennent-ils le risque de se faire retirer pour quelques jours leur téléphone en l'utilisant clandestinement dans les situations de révision des cours au domicile ?

On peut faire l'hypothèse d'une épreuve à surmonter, entendue comme « toute difficulté qui définit une catégorie de situation commune à tous les adolescents, qui se présente sous la forme, même informelle, d'un défi auquel ils doivent faire face (Barrère, 2011 : 41). Le défi dont il s'agit concerne l'impératif pour ces lycéens-adolescents de répondre à des sollicitations sociales parfois contradictoires mais relativement toutes pressantes. Le face-à-face avec cet impératif les conduit à faire de

la situation de révision une configuration de pratiques où il s'agit pour Amélie et ses cousins de faire autant ce qu'on attend eux (réviser les cours) que de se réaliser en tant que sujets-adolescents (garder le contact avec leurs amis). L'importation même du téléphone dans ces situations semble révélatrice de leur rapport physique à cet objet, un objet qu'Amri et Vacaflor (2010) qualifient de « prolongement corporel » pour souligner le fait qu'il accompagne dans tous les moments de la journée certains adolescents. En comparaison avec son ordinateur, Amélie décrit son rapport à son téléphone en termes de proximité corporelle pour signifier qu'elle le promène partout : « *le téléphone, c'*est plus proche de moi [que l'ordinateur] ». Cet attachement physique au téléphone symbolise aussi la possibilité de contact avec son réseau relationnel, y compris dans la situation de révision des cours. On peut en effet voir dans les stratégies de contournement de l'interdiction du téléphone mises en place par Amélie et ses cousins l'expression du besoin d'avoir en permanence cette possibilité d'être en contact avec leurs réseaux d'amis. En ce sens, Amélie précise que « chaque jour, je me connecte ; chaque jour, je me connecte ; *il n'y a pas un jour où je ne me* connecte pas pour faire le Viber, le WhatsApp, monter sur Facebook ». Le téléphone est le principal support de cette connectivité dont la principale motivation est d'entretenir ses relations sociales contrairement à l'ordinateur qu'elle associe principalement au travail scolaire hors la classe, une discontinuité de pratiques entre outils nomades que met en évidence cet extrait :

> j'ai une clé de connexion aussi ; mais sauf si je vais faire des Skype ou des recherches sur euh de l'école, les devoirs je me connecte sur l'ordi pour les recherches, mais pour le Viber ou les autres [Facebook, WhatsApp, Imo], je le fais sur le téléphone.

La quotidienneté de l'utilisation des réseaux sociaux numériques par Amélie s'explique certainement par son besoin de communiquer avec ses ami(e)s resté(e)s au Togo, car ses conversations sur ces réseaux avec ses amis du lycée, et plus généralement avec ses camarades de classe, portent principalement sur des thèmes scolaires comme le souligne l'extrait ci-après. Celui-ci permet également de comprendre comment les aléas techniques (qualité de la connexion) contraignent la modalité de communication (le clavardage ou l'appel audio) :

> **Sk** : de quoi parlez-vous quand vous échangez en ligne ?
> **Amélie** : bon là, on a rien à se dire d'important, euh puisque chaque jour on se voit à l'école ; on se dit [quand on se retrouve en ligne] : dans la semaine il y aura devoir d'anglais ; ok ! Comment tu apprends à ce niveau ? Bon, moi j'ai des difficultés ici, je n'arrive pas à comprendre ; [l'allocutaire répond] c'est comme ça [qu'il faut faire] ; bon sinon on a rien à se dire d'important à part ça
> **Sk** : alors là pour moi c'est vraiment très important

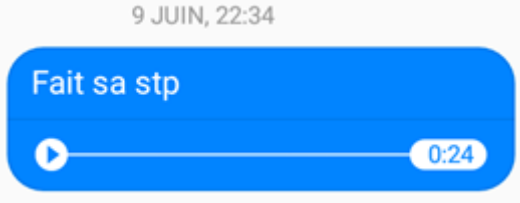
Amélie : ouais parce que tout le temps on se voit [au lycée] ; donc sauf si on se dit, on se prévient qu'il y a des devoirs, ou [si] le trimestre [l'évaluation trimestrielle] arrive, tu vois ton ami en ligne, [tu lui dis] hey tu n'apprends pas ! N'oublies pas la leçon de philo ; donc ce sont des trucs qu'on se dit entre nous en ligne
Sk : est-ce que tu peux me donner un exemple là ?
Amélie : un exemple ?
Sk : oui, un exemple de demande d'aide à un camarade sur les réseaux sociaux
Amélie : oui souvent je le fais en philo, parce que c'est en philo que j'ai trop de difficultés, en philo (rire) ; je le fais trop en philo ; bon euh avec une fille aussi en espagnol, parce qu'elle est plus douée en espagnol que moi ; donc tout le temps, je demande des choses pour m'en sortir
Sk : c'est sur Facebook que tu demandes de l'aide ou (interrompu)
Amélie : oui, oui ; mais ça dépend aussi de ce que ton ami utilise ; si lui il utilise WhatsApp c'est WhatsApp que moi aussi je vais utiliser
Sk : d'accord ; mais comment ça se passe ? Vous le faites par appel audio ou (interrompu)
Amélie : on peut s'appeler ainsi qu'on s'écrit aussi, parce que ce n'est pas tout le temps que la connexion est stable pour bien parler aussi, donc il y a des moments de parler, des moments de chater.

Cet extrait permet de repérer chez Amélie deux logiques d'usage des réseaux sociaux numériques, celles-ci se différenciant en fonction de la situation de communication : avec ses amis restés au Togo, Amélie les utilise exclusivement à des fins de conservation du lien social alors qu'avec ses camarades de classe, elle s'en sert principalement comme instrument de collaboration dans le cadre de son travail scolaire. Ainsi, la description de la situation suivante se concentre sur l'usage collaboratif de Facebook entre Amélie et Pierre, l'un de ses amis du lycée (cf. chap. 6, infra). La situation a été rapportée par ce dernier au cours de l'entretien d'explicitation de son journal de bord. Elle est construite autour de la réalisation d'un exercice de traduction du français à l'anglais à une semaine du baccalauréat.

Amélie est seule chez elle en train de s'exercer sur un ancien sujet d'anglais. Elle rencontre des difficultés sur la partie « traduction ». Elle voit Pierre en ligne, sur Facebook. Elle lui demande de l'aide dans un message multimodal (cf. figure 8, infra), c'est-à-dire produit à travers l'écrit et l'oral (Marcoccia, 2016 ; Guichon & Tellier, 2017). La restitution de cette conversation numérique se concentre non pas sur son contenu mais sur sa dimension sémio-pragmatique (Peraya, 2000), car il s'agit d'en construire une analyse pragmatique mettant en évidence la façon dont Amélie et Pierre ont utilisé Facebook pour résoudre le problème rencontré par celle-ci au cours de la réalisation de son activité.

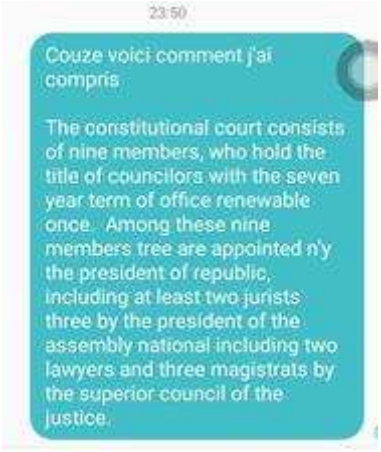
Lorsqu'Amélie engage la conversation avec Pierre pour solliciter son aide, celui-ci est en train de réviser ses cours de philosophie à son domicile. Il lui propose alors de remettre la réalisation de l'exercice au lendemain, quand ils se verront au lycée. Mais Amélie insiste et lui envoie dans un message vocal une partie de l'exercice à traduire, certainement[10] celle qui lui posait le plus de problème. Le message vocal est accompagné d'une demande d'aide formulée à l'écrit comme le montre la figure 8.

Figure 8. Message multimodal de demande d'aide à Pierre



À la réception du message, Pierre en recopie le contenu sur une feuille pour en faire la traduction. La figure 9 est la capture d'écran du texte traduit du français à l'anglais par Pierre et envoyée à Amélie.

Figure 9. Réponse de Pierre à Amélie.



À la réception du texte traduit, Amélie envoie un message vocal de remerciement à Pierre, qui n'a pas répondu. Celui-ci s'est déconnecté pour se remettre à réviser ses cours de philosophie. Lorsqu'ils se retrouvent au lycée le lendemain, Amélie lui explique qu'elle avait besoin de comparer sa traduction avec une autre pour s'assurer qu'elle avait bien fait. Il semble donc qu'en sollicitant l'aide de Pierre, Amélie recherchait avant tout un modèle, entendu comme manière de faire à imiter (Aron, 2009, Lahire, 2008). Le recours à un modèle est une stratégie d'apprentissage relevant de la compétence d'autoévaluation. En ce sens, la traduction fournie par Pierre pourrait avoir permis à Amélie d'améliorer sa propre traduction du texte.

[10] Il n'a pas été possible d'échanger autour de cette situation avec Amélie. Elle n'a pas répondu à mes sollicitations après le baccalauréat.

Si la situation décrite a permis de mettre en évidence l'usage collaboratif de Facebook dans le travail scolaire d'Amélie, on peut cependant s'interroger sur les raisons de ce choix pour surmonter une difficulté de traduction. L'extrait ci-après permet de formuler l'hypothèse d'une discontinuité de l'usage des outils nomades connectés dans son travail scolaire. Cette discontinuité réfère à l'utilisation d'internet pour le travail scolaire dans les matières non linguistiques (philosophie) et son non-utilisation pour l'apprentissage des langues :

> **Sk** : donc toi tu n'as jamais utilisé internet pour faire tes devoirs en espagnol ni en anglais ?
> **Amélie** : non, je n'ai jamais fait ça, à part le dictionnaire
> **Sk** : ni en français ?
> **Amélie** : non, je n'ai jamais fait ça
> **Sk** : d'accord ; mais est-ce qu'en dehors des cours, tu utilises des applications, des vidéos, ou quand tu vas sur internet des sites qui te permettent d'améliorer ton niveau en anglais ou en espagnol ?
> **Amélie** : non, je ne le fais pas, parce qu'on constitue un groupe de travail dans notre classe ; donc on choisit un jour, on vient en classe, donc on fait des exercices ensemble ; à part ça, je ne vais pas sur le Net pour apprendre les langues
> **Sk** : pourquoi ?
> **Amélie** : ah je sais pas ; bon peut-être ça arrivera avec le temps mais c'est pas encore arrivé (rire).

L'extrait met en évidence qu'Amélie n'utilise pas les outils numériques connectés pour l'apprentissage des langues. La justification qu'elle donne de cette déconnexion entre l'usage du numérique et l'apprentissage des langues serait satisfaisante si les activités didactiques de ce groupe de travail mis en place par elle et certains de ses camarades de classe ne s'étendaient pas à d'autres matières pour l'apprentissage desquelles elle utilise internet (cf. infra). Les activités didactiques menées par ce groupe de travail constituent certainement des opportunités d'appropriation des savoirs scolaires par Amélie, son objectif étant de fournir aux élèves qui l'intègrent un cadre de soutien pédagogique mutuel en vue de la préparation du baccalauréat. La plupart des lycéens rencontrés au cours de l'enquête étaient membres de ce genre de groupe que les élèves de Terminale mettent en place en dehors de toute intervention institutionnelle et en fonction des affinités relationnelles. Les activités didactiques (exercices, exposés-débats) menées au sein de ces groupes ont lieu dans les salles du lycée pendant des heures libres comme c'est le cas du groupe d'Amélie. Mais le groupe peut aussi mener ses activités hors du lycée (cf. chap. 6, section 5, infra). Celles réalisées au sein du groupe d'Amélie incluent toutes les matières principales, à savoir l'anglais, le français, l'espagnol et la philosophie. Or, contrairement à ces trois disciplines linguistiques, Amélie utilise fréquemment les ressources documentaires

sur internet pour faire ses devoirs de philosophie comme cet extrait permet de le souligner :

> **Sk** : et pourquoi pas dans d'autres matières que la philo ?
> **Amélie** : oui parce que bon en philosophie il y a trop de recherches pour nous que dans les autres domaines ; donc tout le temps monsieur [le professeur] vient nous donner des recherches, de chercher quoi, quoi, quoi euh des trucs comme ça ; donc chaque semaine on a des recherches à faire, et chaque semaine, je me connecte pour faire ça.

Ainsi, l'utilisation d'internet par Amélie pour faire ses devoirs de philosophie semble relever de ce que Le Douarin et Delaunay-Téterel (2011) ont qualifié de logique instrumentale du « Net scolaire » par opposition à une logique dite d'intérêt pour la matière. La logique instrumentale réfère à l'usage d'internet par certains élèves afin de répondre aux sollicitations des enseignants en économisant du temps. En ce sens, la motivation à utiliser internet relève davantage d'une démarche d'efficacité visant à se mettre en règle vis-à-vis de l'enseignant que d'un intérêt personnel pour la matière, une opposition de logique que met en évidence cet extrait : « bon puisque je me dis *euh si j'ai pas de devoir à f*aire, *si je suis connectée c'est pour causer, donc je ne* fais *rien d'autre à part ça quoi* ». La manière d'Amélie d'exploiter les ressources trouvées sur internet pour ses devoirs de philosophie renforce l'hypothèse d'une logique instrumentale de son usage d'internet. Elle tape dans Google les mots clés du sujet de son devoir. Elle lit en diagonale le contenu des pages contenues dans la page de résultats de Google. Elle se contente généralement d'une page, mais si celle-ci ne lui fournit pas d'informations qu'elle juge pertinentes pour son devoir, elle revient à la page des résultats de Google pour en explorer une autre, une technique de recherche que décrit l'extrait suivant :

> si je fais une recherche, il suffit de faire sortir le truc et j'essaie de lire rapidement ; bon je clique sur un truc, je commence à lire, si moi-même je vois que c'est pas trop ça, je retourne et j'essaie de voir encore, comme ça je peux conclure ce dont j'ai besoin ; donc c'est de cette façon que je fais, parce que l'ordinateur sort beaucoup, je vais pas me mettre à lire tout ça, non !

Les informations ainsi repérées sont recopiées sur une feuille volante puis reprises avec des reformulations sur une autre feuille qui sera remise à l'enseignant ou présentée à lui au cas où celui-ci décide de vérifier si le travail a été fait par tous. Amélie ne conserve ni cette copie ni sa reformulation pour une exploitation ultérieure à d'autres fins. De même, elle ne télécharge pas les ressources documentaires mobilisées pour réaliser ses devoirs. Dans son ordinateur, à partir duquel elle effectue toutes ses recherches documentaires pour ses devoirs, il n'y aucun document stocké en lien avec les matières inscrites à son programme scolaire mais beaucoup de films

dont elle estime le nombre à une centaine. En limitant l'exploitation des ressources documentaires en ligne à la seule situation de réalisation du devoir, Amélie semble inscrire bien son usage d'internet dans une logique instrumentale lui permettant de répondre ponctuellement à la demande scolaire. Cette logique relève aussi son rapport au travail scolaire, c'est-à-dire ce qu'elle perçoit des attentes de l'institution scolaire en tant que sujet-apprenant confronté à des formes de travail et d'apprentissage disciplinaires (Daunay, 2011 ; Reuter, 2007).

Toutefois, logique instrumentale et logique d'intérêt pour la matière se combinent chez Amélie. En effet, elle utilise les ressources documentaires sur internet pour ses devoirs de philosophie de même qu'elle se sert de Facebook pour demander de l'aide à d'autres élèves (cf. figures 7 et 8, supra). Ces demandes d'aide, qui ont lieu à des moments de révision, visent à faire surmonter une difficulté de compréhension, et donc à renforcer l'enseignement reçu en classe. En ce cas, l'usage collaboratif de Facebook relève de l'intérêt d'Amélie pour les matières pour la révision desquelles elle demande de l'aide. On peut cependant s'interroger sur le choix fait par Amélie de privilégier à travers l'usage collaboratif de Facebook « les relais de solidarité scolaire de proximité » (Le Douarin & Delaunay-Téterel, 2011) que représentent pour elle ses amis plutôt que les ressources en ligne pour surmonter les difficultés qu'elle rencontre au moment de réviser ses cours. Ce questionnement vaut également pour son non-usage du numérique dans son travail scolaire pour les langues au profit de ces mêmes relais de soutien pédagogique.

Afin de comprendre le rôle qu'Amélie fait jouer à ses amis du lycée dans son appropriation des savoirs scolaires, l'hypothèse d'un besoin de relation pédagogique peut être formulée, c'est-à-dire l'habitude qui conduit certains lycéens à rechercher du soutien pédagogique auprès d'autres lycéens ayant des facilités scolaires (Le Douarin & Delaunay-Téterel, 2011). Cette démarche permet certes de considérer l'univers des pairs comme lieu intermédiaire de circulation et d'appropriation des savoirs scolaires mais soulève toutefois la question du rapport éducatif au numérique d'Amélie. Ce rapport peut être entendu en termes de disposition d'un lycéen à développer des usages scolaires avec ses outils numériques nomades connectés en fonction de ce qu'il perçoit des attentes institutionnelles de l'enseignement et de ses intérêts pour les matières. Ainsi, la notion de rapport éducatif au numérique permet de réintroduire une dimension anthropologique dans l'étude des usages scolaires de la panoplie des outils nomades des lycéens-adolescents (Collin, Calonne & Saffari, 2014). L'élève qui utilise ou pas les outils numériques pour son travail scolaire est bien un sujet affronté à la question du sens du travail et du savoir scolaires qui se mobilise. Selon Charlot (2005 : 62), se mobiliser c'est d'une part s'engager dans une activité parce qu'on est porté par des mobiles, entendus comme « raisons d'agir », et

d'autre part, c'est user de ressources comme moyens d'action, et donc faire des choix parmi un ensemble de moyens accessibles que l'élève peut être amené à combiner ou pas.

1.3. L'école et les outils numériques nomades : deux univers déconnectés

Quand on considère les usages d'Amélie dans leur circulation entre le domicile et le lycée, apparaît une déconnexion entre l'espace-temps de la classe et l'usage des outils connectés comme le souligne l'extrait ci-après :

> bon quand je suis à l'école, c'est comme si je suis euh dans un autre milieu, je suis donc, je suis parti là-bas pour étudier et non euh en fait pour mélanger ma tête avec encore d'autres choses ; donc je me connecte pas à l'école ; c'est à la maison que je le fais ; si c'est pas le jour passé que vous avez vu l'ordi même, je n'ai jamais apporté mon ordi à l'école ; c'était la première fois.

Ainsi, le non-usage des outils connectés en situation de classe tient-il à sa perception symbolique de la classe, considérée comme un lieu à part, isolé des autres pratiques sociales. Une telle perception coïncide avec la représentation de la classe qui sous-tend la forme scolaire. La reprise à son compte de cette représentation de la classe pour justifier son non-usage des outils connectés pendant les cours soulève la question du rapport d'Amélie à la norme scolaire. En effet, Amélie ne perçoit pas ses usages non scolaires des outils dans les situations de révision des cours au domicile comme un obstacle à sa concentration sur l'activité de révision mais considère l'utilisation du téléphone comme source de distraction en situation pédagogique. Certes, ces deux situations ne sont pas objectivement comparables, mais elles se rapprochent symboliquement car l'une comme l'autre sont un espace-temps construit à des fins d'appropriation de savoirs scolaires, partagé avec d'autres personnes. En ce sens, elles mettent chacune en jeu des rapports aux autres et à soi, d'autant qu'en classe aussi bien que dans la situation collective de révision au domicile le téléphone est interdit. En comparaison avec les stratégies mises en place par Amélie et ses cousins dans les situations de révision au domicile, on peut s'interroger sur les raisons de son autodiscipline quant à l'usage du téléphone en classe où elle assiste pourtant à des usages de cet outil et à des stratégies déployées par certains de ses camarades. L'extrait suivant se concentre sur l'usage frauduleux du téléphone par certains élèves lors des évaluations, usage vis-à-vis duquel Amélie prend ses distances :

bon souvent les gens l'utilisent dans les devoirs, des trucs comme ça ; mais je veux pas de problème, c'est pourquoi je ne le fais pas, parce que j'ai peur, et si jamais on me surprend, c'est euh c'est un c'est des formes de tricherie tout ça ; donc je crains tout ça, c'est pourquoi je le fais pas

Sk : quand tu dis que les gens utilisent le téléphone pendant les devoirs, concrètement ça veut dire quoi ?

Amélie : oui pour faire des recherches et pour s'en sortir ; oui les gens le font dans la classe

Sk : euh les gens se connectent

Amélie : oui, ils vont sur internet, certains mêmes prennent des photos sur les leçons, et pendant le devoir, ils regardent ça ; les gens font tout ça pour s'en sortir

Sk : à partir de leur téléphone ?

Amélie : oui

Sk : en pleine évaluation ?

Amélie : oui ; mais je ne donnerais pas de noms

Sk : oui je sais ; ce ne sont pas les noms qui m'intéressent mais l'utilisation du téléphone pendant les évaluations

Amélie : oui, les gens le font ; moi, j'ai pas ce temps, parce que j'ai trop peur ; donc je le fais pas ; en dehors de l'école, là je fais ma connexion librement et quand et comme je le veux aussi.

Cet extrait met en évidence deux usages frauduleux du téléphone en situation d'évaluation : la recherche d'informations sur internet en lien avec le sujet de l'évaluation et l'utilisation comme antisèche de captures de pages du cahier de cours réalisées hors la classe. Toutefois, si Amélie qualifie ces pratiques de tricherie, elle ne s'en distancie que par crainte de transgression du pacte pédagogique plus que par répulsion à leur égard, une crainte exprimée de manière insistante. La raison de cette crainte semble évidente, compte tenu des sanctions prévues par le règlement intérieur contre les pratiques frauduleuses[11]. Mais même en dehors des situations d'évaluation, Amélie éprouve la même peur à utiliser son téléphone en classe comme ressource pour son apprentissage. Elle ne mobilise jamais, contrairement aux situations de révision des cours à la maison, les dictionnaires d'anglais et d'espagnol installés sur son téléphone pendant les cours, leur préférant leur équivalent sur papier comme le souligne cet extrait :

Amélie : j'ai le dictionnaire même sur mon téléphone en anglais et en espagnol aussi, mais je ne l'ai jamais utilisé à l'école pour m'en sortir dans quelque chose ; non ; je l'ai jamais consulté ; je me base sur l'autre dictionnaire

Sk : tu veux dire en papier ?

Amélie : oui

Sk : tu l'emportes tous les jours en classe ?

[11] Un élève pris en fraude lors d'un devoir obtient automatiquement zéro.

Amélie : non, pas chaque jour, parce que ça pèse aussi des fois ; donc des fois, je le laisse à la maison (rire), si on a trop de choses, je ne le prends pas trop, parce que ça, ça pèse
Sk : oui mais alors pourquoi tu n'utilises pas le dictionnaire numérique comme tu le fais quand tu travailles à la maison ?
Amélie : non (rire), c'est les choses que je euh (pause)
Sk : oui
Amélie : non, c'est pas euh, c'est juste que je veux pas de problèmes, parce que chez nous (rire) euh ça dépend euh ça dépend de l'éducation que moi aussi j'ai reçue ; chez nous là-bas au Togo, il y a, ce n'est même pas permis que l'élève apporte le téléphone à l'école jusqu'à ce que le maître le voit même dans ta main, si on le prend, c'est fini pour toujours, tu vas plus le récupérer ; donc j'ai toujours l'idée-là dans ma tête, ce qui fait que j'ai toujours la crainte de le faire quoi ; donc je n'aime pas me créer des problèmes, c'est pourquoi je le fais pas.
Sk : mais quand tu vois tes camarades utiliser le dictionnaire numérique pendant les cours, tu ne te dis pas : tient ! ici il y en a qui le font ?
Amélie : oui, je me dis bon euh ici c'est bon, ils sont libres, ils n'ont pas de problèmes ; mais je les vois, ils le font sous forme de cachette, sûrement que les professeurs ne seront pas d'accord, des trucs comme ça ; donc ce sont des choses qu'ils font sans que le professeur ne voie le téléphone, des trucs comme ça ; donc je veux pas me donner ces genres de euh c'est pourquoi je ne touche même pas le téléphone

Ainsi, le non-usage du dictionnaire numérique par Amélie s'explique d'une part par la réticence des enseignants à l'égard du téléphone, et d'autre part par une norme scolaire intériorisée, référant à des manières de faire et d'être incorporées au cours de sa scolarité dans son pays d'origine (Dubet, 1994, Lahire, 2011). Amélie est en transition scolaire et hésite encore à suivre ses camarades dans leur prise de libertés vis-à-vis de certaines règles scolaires, en l'occurrence l'interdiction du téléphone en situation pédagogique. Mais cette autonomie ne suffit pas à comprendre son autocensure vis-à-vis du téléphone, si l'on entend par autonomie « l'attitude d'une volonté qui accepte la règle, parce qu'elle la reconnaît rationnellement fondée » (Lahire, 2012 : 80). Son autocensure semble tenir davantage à la crainte de se voir confisquer son téléphone, celui-ci étant le principal support de sa connectivité quotidienne et de ses pratiques numériques relationnelles (cf. section 1.2., supra). En ce sens, en s'autocensurant l'usage du téléphone dans la situation pédagogique, Amélie cherche avant tout à éviter de se retrouver isolée de son réseau relationnel, un isolement qu'induirait la confiscation de son téléphone pour quelques jours[12]. Le

[12] En l'absence de réglementation institutionnelle concernant la confiscation du téléphone des élèves en cas d'utilisation en classe, chaque enseignant décide de la durée de cette sanction. Lorsqu'un enseignant retire à un élève son téléphone, il l'apporte au surveillant général qui le conserve dans un tiroir et le téléphone n'est remis à l'élève qu'à la demande de l'enseignant.

besoin de communiquer quotidiennement avec ses amis restés au Togo semble être par conséquent la principale raison de son non-usage du téléphone en classe. Sa conformité au cadre scolaire n'est donc qu'une manière pour elle d'assurer le fonctionnement quotidien de son univers symbolique, celui de l'adolescente récemment émigré, qui ne s'est pas encore fait assez d'amis en dehors de ses camarades de classe et qui a le souci d'être quotidiennement en contact avec ses proches restés au pays. Toutefois, ce non-usage du téléphone en situation pédagogique est aussi le comportement d'un sujet inscrit dans une configuration sociale dont les enjeux, pour le dire avec Charlot (2005) ne sont pas qu'épistémique et didactique : le sujet y est pris dans des rapports de pouvoir vis-à-vis desquels il convient d'interpréter ses manières d'être et de faire avec les outils numériques nomades.

1.4. Synthèse du portrait

La construction du portrait d'Amélie s'est attachée à rendre compte de ses usages numériques en termes de combinatoires de pratiques. Celles-ci ont été appréhendées à différentes échelles, d'abord entre les outils (pratiques associées à l'ordinateur et au téléphone) puis entre les configurations sociales (l'espace pédagogique scolaire et les situations de travail scolaire au domicile). L'approche de ses usages en termes de combinatoires a permis de déterminer la place du numérique dans ses apprentissages scolaires. Il a été ainsi établi que les ressources documentaires sur internet sont fréquemment mises à contribution pour la réalisation des devoirs de philosophie sans toutefois que ces mêmes ressources ne soient mobilisées comme complément à l'enseignement reçu dans cette matière où elle affirme pourtant être en difficulté. L'utilisation d'internet pour faire les seuls devoirs de philosophie a été interprétée comme relevant d'une logique instrumentale dont le sens a été envisagé non pas comme manifestation d'un manque d'investissement dans le travail scolaire mais comme expression d'une stratégie de travail pour faire face à la demande enseignante.

Les situations de révision des cours au domicile sont celles où se mettent en place des combinaisons d'activités, scolaire et non-scolaire, numérique et non-numérique. Contraints par Arouna à réviser ensemble chaque soir de 20h à 22h leurs leçons, Amélie et ses cousins élaborent dans ces situations où le téléphone leur est interdit des agencements leur permettant d'articuler travail de révision et pratiques numériques de sociabilité (envoi de SMS, chat sur les réseaux sociaux). Le sens de ce multitâchage a été appréhendé dans une perspective anthropologique qui considère chaque situation où s'inscrit un sujet agissant comme un « croisement de mobiles » faisant fonctionner la situation « en une unité polyvalente de programmes conflictuels

ou de proximités contractuelles » (De Certeau, 1990 : 173). Dans ces situations de révision, il s'agit autant pour Amélie et ses cousins de répondre à des injonctions scolaires et familiales que de se réaliser en tant que sujets-adolescents capables d'identifier leurs propres priorités et de les articuler au temps de travail scolaire personnel.

L'attention portée aux situations de révision qu'Amélie initie d'elle-même, en complément de celles imposées par son oncle, a permis de mettre au jour de quelle façon elle utilise les réseaux sociaux numériques comme moyens de collaboration avec ses camarades de classe et amis du lycée. L'usage des réseaux sociaux à des fins d'entraide scolaire conduit à considérer l'univers des pairs comme lieu intermédiaire d'appropriation de savoirs scolaires. Le groupe de travail mis en place par Amélie et certains de ses camarades dont Fatoumata met en évidence leur capacité à concevoir des situations d'apprentissage scolaire autorégulé, c'est-à-dire où ce sont eux qui décident, en dehors des cours institutionnels, « quoi étudier, quelles activités mener, quand et comment » (Amadieu & Tricot, 2014 : 27). Ce groupe de travail constitue pour Amélie un relai de soutien pédagogique au profit duquel elle renonce à utiliser les outils numériques pour l'apprentissage informel des langues. Cette attitude d'Amélie recoupe la conclusion de l'étude menée par Le Douarin et Delaunay-Téterel (2011) sur l'usage d'internet par les lycéens de Terminale. Selon ces chercheures, les élèves qui privilégient leurs réseaux de proximité (parents, amis, enseignants) pour faire leurs devoirs ou approfondir leur compréhension des cours « délaissent le web documentaire » (p. 117). Toutefois, cette explication sociologique du non-usage scolaire du numérique mérite d'être enrichie d'une dimension anthropologique prenant en compte le rapport au savoir de l'élève, rapport qui façonne et imprègne en retour son rapport éducatif au numérique (cf. section 1.2., supra).

2. Fatoumata : s'affirmer contre l'ordre moral familial

2.1. Situations familiale et scolaire

Fatoumata est issue d'une famille aisée par rapport aux autres lycéens-adolescents enquêtés. Son père, dont elle ignore le niveau d'étude[13], est un commerçant qui voyage souvent hors du Mali. Il tient à Bamako deux magasins de matériaux de construction de bâtiment et un autre à Sikasso, ville située au sud du Mali. Déscolarisée en classe de 9ème (3ème en France), sa mère tient au grand marché de Bamako une boutique de vêtements pour femmes. Fatoumata a deux petites sœurs, élèves au collège, et un frère aîné, étudiant à l'université. Au sein de la famille, l'éducation des enfants semble fortement sexuée. Son père lui interdit l'utilisation de Facebook alors que son frère aîné l'utilisait déjà en classe de 11ème. Les sorties nocturnes lui sont interdites, ce qui n'est pas le cas pour son frère, même quand celui-ci était au lycée. Chaque soir, elle fait la vaisselle après le dîner avant de réviser ses cours ou faire ses devoirs, et pendant les week-ends, elle fait la cuisine, seule ou aidée par ses petites sœurs.

Elle dispose d'un téléphone que ses parents alimentent en forfait internet et en crédit de communication à sa demande et à sa convenance. Elle est la seule lycéenne à n'avoir pas exprimé, pendant l'enquête, d'inquiétude rapport aux coûts de la connexion mobile.

Fatoumata est un élève moyen en termes de performances scolaires. Elle a repris les classes de 10ème et de Terminale. Cependant, elle est assidue quant à la fréquentation des cours. Quand on lui demande ce que signifie pour elle apprendre une langue à l'école, elle répond, avec un léger sourire, que « *le plus important, c'est avoir la moyenne, c'est ça qui est important pour moi* ». Ce rapport utilitariste à l'apprentissage des langues (français, anglais et espagnol) et plus généralement aux savoirs scolaires est à noter, car il s'agira d'interroger en miroir ses usages du numérique dans son travail scolaire en classe et hors la classe.

Son portrait en lien avec l'usage du numérique dans son travail scolaire a été reconstruit uniquement à partir de données discursives recueillies auprès d'elle au fil de nos différentes conversations de février à juin 2015. Comme son amie Amélie (cf, section 1., supra), elle n'a pas accepté d'être prise en photo en train d'utiliser un outil

[13] Il n'a pas été possible de rencontrer le père de Fatoumata dans le cadre de l'enquête.

numérique dans une situation de travail scolaire hors la classe, une difficulté méthodologique qui fera l'objet d'un retour réflexif dans la conclusion du chapitre.

2.2. Usages scolaires des outils numériques hors la classe

Fatoumata a accès à un ordinateur au domicile. Disposé dans un coin du salon familial, cet ordinateur est connecté à un réseau wifi et à une imprimante. Elle est censée le partager avec ses petites sœurs, son frère disposant d'un ordinateur portable. En 2013, pendant les vacances scolaires, son père lui finance une formation dans un cybercafé afin qu'elle puisse se servir de l'ordinateur qu'il venait d'acheter. Mais, une fois passé l'effet de nouveauté, Fatoumata abandonne l'utilisation de l'ordinateur partagé, un abandon dont l'extrait ci-après souligne la raison :

> **Fatoumata** : nous avons internet et un ordinateur pour tout le monde
> **Sk** : pour tout le monde, c'est à dire ?
> **Fatoumata** : pour moi et mes petites sœurs ; avant c'était pour nous quatre, mais mon frère lui il a son propre portable maintenant ; mais je ne l'utilise pas, parce qu'on peut t'espionner à chaque moment (rire)
> **Sk** : Espionner ? Et qui t'espionne ?
> **Fatoumata** : on ne sait jamais, on ne sait jamais
> **Sk** : donc tu préfères ne pas utiliser l'ordinateur de famille pour ne pas que tes parents découvrent ce que tu fais quand tu vas sur internet ?
> **Fatoumata** : oui, je préfère me connecter sur mon téléphone
> **Sk** : et qu'est-ce que tu fais sur internet pour avoir à te cacher ?
> **Fatoumata** : bon généralement, c'est Facebook quoi
> **Sk** : et tes parents n'aiment pas ça ?
> **Fatoumata** : pour eux, c'est pas un site pour les enfants qui sont bien éduqués ; ils pensent que c'est des sites, ils pensent que c'est mauvais quoi pour l'éducation des enfants.

L'abandon de l'utilisation de l'ordinateur familial s'explique donc par une tension entre deux systèmes de représentations, entendus comme ensemble de significations élaborées ou projetées sur l'outil et son usage (Flichy, 2008). La crainte de se faire espionner souligne cet antagonisme de perceptions entre Fatoumata et ses parents concernant les pratiques associées à l'ordinateur familial. D'autre part, cette crainte, en ce qu'elle a pour objet l'usage non éducatif de l'ordinateur connecté, permet surtout d'interroger son rapport à l'usage éducatif des outils numériques hors la classe. Mais ce rapport ne peut être décrit qu'en miroir de ses pratiques numériques de sociabilité dont celles liées à Facebook que son père lui interdit. Celui-ci la fait surveiller par son frère aîné à propos de Facebook. Mais elle s'est arrangée avec ce dernier pour s'en créer un compte, en profitant d'une situation que décrit cet extrait :

> un jour, il [son frère] est parti sur un site érotique quoi ; je l'ai surpris ; donc je lui ai demandé de me créer un compte Facebook sinon je vais le dire ; donc il a fait ça avec son nom, comme ça mes parents ne savent pas que c'est moi qui l'utilise ; c'est pourquoi je ne peux pas faire de publication de mes photos sinon ils peuvent le savoir ; je l'utilise seulement pour discuter avec mes amis, faire des commentaires, des trucs comme ça.

La pression exercée sur son frère répond chez elle au besoin d'adopter certaines pratiques numériques qui se diffusent dans l'univers des pairs au lycée. Ces pratiques, de sociabilité pour la plupart, font l'objet de commentaires dans la cour du lycée entre les élèves. L'extrait ci-dessous rend compte de l'influence de ces discours sur son utilisation de Facebook :

> tous mes amis étaient sur Facebook ; quand on se voyait, ils disent : ah j'ai discuté avec toi hier soir, j'ai lu tes commentaires, des trucs comme ça ; bon j'ai eu aussi la curiosité ; mais mes parents ne voulaient pas.

En imitant ainsi ses camardes du lycée, Fatoumata cherche à s'affirmer en tant qu'adolescente. Le téléphone, au profit duquel elle renonce à l'utilisation de l'ordinateur familial, devient pour elle le support de cette expression. L'extrait ci-dessous décrit ses habitudes de connexion avec le téléphone hors la classe :

> bon presque tout le temps, je ne peux pas faire une heure sans me connecter : à midi quand je vais à la maison, quand je mange, le temps où je me repose, je me connecte tout le temps ; et puis le soir aussi je me connecte ; quand je n'ai rien à faire aussi la nuit, vers 22h comme ça, je me connecte, quand je vois que j'ai sommeil je me déconnecte puis je me couche.

L'extrait met en évidence une connexion nomade quasi-permanente au quotidien, un nomadisme qu'on pourrait caractériser en termes de succession d'inscriptions spatiales caractéristiques de la journée d'un lycéen-adolescent Malien. Au regard d'une telle connectivité, se pose la question du rôle que Fatoumata fait jouer au téléphone connecté dans les situations de travail scolaire au domicile. L'extrait ci-dessous en fournit quelques éléments de réponse :

> **Sk** : quand tu n'as rien à faire la nuit tu te connectes (interrompu)
> **Fatoumata** : oui
> **Sk** : _ça veut dire que tu ne te connectes pas quand tu révises tes cours ?
> **Fatoumata** : oui
> **Sk** : oui tu ne te connectes pas, c'est ça ?
> **Fatoumata** : non, non, c'est pas ça (rire) ; je n'avais pas compris ; bon quand j'apprends mes leçons, souvent je monte sur Facebook; je peux monter comme ça pendant quelques minutes pour voir les actualités puis je me déconnecte et après encore je vais me connecter ; il y a aussi WhatsApp, parce que j'ai une amie

qui a voyagé avec sa mère ; elle est en France maintenant ; donc je parle avec elle ; chaque nuit, on discute
Sk : et comment ça se passe ?
Fatoumata : on s'envoie des messages d'abord pour savoir quand on peut parler et ensuite on s'envoie des textos ; ça c'est quand j'apprends mes leçons, sinon on s'appelle quoi.
Sk : alors et ces messages-là, quand est-ce que vous les échangez ?
Fatoumata : on fait ça pendant la journée et la nuit on sait à quelle heure il faut se connecter pour parler
Sk : d'accord ; et donc quand tu te connectes alors que tu révises tes leçons, tu ne fais pas de recherche sur internet en lien avec ces leçons-là ?
Fatoumata : non, je ne fais pas ça.
Sk : donc c'est seulement Facebook et WhatsApp
Fatoumata : c'est ça.

L'extrait fait apparaître une déconnexion entre l'usage du téléphone connecté et les activités scolaires autour desquelles sont construites les situations de révision. Au regard de ses habitudes de connexion, la consultation de Facebook faite de manière séquentielle pourrait relever d'une simple habitude que d'un besoin d'établir le contact avec des tiers distants. Mais les pratiques de communication que Fatoumata déploie dans ces situations répondent certainement à une préoccupation d'organisation personnelle. Cette préoccupation concerne surtout les agencements des temps sociaux. Afin de continuer à échanger chaque soir sur WhatsApp avec son amie partie en France, elle trouve dans le multitâchage en situation de révision une stratégie rendant possible l'entretien de cette amitié et l'accomplissement de son travail scolaire au domicile. Les messages qu'elles s'échangent pendant la journée en vue de déterminer leur rendez-vous sur WhatsApp soulignent bien cette préoccupation d'organisation de son emploi du temps. Ces messages constituent surtout des indices de visibilité du processus d'organisation conduisant à la mise en place du multitâchage dans les situations de révision des cours au domicile.

Si Fatoumata n'utilise pas le téléphone connecté dans les situations de révision en lien avec l'activité de révision, elle mobilise les dictionnaires numériques lorsqu'elle révise ses cours ou produit un devoir de langues. Dans l'extrait suivant, elle justifie sa préférence pour le dictionnaire numérique par rapport au dictionnaire sur papier qu'elle n'utilise plus :

Sk : tu as un dictionnaire en version papier ?
Fatoumata : oui, mais je ne l'utilise pas
Sk : pourquoi ?
Fatoumata : parce que c'est trop lent et puis ça demande beaucoup d'efforts
Sk : ça veut dire quoi, c'est trop lent et (interrompu)

Fatoumata : il faut euh par ordre, il faut feuilleter par ordre quoi alors que dans le téléphone, il suffit de rentrer le mot et puis c'est parti
Sk : et tu as combien de dictionnaires sur ton téléphone ?
Fatoumata : bon il y a pour le français, l'anglais ainsi que l'espagnol, les dictionnaires pour les cours de langues quoi ; il y a aussi pour la traduction français-anglais
Sk : dictionnaire bilingue tu veux dire ?
Fatoumata : oui

L'opposition qu'elle établit entre le dictionnaire numérique et son équivalent sur papier relève de leur utilisabilité en tant qu'artefact, c'est-à-dire de la facilité d'utilisation perçue (Guichon, 2011 ; Tricot & a1., 2003). Celle-ci est décrite est termes de gain de temps et d'économie d'effort. Deux usages du dictionnaire numérique se font jour dans les situations de travail scolaire au domicile. Le premier renvoie à son utilisation à des fins de vérification sémantique et le second a pour finalité la vérification de l'orthographe des mots comme le souligne cet extrait :

Sk : d'accord ; euh dans quelles situations tu les utilises, ces dictionnaires, ici à la maison ?
Fatoumata : bon par exemple, quand j'apprends, quand je lis un texte que le prof a donné, je peux rencontrer des mots que je ne connais pas ; donc là je vais l'utiliser pour savoir le sens ; bon souvent aussi, je connais le mot, mais je ne sais pas comment on l'écrit ; donc là si je veux écrire, je vais fouiller dans le dictionnaire
Sk : et comment tu fais pour trouver un mot que tu ne sais pas écrire ?
Fatoumata : c'est simple : il suffit de taper ; une fois euh par exemple, quand tu commences à écrire le mot, le dictionnaire lui-même va sortir des mots comme ça, tu vas voir beaucoup de mots affichés ; donc là tu peux voir si c'est le mot que tu cherches
Sk : d'accord ; donc tu fais la recherche lexicale pour comprendre le sens (interrompu)
Fatoumata : oui
Sk : mais aussi pour vérifier l'orthographe
Fatoumata : hum hun
Sk : ok ; euh tu as dit que tu utilises le dictionnaire pour vérifier l'orthographe
Fatoumata : oui
Sk : dans quelles situations tu fais ça ?
Fatoumata : je fais ça en français seulement, bon souvent on nous donne des devoirs à ramasser [dont les copies sont récupérées par l'enseignant pour être corrigées], donc quand je fais ça [ces devoirs], je vais utiliser le dictionnaire pour savoir comment s'écrit telle ou telle mot, parce le prof-là n'aime pas les fautes, quand tu fais des fautes, il t'enlève des points quoi, donc c'est pour ça, pour éviter ça que je le fais.

Les deux usages du dictionnaire correspondent à des situations différentes. Son utilisation à des fins de vérification sémantique relève de situations de compréhension de l'input fourni par l'enseignant alors que la vérification de l'orthographe des items lexicaux se fait uniquement dans les situations de production écrite qui fera l'objet d'évaluation par l'enseignant. On peut voir dans cet usage du dictionnaire un « instrumentalisme scolaire » (Barrère, 1997) consistant en un jeu de calculs dont la finalité pour Fatoumata est d'obtenir une bonne note et pas nécessairement d'assimiler l'orthographe des mots qu'elle consulte. Toutefois, la notion d'instrumentalisme scolaire, en ce qu'elle met en avant le manque d'intérêt intellectuel du sujet-apprenant pour les savoirs scolaires, ne permet pas d'insister sur la nature des enjeux qui sous-tendent chez Fatoumata cet usage du dictionnaire dans la production des devoirs de français. En effet, en tant qu'apprenant de langue seconde aux ressources lexicales limitées aussi bien en compréhension qu'en production langagière, Fatoumata est bien obligée de développer des stratégies face à l'évaluation scolaire, laquelle est soumise à des normes d'excellence que l'apprenant est censé connaître (Maulini & Perrenoud, 2005). En ce sens, l'usage du dictionnaire à des fins de vérification orthographique témoigne de sa conscience des normes d'évaluation du travail scolaire mais manifeste surtout sa capacité à mobiliser stratégiquement les ressources dont elle dispose pour se conformer à ces normes.

Après avoir mis au jour le non-usage scolaire du téléphone connecté dans les situations de révision de cours, il convient à présent de rendre compte de ses utilisations dans le cadre de la réalisation des devoirs.

L'utilisation du téléphone connecté pour la réalisation des devoirs se réduit aux recherches d'informations en lien avec le thème du devoir, une pratique qui s'inscrit chez elle dans une démarche d'efficacité que l'extrait ci-dessous décrit en termes d'économie d'effort et de gain de temps, deux arguments déjà utilisés pour justifier sa préférence pour le dictionnaire numérique par rapport à son équivalent sur papier :

> c'est plus rapide que d'aller faire, d'aller voir des bouquins fouiller, fouiller, fouiller ; bon sur l'internet seulement tu as les résultats en quelques minutes quoi

La récurrence de ces arguments de rapidité et de facilité dans son discours concernant les pratiques entre support traditionnel et support numérique semble signaler chez Fatoumata un rapport instrumental aux outils qu'elle mobilise pour la réalisation de son travail scolaire hors la classe. Le choix de l'outil n'est pas fonction de sa disponibilité ou de son accessibilité, mais dépend uniquement de son utilisabilité selon la situation et l'activité à réaliser. Mais dans la mesure où le temps et l'effort qu'il s'agit d'économiser concernent ceux à consacrer au travail scolaire hors la classe, on

peut s'interroger sur le sens de la préoccupation quasi obsessionnelle pour cette d'économie de temps et d'effort. L'hypothèse d'un manque de temps pour soi peut être envisagée eu égard à la masse de travail scolaire à fournir dans différentes matières, aux horaires journaliers des cours[14], sans oublier d'autres sollicitations familiales comme faire la cuisine chaque week-end, la vaisselle chaque soir après le dîner sur ordre de sa mère. Une telle hypothèse recoupe les conclusions d'autres études sur les pratiques de recherche documentaire des lycéens dans le cadre de la réalisation de leurs devoirs. Ainsi que Fatoumata s'en justifie, Le Douarin et Delaunay-Téterel (2011) ont mis au jour que les termes « vitesse », « facilité », « économie » et « effort » étaient les qualificatifs massivement et fréquemment utilisés par les lycéens Français de Terminale pour justifier leurs pratiques de recherche documentaire sur internet. Ces chercheures en tirent la conclusion que l'utilisation des ressources en ligne pour la réalisation des devoirs constitue une réponse au sentiment de manque de temps pour soi qu'éprouvent les lycéens-adolescents de Terminale. Dans le cas de Fatoumata, l'hypothèse du recours aux ressources documentaires en ligne comme stratégie d'économie de temps, et corrélativement d'effort, devient plus consistante lorsque l'on examine les matières dans lesquelles elle utilise internet pour faire ses devoirs. Son utilisation d'internet se limite à la réalisation des devoirs de philosophie, matière où elle ne fait pourtant pas de recherches d'informations complémentaires au cours. L'extrait ci-dessous souligne sa motivation d'utilisation d'internet pour les seuls devoirs de philosophie :

> bon c'est notre prof même de philosophie qui nous pousse même à faire des recherches ; il nous donne des recherches philosophiques que nous cherchons personnellement pour faire des résumés ; et c'est euh chacun fait son résumé, parce que on est euh formé par des groupes euh on forme des groupes ; donc chaque groupe doit choisir une personne qui va aller devant [la classe] lire son exposé et en général on choisit le meilleur résumé.

Ainsi, comme pour sa camarade Amélie (cf. 1.2., supra), l'utilisation d'internet pour faire ses devoirs relève d'une manière de gérer son temps en référence aux échéances du travail demandé par l'enseignant de philosophie. Cette utilisation d'internet comme moyen de suivre le rythme des devoirs imposé par l'enseignant conduit à conclure que le rapport aux outils numériques et aux pratiques qui leur sont associées engage un rapport à autrui.

Dans le cas de Fatoumata, ce rapport à autrui a été décrit dans un premier temps au travers de la non-utilisation de l'ordinateur familial. Il a été mis au jour que

[14] Quatre heures le matin et deux le soir par semaine sauf le jeudi, où elle n'a que quatre heures le matin.

cette non-utilisation résulte d'une tension relative à Facebook entre elle et ses parents qui, d'une part considèrent ce réseau social numérique comme incompatible avec leur modèle éducatif et, d'autre part, restreignent l'utilisation de l'ordinateur familial à la réalisation des travaux scolaires. Il a ensuite été souligné que la pression exercée par Fatoumata sur son frère afin de disposer, à l'insu de ses parents, d'un compte Facebook s'inscrit dans une revendication identitaire la conduisant à imiter ses camarades du lycée. Cette imitation des pairs en termes d'adoption de pratiques liées à Facebook ne saurait cependant être ramenée à du simple conformisme comme c'est souvent le cas quand il s'agit des pratiques numériques de sociabilité des adolescents (Pasquier, 2005). L'imitation étant une médiation de la construction identitaire de l'adolescent, celle-ci a été appréhendée comme relevant d'un processus d'individuation par lequel l'individu tente de se construire en tant que singularité. Pour le dire autrement avec Barrère (2011), pratiquer par imitation est une façon délibérée, consciente de se fabriquer soi-même. En ce sens, il s'est agi d'identifier chez Fatoumata les usages du téléphone connecté, celui-ci étant, contrairement à l'ordinateur familial, l'outil par lequel elle peut exprimer à l'envie ses préférences en termes de pratiques numériques. Ses usages du téléphone ont été décrits en termes de régimes d'usages, de façon à en saisir les agencements dans les situations de travail scolaire au domicile. Il a ainsi été mis en évidence que Fatoumata n'utilise pas le téléphone connecté pour réviser ses cours alors qu'elle conduit parallèlement à l'activité de révision des activités numériques de sociabilité (consultation de Facebook, commentaire de publications d'amis et clavardage). Les dictionnaires installés sur son téléphone sont mobilisés pour assister la révision des cours et la production de devoirs de langues. Concernant les devoirs, l'utilisation du téléphone connecté demeure limitée à la réalisation des seuls devoirs de philosophie.

Au regard de l'utilisation du dictionnaire numérique comme aide à la compréhension et à la production langagière ainsi que du multitâchage qui se fait jour dans les situations de travail scolaire au domicile, la section suivante se concentre sur les usages du téléphone en situation de classe.

2.3. Les usages du téléphone en classe

Cette section décrit les usages non éducatifs du téléphone connecté et ceux des dictionnaires numériques et les manières de faire selon les situations. L'objectif est de montrer comment ces deux régimes d'usage du téléphone se combinent en classe et à quelles logiques ils correspondent.

2.3.1. L'utilisation du téléphone connecté pour se divertir

Dans la situation pédagogique, Fatoumata déploie des pratiques numériques associées aux fonctions communicatives du téléphone telles que la consultation de Facebook et le clavardage. Au regard de ses habitudes de connexion hors la classe (cf. supra), de telles pratiques de sa part ne semblent guère surprenante. Toutefois, l'habitude de se connecter en classe ne s'est installée chez elle que récemment, pendant son année de redoublement de la Terminale. Fatoumata soutient s'être conformée à l'interdiction du téléphone par les enseignants pendant ses quatre premières années au lycée avant d'imiter d'autres élèves en rupture avec cette règle. L'extrait ci-dessous décrit l'influence des pairs sur l'évolution de son attitude à l'égard de l'interdiction du téléphone en classe :

> **Fatoumata** : bon c'est cette année même que j'ai commencé, sinon avant là je ne me connectais pas en classe, mais après moi-même j'ai vu que les gens le font
> **Sk** : ils se connectent en classe ?
> **Fatoumata** : oui, ils montent sur Facebook, mais ils font ça de manière cachée, parce que c'est interdit ; donc moi aussi, j'ai commencé à adhérer et puis c'est devenu maintenant une habitude quoi
> **Sk** : une habitude de te connecter en classe ?
> **Fatoumata** : (rire) oui

L'extrait permet d'envisager l'usage du téléphone en classe comme un phénomène scolaire du côté des élèves, c'est-à-dire que son utilisation par ces derniers donne lieu à des manières de faire qui font l'objet d'appropriation sociale par imitation, ouï-dire et voir faire. En ce sens, la clandestinité de l'utilisation du téléphone, en tant qu'elle décrit une manière de se comporter avec l'outil, peut être appréhendée comme une méthode, au sens ethnométhodologique, permettant aux élèves d'accomplir ce qu'ils identifient comme prioritaire sur la situation pédagogique. Ainsi, se pose la question de savoir quand, pour faire quoi et pour quelles raisons Fatoumata se connecte lors de l'interaction didactique. L'extrait suivant se concentre sur ses motivations à consulter Facebook et les moments où elle le fait :

> **Fatoumata** : bon souvent le prof raconte des trucs qui ne m'intéressent pas trop ; donc là je sors le téléphone et puis voilà
> **Sk** : tu te connectes
> **Fatoumata** : (rire) oui
> **Sk** : et quand tu te connectes, qu'est-ce que tu fais ?
> **Fatoumata** : bon souvent euh je me connecte pour voir, pour regarder les actualités sur Facebook ; je euh je commente les photos des amis ou bien des « j'aime » rien de plus, c'est tout
> **Sk** : tu ne chates pas par exemple sur Facebook quand tu es en classe ?
> **Fatoumata** : bon souvent je fais ça (rire) ; mais c'est seulement quand je me connecte et je vois que euh un ami m'a envoyé un texto, là je réponds mais ce n'est pas moi qui commence quoi
> **Sk** : euh dans ce cas-là, tu réponds juste ou bien la conversation peut continuer ?
> **Fatoumata** : bon ça dépend ; ça dépend : si la personne est toujours connectée et il me répond, bon on peut continuer comme ça, ça dépend.

La consultation de Facebook par Fatoumata correspond à des moments où le discours pédagogique se fait moins intéressant pour elle. La temporalité de cette pratique en fait une réaction à l'ennui dans la mesure où le désintérêt pour ce qui se passe dans la relation pédagogique est parfois producteur d'ennui (Durif-Varembont & al., 2005 ; Meirieu, 2003). Toutefois, les activités numériques que Fatoumata réalise lors de ces moments de désengagement dans la situation pédagogique conduisent à faire l'hypothèse que l'ennui qu'elle cherche à dissiper au travers de Facebook ne s'explique pas exclusivement par son désintérêt pour ce qui se passe en classe comme elle le prétend. Cet ennui trouverait son origine dans ses habitudes de connexion hors la classe comme le souligne cet extrait concernant ses pratiques de divertissement avec le téléphone connecté :

> bon comme j'ai l'application France 24, ils font beaucoup de trucs, de journaux sur pleins de trucs quoi ; souvent si je m'ennuie je me connecte pour regarder le journal, lire des trucs ou monter sur Facebook.

Ainsi, l'habitude installée chez elle de se connecter avec le téléphone pour se distraire expliquerait aussi l'utilisation de Facebook en classe. Contrairement à la simple consultation de Facebook, la communication avec l'hors-classe constitue une rupture plus marquée avec la situation pédagogique. Mais cette pratique rappelle surtout que l'apprenant dont l'enseignant attend un engagement attentionnel constant durant l'interaction pédagogique est aussi un adolescent qui a ses propres priorités, lesquelles peuvent devenir des raisons de se désengager par moments de la situation pédagogique grâce au téléphone. On peut désapprouver les motivations des usages non éducatifs des outils nomades dans l'espace-temps pédagogique en les envisageant comme un manquement au contrat didactique (Guichon & Koné, 2015 ; Schneider, 2016). Cependant, si l'on considère avec Barrère (2011) que les lycéens-adolescents

sont aux prises avec des attentes sociales, parfois conflictuelles surtout quand elles se croisent dans la même situation, l'on ne peut que prendre au sérieux leurs motivations afin de pouvoir penser d'un point de vue pédagogique les pratiques numériques qu'ils importent en classe par le biais des outils nomades (cf. chap. 11, section 2.6.).

2.3.2. L'usage du dictionnaire numérique comme aide à l'expression orale

Dans une classe de langue, l'un des problèmes auxquels fait face l'apprenant est de comprendre et de produire des énoncés, l'essentiel des activités qui y sont menées étant réalisées au moyen de ressources langagières. Parmi celles-ci, le lexique occupe une place centrale et le niveau de l'apprenant en ce domaine détermine en partie les opportunités de sa participation ainsi que le degré de son implication dans les pratiques interactionnelles (Fasel-Lauzon, 2010 ; Cicurel, 2002). L'usage stratégique du dictionnaire peut alors permettre à l'apprenant, dont les ressources lexicales sont forcément limitées, de renforcer son rôle pédagogique qui est de comprendre et de produire des énoncés en L2. En situation pédagogique, Fatoumata, qui n'utilise pas de dictionnaire sur papier, recourt à ceux installés sur son téléphone dans deux types de situations : les situations de réalisation d'activités de compréhension et les situations d'expression orale. Dans ce dernier cas, le dictionnaire n'est pas utilisé pour résoudre un problème de compréhension lexicale mais pour satisfaire un besoin de ressources lexicales qui l'empêche de prendre la parole, et donc de participer au cours. Ce besoin réfère à l'indisponibilité dans l'interlangue de l'apprenant d'un item lexical qui lui est nécessaire pour produire un énoncé à un moment précis de l'interaction en classe (Behrent, 2007). L'extrait ci-dessous décrit comment Fatoumata mobilise le dictionnaire bilingue (français-anglais) dans ces situations comme aide à l'expression orale :

> souvent il y a des mots qui m'échappent ; je ne trouve pas ; je suis obligée de voir dans le dictionnaire ; s'il [l'enseignant] nous pose des questions, je veux répondre, mais il y a des mots qui m'échappent, j'écris le mot en français et puis il [le dictionnaire bilingue] me donne en anglais ; je complète la phrase et puis je réponds.

Cet usage du dictionnaire relève de la « tactique » (De Certeau, 1990), c'est-à-dire de l'improvisation de solutions permettant de répondre à un besoin de ressource lexicale ; mais il permet surtout d'envisager autrement la notion de participation de l'apprenant aux activités didactiques en classe. Du point de vue du jugement scolaire sur les élèves, la participation décrit le comportement d'élèves investis dans leur apprentissage en classe alors qu'en didactique, elle est postulée comme opportunités d'apprentissage. Mais la participation dans le cours peut être appréhendée, du point

de vue de l'apprenant, comme un processus par lequel celui-ci manifeste une capacité à sélectionner des ressources et à déterminer les techniques d'utilisation de ces ressources afin d'accomplir une action sociale (Holec, 1990 ; Cohen-Azria, 2007). Une telle conception de la participation permet de souligner qu'en classe de langue, les processus psycholinguistiques (compréhension et production d'énoncés) sont certes importants, mais ils le sont au même titre que d'autres processus tels que redéfinir pour soi son rôle d'apprenant (Pallotti, 2002). En ce sens, l'extrait ci-dessous décrit comment procède Fatoumata lorsqu'elle utilise le dictionnaire bilingue afin de répondre à un besoin de ressources lexicales :

> **Sk** : et comment tu fais ?
> **Fatoumata** : comme le téléphone c'est dans mon sac, je mets ma main seulement, je tape et puis c'est fini
> **Sk** : attends ! Tu tapes le mot dans le dictionnaire alors que le téléphone se trouve dans ton sac
> **Fatoumata** : oui, oui
> **Sk** : expliques-moi bien, parce que là je (interrompu)
> **Fatoumata** : oui bon le sac c'est à côté de moi, j'ouvre seulement et puis je tape, c'est fait, c'est fini.

Les gestes décrits dans l'extrait permettent à Fatoumata d'élaborer un ensemble pratique dont la finalité est de lui permettre de participer au cours en répondant aux questions que l'enseignant pose au groupe-classe. Mais cet ensemble pratique construit aussi la visibilité du processus de sa participation. Si ces gestes soulignent à quel point l'utilisation du téléphone en classe sollicite une manière d'être, ils révèlent toutefois les enjeux de pouvoir qui les font advenir. Ces enjeux réfèrent ici aux tensions qui se font jour en classe entre les manières impersonnelles de faire imposées aux élèves par l'enseignant au nom d'une norme pédagogique et la résistance de certains élèves à leur égard, une résistance qui les conduit à mettre en œuvre d'autres manières de faire plus utiles et efficaces pour eux. L'extrait ci-dessous décrit l'interdiction du dictionnaire dans la situation pédagogique par l'enseignant d'anglais, une norme pédagogique contre laquelle Fatoumata fait fonctionner clandestinement le dictionnaire numérique comme aide à la compréhension ou à l'expression orale selon les situations :

> **Fatoumata** : en classe oui bon en classe euh notre prof lui bon quand même il interdit de toujours euh le dictionnaire ; il n'aime pas ça ; il dit : le dictionnaire c'est hors de la classe
> **Sk** : dictionnaire papier ?
> **Fatoumata** : oui ; il dit que c'est hors de la classe ; bon en classe, on doit faire seulement avec ce que nous avons dans la tête, souvent même avec des fautes qui ne sont pas corrigées.

L'interdiction faite aux élèves de recourir au dictionnaire en situation de classe est certes une stratégie pédagogique dont la visée semble être de les empêcher de développer l'habitude de consulter systématiquement le dictionnaire, ce qui peut créer dans une classe des effets de dysrythmie (Grassin & Guichon, 2017). Mais la clandestinité de l'usage du dictionnaire par Fatoumata témoigne de son besoin de déterminer les modalités par lesquelles elle va accomplir ce que l'enseignant attend d'elle. Ainsi, la signification de son usage du dictionnaire ne saurait être réduite à sa seule valeur cognitive car cet usage inclut une dimension pragmatique qui résulte de la façon dont elle entend tenir son rôle pédagogique.

3. Conclusion

Amélie et Fatoumata font partie d'un échantillon de sept lycéennes-adolescentes ayant participé à cette recherche. Comme celles-ci, aucune d'elles n'a accepté de faire l'objet d'un suivi ethnographique hors du lycée comme cela a pu être possible avec leurs camarades garçons (cf. chap. 6 à 9, infra). Une telle résistance pourrait s'expliquer par la faible autonomie relationnelle des filles par rapport aux garçons. Si Amélie et Fatoumata ont toutes accepté que des entretiens se réalisent à leurs domiciles, elles en ont fixé les rendez-vous à des moments où leurs parents étaient absents du domicile. L'entretien réalisé chez Fatoumata a même été interrompu par son père qui venait de rentrer à la maison à un moment où celle-ci semblait s'y attendre le moins. Surprise, Fatoumata manifesta un peu de panique avant que son père ne demandât explicitement à l'apprenti-chercheur de se retirer. Elle s'est fait réprimander pour avoir introduit un inconnu au domicile, m'a-t-elle confié le lendemain au lycée. Cet incident souligne tout l'enjeu éthique d'une enquête ethnographique auprès de jeunes filles dans un contexte social où elles sont moins autonomes que les garçons en termes de fréquentations. L'éconduite de l'apprenti-chercheur par le père de Fatoumata réduit certainement les possibilités méthodologiques de ce dernier mais elle souligne surtout le risque pris par celle-ci.

Au moment de rédiger leurs portraits, il est apparu que l'une des solutions permettant de contourner la difficulté de les suivre hors du lycée aurait été de leur demander de collecter elles-mêmes des traces d'utilisation d'outils dans des situations de travail scolaire en contexte extrascolaire, comme par exemple se (faire) prendre en photo. Des entretiens autour de ces situations photographiées auraient permis de les contextualiser et ainsi de donner à l'écriture de leurs portraits une dimension plus visuelle.

Les relations sociales dans lesquelles sont insérées Amélie et Fatoumata modèlent partiellement leurs usages quotidiens des outils numériques. L'interdiction faite à Amélie et à ses cousins d'utiliser leur téléphone en situation de révision, la confiscation de sa tablette, l'abandon de l'utilisation de l'ordinateur familial par Fatoumata ainsi que l'interdiction de Facebook montrent bien les tensions qui se nouent autour des outils au sein de leur famille. Ces tensions ne concernent pas les coûts des équipements et de la connexion comme c'est le cas pour d'autres lycéens (cf. chap. 9). Elles renvoient à ce que Lahire (2012 : 40) appelle « l'ordre moral domestique », c'est-à-dire l'ensemble de règles de bonne conduite et l'exigence de conformité à ces règles que chaque parent entend imposer à ses enfants. La norme familiale à l'égard des outils numériques semble donc déterminer partiellement le choix des pratiques et la manière de les exercer (Metton-Gayon, 2009). Contre la norme des adultes, Amélie et Fatoumata développent des stratégies en vue de se réaliser comme sujet-adolescentes. Ces stratégies vont de l'utilisation clandestine du téléphone connecté en situation de révision par Amélie à celle de Facebook par Fatoumata. Au regard de ces stratégies de transgression des interdits familiaux, le téléphone apparaît comme une ressource symbolique qui leur permet de se positionner par rapport à l'ordre moral domestique et aux pratiques numériques qui se diffusent dans l'univers des pairs. Ce monde social à l'intersection de la famille et de l'école représente également un relai de soutien pédagogique, que ce soit sur les réseaux sociaux numériques (cf. utilisation de Facebook par Amélie pour solliciter l'aide de ses amis) ou en présentiel (cf. le groupe de travail auquel elles participent).

Si des pratiques frauduleuses semblent se déployer en classe par le biais du téléphone sans que la méthodologie adoptée ne permette d'en mesurer l'ampleur (cf. section 1.3.), les utilisations qu'en fait Fatoumata permettent de l'envisager comme une ressource à la fois cognitive et pragmatique. La dimension pragmatique de l'utilisation du téléphone apparaît dans l'usage du dictionnaire numérique comme aide à la prise de parole, et donc comme moyen de participer au cours (cf. section 2.3.2.). Mais parallèlement aux usages des dictionnaires en classe, Fatoumata se livre aussi à des activités numériques (consultation de Facebook et clavardage) afin de rompre volontairement avec le pacte pédagogique. Le désengagement volontaire des élèves de la situation pédagogique n'est pas contemporain de l'importation du téléphone en classe mais celle-ci semble contribuer à y installer le multitâchage, une pratique qu'Amélie et Fatoumata déploient également dans les situations de travail scolaire au domicile. Si le multitâchage mis en place dans les situations de travail scolaire correspond à une stratégie de gestion des multiples sollicitations auxquelles elles semblent soumises, on peut néanmoins s'interroger sur les effets de cette pratique clandestine sur l'écologie de la classe (cf. chap. 11, discussion).

Chapitre 6

Pierre : « pour que je le fasse bien, il faut que *j'aille sur Internet* »- le numérique comme moyen d'améliorer son rendement scolaire

Ce chapitre est consacré aux usages numériques de Pierre, élève en Terminale Langues et Littérature. Son portait est construit autour de situations d'utilisation du téléphone et de l'ordinateur à des fins de réalisation de tâches scolaires et d'auto-apprentissage. Les situations décrites ont été sélectionnées en fonction de leurs lieux d'inscription, à savoir le « grin », le domicile familial et le lycée. Chacun de ces lieux constitue une configuration sociale particulière au sein de laquelle se nichent des modalités d'appropriation d'usages du numérique pour chaque lycéen-adolescent. L'attention portée à la localisation des situations d'utilisation d'outils numériques a permis de faire émerger des régimes d'usages propres à chaque configuration sociale où il s'inscrit. Mais au-delà de chaque situation décrite, il s'est agi surtout de mettre au jour des manières de faire de Pierre avec les outils numériques dans un continuum de situations localisées en des lieux différents.

Son portrait est une reconstruction élaborée à partir de données issues de diverses sources. Les situations d'utilisation du téléphone et de l'ordinateur rapportées dans son journal de bord ainsi que les photographies de situations observées ont été enrichies d'entretiens d'explicitation. Les pseudonymes attribués aux personnes citées dans le texte sont en italique[15].

[15] M. Lamissa, son professeur d'informatique ; M. Sékou, gestionnaire de la salle informatique ; M. Issoufou, son professeur de français ; Albert, son frère ; Adama, ami du lycée ; Ousmane, Aly et Moussa sont des lycéens scolarisés dans un autre établissement.

1. Un élève curieux et attachant

Lors de ma prise de contact avec les élèves de Terminale Langues et Littérature pendant le cours d'informatique, Pierre est le premier à me poser des questions : il souhaite comprendre mes motivations à étudier leurs usages du numérique, mes attentes vis-à-vis d'eux. Il me fait part aussi de son incompréhension de voir un professeur de français (je m'étais présenté comme tel) prendre pour objet de recherche les usages scolaires du numérique des lycéens plutôt qu'un objet spécifique au champ de la didactique du français comme la grammaire ou la littérature. Cet ensemble de questions auxquelles Pierre me confronte attire mon attention sur sa curiosité, une disposition psychologique par laquelle il se décrit lui-même dans l'extrait suivant où il m'avance les raisons de sa participation à ma recherche :

> **Sk** : pourquoi tu as accepté de participer à cette enquête ?
> **Pierre** : ça m'a tout de suite, comme je vous l'ai dit, ici on me connaît par ma soif de tout connaître, par ma curiosité, donc je me suis dit voilà des choses qui m'intéressent. Surtout j'aime les choses dont j'ai aucune idée quoi juste pour essayer d'avoir une petite idée sur la chose. Je me suis dit que mais c'est la première fois que j'ai l'opportunité de voir quelqu'un qui fait la recherche. Bon ! Et tout de suite ça m'a intrigué quoi, je me suis dit : je veux faire partie de ce que vous voulez faire. Et là quand vous vous êtes présenté en classe, je pense que j'ai été le premier (sourire) à vous poser des questions.

Si Pierre est le premier lycéen à m'avoir interrogé sur ma recherche, il est aussi le premier à avoir accepté d'y participer. Avant de l'avoir rencontré, son professeur d'informatique, M. Lamissa, qui fut mon premier contact parmi le personnel enseignant de son lycée, m'avait suggéré de le faire participer à ma recherche. Ce dernier me l'avait décrit comme un élève sérieux, impliqué dans les cours et respectueux des enseignants. Au cours de mes observations en classes de français et d'informatique, je constate en effet que Pierre est le seul élève qui se porte toujours volontaire pour restituer les résultats des activités didactiques que l'enseignant fait réaliser en petits groupes. Comme Lamissa, M. Sékou, qui est le gestionnaire de la salle informatique, m'avait lui aussi suggéré de faire participer Pierre à ma recherche en me le décrivant sous les mêmes traits d'élève investi dans ses études, respectueux de l'ordre scolaire, « qui ne fait pas une semaine sans faire un tour ici [dans la salle informatique] ». Ces traits sous lesquels mes premiers contacts parmi les enseignants me décrivent Pierre avant que je ne le reconcentre relèvent des catégories du jugement scolaire sur les comportements des élèves. La concordance de leur jugement sur le comportement de Pierre me prévient de son rapport aux normes scolaires, rapport en

regard duquel je rendrai compte de son non-usage du téléphone en classe (cf. section 3, infra).

Pierre est un élève qui recherche la compagnie des adultes. Hors la classe, il aime à échanger avec les enseignants, auxquels il pose beaucoup de questions, « souvent à tort et à travers » me dit M. Issoufou, son professeur de français, qui poursuit : « souvent il [Pierre] *vient me voir avec euh une de ces phrases qu'il sort de* je ne sais où hein, juste pour que je lui explique pourquoi le verbe de la subordonnée est à tel temps et celui de la principale à tel autre ». Pendant l'enquête, Pierre m'a souvent soumis ce genre de questions sur la grammaire, et je décrirai dans la section 2 ci-après son rapport à la langue et à son apprentissage en lien avec ses usages d'applications de grammaire et de vocabulaire installées sur son téléphone.

Pierre est aussi apprécié de ses camarades de classe dont il est le responsable[16]. J'ai tiré profit de ses bonnes relations avec les autres élèves. Après avoir accepté de participer à ma recherche, Pierre me suggère au fil de nos échanges certains de ses camarades qu'il a lui-même essayé de convaincre d'y participer. Pierre a joué à plusieurs reprises l'intermédiaire entre Amélie, Fatoumata et moi, le plus souvent pour m'informer de l'annulation d'un rendez-vous que l'une ou l'autre avait décidée.

2. L'usage des applications de grammaire comme pratique de loisirs

Ce qui a aussi retenu mon attention à propos de Pierre pendant nos premiers échanges évoqués dans la section 1, c'est son expression en français, qui tranche avec celle des autres élèves par son hyper-correction. Pourtant, Pierre est un élève issu d'une famille qui ne pratique pas le français comme langue de communication, mais le bamanankan à l'instar de tous les autres lycéens rencontrés. Ses parents chez lesquels il avait toujours vécu, et dont il est devenu orphelin à l'âge de treize ans, ne parlaient pas français ; sa sœur et son époux, chez lesquels il vit désormais, ne parlent pas non plus français. Seul Albert, son frère aîné avec lequel il partage la même chambre quand celui-ci séjourne à Bamako, est scolarisé parmi ses frères et sœurs.

[16] Élève élu par ses pairs pour être leur porte-parole auprès de l'administration scolaire et du comité pédagogique de classe (ensemble des enseignants intervenant dans la même classe).

Pendant l'enquête, Pierre remporte le Concours National d'Orthographe et de Lecture (CNOL), qui met en compétition l'ensemble des lycéens maliens[17]. Pierre a un rapport à l'apprentissage de la langue qu'on pourrait qualifier de très scolaire, c'est-à-dire une manière d'apprendre la langue qui repose principalement sur la connaissance du lexique et de la grammaire. Dans l'extrait ci-dessous, Pierre pose une telle connaissance comme condition de l'usage normatif de la langue, usage qui est de son point de vue l'une des finalités de l'apprentissage de la langue :

> pour moi quand on apprend une langue il faut connaître la grammaire et le vocabulaire sinon tu ne peux pas parler ; en tout cas tu ne parleras pas bien cette langue.

L'usage normatif de la langue dans toutes les situations de communication m'a semblé être une obsession chez Pierre. Sur son mur Facebook, il critique ses amis qui utilisent le langage texto ou qui ne ponctuent pas correctement leurs écrits numériques comme le montrent les captures d'écran de deux de ses posts sur la figure 10.

Figure 10. Pierre critique sur *Facebook* l'usage du langage texto par ses pairs.



Pierre m'assure même que l'usage du langage texto

> fait baisser le niveau [des élèves], parce que certains, quand ils se connectent, ils ne construisent plus une phrase normalement, soit ils n'utilisent que le langage SMS soit ils changent la structure même de la phrase ; s'ils veulent dire merci ils vont dire « cimer », pour dire la famille ils vont dire « la mifa », des choses comme ça, et c'est ce qui fait baisser le niveau.

La distanciation que Pierre manifeste à l'égard de la transgression des normes linguistiques par ses pairs dans leurs écrits sur les réseaux sociaux numériques peut être appréhendée comme une forme de non-adhésion à ces pratiques langagières dont des études d'orientation sociolinguistique ont souligné les implications identitaires

[17] Le concours se déroule en trois phases : au niveau de l'établissement ; puis entre les établissements relevant de la même Académie d'enseignement, et la finale se joue entre les finalistes des différentes Académies.

pour les adolescents (Penloup & Liénard, 2012). Cette prise de distance avec le langage texto pratiqué par ses pairs met aussi en évidence son rapport aux normes linguistiques, dont il pose la connaissance comme objet central de l'apprentissage de la langue. Mais la grammaire n'est pas seulement pour Pierre un objet de savoir scolaire : elle le fascine aussi, ce qui en fait son objet d'apprentissage préféré comme il l'explique dans l'extrait suivant :

> moi j'aime bien la grammaire ; je lis rarement de romans quand je ne suis pas obligé ; mais je lis beaucoup les livres de grammaire, que ça soit en français, en anglais ou en espagnol ; en un mot je suis fasciné par la grammaire que par les autres domaines.

Sa fascination pour la grammaire permet de comprendre le choix des applications éducatives installées sur son téléphone. Quand Pierre me fait découvrir pour la première fois en février 2015 ces applications, je constate qu'elles concernent toutes la grammaire et le vocabulaire : Le Conjugueur, Améliorez votre français, *Fautes d'orthographe courantes*, Grammaire française, English Grammar ; deux dictionnaires français, quatre dictionnaires bilingues : français-anglais et anglais-français, français-espagnol et espagnol-français. Il conservera chacune de ces applications durant mon enquête sauf Le Conjugueur, qu'il a remplacé en avril 2015 par Le Bien Parler, une autre application de conjugaison qu'il a découverte auprès de Ganda, l'un de ses camarades de classe. Mais sa décision de substituer le Bien Parler à Le Conjugueur relevait d'une contrainte liée à la capacité de stockage de son téléphone comme il le souligne dans cet extrait : « *parce que, comme je vous l'ai dit,* mon téléphone est surchargé [d'applications]*; j'ai dû faire un choix entre Le* Conjugueur et Le Bien Parler ». Ainsi, la capacité de stockage du téléphone permet et contraint le choix des applications éducatives que Pierre installe sur le sien dont la mémoire est de 8 Go. L'installation de ces applications sur son téléphone en fait un dispositif de stockage de ressources pour son apprentissage informel de la langue comme l'extrait ci-dessous permet de le souligner :

> donc au lieu de me promener partout avec mes livres [de grammaire], j'ai mis ces applications sur mon téléphone et je les utilise sur mon téléphone ; ça me permet de consulter à chaque fois que j'ai envie ou dès que j'ai besoin de voir telle ou telle chose sur la grammaire ou le vocabulaire.

Si ces applications lui servent comme ressources pour l'apprentissage de la langue, il semble que l'envie qui motive chez lui leur consultation relève de son rapport ludique à l'apprentissage de la grammaire. Même quand Pierre est au « grin » en train de converser avec ses amis, il ne peut réprimer son envie de consulter ces applications de grammaire ou de vocabulaire. En effet, un jour d'avril 2015, je suis

Pierre du lycée au « grin ». Je le rencontre par hasard à la sortie du lycée (je n'avais pas de rendez-vous avec lui), et il m'informe que les élèves sont en grève. Lui et ses amis du lycée en profitent pour « faire le grin » chez Adama. Ils sont au nombre de trois, mais ils appellent deux autres au téléphone pour leur demander de les y rejoindre ; ceux-ci, scolarisés dans d'autres lycées, ne les rejoindront pas finalement. Pendant le temps passé au « grin », Pierre consulte plusieurs fois son téléphone, mais je ne me concentre ici que sur l'utilisation du dictionnaire « Français » (c'est le nom de l'application) afin de mettre en évidence comment son rapport ludique à l'apprentissage de la grammaire permet d'expliquer son usage des applications de grammaire installées sur son téléphone. Alors que ses deux amis viennent de se lancer dans des commentaires sur le nouvel album d'un jeune rappeur malien, Pierre se met en retrait de la conversation, se ressaisit de son téléphone, et vérifie dans le dictionnaire l'orthographe du mot « anguille » dans l'expression « anguille sous roche ». Il m'informe que leur professeur de français leur avait expliqué auparavant cette expression mais il n'avait pas encore pris le temps de vérifier l'orthographe du mot « anguille » jusqu'à ce qu'il s'en souvienne à ce moment-là.

Dans son journal de bord, Pierre rapporte des situations similaires où il utilise ses dictionnaires numériques « pour écarter le doute » (l'expression est consignée dans son journal) sur le sens ou l'orthographe de mots qu'il entend pendant les cours. L'encadré 9, extrait du récit de ses pratiques numériques du 16 février 2015, se concentre sur l'utilisation en différents lieux (au lycée et au domicile) de ses dictionnaires numériques à des fins de vérification lexicale sans que celle-ci ne soit inscrite dans une situation de travail scolaire.

Encadré 9 : récit d'utilisation du dictionnaire numérique par Pierre au lycée et au domicile

> 16/2/2015. Utilisation du Robert pour écarter le doute sur le sens du mot « prosopopée » (10h06) ; lieu : en classe avant l'arrivée du professeur. J'utilise Le Robert pour le sens du mot « armistice », couramment prononcé par le professeur d'Histoire-Géographie sur la Seconde Guerre Mondiale. Lieu : à la maison, couché dans ma chambre.

Son journal de bord contient quinze situations d'utilisation de dictionnaires numériques entre le 14 février et le 14 mars 2015. Dissociée de tout travail scolaire réalisé hors du lycée, chacune de ces consultations de dictionnaire numérique répond chez lui à un besoin de vérification sémantique ou orthographique d'unités lexicales qui lui reviennent en mémoire pour les avoir lues ou entendues quelque part. L'encadré 10 est un extrait de son journal de bord où il relate l'utilisation des dictionnaires numériques Français (c'est le nom de l'application) et Le Robert afin

de couper court à une discussion qui l'oppose à deux de ses amis à propos du sens de « principauté » et de « vélodrome ». La discussion a lieu au « grin », un après-midi de mars 2015. Ce jour-là, le « grin » est installé dans la rue, juste à côté de la porte d'entrée dans la cour familiale de Pierre. Celui-ci et ses deux amis présents parlaient de football. Ces derniers sont des supporters, l'un de l'équipe de Monaco, l'autre de Marseille. Alors qu'ils s'amusaient tous les trois à citer le nom du stade de leurs clubs de football préférés en Europe, Pierre lance une interrogation à propos du sens de « vélodrome » contenu dans la lexie « stade du vélodrome » et de « principauté », mot inexactement associé au nom du stade de Monaco par son ami qui supporte cette équipe.

Encadré 10 : récit d'utilisation collective du dictionnaire numérique par Pierre et ses amis au « grin ».

> 13/03/2015. Suite à une discussion avec deux amis, nous avons utilisé Le Robert et le dictionnaire Français pour écarter le doute sur le sens de « principauté » et de « vélodrome ». (16h35). Lieu : le « grin ».

L'utilisation de ces dictionnaires dans des situations où il ne réalise pas de tâches scolaires répond chez Pierre à un besoin de connaissance. Mais il explique aussi que

> c'est vraiment quelque chose qui m'amuse, de prendre mon portable pour jouer avec ces applications-là : Orthographe française, Le Conjugueur, les différents dictionnaires de langue, français, anglais, espagnol, des trucs comme ça.

L'aspect ludique de ces applications que cet extrait met en évidence permet de rendre compte de l'utilisation que Pierre en fait dans des situations qui ne sont pas construites autour d'un quelconque dispositif pédagogique à l'origine du travail scolaire réalisé hors la classe (e.g. les devoirs à domicile). Quand Pierre ressent l'envie ou le besoin de se distraire, il utilise ces applications. La situation décrite ci-après permet de souligner le régime récréatif de ses usages du numérique, c'est-à-dire l'utilisation de ces applications de grammaire et de vocabulaire comme source de distraction même si une telle utilisation constitue pour lui des opportunités d'apprentissage informel de la langue. La situation, observée à son domicile un soir de mai 2015, est construite autour de la réalisation d'exercices de grammaire que propose l'application Améliorez votre français. Au moment où j'arrive chez Pierre sur rendez-vous, je le trouve seul dans le même coin qu'il occupe d'habitude lorsqu'il réalise seul ou en groupe[18] des travaux scolaires. Ce coin se réduit à un petit espace éclairé par une ampoule suspendue au mur sur lequel est également adossé un tableau portatif ; deux bancs

[18] Je décris dans la section 5 des situations de travail en groupe au domicile de Pierre.

d'une longueur équivalente de deux mètres environ lui servent toujours de table de travail sur lequel il dispose ses objets scolaires comme le montre la photo 8.

Photo 8. Bancs servant à Pierre de table de travail au domicile.



Pierre est assis sur une chaise, les jambes allongées sur un banc, en train de consulter Améliorez votre français, une application de grammaire qu'il a découverte en 2014 (il ne se souvient plus du mois) sur le téléphone de son frère Albert et qu'il a ensuite transférée sur le sien. À côté de lui, il n'y a ni cahier ni un stylo.

Photo 9. Pierre en train de faire des exercices sur *Améliorez votre français* au domicile.



L'application contient 209 leçons théoriques et des exercices repartis en trois niveaux de difficulté. Ces exercices consistent à choisir entre les deux mots proposés celui qui convient, d'un point de vue sémantique ou orthographique, pour compléter chaque phrase. La figure 11 donne un aperçu des 750 exercices auxquels Pierre joue ce soir-là pendant environ une quarantaine de minutes sans se lever de la chaise qu'il occupe.

Figure 11. Aperçu des exercices de l'application « Améliorez votre français ».



Lorsque je cherche à comprendre l'absence d'objets scolaires autour de lui alors que le rendez-vous a été convenu, Pierre m'informe avoir renoncé à réviser son cours de français, une situation dans laquelle je voulais observer le rôle de son téléphone. Son équipe de football vient de perdre en demi-finale de la Ligue des Champions, et il me dit en être attristé. Alors que j'entends du salon de sa sœur des voies masculines qui commentent sur un ton passionné le match dont il vient de me parler, Pierre m'informe qu'en de pareils cas, « tout ce que je peux faire [pour me sentir bien]*, c'est d'être seul et de trouver quelque chose qui m'amuse* ». Pierre m'avait déjà informé, au cours de précédentes conversations, de son inclination à s'aménager des moments de solitude quand il n'est pas au lycée, où il est toujours accompagné. Ces moments solitaires qu'il aime à rechercher sont aussi ceux où l'envie lui vient de « jouer avec ces applications ». L'utilisation d'Améliorez votre français dans la situation solitaire où je le retrouve à mon arrivée chez lui répond-elle à son besoin de dissiper sa déception due à la défaite de son équipe ? L'extrait ci-dessous permet de souligner qu'au-delà de la situation évoquée, l'usage des applications de grammaire et de vocabulaire installées sur son téléphone relève de son rapport ludique à l'apprentissage de ces sous-domaines de la langue :

> **Pierre** : quand je suis tout seul, et que je ne sais pas quoi faire donc justement ça me vient à l'envie de le faire, de prendre mon portable, de voir comment ces mots s'écrivent : l'orthographe, la conjugaison des verbes qui me posent des problèmes, parfois j'hésite sur l'orthographe d'un mot ou la conjugaison d'un verbe donc euh je prends le portable, je le regarde et ça m'amuse vraiment de le voir
> **Sk** : cela t'amuse ?
> **Pierre** : oui, pour moi c'est amusant ; donc j'utilise ces applications pas uniquement pour les exposés ou la révision, des trucs comme ça, mais quand je suis seul, ça m'amuse de les consulter.

La distinction que Pierre établit entre l'utilisation de ces applications comme ressource pour son travail scolaire réalisé au hors du lycée (les exposés ou la révision des cours) et leur utilisation à des fins de distraction pendant ses moments de solitude permet de conclure à l'existence d'un régime récréatif de ses usages numériques. Ce régime relève de son rapport à l'apprentissage de la langue, où la grammaire et le vocabulaire ne sont pas que des objets de connaissance, mais bien un objet qui le fascine, et dont l'appropriation est source de plaisir.

3. Le non-usage du téléphone en classe : contrainte ou choix autonome ?

Cette section décrit le rapport de Pierre aux normes scolaires en tant qu'analyseur de son non-usage du téléphone en classe. Cette description tente de mettre en évidence de quelle façon les rapports au pouvoir et au savoir qui sont au fondement de la forme scolaire de la relation pédagogique façonnent la perception de Pierre à l'égard de l'utilisation du téléphone en classe. La notion de rapport aux normes scolaires désigne ici le lien établi par un élève avec des attentes normatives, lien qui rend possible ou pas l'actualisation en classe d'usages du téléphone comme support de ressources d'apprentissage développés hors la classe. Ce lien que l'élève entretient avec les normes scolaires, lesquelles définissent des manières impersonnelles de faire et d'être en classe, peut être caractérisé en termes de soumission ou de résistance à leur égard.

Pierre est un élève qui respecte de son mieux les normes pédagogiques établies par les enseignants, notamment à l'égard de l'utilisation du téléphone en classe. Il prend son métier d'élève au sérieux : il affirme à propos de ses motivations à réaliser des recherches complémentaires aux cours sur Internet que « *c'est à l'élève de se* former » ; il avance également au sujet des devoirs à domicile qu'« *en tant qu'élève,* je sais que bon *j'ai le devoir de bien le faire* ; donc pour que je le fasse bien, il faut

que j'aille sur Internet ». Il semble donc que Pierre s'inscrive dans une culture d'adhésion aux normes scolaires, recouvrant l'ensemble des comportements qu'institution et enseignant attendent de l'élève. Le rapport de Pierre à ces normes permet d'expliquer son non-usage du téléphone pendant les cours. En effet, alors que d'autres élèves manifestent, à travers des usages clandestins, une sourde résistance à l'égard de l'interdiction du téléphone en classe, Pierre estime que

> si on a interdit le portable pendant les cours, c'est que c'est une bonne chose pour nous les élèves, sinon je ne crois pas qu'on l'aurait fait ; donc une fois qu'on vient en classe, je m'interdis de toucher au portable quand le professeur explique la leçon.

Pourtant, les dictionnaires numériques installés sur son téléphone sont les seules ressources lexicales que Pierre mobilise dans les situations où il réalise des activités scolaires hors du lycée. Dans chacune des situations où il a été observé et dont certaines sont décrites dans les sections 4 et 5 (cf. infra), Pierre n'a mobilisé à aucun moment un dictionnaire sur papier alors qu'il en possède quatre, deux dictionnaires français et deux bilingues (français-anglais et français-espagnol). En mai 2015, au terme de l'observation d'une situation de visionnage d'une vidéo proposant un cours sur la méthode de la dissertation française (cf. section 5, infra), Pierre m'explique, à propos de sa préférence pour les dictionnaires numériques, qu' :

> actuellement consulter les dictionnaires euh comment dire les dictionnaires papier est plus lent, et il est plus rapide de saisir le mot dans le moteur de recherche ou le dictionnaire sur le téléphone plutôt que de prendre un dictionnaire classique pour voir par ordre alphabétique comment le mot s'écrit ainsi de suite, donc ça te prend pas mal de temps pour faire ça alors que c'est plus facile et plus rapide sur un portable.

Si cet extrait met en évidence son habitude de réaliser ses recherches lexicales à partir de son téléphone dans les situations de travail scolaire hors du lycée, le téléphone reste pour Pierre un objet banni en situation de classe sauf si l'enseignant en autorise occasionnellement l'utilisation comme il l'explique dans l'extrait suivant :

> **Sk** : donc toi tu n'utilises jamais ton téléphone en classe pour (interrompu)
> **Pierre** : ça dépend du professeur
> **Sk** : comment ça ?
> **Pierre** : parce qu'actuellement on a un professeur [d'anglais] qui nous autorise des fois ; il donne des activités ; on forme des groupes et il dit que tous les moyens sont bons pour essayer de les traiter ; ceux qui ont des dictionnaires peuvent les utiliser, ceux qui ont des portables, etc. ; donc j'utilise mon portable pendant ces épreuves-là ; mais à part ça, en classe je n'utilise pas le portable pour faire quoi que ce soit.

Le non-usage du téléphone par Pierre en classe tient aussi de sa façon de gérer ses ressources attentionnelles. Pierre associe l'usage du téléphone pendant les cours aux facteurs de dispersion de son attention. En classe, il s'attache à écouter l'enseignant et, de ce fait, s'interdit la conduite de toute activité parallèle, même en lien avec la situation pédagogique, pouvant contribuer à la dispersion de son attention. L'extrait ci-dessous permet de comprendre sa résistance à utiliser le téléphone dans la situation pédagogique :

> **Sk** : mais tu peux te cacher pour le faire, non ?
> **Pierre** : moi je ne le fais pas
> **Sk** : pourquoi ?
> **Pierre** : comme je vous l'ai déjà dit, pendant les cours je ne touche pas à mon portable
> **Sk** : oui d'accord mais euh précisément c'est cela que je veux comprendre ; pourquoi tu ne le fais pas alors que d'autres se cachent pour le faire ?
> **Pierre** : bon, parce que pour moi pendant les cours ça pourrait perturber mon cours, ma compréhension, parce que quand le professeur explique, pour moi c'est important de suivre ce qu'il dit ; donc je ne touche pas à mon portable
> **Sk** : donc si je comprends bien toi tu as besoin de dissocier l'usage de ton téléphone du temps de la classe pour rester concentrer
> **Pierre** : oui pendant les cours
> **Sk** : d'accord ; et tes dictionnaires sur papier, tu les utilises, non ?
> **Pierre** : oui je les utilise, mais je le fais seulement quand le professeur donne une activité et dit que tous les moyens sont bons, là je l'utilise ; mais quand le professeur explique je ne le fais pas
> **Sk** : donc euh tu comprends tout ce que dit le prof ?
> **Pierre** : non, non (sourire), en fait s'il dit des choses que je ne comprends pas, je pose des questions ou bien je note quelque part, et après [le cours] je fais mes propres recherches.

Cette manière d'être en classe révèle chez Pierre un esprit d'autodiscipline. L'autocontrainte qu'il s'impose à l'égard de l'usage du téléphone et des dictionnaires sur papier en classe peut ainsi être appréhendée en termes d'autonomie, entendue comme capacité à répondre par soi-même, c'est-à-dire sans se faire rappeler à l'ordre, à des attentes normatives en situation pédagogique. Toutefois, cette autonomie informe aussi sur la manière dont les rapports de pouvoir inscrits dans la forme scolaire de la relation pédagogique structurent chez Pierre le phonème du non-usage du téléphone en situation de classe. Ces rapports de pouvoir se nichent dans les discours normatifs qui circulent en contexte scolaire à propos de l'usage du téléphone en classe. Ces discours sont partie prenante des pratiques scolaires, dont ils définissent les zones de normalité et de déviance (Filloux, 1996) . Dans l'extrait ci-dessus, Pierre justifie son non-usage du téléphone en classe par un double argument : le premier, hypothétiquement exprimé d'un point de vue énonciatif, concerne la possibilité d'une

division de son attention cognitive dont le téléphone est supposé être l'agent : « ça pourrait perturber mon cours, ma compréhension » ; le second argument que Pierre mobilise repose sur ce que nombre d'enseignants[19] considèrent comme étant l'élément régulateur du contrat didactique, à savoir l'unité d'attention, c'est-à-dire l'écoute collective de l'enseignant par les élèves au moment où celui-ci parle : « parce que quand le professeur explique, pour *moi c'est important de suivre ce qu'il dit* ; donc je ne touche pas à mon portable ». L'importance que Pierre accorde à l'écoute de l'enseignant, et qui induit son non-usage du téléphone en classe comme ressource pour l'apprentissage, est révélatrice de son rapport au savoir. Ce rapport au savoir peut se décrire ici en termes de reconnaissance par Pierre de la parole de l'enseignant comme seule source légitime du savoir dans la situation pédagogique : « *s'il* [l'enseignant] dit des choses que je ne comprends pas, je pose des questions ou bien je note quelque part, et après [le cours] je fais mes propres recherches ». Du point de vue de l'ordre scolaire du jugement sur la conduite des élèves, on peut donc considérer le non-usage du téléphone par Pierre en classe comme un comportement autonome. Or, le double argument (la division de l'attention et l'unité d'écoute) qu'il mobilise afin de justifier ce non-usage semble être une reprise de la rhétorique de son professeur de français, M. Issoufou. En effet, à propos de l'utilisation du téléphone en classe, celui-ci explique l'interdiction qu'il en fait à ses élèves par le fait que « ça détourne les élèves du cours carrément ». Sachant que la classe est autant un lieu d'apprentissage de savoirs disciplinaires que de formes d'exercice du pouvoir et de rapports au pouvoir dont le discours en tant que pratique sociale est l'instrument principal, il semble convenable d'envisager le non-usage du téléphone par Pierre en classe comme étant la manifestation d'une dépendance à des normes pédagogiques intériorisées. Celles-ci lui imposent une signification de l'usage du téléphone, en l'occurrence son statut anti-pédagogique mis en évidence par la métaphore du détournement qui émerge de l'extrait cité ci-avant du discours de M. Issoufou.

Si Pierre pose l'usage du téléphone en classe comme un facteur de la division de son attention, il a pourtant l'habitude de conduire à partir du téléphone des tâches parallèles à la réalisation de ses activités scolaires hors la classe. La photo 10 est prise en avril 2015 dans une situation où il conduit parallèlement des tâches au « grin ». Ce jour-là, le « grin » est installé dans la rue, près de la porte d'entrée dans la cour

[19] Envisageant la relation pédagogique comme une relation contractuelle, Filloux (1996) a établi, à partir d'une analyse d'entretiens d'enseignants et d'élèves, que l'unité d'attention du groupe-classe constitue pour l'enseignant la condition fondamentale de l'efficacité des actes d'enseignement et d'apprentissage. De leur côté, Grassin & Guichon (2017) montrent que les réticences des enseignants à l'égard de l'utilisation des outils numériques de recherche lexicale tiennent à la dysrythmie (absence d'unité d'attention) que cette utilisation a pour conséquence.

familiale de son ami Adama. C'est du lycée, après le cours de l'après-midi, que Pierre a rejoint Adama et trois autres amis au « grin », où, me dit-il, il vient pour rendre du thé avant de rentrer chez lui. Mais à peine s'installe-il sur une chaise que Pierre sort de son sac scolaire deux cahiers et un stylo qu'ils disposent sur une autre chaise qui lui servira de table à écrire.

Photo 10. Pierre en situation de conduite simultanée de tâches au « grin ».



La photo est prise au moment où il interrompt la prise de notes qu'il réalise à partir de la lecture du texte recopié pendant le cours de français qu'il a suivi avant de rejoindre le « grin ». Le texte est accompagné de trois questions de compréhension auxquelles l'enseignant a demandé de répondre avant le cours prochain, prévu dans deux jours. Alors qu'il alterne moments de lecture et de prise de notes, Pierre participe de temps à autres aux échanges tenus par ses amis qui n'apparaissent pas sur la photo. Ceux-ci rient aux éclats en visionnant une vidéo d'un jeune comédien malien à partir du téléphone d'Adama. À la demande de Pierre, Adama affirme avoir téléchargé la vidéo sur Snap Tube, une application installée sur son téléphone. Pierre, qui ne semble pas connaître cette application, se déplace et demande à voir l'application, que lui montre Adama à la fin du visionnage de la courte vidéo de trois minutes. Il prend le téléphone de ce dernier et revient s'asseoir. Au moment où la photo est prise, il me dit être en train de transférer sur son téléphone cette application dont je décrirai, à travers des situations observées en mai 2015 à son domicile, le rôle dans son travail scolaire réalisé hors du lycée. Pierre effectue le transfert de l'application à partir de Xender, une autre application qu'il me décrit comme plus rapide que l'Hyper Envoi. Quand il termine le transfert, il remet à Adama son téléphone puis se ressaisit de son cahier et du stylo. Arrive ensuite un autre ami à moto ; celui-ci est de passage mais souhaite prendre du thé avant de poursuivre son chemin. Pierre lui dit de patienter, le temps qu'il lui faut pour sucrer le thé et le faire mousser. Il redépose son cahier et le stylo sur la chaise et s'occupe du thé.

Certes, cette situation où Pierre fait montre d'une attention multifocale (relire le texte recopié pendant le cours de français suivi avant de rejoindre le « grin », prendre des notes, participer de temps en temps à la conversation tenue par ses trois amis, utiliser son téléphone sans lien avec le cours qu'il relit, faire du thé) est objectivement et symboliquement différente de toutes les situations vécues en classe. La description qui en a été faite ne permet pas non plus de rendre compte des effets de la conduite de ces différentes tâches sur son activité de relecture du texte recopié en classe. Néanmoins, elle permet de souligner qu'en dehors de la classe, Pierre réalise des activités scolaires dans des contextes sociaux (ici le « grin ») qui requièrent de lui une division de son attention. Par conséquent, son non-usage du téléphone en classe semble relever d'un ethos qu'on ne saurait expliquer par sa seule volonté de ne pas perturber son apprentissage mais bien en prenant en compte sa soumission aux normes scolaires. En circonscrivant à la situation pédagogique le non-usage du téléphone par Pierre, cela permet d'appréhender la catégorie du non-usage non pas comme un défaut d'usage, mais comme une variation contextuelle de l'engagement d'un sujet avec un outil numérique (j'y reviendrai en conclusion de ce chapitre).

4. Bricoler des ressources avec le téléphone

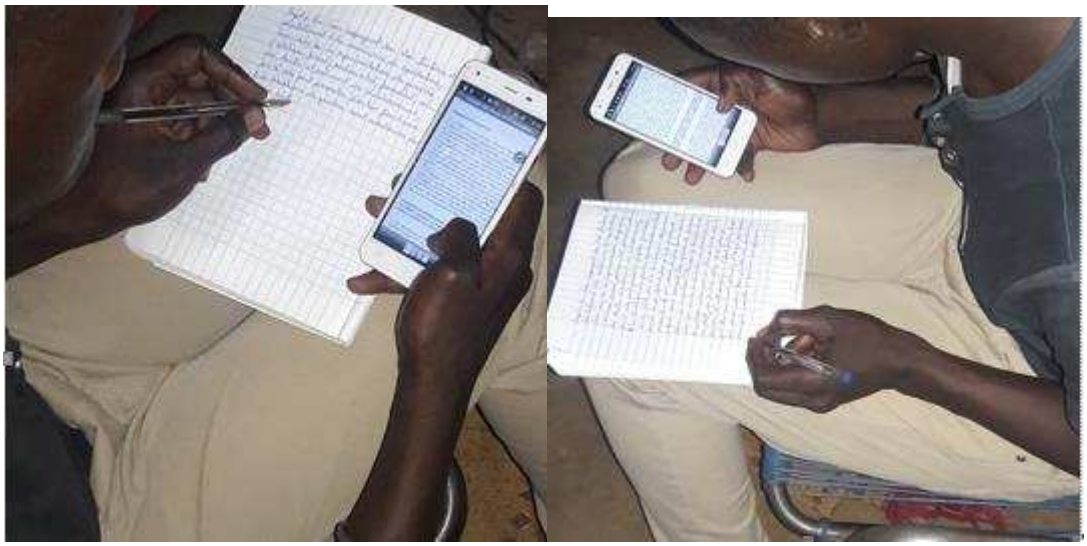
Le rôle du téléphone dans l'apprentissage informel de Pierre a été décrit dans la section 2 à travers notamment l'utilisation des applications de grammaire (Améliorez votre français) et de vocabulaire (les dictionnaires numériques) dans des situations non construites autour de la réalisation d'une tâche scolaire hors la classe (devoirs, révision, etc.). La présente section s'attache à rendre compte de ses usages du téléphone dans des situations de travail scolaire au domicile afin de mettre en évidence la dimension transmédiatique qui résulte des agencements que Pierre élabore entre l'utilisation d'outils numériques et non numériques dans de telles situations. À cette fin, est décrite une situation observée en avril 2015. La situation est construite autour d'un « devoir à domicile »[20] qui sera noté par l'enseignant de français. Celui-ci a demandé aux élèves de faire un dossier de trois à quatre pages manuscrites sur le thème du pouvoir à travers deux pièces de théâtre non étudiées en classe. Le choix des pièces est libre, et l'enseignant précise que les élèves peuvent s'inspirer de la manière dont il a abordé ce thème à partir d'une pièce étudiée en classe. Les élèves ont trois semaines pour rendre leurs copies à l'enseignant. Mais Pierre ne lira aucune pièce

[20] Dans le langage des enseignants et des élèves maliens, le devoir à domicile, par opposition au devoir surveillé en classe, désigne un travail scolaire à rédiger hors la classe que l'enseignant demande à chaque apprenant, et qui fait l'objet d'une notation de la part de l'enseignant.

pour faire son devoir. Il m'avait déjà informé au cours de nos conversations antérieures de son faible intérêt pour la lecture littéraire. C'est à partir d'un document téléchargé sur internet et stocké sur son téléphone que Pierre fera son devoir pour la réalisation duquel il me donne rendez-vous chez lui.

Quand j'arrive chez Pierre, son coin de travail est occupé par un groupe de quatre jeunes en train de visionner un film sur un ordinateur. L'un d'eux me dit que Pierre se trouve dans sa chambre. Celui-ci le fait venir, et Pierre me présente Albert et ses trois amis. Albert est son frère aîné dont il m'avait déjà parlé. Il me fait entrer dans la chambre qu'il partage avec Albert qui vient de rentrer du village où il travaille pour le compte d'une ONG tout en poursuivant un cursus de Master en sciences de l'éducation. Je découvre une chambre minuscule, d'environ douze mètres carrés. Un lit bien rangé de deux places y occupe la moitié de l'espace. Ses habits sont suspendus à des clous enfoncés dans le mur, et, en dessous, ses chaussures sont bien alignées. Ses objets scolaires sont rangés par catégories sur un tapis étendu sur le sol crépi de ciment : les livres de grammaire sont disposés les uns sur les autres, de même que les dictionnaires et les cahiers. Sur la chaise qu'il occupait avant mon arrivée, j'aperçois un cahier dont il a noirci le tiers d'une feuille. Son téléphone est déposé à côté du cahier. Quand il se réinstalle dans sa chaise, il se saisit du téléphone dont il réactive l'écran, qui capte son attention pendant quelques minutes. Il a l'air de chercher à reprendre le fil de la lecture du texte que mon arrivée a dû interrompre. Puis il revient à son cahier. La photo à gauche ci-après est prise au moment où il recommence à recopier sur son cahier le contenu du texte affiché à l'écran de son téléphone. Pendant environ une heure et trente minutes, Pierre alterne moments de lecture sur son téléphone et de prise de notes dans son cahier. La photo à droite permet de constater la progression de sa prise de notes au cours de la situation.

Photo 11. L'hybridation des outils, une pratique documentaire ordinaire.



Le texte qui lui sert de ressource pour la production de son dossier sur le thème du pouvoir à travers deux pièces de théâtre est une dissertation entièrement rédigée de quatre pages qu'il a récupérée sur Internet mais ignore sur quel site. Le sujet qui y est traité est ainsi libellé : « en vous appuyant sur le corpus, vos lectures et éventuellement votre expérience de spectateur vous direz si la représentation du pouvoir (politique, social, sentimental, familial, etc.) au théâtre est seulement un divertissement, ou si cela peut présenter d'autres fonctions ». Cette dissertation dont il se sert comme ressource pour réaliser son devoir fait l'objet d'un usage détourné, car Pierre affirme l'avoir initialement téléchargé et stocké sur son téléphone pour d'autres fins que révèle l'extrait ci-après :

> je l'avais [la dissertation] déjà dans mon portable ; comme je vous l'ai dit, la littérature ce n'est pas trop mon truc ; donc j'essaie de chercher sur Internet des sujets traités sur les thèmes de notre programme
> **Sk** : ça veut dire que tu as d'autres sujets de dissertation traités comme ça dans ton téléphone ?
> **Pierre** : oui, j'ai d'autres sujets de dissertation
> **Sk** : sur quoi par exemple ?
> **Pierre** : j'ai des dissertations sur la poésie, je crois que j'ai quatre sujets traités sur la poésie ; et le théâtre aussi ; sur le théâtre je crois que j'ai trois ou quatre comme ça ; je les télécharge et je les mets dans mon portable
> **Sk** : à quoi ça te sert ?
> **Pierre** : (rires) ça me permet de savoir comment euh les auteurs de ces dissertations ont fait, pour moi c'est comme des exemples ; quand je les lis ça m'aide énormément à m'améliorer quand je fais mes propres dissertations.

Cet extrait souligne le statut du téléphone comme dispositif de stockage de ressources à usage scolaire pour Pierre mais témoigne aussi de sa « compétence mimétique » (Aron, 2009 : 22), c'est-à-dire sa capacité à imiter des modèles scolaires de production textuelle pour se modeler sur leurs qualités, l'imitation étant envisagée comme une technique d'apprentissage.

La manière dont Pierre exploite le document mobilisé dans cette situation permet de mettre en évidence le régime sémiotique de ses usages numériques. Ce régime peut être décrit en termes d'utilisation combinée d'outils numérique et non numérique comme ressources pour la réalisation de l'activité autour de laquelle la situation est construite : Pierre utilise le téléphone comme support de lecture du document, et de cette lecture il produit de l'écrit en en utilisant les supports traditionnels (le cahier et le stylo). Le statut de ressource que Pierre accorde à l'écrit ainsi produit permet d'appréhender le processus dans lequel s'inscrit cet agencement d'outils. En effet, pendant la lecture du document sur son téléphone, Pierre ne fait qu'en recopier littéralement des paragraphes entiers qu'il sélectionne au fur et à

mesure de sa lecture. L'ensemble de ces paragraphes recopiés sur son cahier deviennent un autre texte, qui constitue la ressource dont il se servira pour réaliser son devoir comme il l'explique dans cet extrait :

> comme il y a des passages dont je n'ai pas besoin pour faire ce que le professeur nous a demandé, donc je ne les ai pas recopiés ; j'ai seulement recopié les passages dont j'ai besoin pour faire ce qu'il [le professeur] demande
> **Sk** : d'accord ; donc euh si je te comprends bien euh les passages que tu viens de recopier là, c'est ça ton devoir en fait, que tu vas remettre au professeur
> **Pierre** : non non, c'est pas exactement ça
> **Sk** : (rires) d'accord ; explique-moi donc, pour que je comprenne quoi
> **Pierre** : en fait c'est ça [les passages recopiés] qui va m'aider à faire maintenant ce que le professeur nous demande de faire
> **Sk** : comment ça ?
> **Pierre** : je vais les relire pour essayer de bien comprendre, et après ça, je vais commencer à développer ce que j'ai compris
> **Sk** : et ça tu vas le faire sur une autre feuille ?
> **Pierre** : oui, je vais développer mes idées sur un brouillon puis je vais mettre ça au propre avant d'aller remettre au professeur
> **Sk** : d'accord ; mais pourquoi euh par exemple tu ne fais pas directement ton brouillon à partir du texte original que tu lis sur ton téléphone ?
> **Pierre** : bon moi je ne fais pas comme ça, quand je lis un truc sur le portable je recopie d'abord, et quand je termine, je laisse le téléphone à côté et j'essaie de comprendre maintenant
> **Sk** : tu veux dire que tu essaies de comprendre à partir de ce que tu as recopié ?
> **Pierre** : oui c'est ça
> **Sk** : d'accord.

La copie du texte lu résulte de l'impossibilité de l'imprimer, étant donné que Pierre n'a pas accès à une imprimante. Elle constitue également un moyen pour lui de s'imprégner de son contenu. Mais le processus mis au jour à travers cet extrait, qui consiste d'abord à fabriquer un texte manuscrit à partir de sa version numérique et ensuite à mobiliser ce manuscrit en tant que ressource pour la réalisation de son devoir, permet de comprendre comment Pierre bascule d'une situation où l'agencement des outils mobilisés se fait autour du téléphone à une autre où le téléphone est mis de côté en tant que support de la ressource exploitée. Un tel processus attire l'attention sur la nécessité de prendre en compte la temporalisation du travail scolaire réalisé hors la classe afin de saisir finement le continuum entre des situations où le téléphone joue différents rôle. En effet, dans la situation décrite, Pierre entame la réalisation de son devoir en mobilisant le téléphone comme support de ressource documentaire. Mais il ne termine pas son devoir pas ce jour-là. Il poursuivra sa réalisation un autre jour dans une autre situation, où le téléphone ne lui servira plus de support de la ressource documentaire exploitée mais en tant qu'outil de recherche

lexicale. Je n'ai pas observé la suite de la réalisation de son devoir. Mais l'entretien conduit auprès de lui autour de son journal de bord a permis de repérer le rôle du téléphone dans cette deuxième situation. L'encadré 11 ci-après, issu de son journal de bord, rapporte deux utilisations différentes du dictionnaire numérique dans cette deuxième situation : la première concerne la vérification sémantique d'unités lexicales relevées au moment où il cherche à comprendre le texte recopié dans la première situation ; la deuxième concerne la vérification de l'orthographe de certains mots sur laquelle il avait des doutes au moment de rédiger son devoir.

Encadré 11 : Le téléphone comme outil de recherche lexicale dans la deuxième situation

> 18/04/2015. Utilisation du Robert pour découvrir le sens de certains mots relevés lors de la séance-lecture pour un devoir à domicile. Lieu : chez moi à la maison (21h03). J'utilise le dico « français » pour écarter le doute sur l'orthographe de certains mots lors de la rédaction. (22h06). Même lieu.

Ainsi, à considérer séparément ces deux situations construites autour de la même tâche scolaire réalisée hors la classe, il devient impossible d'une part de comprendre comment se joue l'articulation entre l'utilisation du téléphone et celle de dispositifs scolaires classiques (cahier et stylo pour écrire), et d'autre part de saisir le continuum entre les situations où le téléphone joue différents rôles. La prise en compte de la temporalisation des situations de travail scolaire réalisé hors la classe devient ainsi un enjeu à la fois méthodologique et épistémologique quand il s'agit d'appréhender le régime sémiotique des usages numériques de lycéens-adolescents en lien avec leur travail scolaire hors la classe.

L'hybridation des outils repérée à travers la description de la situation construite autour de la réalisation d'un « devoir à domicile » relève aussi d'une manière propre à Pierre de faire avec les contraintes de son environnement sociotechnique : face à l'impossibilité d'imprimer la ressource documentaire qu'il exploite, Pierre choisit d'en recopier sur un cahier le contenu dont il a besoin. L'espace qu'il élabore dans sa chambre sollicite de lui une posture (cf. photo 11, supra) rendue possible par l'occupation de son coin ordinaire de travail par son frère Albert et ses amis qui visionnent un film au moment où j'arrive chez lui.

5. De la circulation des objets numériques à celle du savoir scolaire entre pairs

Au fil des sections 2 et 3, j'ai fait émerger la circulation des objets numériques entre Pierre et son frère (transfert de l'application Améliorez votre français du téléphone de son frère au sien, cf. section 2) et entre Pierre et ses amis (échange de l'application Snap Tube au « grin », cf. photo 10). J'ai aussi décrit dans la section 4 le régime sémiotique de ses usages, qui fait référence aux agencements élaborés entre l'utilisation d'outils numériques et non numériques dans le cadre de son travail scolaire réalisé hors du lycée. Cette section se concentre sur l'univers des pairs hors du lycée en tant qu'espace informel d'appropriation des savoirs scolaires et de construction d'usages scolaires des outils nomades. Deux situations observées les 19 et 22 mai 2015 sont décrites à cette fin. Le lien entre ces deux situations concerne la temporalisation de la réalisation de l'exposé en français autour de laquelle elles sont construites. La première est consacrée à la préparation de l'exposé et la seconde à sa présentation orale par Pierre devant ses pairs. La description faite de ces deux situations est conduite de manière non pas isolée mais enchâssée, c'est-à-dire qu'en restituant la situation observée le 22 mai, je serai conduit à opérer des retours sur celle observée le 19 mai 2015.

Le 22 mai 2015, je retrouve Pierre à son domicile sur rendez-vous pendant la nuit. Il a un exposé de français non pas à préparer mais à présenter oralement devant un groupe de trois élèves en Terminale Langues et Littérature. Ces derniers sont scolarisés chacun dans un lycée privé. Pierre et ceux-ci habitent tous le même quartier, jouent ensemble au foot mais ne font pas partie du même « grin ». Pierre et ces trois lycéens ont constitué de leur propre initiative un groupe de travail que les lycéens maliens appellent *groupe d'exposé* ou *groupe d'exercice*. J'avais déjà découvert l'existence de ce genre de groupe informel au cours de mes entretiens avec Amélie et Fatoumata, camarades de classe de Pierre (cf. chap. 5). Mais à la différence du groupe d'exposé dont celles-ci sont membres, uniquement constitué d'élèves de la même classe ayant des affinités relationnelles, celui de Pierre est formé d'élèves qui ne sont pas du même lycée. Moussa, l'un des membres du groupe de Pierre, justifie dans l'extrait suivant ce choix :

> on a décidé que pour faire partie de notre groupe, il ne faut pas que on soit dans la même classe, comme ça au moment de faire des exposés je peux expliquer aux autres ce que on a vu en classe sur telle ou telle leçon si eux ils n'ont pas fait ça, et si eux aussi ils ont vu des leçons que nous on n'a pas vues en classe, eux aussi vont m'aider à comprendre ça ; c'est pour se compléter que on a décidé comme ça.

Ces groupes de travail que mettent en place certains élèves de Terminale en vue de préparer le baccalauréat sont des lieux informels d'appropriation du savoir scolaire. Mais au-delà des enjeux cognitifs qui motivent la constitution de ces groupes informels, leur simple existence met en évidence une certaine capacité d'auto-organisation des lycéens-adolescents à des fins d'entraide scolaire. Au sein du groupe de Pierre, deux formats d'activité de révision en vue du baccalauréat sont privilégiés : les exercices de grammaire et de traduction en anglais et les exposés en français et en philosophie. Chacun de ces deux types d'activité de révision fait l'objet d'une séance par semaine selon un programme qu'ils ont eux-mêmes défini à deux mois du baccalauréat. Les séances ont lieu uniquement le soir, et chez Pierre, qui est le seul à avoir chez lui un tableau portatif. Je me concentre ici sur les exposés afin de souligner d'une part la diversité des ressources numériques que Pierre mobilise dans le cadre de la préparation de ses exposés, et d'autre part rendre compte de la façon dont il exploite ces ressources.

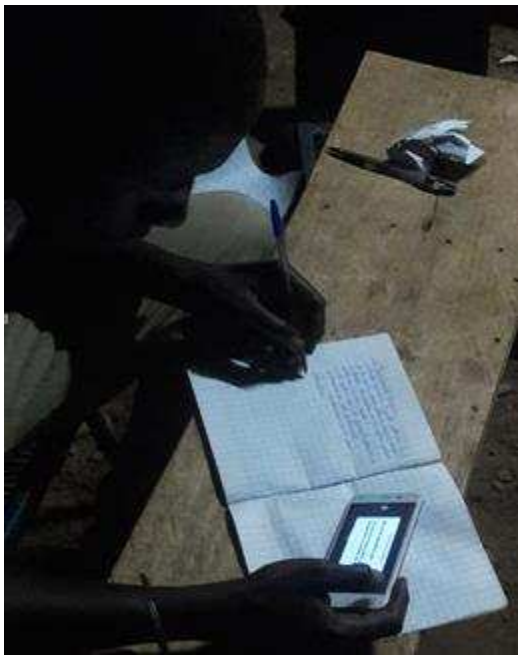
Les exposés consistent en une présentation orale autour d'un thème relevant de leur programme de français ou de philosophie. Pierre et ses camarades de groupe choisissent les thèmes de leurs exposés en fonction des difficultés supposées de chacun. Le thème que Pierre a choisi, et pour l'exposé duquel il me donne rendez-vous chez lui le 22 mai 2015, porte sur les fonctions de la poésie. Il m'explique qu'il a

> énormément de problème en littérature
> **Sk** : c'est parce que tu ne lis pas beaucoup de documents sur la littérature ou bien tu n'aimes pas la littérature tout simplement ?
> **Pierre** : le problème c'est que euh ça ne passe
> **Sk** : comment ça, ça ne passe pas ?
> **Pierre** : parce que les idées là euh, mes idées ne font pas toujours bon ménage avec celles de la majorité des écrivains qu'on a au programme comme les Léopold Sédar Senghor là, qui est quelqu'un que j'arrive pas à comprendre, que j'ai toujours pas compris et je sais que j'arriverai jamais à le comprendre ou à être d'accord avec les idées qu'il avance.

Pour préparer son exposé, Pierre mobilise en complément de notes prises à partir de ses leçons sur les poètes étudiés en classe une vidéo qu'il a téléchargée sur Internet. Mais il affirme avoir téléchargé cette vidéo en vue de préparer son baccalauréat et non pas expressément pour l'exposé, pour la préparation duquel il la mobilise pourtant. La vidéo, qu'il dit avoir trouvée en navigant sans but précis sur Snap Tube pendant l'un de ses moments de solitude qu'il aime à rechercher (cf. section 2), est stockée sur son téléphone. Elle dure onze minutes pendant lesquelles une enseignante, dont l'accent laisse supposer qu'elle est Française, propose une synthèse sur les fonctions de la poésie. La photo 12, prise le 19 mai 2015 au moment

où il prépare son exposé à son domicile, permet de décrire la manière dont il exploite cette vidéo. Assis sur une chaise, il tient dans sa main droite le téléphone, et dans sa main gauche un stylo en train de prendre des notes sur un cahier disposé sur un banc. Avant de commencer sa prise de notes, il visionne une fois la vidéo. Il affirme aussi l'avoir visionnée à deux reprises le jour de son téléchargement. Au moment où la photo est prise, Pierre marque une pause dans la lecture de la vidéo et commence à noter sur son cahier les fonctions de la poésie citées dans l'introduction de la vidéo. Celles-ci sont commentées par l'enseignante mais apparaissent aussi dans une diapositive à partir de laquelle il les recopie intégralement. Pendant environ trente minutes, Pierre recopie sur son cahier le contenu intégral des diapositives commenté par la voix hors champ de l'enseignante mais ne prend aucune note relative aux commentaires de l'enseignante à propos du contenu qu'il recopie.

Photo 12. Pierre en train de recopier le contenu des diapositives commenté dans la vidéo.



Cette situation permet de souligner la diversité des ressources numériques que Pierre mobilise dans le cadre de ses pratiques d'apprentissage. Elle permet aussi de relever une constance dans ses manières d'articuler l'utilisation du téléphone avec les outils scolaires classiques (cahier et stylo pour écrire). En effet, que le téléphone lui serve de support de lecture d'un document numérique écrit (cf. section 4, supra) ou audio-visuel (cf. la situation ici décrite), son utilisation donne toujours lieu à la production d'un écrit sur papier que Pierre investit par la suite comme ressource pour la réalisation de son travail. Mais cette articulation d'outils ne s'inscrit pas que dans des situations où le téléphone est l'outil numérique mobilisé comme les paragraphes suivants vont permettre de le souligner.

Le jour de l'exposé, le 22 mai 2015, Pierre est encore seul au moment où j'arrive chez lui, en attente de ses trois camarades. Il est assis sur une chaise en train de visionner une vidéo sur l'ordinateur de son frère Albert, avec lequel il dit s'entendre « *tellement bien qu'il n'y a pas de* secret entre nous ; on est comme des complices en fait ». Entre son frère et lui circulent ordinateur et téléphone comme Pierre le souligne dans cet extrait :

> j'utilise tout ce que mon frère a ; hier par exemple, je n'avais pas de forfait dans mon téléphone et j'avais besoin de consulter Malijet [site d'informations sur le Mali] sur la crise du nord, les négociations entre le gouvernement et les rebelles, donc j'ai pris le téléphone de mon frère qui a toujours du forfait dans son téléphone pour suivre l'actualité de la crise.

Au-delà du simple accès aux outils numériques de son frère, ce dernier lui indique souvent des sites pour qu'il lui fasse des recherches. L'extrait suivant permet de comprendre comment la relation de complicité entre Pierre et son frère contribue au développement de ses usages numériques ordinaires :

> **Sk** : et quels types de sites te donne ton grand frère ?
> **Pierre** : lui il aime bien le foot ; donc quand il est en déplacement dans le village où il travaille, il me dit bon : vas sur ce site et regardes-moi les résultats de ces matchs-là, des trucs comme ça
> **Sk** : là tu as en mémoire le nom de quelques sites sur lesquels il te demande d'aller chercher des résultats de matchs ?
> **Pierre** : oui, il y a Maxifoot, il y a Match En Direct, il y a euh L*'équipe.fr*, ces trucs-là
> **Sk** : comment ça se passe entre vous ? Toi tu cherches les résultats euh (interrompu)
> **Pierre** : je recherche les résultats et je lui transmets ces résultats-là
> **Sk** : d'accord ; mais tu lui transmets ces résultats comment ?
> **Pierre** : généralement je le fais par SMS, parce que s'il me demande ça, c'est qu'il ne peut pas se connecter pour chercher lui-même alors qu'il a besoin de ces résultats.

L'ordinateur sur lequel il visionne le film à mon arrivée chez lui est disposé sur un banc. Un cahier, en face de lui, est ouvert. Sur une des pages ouvertes du cahier, disposé sur le même banc que l'ordinateur, j'aperçois des traces d'écriture. S'agit-il de notes prises en visionnant la vidéo ou d'écrits produits en une autre circonstance? Au moment où je m'installe à côté de Pierre, il tient dans sa main gauche un stylo dont il mordille le capuchon alors que son attention semble captée par la vidéo.

Photo 13. Pierre en train de visionner une vidéo sur la dissertation.



La disposition de l'ordinateur et du cahier sur le banc qui lui sert de table de travail me laisse un peu perplexe : l'ordinateur est disposé légèrement de biais à sa droite alors que le cahier se trouve dans la position inverse. Pourquoi ne fait-il pas face à l'ordinateur ? Mais quand Pierre arrête le film et commence à prendre des notes sur son cahier, m'apparaît alors l'aspect pratique de la façon dont il dispose les outils mobilisés dans la situation. Comme il est gaucher, en plaçant l'ordinateur légèrement de biais et à sa droite, cette disposition lui permet d'une part d'arrêter et de relancer facilement le film, et d'autre part de prendre ses notes avec sa main gauche. Pendant les pauses qu'il marque dans la lecture du film pour prendre des notes, il garde ses doigts sur le pavé tactile de l'ordinateur.

Photo 14. Une main sur le pavé tactile de l'ordinateur, l'autre pour noter sur un cahier



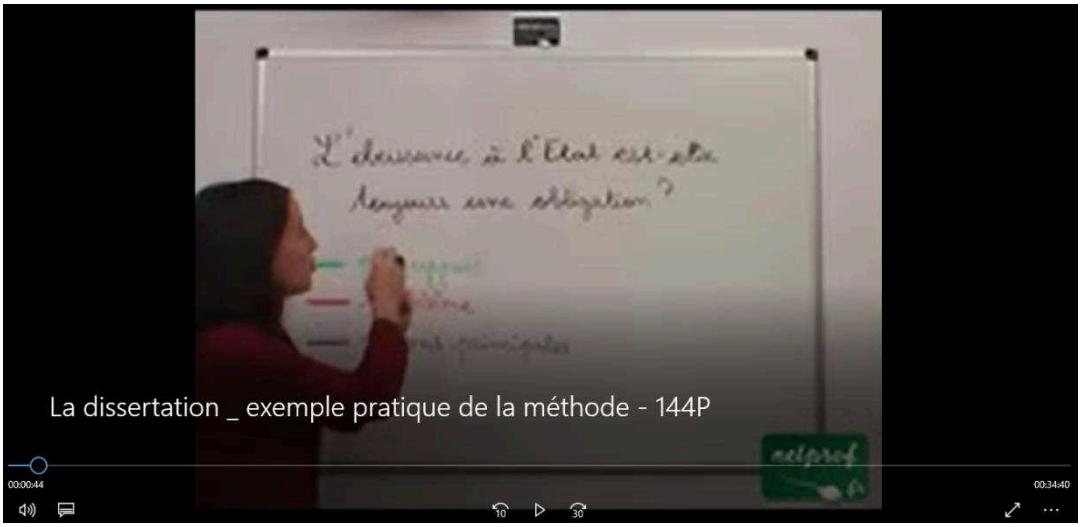
La vidéo qu'il visionne est un cours de français téléchargé sur Snap Tube le même jour que celle sur les fonctions de la poésie précédemment évoquée (cf. photo 12). À propos de son usage de Snap Tube dans ses pratiques d'auto-apprentissage, Pierre affirme que

> depuis que j'ai eu cette application [que son ami Adama lui a donnée, cf. section 3], ça m'a énormément aidé ; avant je téléchargeais beaucoup de PDF sur les trucs que je voulais savoir sur les leçons ; maintenant, dès que j'ai besoin d'explications sur une leçon, je vais sur Snap Tube ; je cherche et je télécharge ; sur Snap Tube, il y a toutes sortes de cours ; il suffit de taper ce que tu cherches et on affiche beaucoup de vidéos et c'est à toi de voir.

Le contenu de la vidéo de 35 minutes porte sur la méthode de la dissertation française qu'une enseignante explique à partir d'un sujet ainsi formulé : « L'obéissance à l'État est-elle toujours obligatoire ? ». La capture 12 a été réalisée à l'un des moments où la

position de l'enseignante sur la vidéo laisse apparaître l'énoncé complet du sujet qui lui sert d'exemple pour illustrer son discours pédagogique sur la dissertation.

Figure 12. Capture d'écran de la vidéo que Pierre visionne avant son exposé.



L'intérêt didactique de cette vidéo semble évident pour Pierre, en ce qu'elle aborde les techniques de la dissertation à partir d'un sujet portant sur le thème du pouvoir inscrit à son programme de français. Mais au-delà, elle permet de souligner la diversité des ressources numériques qu'il mobilise pour ses apprentissages en contexte extrascolaire. Quant à sa manière d'exploiter cette vidéo, on s'aperçoit qu'elle est identique à celle mise en œuvre dans les situations où il utilise le téléphone comme support de lecture de la ressource exploitée : la production d'écrits sur papier s'articule toujours à l'utilisation de l'outil numérique mobilisé, et ce quel que soit le type de ressource exploitée (le téléphone pour lire un document numérique écrit, cf., photo 11 ; le téléphone pour lire une vidéo, cf. photo 12; l'ordinateur pour lire une vidéo, cf. photos 13 et 14).

Pierre ne finira pas d'exploiter cette vidéo sur la méthode de la dissertation avant l'arrivée chez lui des autres membres du groupe d'exposé. Ceux-ci arrivent les uns après les autres. Quand Moussa arrive le premier, il se tient debout derrière Pierre, semble s'intéresser à la vidéo ; quelques instants après, il demande à Pierre en « bamanankan » « *c'est quel genre de vidéo* ? ». Celui-ci lui explique, et Moussa semble excité : il demande à Pierre si celui-ci peut copier la vidéo sur son téléphone. Pierre se lève et rentre dans sa chambre, en ressort avec un câble à propos duquel il me dira « comme il y a trop de trucs sur ma carte mémoire, donc souvent je mets les *vidéos qui sont trop longues sur l'ordinateur de mon frère, ça me permet d'avoir de l'espace sur ma carte ; donc pour faire ça, j'utilise ce truc*-là [le câble] ». Pierre copie la vidéo sur le téléphone de Moussa. Quand arrivent ensemble Ali et Ousmane, les deux autres membres du groupe d'exposé, Ousmane demande à Pierre, dans un

mélange de français et de « bamanankan », pourquoi celui-ci n'a pas encore « engagé le thé[21] ». Pierre, qui ne l'avait pas fait, se lève et va chercher dans le salon de sa sœur les deux théières et trois verres alors qu'Ousmane s'occupe à allumer du feu dans un petit fourneau contenant du charbon de bois. Pendant ce temps, Moussa visionne la vidéo que Pierre vient de copier sur son téléphone. Constatant que Moussa s'est mis en retrait de leurs échanges avant l'exposé, Ali s'en inquiète ironiquement. Moussa lui fait comprendre qu'il visionne une vidéo plus intéressante que ce qu'ils se racontent. Ali se déplace de sa chaise, s'approche de Moussa, et sans le lui demander, lui arrache des mains son téléphone, puis commence à visionner la vidéo que Moussa vient de décrire comme plus intéressante que leurs échanges. À son tour, Ali semble excité par la vidéo : il demande à Moussa, sur un ton blagueur, comment celui-ci a pu avoir cette vidéo. Alors que les deux continuent à se lancer des blagues concernant lequel des deux est plus branché aux outils numériques que l'autre, Ali transfère sur son téléphone la vidéo, puis il demande à Ousmane, toujours occupé à allumer du feu avec du charbon pour faire du thé, si ce dernier souhaite avoir la vidéo sur son téléphone. Ousmane acquiesce, et Ali tente de copier la vidéo sur son téléphone mais il n'y a pas assez d'espace sur la mémoire du téléphone. Ousmane se résout à attendre la fin de l'exposé pour supprimer de son téléphone des fichiers audio-visuels afin de pouvoir y copier la vidéo.

Commence alors l'exposé de Pierre sur les fonctions de la poésie. Pierre se tient debout devant le tableau adossé au mur où il a déjà copié le thème de son exposé. Ses trois auditeurs sont assis chacun sur une chaise, face au tableau. Ils l'écoutent, prennent des notes et posent souvent des questions en l'interrompant. La photo 15 est prise vers la fin de l'exposé, au moment où Pierre dicte à ses trois auditeurs, comme c'est le cas à chaque fois, la conclusion de son exposé.

Photo 15. Les trois auditeurs de Pierre en train de noter la conclusion de son exposé.



[21] L'expression signifie dans le langage des jeunes « commencer à faire bouillir le thé » (cf. Glossaire, entrée).

Cette section a été consacrée à la description enchâssée de deux situations construites l'une autour de la préparation et l'autre de la présentation orale d'un exposé en français. La description que j'en ai proposée a permis une mise au jour de la diversité des ressources numériques que Pierre mobilise dans les situations de travail scolaire hors la classe. L'attention portée à la manière dont il exploite ces ressources a également permis de souligner que, quel que soit l'outil numérique utilisé comme support de lecture de ces ressources (l'ordinateur ou le téléphone), son utilisation s'articule toujours à la production d'écrit sur papier. Mais au-delà du simple constat, on peut se demander à quelles logiques correspond l'élaboration de cet ensemble pratique que constitue l'agencement entre outils numérique et non numérique dans les situations de travail scolaire hors la classe (j'y reviendrai en conclusion de ce chapitre).

La circulation de la vidéo sur la méthode de la dissertation entre Pierre et les autres membres de son groupe d'exposé a permis de mettre en évidence le rôle des pairs dans la construction des usages numériques des lycéens-adolescents. Même si je me suis moins intéressé au contenu de la présentation orale de l'exposé de Pierre devant ses trois camarades, la mise au jour de l'existence même de ce genre de groupe, mis en place par les lycéens eux-mêmes en vue de préparer le baccalauréat, permet de souligner la portée éducative de l'univers des pairs, où circulent autant les objets numériques que le savoir scolaire.

6. Conclusion

Cette conclusion revient sur les trois régimes d'usages numériques de Pierre et leurs logiques que les différentes situations décrites ont permis de faire émerger : le régime récréatif, le régime sémiotique et le régime de non-usage du téléphone en classe.

Le régime récréatif des usages numériques de Pierre a été décrit à travers des situations d'utilisation d'applications de grammaire et de vocabulaire qui ne sont pas construites autour de la réalisation d'une tâche scolaire. L'utilisation de ces applications dans les situations décrites constitue certainement des opportunités d'apprentissage de la langue (cf. photo 9). Elle répond aussi parfois à un besoin de vérification sémantique ou orthographique de mots qui lui reviennent en mémoire pour les avoir lus ou entendus quelque part, mais sans qu'il ait besoin de les employer dans la situation (cf. situations où il vérifie au « grin » l'orthographe du mot « anguille » et, dans sa chambre, le sens du mot « armistice » entendus pendant les cours en classe). On pourrait ainsi rendre compte de l'utilisation de ces applications

dans chacune des situations décrites en ne considérant que sa valeur cognitive, c'est-à-dire ce que Pierre apprend en utilisant ces applications. Celles-ci seraient alors des ressources pour l'apprentissage de langue. Mais en considérant la dimension symbolique que Pierre attribue à l'utilisation de ces applications dans différentes situations (e.g. au « grin » où il se met en retrait des échanges pour les consulter ; couché dans sa chambre ou assis dans son coin de travail au domicile pendant la nuit pour les consulter), il apparaît que ces applications ne sont pas que des ressources d'apprentissage pour Pierre : leur utilisation relève aussi bien d'un besoin de connaissance que d'une envie de se distraire comme il le dit lui-même : « *ça m'amuse* de les [ces applications] consulter ». L'utilisation de ces applications pour se distraire pourrait aussi s'expliquer par son rapport à la langue et à son apprentissage, où la grammaire n'est pas seulement un objet de savoir objectivé : elle est aussi un objet qui le fascine. À ne pas tenir compte de cette dernière dimension symbolique, il paraît difficile de comprendre à la fois le choix de « surcharger » (le mot est de lui, cf. section 2) son téléphone de ces applications et l' « envie » (idem) qui lui vient, quand il est seul et ne sait quoi faire, « de prendre [son] portable, de voir comment ces mots *s'écrivent : l'orthographe, la conjugaison des verbes* » (cf. section 2). Compte tenu de son rapport ludique à l'apprentissage de la grammaire et de l'envie, plus que le besoin, qui motive chez lui l'utilisation de ces applications dans des situations non construites autour de la réalisation d'une tâche scolaire, j'ai appréhendé en termes de régime récréatif l'utilisation de ces applications.

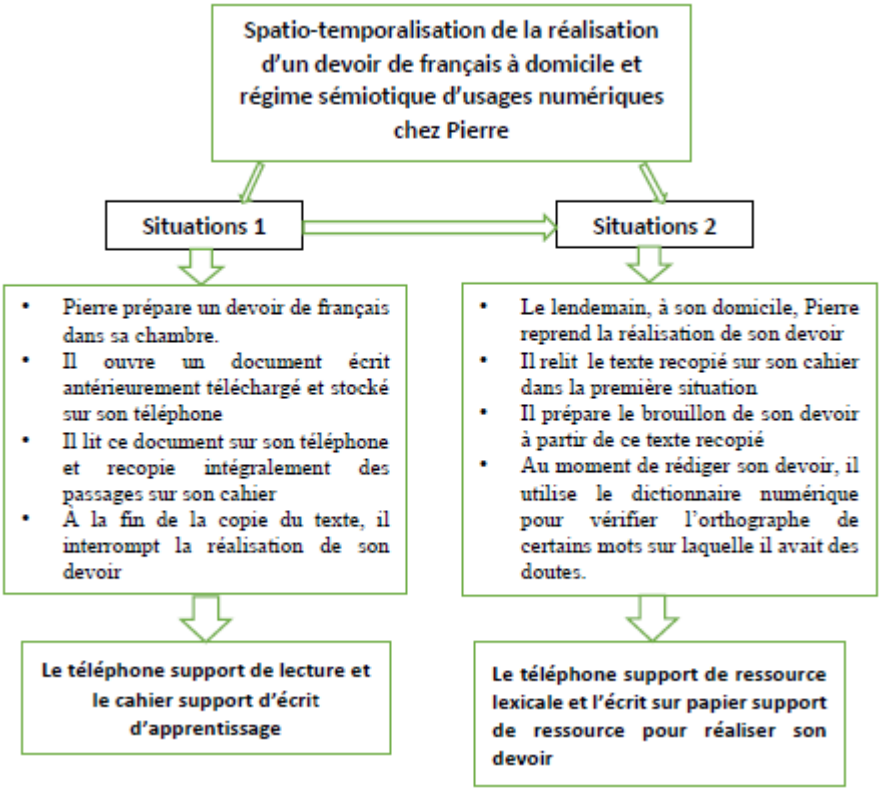
Quant au régime sémiotique de ses usages, il s'inscrit dans des situations construites autour d'une tâche scolaire qu'il réalise hors la classe, que celle-ci relève d'un dispositif pédagogique (e.g. devoir à domicile ; cf. section 4) ou d'une démarche d'apprentissage non formel (e.g. les exposés dans le cadre du « groupe d'exposé » ; cf. section 5). J'ai défini ce régime comme faisant référence au continuum que Pierre établit entre l'utilisation du téléphone ou de l'ordinateur et celle d'objets scolaires classiques (cahier et stylo pour écrire). Ce continuum consiste pour Pierre à se servir du téléphone ou de l'ordinateur comme support de lecture de documents numériques écrits ou audiovisuels et à produire à partir de cette lecture un écrit sur papier qui deviendra la ressource à mobiliser pour la réalisation de sa tâche scolaire.

Au-delà de la simple mise au jour de ce régime sémiotique, il paraît utile de préciser à quelles logiques correspondrait chez Pierre cet ensemble pratique que constitue l'articulation entre outils numérique et non numérique dans une situation de travail scolaire hors la classe. On peut certes privilégier l'hypothèse d'une logique financière : face à l'impossibilité d'imprimer ou d'annoter les documents numériques écrits qu'il consulte sur son téléphone au domicile, Pierre choisit de recopier intégralement le contenu du document consulté ou d'en prendre des notes. Dans cette

perspective, l'agencement que Pierre élabore, par la médiation de l'écrit, entre support numérique et objets scolaires classiques peut être caractérisé comme étant du bricolage[22], c'est-à-dire un arrangement fait avec les contraintes de la situation. Mais l'hypothèse que cet agencement d'outils relèverait uniquement d'une logique financière, à laquelle il constitue certes une réponse, se fragilise quand qu'on prend en considération les situations de travail scolaire hors la classe où Pierre visionne des vidéos non imprimables en en recopiant tout le contenu (cf. photo 12, section 5) ou en prenant des notes sur papier (cf. photos 13 et 14, section 5). Pour comprendre la logique d'une telle articulation d'outils dans des situations de travail scolaire, il convient de l'inscrire dans le double processus de spatialisation et de temporalisation des tâches lycéennes réalisées hors la classe. Ce double processus fait référence au fait qu'une tâche scolaire réalisée hors la classe commence en un lieu et à un moment précis puis est interrompu pour être reprise plus tard au même endroit ou en un autre lieu mais à un autre moment. Ce processus inscrit les tâches scolaires réalisées hors la classe dans un continuum de situations où les outils numériques (téléphone ou ordinateur) ne jouent pas les mêmes rôles. La figure 13 revient sur l'utilisation combinée du téléphone et des objets scolaires classiques décrite dans la section 4 (cf. photo 11) afin de souligner que leur articulation s'inscrit chez Pierre dans un processus de spatio-temporalisation de la réalisation de ses tâches scolaires hors la classe.

[22] De Certeau (1990 : 252) définit le bricolage comme « un arrangement fait avec les moyens de bord ».

Figure 13. Spatio-temporalisation des tâches scolaires et logique du régime sémiotique d'usages numériques



Enfin, l'attention portée à la localisation en différents lieux de l'utilisation du téléphone à des fins scolaires et d'auto-apprentissage a permis d'appréhender plus finement la catégorie du non-usage. Quand la recherche s'empare de cette catégorie, elle l'appréhende le plus souvent en lien avec la problématique de l'accès aux outils numériques (Jauréguiberry, 2012) ou avec des postures idéologiques décrites en termes de résistance à l'idéologie de la modernité qui serait solidaire de l'innovation technologique (Granjon, 2010 ; Kellner, Massou & Morelli, 2010). Mais ces perspectives analytiques ne permettent pas toujours de rendre compte des logiques sociales qui structurent le phénomène du non-usage lorsque celui-ci est appréhendé à l'intérieur d'une configuration sociale particulière comme l'espace-temps de la classe. Dans le cas de Pierre, ces logiques ont été décrites en termes de rapports au pouvoir et au savoir qui sont au fondement de la forme scolaire de la relation pédagogique. La mise en regard du non-usage du téléphone pendant les cours et des usages du téléphone développés par Pierre dans le cadre de la réalisation de ses tâches scolaires hors la classe (cf. sections 4 et 5) a permis de faire apparaître le phonème du non-usage comme étant une variation contextuelle de son engagement avec le téléphone et non comme un défaut d'usage.

Chapitre 7

Kassim : « avec mon téléphone, je fais tout » - le téléphone comme boîte à outils scolaires

Ce chapitre s'attache à décrire de quelles façons Kassim, lycéen-adolescent en classe de Terminale Langues et Littérature, mobilise son téléphone dans le cadre de la réalisation de ses activités scolaires et dans ses pratiques d'auto-apprentissage des langues (français, anglais et chinois).

Son portrait est reconstruit à partir de diverses données. En complément de son discours issus d'entretiens individuels et collectifs, des données émanant de l'observation photographiée de situations de réalisation de tâches scolaires sont mises à contribution.

1. L'univers familial, un lieu marginal dans la construction de ses usages

Kassim est le dernier né d'une famille de trois garçons. Ses deux parents et son frère aîné ne sont pas scolarisés, contrairement à son deuxième frère qui préparait, au moment de l'enquête, un Brevet de Technicien (BT) en comptabilité dans une école professionnelle publique de l'enseignement secondaire. Habitant en compagne, ses parents font de l'agriculture et de l'élevage. À Bamako, où il est venu faire la Terminale au Lycée Askia Mohamed, il est hébergé par un oncle, non scolarisé, qui tient une boutique au grand marché. Celui-ci finance ses frais de transport pour se rendre au lycée alors que son père lui envoie régulièrement son argent de poche (pour ses petits besoins). Il se sert d'une partie de cet argent pour financer sa consommation médiatique (achat de forfait internet et de crédit de communication). Outre le soutien financier de son père, il bénéficie également de l'aide d'une de ses tantes, la petite sœur de sa mère, vivant en Chine. Celle-ci lui envoie trimestriellement de l'argent depuis son entrée au lycée. Au moment de l'enquête, Kassim possède un smartphone que son père lui a offert neuf vers la fin de son année de 11ème (classe de Première). Mais si sa famille finance l'achat de son téléphone, et indirectement ses frais de connexion à travers le soutien financier qu'elle lui apporte, le cadre familial n'est pas pour lui un lieu d'appropriation d'outils numériques. Il a certes développé, pendant qu'il était au collège, ses premiers usages d'Internet par le biais du téléphone de son frère scolarisé comme le souligne cet extrait où il raconte ses premiers souvenirs

d'utilisation d'Internet : « *c'était avec euh un téléphone oui c'est un téléphone que* mon père avait offert à mon frère ; donc avec lui on se connectait sur ça pour faire des recherches ». Son principal univers social d'appropriation d'outils numériques nomades semble être cet entre-soi juvénile constitué par son réseau d'amis. C'est pourquoi, la section suivante propose de mettre en évidence le rôle de configurateur d'usages numériques du réseau d'amis dans lequel il s'inscrit au lycée.

2. Imitation des pairs et singularisation de soi

Kassim arrive au Lycée Askia Mohamed pour y passer son année de Terminale à la fin du mois d'octobre de la rentrée 2014-15, quelques semaines après le début des cours. Il a dû changer de lycée après le départ du seul enseignant de chinois de son premier établissement. Au lycée Askia, où il affirme n'avoir pas eu de difficultés à s'intégrer, il se fait de nouveaux amis de la même manière qu'il s'en était fait dans son lycée de départ. Parmi ceux-ci, il y a Pierre, son voisin de classe auquel a été consacré le chapitre 6. Les relations amicales qui se nouent au lycée se sont avérées importantes dans la construction des usages numériques de Kassim. Entre lui et ses amis, le téléphone apparaît moins comme un objet privé. Il fait l'objet de diverses formes de partage. Ils se prêtent leurs téléphones pour passer des appels, se connecter à internet, au tant qu'ils s'échangent des applications. L'extrait ci-dessous rend compte de la façon dont Kassim, Pierre et leurs amis font circuler entre eux les applications qu'ils découvrent chacun de leur côté et dont ils préjugent de l'utilité scolaire pour les autres.

> **Sk** : euh si j'ai bien compris il y a souvent entre vous euh je veux dire toi Pierre, Kassim et vos autres amis des échanges d'applications comme ça ou [interrompu]
> **Kassim** : oui c'est ça, on transfère les applications entre nous
> **Sk** : d'accord.
> **Pierre** : dès que quelqu'un télécharge une application qui est intéressante et que les autres n'ont pas, il vient et il dit : bon voilà j'ai cette appli ; si vous l'avez tant mieux ; si vous l'avez pas donc vous pouvez l'avoir avec moi ou allez voir sur le Play Store.

Ce réseau d'amis constitue pour Kassim un capital social lui permettant de construire ses usages numériques par le biais de son téléphone qui lui sert de principal terminal de connexion. Mais avant d'avoir eu son premier smartphone à la fin de son année de Première, il avait un téléphone qu'il décrit comme techniquement indigent et qui n'était pas approprié à ses besoins et envies, comme faire des téléchargements ou installer des applications. C'est grâce à ses amis de son premier lycée qu'il a pu

développer des usages numériques malgré l'indigence technique de son téléphone. L'extrait ci-dessous met en avant le rôle de ses amis dans la construction de ses usages au moment où il n'avait pas encore de smartphone :

> avant mon téléphone [celui qu'il avait au moment de l'enquête] j'avais un euh je dirais un pauvre téléphone avec lequel je ne pouvais pas télécharger mais seulement recevoir par Bluetooth quoi voilà avec mes amis ou parfois j'empruntais le téléphone d'amis et je vais me connecter sur le réseau wifi ou avec un forfait pour pouvoir télécharger ces discours-là[23]; mais lorsque j'ai eu le mien, ça voilà ça m'a aidé.

Pour Kassim, la circulation du téléphone au sein du groupe d'amis ouvre des possibilités d'usages scolaires (« pour pouvoir télécharger ces discours-là ») et permet par conséquent de pallier l'indigence technique du téléphone qu'il possédait. Le jeu de solidarité qui se noue autour du téléphone permet même à ceux qui n'en possèdent pas d'en développer des usages scolaires. Un jour d'avril 2015, lorsque je retrouve Kassim dans la salle informatique du lycée pour un rendez-vous convenu, il n'est pas en possession de son téléphone. Un de ses amis, qui n'a pas encore de téléphone, le lui a emprunté en vue de préparer un exposé en chinois. L'extrait ci-dessous permet de souligner l'instabilité des rôles de prêteur et d'emprunteur de téléphone au sein de son réseau d'amis. Après avoir été celui qui empruntait aux autres leur téléphone pour développer des usages numériques à des fins scolaires (cf. téléchargement de discours en anglais) alors que son téléphone d'alors ne le permettait pas, Kassim endosse ici le rôle de prêteur à son ami qui n'en a pas encore :

> **Sk** : la dernière fois tu me parlais de ta bibliothèque que tu as installée sur ton téléphone
> **Kassim** : oui, oui ; mais malheureusement, j'ai pas amené mon téléphone aujourd'hui
> **Sk** : euh tu l'as laissé à la maison ?
> **Kassim** : non, j'ai un ami qui travaille avec ça quoi
> **Sk** : euh qui travaille avec, c'est-à-dire ?
> **Kassim** : avec le dictionnaire chinois
> **Sk** : ah avec le dictionnaire chinois
> **Kassim** : oui, on a un petit exposé tout à l'heure en chinois (rire)
> **Sk** : et il vous arrive de partager les téléphones comme ça ?
> **Kassim** : oui, lui il n'en a pas ; donc nous travaillons tous avec le mien, avec mon téléphone.

Le rôle des pairs dans la construction des usages scolaires du téléphone ne se réduit pas au partage du téléphone en tant qu'objet. L'univers des pairs représente aussi un

[23] Il s'agit de discours de personnalités politiques (Barack Obama, Martin Luther King principalement) dont il se sert pour travailler sa prononciation en anglais hors la classe.

lieu d'initiation à des usages par observation, imitation et récit d'expérience de bons procédés entre ceux qui viennent d'obtenir leur premier smartphone et ceux qui en ont déjà construit des usages. L'extrait suivant permet de comprendre comment Kassim a été initié à intégrer son téléphone dans son travail scolaire par l'un de ses amis de son ancien lycée :

> j'ai des amis ; j'ai par exemple l'année dernière, j'avais un ami qui faisait le Bac ; lui il avait des applications, par exemple Bac 2014 ; il avait ça dès le début de l'année ; l'application s'appelle Bac 2014 ; ça contient des sujets d'anglais, des sujets de français, d'histoire et géo et tout ; des sujets qui ont mille chances d'être tombés au Bac et les sujets proposés par euh je dirais les producteurs de l'application quoi ; donc avec ça il je voyais ça, ça l'a vraiment aidé ; donc lorsque j'ai eu mon téléphone, c'est lui qui m'a mis dans la boîte quoi qui m'a donné des sites et des applications voilà.

L'observation et l'imitation des pairs apparaissent ainsi comme un mode d'appropriation d'usages scolaires du téléphone. Mais Kassim ne semble imiter ses pairs que pour mieux se singulariser. Il ne stocke pas musique sur son téléphone qui a une capacité de stockage de 8 Go élargie d'une carte SD de 32 Go. Il considère son téléphone davantage comme un outil de travail scolaire que comme un marqueur de son identité adolescente. Il affirme n'avoir jamais pris de photo, ni de lui ni d'un tiers avec son téléphone. En classe de Première, il crée un compte Facebook qu'il a cessé d'utiliser pendant l'année scolaire comme le souligne cet extrait :

> **Sk** : t'as un compte Facebook ?
> **Kassim** : oui j'ai ça.
> S**k** : à quoi ça te sert ?
> **Kassim** : pour le moment je je ne consulte pas.
> **Sk** : pourquoi ?
> **Kassim** : je me suis décidé de le laisser jusqu'à après le Bac.
> **Sk** : pourquoi ?
> **Kassim** : (respire profondément) j'ai plein d'amis sur Facebook ; donc parfois euh je perds trop de temps sur ça ; j'ai donc laissé ça pour un moment.
> **Sk** : quand est-ce que tu as pris cette décision ?
> **Kassim** : euh bon à partir du mois de janvier hein pour euh pouvoir mieux accès à [mieux me concentrer sur] mes études quoi.

En inscrivant ainsi son usage de Facebook dans une temporalité qui dissocie le temps pour l'utiliser du temps des études, Kassim signale son rapport stratégique au dispositif et à son usage. Ce rapport stratégique à Facebook s'inscrit aussi dans une logique d'affirmation de soi face à une culture numérique adolescente qu'il partage par ailleurs. Mais ce non-usage de Facebook pendant l'année scolaire signale son rapport aux études. Kassim est un élève qu'on pourrait qualifier de mature. Il est le premier enfant de sa famille à être parvenu au lycée et considère cela comme source de motivation à réussir à l'école. Il s'investit dans ses études et obtient même les meilleures notes de sa classe en anglais, en chinois et en philosophie. La section suivante concentre sur ses usages du numérique dans son travail scolaire et ses apprentissages informels des langues.

3. Stocker et organiser des ressources sur le téléphone

Lorsque Kassim évoque son téléphone, c'est pour le décrire comme une ressource pour son travail scolaire et ses apprentissages informels. L'extrait ci-après permet de saisir son rapport éducatif au téléphone :

> avec mon téléphone je peux faire tout ; j'ai plus besoin d'aller lire à la bibliothèque quoi ; avec mon téléphone je fais tout. C'est tout à fait un outil de travail avec ma bibliothèque dont je vous ai parlée (rires) ouais c'est un outil de travail.

Kassim identifie son téléphone à un outil de travail scolaire aux potentialités illimitées. Les usages qu'il en fait au quotidien sont une forme d'opérationnalisation de ces possibilités qu'il lui attribue. L'usage du téléphone se substitue dorénavant à celui de la bibliothèque du lycée grâce aux documents (oraux et écrits) qu'il y stocke. De la même manière qu'il substitue son téléphone à la bibliothèque du lycée, Kassim préfère se connecter à partir de son téléphone plutôt que de fréquenter la salle informatique du lycée pour ses besoins de recherches scolaires sur internet. L'extrait ci-après met au jour son désintérêt pour la salle informatique de son lycée ainsi que les raisons d'un tel désintérêt :

> **Sk** : une seule fois ?
> **Kassim** : une seule fois oui.
> **Sk** : et pourquoi ?
> **Kassim** : bon euh le temps aussi m'est cher quoi voilà.
> **Sk** : une question de temps ?

> **Kassim** : oui c'est une question de temps et puis avec le téléphone c'est plus simple quoi
> **Sk** : ah bon ?
> **Kassim** : oui, oui par exemple si je me connecte pour chercher quelque chose si je vois que la page est trop large pour que je puisse recopier tout sur une feuille j'enregistre la page quoi dans le téléphone pour pouvoir le la lire sans la connexion.

La possibilité de se connecter sur son téléphone plutôt que sur un ordinateur fixe est perçue par lui comme un avantage qu'on ne peut comprendre qu'en prenant en compte la manière dont il hybride les outils numériques connectés (ordinateurs, téléphones) et non numériques (cahiers et stylos) pendant ses recherches scolaires. Quand il fait des recherches documentaires sur internet à partir d'un ordinateur fixe, il prend des notes ou recopie entièrement le contenu dans un cahier pour une exploitation ultérieure. Mais cette stratégie est chronophage à ses yeux. La portabilité du téléphone lui permet de dissocier le temps de la connexion pour rechercher l'information de celui de son exploitation comme il l'explique :

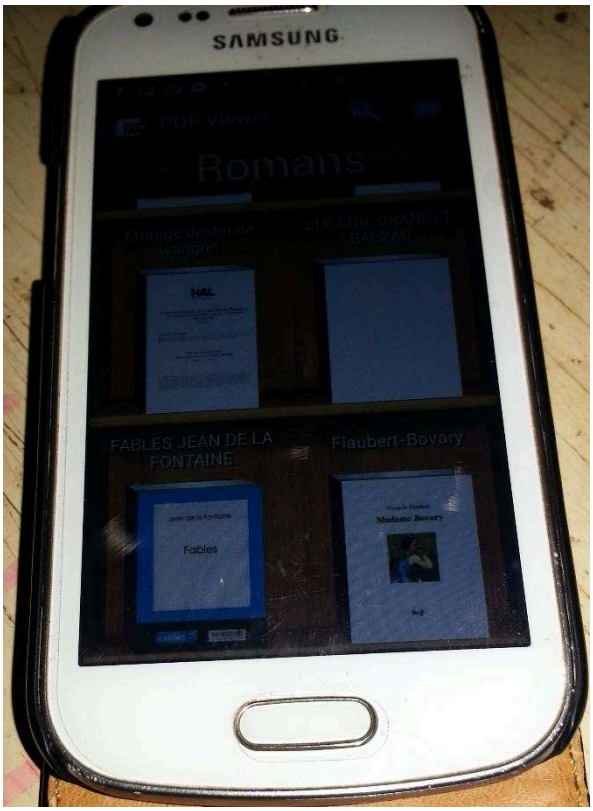
> si je vois que la page est trop large pour que je puisse recopier tout sur une feuille j'enregistre la page quoi dans le téléphone pour pouvoir la lire sans la connexion

Lors du premier entretien avec Kassim, il utilise plusieurs fois le terme de « bibliothèque perso » pour parler des nombreux documents écrits qu'il télécharge et stocke sur son téléphone en fonction de son programme scolaire et de ses centres d'intérêts personnels. Il s'agit de divers documents qu'il décrit dans l'extrait suivant tout en soulignant comment la connexion avec son téléphone lui permet d'accéder à des romans qu'il ne peut se procurer financièrement :

> bon ça [montrant sur son téléphone] c'est les livres hein, les livres que je télécharge en PDF : les romans, les leçons sur les auteurs qu'on voit en classe ; je les télécharge et je les lis ; certains romans que je ne peux pas acheter donc je les télécharge.

Kassim fait évoluer le contenu de sa bibliothèque mobile. En février 2015, celle-ci contient déjà 300 documents téléchargés sur internet. En mai 2015, elle en compte 700. La figure 14 donne un aperçu des romans en PDF téléchargés sur internet. Ceux visibles sur la capture sont « Étrange destin de Wangrin » d'Amadou Hampaté Bâ, « Eugénie Grandet » de Balzac, « Madame Bovary » de Flaubert et « Les fables » de Jean de la Fontaine.

Figure 14. Aperçu des romans stockés dans le téléphone de Kassim



Il organise les fichiers de sa bibliothèque nomade par disciplines ou domaines. Dans le dossier « grammaire », il dépose des documents sur la grammaire anglaise, française et chinoise; les documents sur la littérature se trouvant dans le dossier du même nom comme il le souligne :

> **Kassim** : [montrant sur son téléphone] là c'est la grammaire et ça c'est la littérature les livres pour euh de littérature quoi, et ça c'est pour la philosophie, des documents pour la philosophie.
> **Sk** : c'est toi qui as créé ces dossiers-là ?
> **Kassim** : oui oui.
> **Sk** : et pourquoi ?
> **Kassim** : pour organiser les documents que je télécharge, comme ça la consultation devient euh plus facile quoi.

Si l'organisation des fichiers en dossiers semble faciliter pour lui leur consultation, il a une autre stratégie qui lui permet de se rendre la lecture plus facile sur le téléphone. L'extrait ci-dessous décrit comment il tient son téléphone quand il lit :

> **Sk** : et quand tu lis tu fais comment ?
> **Kassim** : je lis sur le téléphone par exemple ça c'est le roman que je suis en train de lire quoi [Le Dernier jour d'un condamné de Victor Hugo qu'il me montre sur son téléphone], j'active ça [la rotation de l'écran] et je renverse le téléphone comme ça [il tient le téléphone horizontalement], ça devient plus lisible voilà j'ai fini de lire beaucoup de ces romans comme ça.

Afin de minimiser à sa manière la fatigue que peut occasionner la lecture sur un écran de téléphone, il a installé sur le sien une application de lecture audio qu'il décrit dans l'extrait suivant :

> **Sk** : quand tu lis euh comment dire sur ton téléphone, ça te fatigue ou il y a du plaisir là-dans ?
> **Kassim** : oui ça me fatigue comme ces livres-là ; ça me fatigue comme toute lecture (rires) ; mais j'ai une autre application qui s'appelle Voice Reader c'est en anglais quoi ; ça permet de lire les textes et autres les textes reader donc des trucs comme ça ; donc si je suis fatigué je j'active ça, et ça l'application lit le texte quoi, donc j'ai plus besoin de visualiser euh le téléphone.

La lecture audio sur le téléphone est une pratique ordinaire pour lui en ce qu'elle ne s'inscrit ni dans une circonstance particulière ni dans un lieu précis : il la pratique quand l'envie lui en vient. Tout aussi ordinaire, mais répondant davantage à des besoins fondamentaux d'apprenants de langues, est son usage des dictionnaires numériques, unilingues et bilingues, embarqués sur son téléphone. Kassim n'a plus de dictionnaire sur papier. Il en avait un de français quand faisait la 11ème (classe de Première). Mais il le partageait avec l'un de ses cousins au domicile. En quittant son ancien, il le laisse à ce dernier. L'extrait ci-dessous met au jour les raisons de ce choix :

> si j'amenais ça [son dictionnaire français sur papier], ça allait être dur [pour son cousin] et il n'aurait pas ça ; il n'a pas de téléphone comme ça [montre son téléphone intelligent] de ce genre pour avoir accès à un dictionnaire [numérique] ; donc il a ça seulement [le dictionnaire sur papier] donc je ne pouvais pas le priver de ça, je ne pouvais pas amener ça, il n'aurait rien quoi (rires).

Aussi, c'est à travers cinq dictionnaires (deux unilingues français et anglais et trois bilingues, français-anglais, anglais-français et français-chinois) embarqués sur son téléphone qu'il effectue toutes ses recherches lexicales. Celles-ci ne s'inscrivent dans aucune situation spécifique comme il l'affirme : « j*e les consulte n'importe quand* (rires) ; si je vois un mot dont je ne connais pas le sens je consulte, même en classe ». En classe, la recherche lexicale est une habitude installée chez lui, au point que Pierre, qui est son ami et voisin de classe, le décrit dans l'extrait suivant comme un élève qui passe son temps à rechercher le sens des mots dans les dictionnaires pendant les activités didactiques :

> **Pierre** : nous sommes assis l'un à côté de l'autre [en classe] ; il cherche des mots les sens des mots dans son portable, dans son dictionnaire numérique ; je lui ai demandé s'il avait un dictionnaire manuel [sur papier] il dit qu'il n'en a pas ; tout ce qu'il fait c'est explorer sur son portable ; donc je suis étonné qu'il passe toute sa journée à chercher les mots sur son téléphone.

Mais le fait de se passer du dictionnaire sur papier au profit des seuls dictionnaires numériques est un choix que Kassim explique par l'utilisabilité de ces derniers :

> c'est plus simple, il suffit d'écrire le mot seulement et on te donne le sens. Là-bas on ne fouille pas ; donc directement ça va (rire aux éclats) directement ça vient quand tu écris le mot

L'opposition qu'il établit entre les deux supports (numérique et papier) s'appuie sur son expérience antérieure d'utilisation des dictionnaires sur papier et sur son expérience quotidienne de celle des dictionnaires numériques. Ce mode de raisonnement comparatif entre ses expériences avec les deux supports semble manifester son rapport stratégique aux outils pouvant lui servir dans une situation d'apprentissage. En plus de les percevoir comme plus simples et efficaces d'utilisation, les dictionnaires numériques fonctionnent pour lui, à l'instar de tout dictionnaire en classe de langue, comme une aide à la compréhension lui permettant de s'autonomiser par rapport à celle que peut lui fournir l'enseignant :

> avec le dictionnaire, je consulte les mots que je ne connais pas, ça peut être des mots que je connais en français mais pas chinois ou bien je rencontre des mots en chinois que je connais pas en français ; donc là le dictionnaire aide à comprendre pour faire ce qu'on nous a dit de faire.

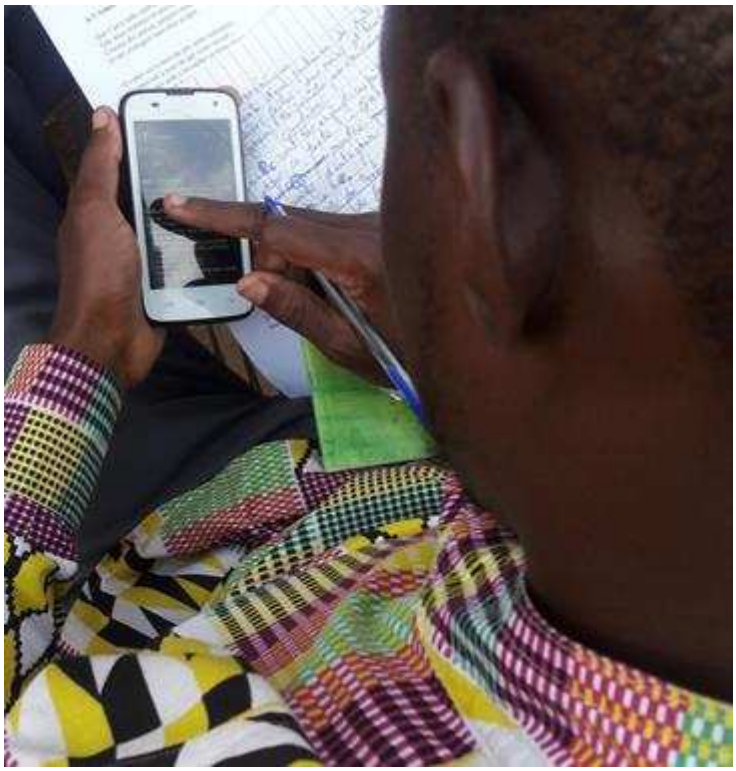
Mais l'utilisation autonome du dictionnaire numérique se heurte à des principes pédagogiques dont l'unité d'attention, c'est-à-dire la mise à l'unisson du groupe-classe (Grassin & Guichon, 2017 ; Filloux, 1996). L'extrait ci-après permet de comprendre que ses stratégies d'utilisation de ses dictionnaires sont façonnées en miroir du désir des enseignants d'imprimer le même rythme à l'ensemble de la classe :

> bon il y a de ces professeurs-là, ils veulent toujours qu'on les euh qu'on les suive quoi, donc ils euh ils veulent pas que les élèves fassent autres choses, donc il faut se cacher pour chercher le mot.

En résistant, par la clandestinité de ses recherches lexicales numériques, à la volonté légitime des enseignants d'être toujours suivis dans le même rythme par tous les élèves, Kassim remet ainsi en cause le modèle du régime d'attention valorisé à l'école (Grassin & Guichon, 2017). Il affirme également la nécessité pour lui de s'autonomiser, par moments, dans la progression pédagogique en créant son propre rythme grâce au recours à des aides externes à l'enseignant et aux autres apprenants. Hors la classe, il manifeste également une capacité à s'en servir efficacement dans la réalisation de ses devoirs. Les photos 16 et 17 sont prises en mai 2015 dans le cadre de la préparation d'un exposé de français. Ce jour-là, je passe le voir au « grin ». Je le retrouve avec un autre téléphone, celui d'un ami du quartier, scolarisé dans un autre lycée. Celui-ci lui a emprunté le sien pour passer des appels, car Kassim avait souscrit

à une offre d'appels en illimité pendant le week-end. C'est donc du téléphone de son ami, qui passe au même moment des appels avec le sien, qu'il se sert dans la situation décrite. Sur la photo 16, il est assis sur une chaise en train de préparer son exposé. Le cahier posé sur la cuisse droite sert de support au brouillon sur lequel il rédige son commentaire du texte à exposer. La feuille volante sur laquelle le poème est imprimé est partiellement inséré entre le cahier et le brouillon, de sorte à ne rendre visibles que les deux premières strophes qui semblaient retenir son attention au moment où la photo est prise. Celle-ci se focalise sur l'usage du dictionnaire numérique dans la compréhension du texte à exposer. Sur la photo prise de dos, il parcourt du doigt les différentes entrées lexicales d'un mot que je ne peux lire sur son écran et que la photographie ne permet pas de clarifier sur le coup. En revenant avec lui sur les différentes photos prises dans cette situation, il m'explique que sur celle-ci, il est en train de rechercher le sens du mot « parias », qu'il prononce « pariasse ». Celui-ci se trouve dans l'avant-dernier vers de la première strophe du poème à exposer. Mais l'usage du dictionnaire dans cette activité n'est pas intervenu pendant la lecture initiale du texte comme cela aurait été prévisible. Avant de recourir au dictionnaire, Kassim avait déjà lu et relu le texte en soulignant au crayon des mots dont il me dira plus tard qu'il ignorait leur sens et que le soulignement était pour lui une façon de les lister. Il avait également commencé à rédiger ses premières idées de compréhension du texte sur le brouillon arraché de son cahier comme on peut le voir sur la photo. L'usage du dictionnaire embarqué sur le téléphone n'intervient qu'après avoir marqué une pause dans la rédaction de ses idées sur le texte. Cette pause traduisait un besoin, celui de découvrir le sens du mot « parias » afin d'éviter, me dira-t-il, un contresens dans sa compréhension du texte à commenter.

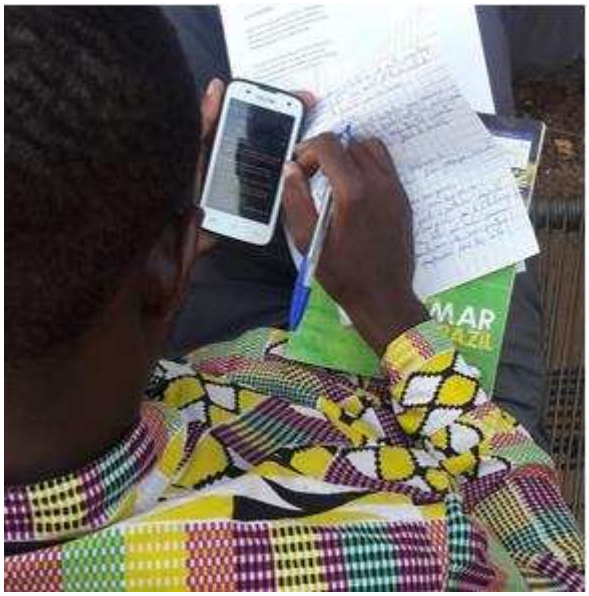
Photo 16. Utilisation du dictionnaire par Kassim pour comprendre le contenu du texte à commenter



Après ce premier recours au dictionnaire, il dépose le téléphone sur son sac à dos posé à même le sol à côté de lui et se remet à rédiger avant de le prendre de nouveau au bout de quelques instants. La photo 17 correspond à cette deuxième utilisation du dictionnaire. Sa posture reste inchangée et il semble toujours se concentrer sur les deux premières strophes du poème qu'on peut voir à l'image. Sa méthode de travail sur le texte est linéaire et il rédige également son commentaire du texte strophe par strophe. En lui demandant à la fin de son activité de décrire les circonstances de cette deuxième utilisation du dictionnaire, Kasim précise que c'était pour connaître le sens du mot « intégrer » contenu non pas dans le texte à commenter mais dans la deuxième partie de la consigne[24] qui oriente son commentaire.

[24] La consigne était ainsi formulée : « Sans dissocier le fond de la forme, fais le commentaire de ce texte en montrant les injustices faites au Noirs et leur volonté d'intégrer la société américaine ».

Photo 17. Utilisation du dictionnaire par Kassim afin de comprendre une partie de la consigne



En utilisant le dictionnaire pour répondre à des besoins précis, Kassim semble ainsi manifester sa compétence à se servir au bon moment des ressources à sa disposition. Pendant les leçons sur la culture chinoise, il enregistre le discours pédagogique sur son téléphone mais à l'insu de l'enseignante par crainte de sa réaction. Les leçons sur la culture chinoise sont les seules qu'il enregistre. Celles-ci constituent des moments de classe où l'enseignante native leur donne beaucoup d'informations sur la Chine. Kassim se présente comme un passionné de la Chine, de sa culture et de sa langue. Au moment de l'enquête, il projette de poursuivre ses études en Chine[25] après le baccalauréat. Son intérêt particulier pour la culture chinoise semble s'inscrire aussi dans la perspective de ce projet. À la maison, il réécoute ces enregistrements clandestins afin de comprendre ce qui a pu lui échapper pendant le cours comme il l'explique dans cet extrait :

> à la maison ; je réécoute ça quoi ; par exemple, il se peut qu'elle [l'enseignante de chinois] euh comment on appelle utilise des mots que je n'ai pas pu saisir quoi ; donc à la maison je réécoute ça et j'essaie de revoir ces mots.

Si Kassim s'intéresse tant aux mots, c'est que pour lui, l'accès au contenu du discours pédagogique reste fortement lié à leur compréhension comme il me le souligne : « *j'ai* besoin de comprendre ces mots-là [les mots inconnus de lui] pour bien comprendre *quoi ce qu'elle dit sur la Chine* ».

[25] Après le baccalauréat, Kassim a obtenu une bourse d'étude en Chine offerte par la coopération chinoise au Mali.

À part le cours de chinois[26], Kassim n'a jamais suivi un cours de compréhension orale au lycée, cette compétence ne faisant pas l'objet d'enseignement-apprentissage au Mali. Mais pour lui, l'écoute des documents audio est une pratique indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte hétéroglotte. L'extrait suivant met au jour son intérêt pour les discours oraux en anglais qu'il télécharge sur internet et stocke sur son téléphone :

> **Sk** : pour toi c'est important d'écouter des audio en anglais ?
> **Kassim** : oui c'est vraiment important, parce que c'est eux qui sont les natifs de la langue donc pour mieux parler leur langue il faut il faut les écouter comment eux-mêmes ils prononcent la langue quoi.
> **Sk** : parce qu'en anglais vous ne faites pas ça ?
> **Kassim** : non, non on ne fait pas ça ; c'est en chinois seulement qu'on fait ça ; bon les professeurs avec leur prononciation (rires) on a l'impression que les professeurs bon eux-mêmes ne prononcent pas bien (rires) parce que quand j'écoute mes audio les discours que je télécharge, je vois dans ces discours euh comment on appelle euh les professeurs prononcent des mots qui ne sont pas prononcés de la même façon dans ces discours-là quoi ; donc moi j'essaie d'apprendre la bonne prononciation en écoutant ces discours**.**

Ces discours sont ceux de personnalités politiques comme Martin Luther King et Barack Obama. Leur écoute répétitive ne s'inscrit dans aucune circonstance particulière mais dans l'ordinaire de son quotidien comme le précise cet extrait : « je *suis toujours avec ces discours que j'écoute chaque fois tout le temps et ça m'aide* beaucoup à mieux prononcer les mots en anglais ». Comme aide à la compréhension orale de ces discours, il utilise leur version écrite qu'il télécharge et stocke sur son téléphone. La séquence d'échange suivante se concentre sur la manière dont il hybride les supports écrit et oral du même discours pour le même objectif de compréhension orale :

> **Kassim** : si je télécharge les discours, je vais sur Google, je mets le nom du discours et de l'auteur et je mets le texte devant, pour avoir accès au texte quoi, en même temps j'écoute le discours, l'oral du discours et j'essaie de visualiser le texte aussi, les mots, donc les mots que je n'arrive pas comprendre en écoutant le discours voilà ; donc je consulte le texte sur Google en même temps que j'écoute le discours que j'ai téléchargé sur mon téléphone.
> **Sk** : euh si j'ai bien compris, la version écrite du discours, tu la consultes en ligne, sur internet pendant que tu écoutes le discours oral que tu as déjà dans ton téléphone, c'est ça ?

[26] Pendant l'année scolaire 2014-15, les cours de chinois avaient lieu dans une salle aménagée et équipée en matériel de diffusion audio-visuelle (vidéoprojecteur, ordinateur) par la coopération chinoise. Seul le professeur de chinois pouvait y dispensé ses cours. Je n'ai pu obtenir aucune explication auprès de l'administration sur le fait que cette salle soit réservée exclusivement au cours de chinois.

> **Kassim** : c'est pas toujours comme ça ; j'enregistre la page quoi sur mon téléphone pour pouvoir le consulter en même temps que j'écoute le discours à l'oral, parce que cela trouve déjà que j'ai téléchargé le discours ; c'est pour avoir accès à ça sans la connexion.

La version écrite des discours oraux constitue une aide à leur compréhension orale. Mais le stockage des documents (écrits et oraux) sur son téléphone semble être une stratégie de consommation d'internet. Ne pouvant financer une connexion permanente, le stockage de ressources est une façon pour lui de continuer à se servir de son téléphone à des fins scolaires à travers des usages non connectés. En ce sens, le téléphone devient une sorte de cartable dans lequel il range les ressources qu'il peut mobiliser aussi bien en classe que hors la classe en fonction de ses besoins.

4. Conclusion

Ce chapitre visait deux objectifs. Il s'agissait de mettre au jour le rôle des pairs dans la construction des usages numériques de Kassim et de montrer comment il se singularise par rapport aux pratiques numériques adolescentes. Cette singularité a été appréhendée au travers de la non écoute de la musique sur son téléphone et du non-usage de Facebook pendant l'année scolaire. Au non-usage du téléphone à des fins de divertissement fait écho une pluralité d'usages scolaires. Ceux-ci ont été décrits dans des situations de réalisation de travail scolaire en classe et hors la classe. Dans la situation pédagogique, le téléphone apparaît pour Kassim comme une aide à l'apprentissage. Mais la clandestinité de son utilisation signale son rejet par les enseignants. Ce rejet s'explique par la dysrythmie que peut occasionner l'utilisation autonome des outils de recherche lexicale. Mais le désir d'unité d'attention est remis en question par Kassim, qui exprime le besoin de s'autonomiser par moments par rapport aux aides que peut lui fournir l'enseignant concernant les apprentissages lexicaux. Hors la classe, le téléphone apparaît comme une ressource pour développer des compétences en anglais dans un domaine non pris en charge par l'enseignement scolaire des langues au Mali, en l'occurrence la compréhension orale. L'enregistrement des cours magistraux sur la culture chinoise constitue aussi une aide à la révision de ces cours au domicile autant que cette pratique semble façonnée par un projet, celui de poursuivre ses études en Chine. Si le stockage des documents (écrits et oraux) sur son téléphone en permet une accessibilité permanente, cette pratique semble correspondre à une logique économique. La logique économique des usages permet de comprendre la variation des manières des lycéens d'intégrer leurs outils numériques dans leur travail scolaire et leurs apprentissages informels.

Chapitre 8

Amadou : Contraintes familiales et spatialisation du travail scolaire hors la classe

Ce chapitre décrit les usages du numérique dans le travail scolaire d'Amadou, élève de Terminale Langues et Littérature au Lycée Massa Mankan Diabaté de Bamako. La description s'organise principalement autour de deux types de situations, celles où Amadou réalise des activités scolaires (préparation d'exposés pour la classe au domicile, révision de cours, usage du téléphone pendant les activités de compréhension en classe) et celles qu'il se crée dans une démarche personnelle d'appropriation de l'anglais oral hors du lycée. L'objectif est de mettre au jour ses manières de faire avec les outils selon les situations inscrites en des lieux différents.

Son portrait est une reconstruction élaborée à partir de différentes données recueillies à différents moments. Il s'agit d'entretien semi-dirigé mené au début de la recherche, d'un entretien collectif avec lui et Siaka (cf. chap. 9, infra), de son journal de bord suivi d'un entretien d'explicitation, de photographies de situations observées et enrichies d'entretiens d'explicitation.

1. Un élève aux engagements multiples

J'ai rencontré Amadou de manière fortuite dans la salle informatique de son lycée, un après-midi de janvier 2015. Il y était venu passer du temps sur Internet, sans but précis. Le professeur chargé du cours de cet après-midi n'est pas venu. Son professeur de français, M. Samuel (cf. chap. 10, section 3.1.), qui est aussi le responsable de la salle informatique, me le présente. Il connaît Amadou depuis la 10ème (classe de seconde). Samuel le décrit comme un élève peu investi dans ses études mais qui commence à se ressaisir après avoir repris la 10ème. Amadou confirmera lui-même que son rapport aux études a évolué après cet échec. En 10ème, il était plus engagé dans le syndicat des élèves qu'investi dans ses études. Il est même le seul lycéen rencontré pendant l'enquête à s'être engagé dans un parti politique pour lequel il organise des réunions mensuelles avec certains jeunes de son quartier. Son militantisme sur le terrain s'exporte même sur Facebook où il a créé un groupe en soutien au responsable de son parti. La figure 15 donne un aperçu de ses publications sur cette page.

Figure 15. Message de soutien d'Amadou au président de son parti



Pendant l'enquête, Amadou a également participé à un débat radiodiffusé sur le thème de la violence en milieu scolaire. Il a en fait l'annonce sur son mur Facebook. Il affirme avoir choisi le Domaine Langues et Communication (DLC qui inclut la série Langues et Littérature) dans la perspective de son engagement politique, car, poursuit-il, « pour faire la politique là, je dois apprendre à bien parler ». Ce projet professionnel façonne-t-il son intérêt pour les discours d'hommes politiques qu'il visionne en ligne au cybercafé ou sur son téléphone où il en stocke quelques-uns ? (cf. section 4, infra). Ou bien alimente-t-il son volontarisme quand il s'agit de faire des exposés en classe ? Son professeur de français le présente comme l'élève le plus volontaire à propos des exposés, un dispositif pédagogique qu'Amadou considère comme moyen d'acquérir de l'aisance en expression orale. Il insiste sur l'importance pour lui de réussir la présentation orale de ses exposés « sans être bloqué devant les gens ».

Quand je lui présente ma recherche lors de notre première rencontre dans la salle informatique du lycée, Amadou me laisse, à ma demande, son numéro de téléphone et me suggère de lui envoyer une invitation d'amitié sur Facebook. Quelques jours plus tard, il m'ajoute comme membre au groupe Facebook qu'il a créé en soutien au responsable du parti politique au sein duquel il milite (cf. supra). Notre premier rendez-vous à son domicile s'est organisé au cours d'une conversation qu'il

a initiée sur Facebook un jour après que je lui ai envoyé une demande d'amitié. Mais il ne m'autorisera pas à accéder à ses autres conversations privées.

Ce premier rendez-vous a été l'occasion de lui présenter la façon dont je comptais l'impliquer dans ma recherche et de découvrir les outils numériques dont il dispose : un smartphone d'une capacité de stockage de 16 Go élargie d'une carte SD de 8 Go et un mini-ordinateur (11 pouces). Ce mini-ordinateur ne joue qu'un rôle périphérique dans son travail scolaire ordinaire. En plus des films et de la musique, il y stocke des documents audio-visuels en français et en anglais, des livres téléchargés sur Internet qu'il consulte très peu mais qu'il conserve quand même. Le téléphone demeure son outil connecté de prédilection. Il l'estime plus important que ses outils de travail scolaire classiques au point de ne jamais s'en séparer en classe :

> bon aujourd'hui quand même mon téléphone occupe une place très importante ; moi j'oublie tout à la maison sauf mon téléphone ; je peux oublier mon portefeuille ou bien mon cahier pour aller à l'école, le téléphone jamais ! Parce que, à chaque fois euh quand même trente minutes sans téléphone, ça me gêne puisque le téléphone là, moi je considère peu les appels mais surtout la connexion et les applications là, elles sont très importantes.

Cet attachement au téléphone constitue une entrée privilégiée pour en comprendre les usages scolaires et non scolaires en et hors la classe. La section suivante se concentre sur ses usages du téléphone dans son travail scolaire. Ceux-ci sont décrits à travers des situations de réalisation d'activités didactiques afin de mettre en évidence ses manières de faire avec les outils, numériques et non numériques, selon les lieux. Les situations décrites ont été observées entre mars et mai 2015.

2. Bricoler des ressources et des lieux pour faire ses devoirs

Un vendredi soir de mars 2015, je retrouve Amadou à son domicile sur rendez-vous pris au lycée pendant la récréation. Il a un exposé à préparer sur un roman[27] qu'il n'a pas lu et, me dit-il, n'a pas le temps de lire, car l'exposé, programmé deux semaines plus tôt et qui sera noté, a lieu dans trois jours et il a d'autres leçons à réviser, d'autres exposés à préparer dans d'autres matières que le français. En décrivant son agenda scolaire de la semaine à venir comme pour se justifier de n'avoir pas lu le roman qu'il doit exposer avec deux autres élèves, Amadou dévoile ainsi l'une des

[27] *L'aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane.

contraintes de son quotidien de lycéen-adolescent : la pression des travaux scolaires à réaliser hors du lycée. Amadou affirme qu'

> avec l'APC-là, les maîtres nous donnent à chaque fois des choses à faire à la maison pour amener à l'école ; donc souvent c'est difficile de euh souvent il n'y a pas le temps pour lire les livres là.

Amadou et ses deux camarades se sont répartis les tâches en fonction du plan que l'enseignant leur a donné. Les siennes consisteront à présenter le résumé du roman ainsi que la biographie et la bibliographie de l'auteur. La photo 18 se concentre sur son usage du téléphone connecté dans la préparation de son exposé. Il est assis sur une chaise dans un coin faiblement éclairé de la cour familiale où il s'isole le soir afin de réviser ses leçons ou faire ses devoirs. Ce coin, où je l'observerai à d'autres occasions, est pour lui un espace provisoire de travail scolaire au domicile. Il partage la même chambre avec deux de ses cousins déscolarisés, et affirme se sentir perturbé par leur présence lorsqu'il y révise ou fait ses devoirs le soir. Sur la photo, il tient son téléphone dans sa main gauche, le pouce légèrement appuyé sur la partie du texte affichée à l'écran qui semble capter son attention. Il n'a pas de table de travail et la feuille volante sur laquelle il recopie le résumé du roman trouvé sur Internet est posée sur un carton auquel ses deux jambes jointes servent de table à écrire.

Photo 18. Amadou en train de recopier sur Internet un résumé du roman à exposer.



En revenant avec lui sur l'usage d'Internet dans la préparation d'exposés au-delà de la situation décrite, Amadou explique que :

> moi je cherche sur le Net les résumés, moi je préfère chercher euh les commentaires, les commentaires des romans parce que pour moi quand je lis ces commentaires-là, je n'ai plus besoin de lire tout le roman, je peux comprendre sans lire tout le roman ; donc avec Internet là il suffit de taper le nom de l'auteur, avec ça seulement j'ai des informations, et comme ça je n'ai plus besoin de me fatiguer [à lire le roman].

Cet extrait met en évidence un rapport stratégique au travail scolaire. Pour Amadou, il semble en effet que l'identification de stratégies lui permettant de répondre aux attentes de l'enseignant soit prioritaire sur les enjeux cognitifs qui motivent la mise en place des exposés comme dispositif pédagogique. Le paragraphe suivant se concentre sur les aspects concrets de telles stratégies. Ceux-ci sont décrits à travers l'hybridation des outils numériques et non numériques (cahiers, feuilles volantes, et stylo).

Lorsqu'Amadou fait des recherches documentaires à partir de son téléphone connecté dans le cadre d'une activité précise (préparer un exposé), il recopie le contenu trouvé en ligne sur une feuille volante ou dans un cahier qui n'est pas toujours le même comme le souligne cet extrait :

> **Sk** : tu as un cahier où tu notes pour chaque matière tes recherches personnelles à partir de ton téléphone connecté?
> **Amadou** : non, non, pour moi euh en général il y a un cahier, souvent des anciens cahiers que moi je ne perds jamais que je ne perds pas là, je prends notes là-bas.

Amadou reformule ensuite le contenu copié sur Internet afin d'anticiper les soupçons de plagiat mais aussi d'assimiler les informations qu'il exploite. L'extrait ci-dessous permet d'envisager la reformulation comme une manifestation de sa compétence documentaire, c'est-à-dire sa capacité à extraire d'un document des informations utiles à la réalisation de sa tâche :

> **Amadou** : bon quand je me connecte et je cherche, si je trouve la réponse, j'écris sur une feuille et après je change ça ou ça [telle ou telle partie], comme ça le maître ne sait pas que ça sort directement de l'Internet ; donc si j'écris la même chose et amène ça en classe, il va dire que je n'ai rien fait
> **SK** : le prof va dire que tu n'as rien fait ?
> **Amadou** : oui
> **SK** : comment ça tu n'as rien fait ?
> **Amadou** : le maître va dire que ce n'est pas mon français si je laisse comme ça, parce que je me souviens : l'an dernier, j'avais un j'avais un exposé avec un de mes avec notre responsable là, c'était sur la comparaison entre la poésie euh entre le Romantisme et le Parnasse, moi je suis allé au cyber, j'ai fait des recherches et j'ai imprimé et on a présenté comme ça, sans rien changer ; le maître nous a bien critiqués, il dit que ce n'est pas un exposé
> **Sk** : et c'est toujours le même enseignant ?

Amadou : oui
Sk : d'accord ; et donc maintenant toi tu as changé ta façon de faire ?
Amadou : oui ; donc moi maintenant là j'enlève les parties que je ne comprends pas et j'essaie d'expliquer dans mes propres, avec mes propres mots ce que je comprends, comme ça je peux faire l'exposé sans être bloqué devant les gens et le maître aussi ne va pas savoir que j'ai trouvé sur le Net.

Cette situation de préparation d'exposé en français permet de souligner que pour Amadou, l'usage du téléphone à des fins scolaires au domicile s'inscrit non pas dans une rupture mais dans un continuum entre outils numérique et non numérique. Une telle articulation sollicite une stratégie de sa part, consistant à chercher de l'information sur Internet à partir de son téléphone, à copier ensuite celle-ci sur papier afin de la reformuler à des fins d'assimilation. Mais au-delà de sa finalité scolaire (il prépare un exposé en français), cette situation révèle comment l'usage du téléphone dans la réalisation de ses activités scolaires sollicite également une organisation de son espace de travail. Ce dernier n'est pas seulement un cadre où il déploie son activité scolaire au domicile mais interagit avec sa manière d'agencer les outils qu'il mobilise dans la situation. Ne pouvant, sans se sentir perturbé, réviser ou faire ses devoirs la nuit dans la chambre commune, ne disposant pas non plus de table de travail, Amadou bricole son espace à lui au sein même de l'espace commun familial. Cet espace produit sollicite une articulation particulière des outils, numériques et non numériques : le téléphone tenu dans une main, le stylo dans l'autre, les deux jambes jointes servant de table à écrire et une feuille sur laquelle il copie l'information trouvée sur Internet. Cette hybridation d'outils résulte aussi de l'impossibilité pour lui d'imprimer l'information trouvée sur Internet en lien avec son exposé.

La photo 19 le montre dans une autre situation où l'agencement des outils mobilisés est également particulier. La photo est prise en avril 2015 à son domicile au soir. Je le retrouve dans le même coin, assis cette fois sur un escabeau[28]. En me faisant asseoir sur un autre, il explique que son oncle a de la visite et il n'y a pas assez de chaises pour tout le monde. À mon arrivée chez lui, une brochure ouverte est posée sur ses deux jambes repliées. Il affirme l'avoir achetée en début d'année scolaire auprès de son professeur d'anglais afin de préparer son examen de baccalauréat. Cette brochure contient des textes suivis de questions de compréhension, de grammaire et de traduction sur les thèmes inscrits à son programme d'anglais ainsi que quelques anciens sujets du baccalauréat malien sur lesquels il peut s'exercer. Elle tient lieu de manuel d'anglais pour Amadou qui n'en possède pas. Le texte qu'il lit porte sur le thème de la migration que l'enseignant d'anglais a prévu d'étudier avec la classe le

[28] Siège de bois d'environ trente centimètres de haut, sans bras ni dossier, généralement réservé aux femmes en milieu rural.

lendemain. Un bloc-notes est posé à même le sol à côté de lui, et sur celui-ci son téléphone. Lorsqu'il se saisit de son téléphone et le consulte, il dépose par terre sa brochure ouverte, dépose sur la page du texte dont il vient d'interrompre la lecture son bloc-notes et s'apprête à y noter quelque chose que je ne peux identifier au moment où la photo est prise.

Photo 19. Utilisation du téléphone pour la recherche lexicale et du cahier pour la prise de notes.



En revenant avec lui sur l'utilisation du téléphone dans cette situation, Amadou avance que :

> quand je lis, je note les mots difficiles dans mon cahier pour vérifier leur sens dans le téléphone
> **Sk** : alors, là tu as copié seulement le mot ou à la fois le mot et son sens ?
> **Amadou** : j'ai écris le mot et j'ai mis le sens devant
> **Sk** : d'accord euh chaque fois c'est comme ça que tu fais ? Je veux dire euh quand tu lis, tu consultes ton téléphone en même temps que tu découvres des mots difficiles pour toi ou (interrompu)
> **Amadou :** oui, oui ; mais souvent aussi j'écris les mots d'abord, les mots que j'ignore le sens et après je commence à saisir à travers mon dictionnaire le sens des mots qui m'étaient difficiles.

Son usage du dictionnaire numérique s'accompagne ainsi d'une stratégie de mémorisation lexicale instrumentée par la copie sur papier des mots dont il ignore le sens. L'articulation de l'usage du téléphone pour vérifier le sens des mots avec celui du cahier de notes afin d'en faciliter la mémorisation par la trace écrite est une stratégie qu'il déploie également en classe comme l'extrait ci-dessous le souligne :

> **Amadou** : quand j'ai un problème [de compréhension lexicale] en classe, je l'utilise ; par exemple, si on fait un texte en classe et les mots difficiles je recherche ça, je note sur le cahier, attendre que le maître pose des questions, en attendant que le maître nous pose des questions
> **Sk** : alors je vais essayer de bien comprendre euh toi tu cherches le sens des mots inconnus
> **Amadou** : oui

Sk : tu copies ça dans ton cahier
Amadou : oui
Sk : en attendant que le prof interroge la classe
Amadou : oui
Sk : et pourquoi tu fais ça ?
Amadou : bon comme euh si on fait un texte, chaque fois il y a des mots difficiles là-dans, c'est les mots difficiles que je cherche dans le texte, donc je cherche ces mots difficiles-là à connaître avant que le maître ne nous interroge
Sk : et ça te sert à quelque chose (interrompu)
Amadou : oui quand je cherche ces mots, ça ne sort plus de la tête quoi
Sk : oui d'accord mais pourquoi tu les copies dans ton cahier?
Amadou : c'est pour ne pas oublier, c'est pour ça que je note sur le cahier ; si je cherche dans le téléphone euh les mots difficiles-là, je note sur le cahier comme ça, ça ne sort plus de la tête

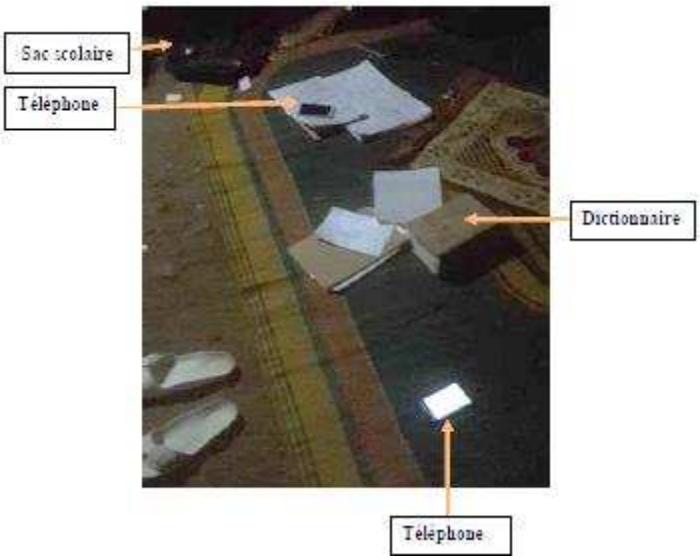
La prise de notes relative aux mots inconnus dont il consulte le sens à partir de son téléphone est une manière d'assurer sa participation au cours dans la mesure où elle vise anticiper les attentes de l'enseignant. Mais si ces notes lui permettent de tenir son rôle pédagogique, la clandestinité de l'usage du dictionnaire numérique signale le rejet du téléphone par l'enseignant comme l'affirme Amadou :

Sk : quand tu l'utilises tu fais comment ?
Amadou : bon je me cache pour faire
Sk : pourquoi tu te caches ?
Amadou : je me cache pour euh parce que si le maître me voit il va prendre mon téléphone et emmener à la direction [du lycée]
Sk : et si on emmène ton téléphone à la direction qu'est-ce qui se passe pour toi?
Amadou : (rires) ils vont garder et j'aurai des problèmes à cause de ça.

L'usage clandestin du téléphone en tant que ressource dans la situation pédagogique est une stratégie à laquelle Amadou s'est familiarisé en imitant d'autres lycéens-adolescents : « tout le monde se cache pour utiliser son téléphone en classe ». Cette clandestinité témoigne de l'intégration du téléphone dans la réalisation de son travail scolaire ordinaire. Amadou possède deux dictionnaires sur papier, un de français et un bilingue français-anglais. Au début de l'enquête, il prétend n'utiliser au domicile que le dictionnaire sur papier, parce que, dit-il « ça donne beaucoup de sens aux mots que le téléphone ». Mais en l'observant réaliser des activités scolaires, je constate que son usage des dictionnaires numériques et sur papier s'inscrit dans une combinatoire d'outils que la photo 20 permet de décrire. La photo, prise en mai 2015, se concentre sur un de ces espaces provisoires de travail qu'il produit à son domicile à chaque occasion de réalisation d'activités scolaires. Contrairement aux situations précédemment décrites où il est assis sur une chaise et sur un escabeau (photos 18 et 19), l'espace élaboré ce jour-là s'organise autour d'une natte, étendue à même le sol,

sur laquelle il dépose les objets, numériques et non numériques, qui outillent la situation de révision de sa leçon du jour. Sur la partie de la natte qui lui sert de table de travail et qui constitue l'objet de la photo, sont ouverts deux cahiers partiellement superposés, son cahier de cours et son bloc-notes sur lequel il résume ce qu'il estime être l'essentiel à retenir du cours qu'il révise. Après une première utilisation du dictionnaire numérique, il dépose son téléphone sur le bloc-notes. Quelques instants plus tard, il se saisit du dictionnaire sur papier. En l'observant utiliser pour la première fois ce dictionnaire, je relève la même stratégie de mémorisation lexicale, consistant en la copie sur son bloc-notes du sens des mots qu'il consulte dans le dictionnaire (cf. supra). La copie des mots consultés à partir du dictionnaire sur papier signale que la recherche lexicale instrumentée par le téléphone s'inscrit dans la continuité d'une pratique déjà installée. En bas de la photo, on voit également un deuxième téléphone dont il vient d'interrompre la consultation (l'écran est encore actif au moment où la photo est prise) afin de s'occuper du thé de son oncle qui le lui réclame. Cette interruption de son activité due à une demande de son oncle montre que l'espace privé de travail qu'Amadou produit à son domicile ne lui permet pas finalement de s'extraire des contraintes familiales. En renonçant à réviser dans la chambre commune, il cherchait à s'abriter de la distraction de ses cousins, mais les sollicitations de son oncle le contraignent à une polyfocalisation de son attention.

Photo 20. Espace de travail produit par Amadou au domicile lors de la révision.



Ce deuxième téléphone est celui d'un de ses cousins avec lequel il partage la même chambre. Amadou le lui a emprunté au cours de son activité de révision afin de se connecter puisqu'il venait d'épuiser son forfait Internet. Avant de l'avoir épuisé, il est allé sur Facebook pendant une dizaine de minutes environ, interrompant ainsi son activité de révision qu'il venait à peine de commencer. Celle-ci sera encore interrompue maintes fois lorsqu'Amadou s'engage dans une conversation sur

Messenger où il tente d'organiser un rendez-vous avec une lycéenne d'un autre lycée dont il est nouvellement devenu ami sur Facebook. Cette conversation a été planifiée pendant la journée sur Messenger. Lui et la fille ont convenu de l'heure où ils seront en ligne afin d'échanger. La figure 16 est le seul[29] aperçu de la conversation menée en parallèle à son activité de révision.

Figure 16. Réviser ses cours et draguer en ligne.



La conduite simultanée de cette conversation numérique avec son activité de révision met en évidence un entrelacement de régimes temporels inscrits dans des finalités différentes. Compte tenu de l'activité principale autour de laquelle la situation décrite est construite (il révise une leçon), on pourrait esquisser un questionnement en lien avec les effets d'une possible dispersion de son attention due à la conduite d'une activité parallèle. Mais il semble que l'actualisation de la relation amoureuse dans la situation décrite révèle d'autres enjeux pour Amadou que le concept d' « épreuve » (Barrère, 2011 : 41) permet de saisir. Amadou semble pris entre des impératifs de sa

[29] Amadou, comme tous les autres lycéens-adolescents impliqués dans cette recherche, ne m'ont pas autorisé à accéder à leurs conversations numériques privées. Cette photographie d'une partie de sa conversation a été négociée un mois après l'observation de la situation décrite et l'entretien mené autour de celle-ci. Au cours de la transcription de cet entretien où cette conversation a été évoquée, il m'est apparu nécessaire de pouvoir en disposer d'une trace écrite. Je lui ai alors demandé de me faire lui-même une photographie d'une partie de la conversation qui lui convient.

vie adolescente et des demandes scolaires et familiales qui se contrarient mais qu'il doit parfois articuler dans une même situation afin d'y faire face. Entre faire ses devoirs scolaires, du thé pour son oncle et entretenir ses relations amicales et amoureuses, Amadou doit trouver un équilibre lui permettant de tenir ensemble demandes sociales et organisation de sa vie privée. La conduite simultanée de son activité de révision et la conversation numérique évoquée est une réponse à ces épreuves de sa vie de lycéen-adolescent. Mais ce multitâchage n'est pas spécifique à la situation qui vient d'être décrite. En classe, Amadou est parfois amené à rompre avec la situation pédagogique en y enchâssant une autre inscrite dans d'autres temporalités et finalités. L'encadré 12, issu de son journal de bord, rend compte d'un moment de la classe où il bascule de l'activité didactique imposée par l'enseignant pour s'engager dans une conversation numérique écrite avec un ami afin d'organiser une course au marché :

Encadré 12. Suivre le cours et conduire une conversation en ligne

> Nous sommes vendredi, le 13 février 2015. Il est 10h30. Je suis en classe et je me connecte sur Facebook à partir de mon téléphone pour voir les actualités. J'ai vu que un de mes éléments [amis] m'a envoyé un message pour connaître l'heure où on va acheter les poulets[30] pour le Saint-Valentin. On a communiqué pendant 15 minutes et après ça je me suis déconnecté.

L'entrelacement, permis par les outils numériques, des temps sociaux autour desquels s'organise sa vie de lycéen-adolescent résulte ainsi de sollicitations contradictoires auxquelles il est confronté.

Revenons au téléphone emprunté à son cousin afin de comprendre ce que cet emprunt révèle de ses manières de réviser les cours. Lorsque je reviens avec lui sur l'utilisation de cet téléphone dans cette situation, Amadou affirme que

> quand moi je lis [mes cours] et que j'ai quelque chose qui me paraît incomplète ou bien qui me paraît difficile, je me connecte seulement pour voir euh voir si ce que j'ai fait est correct ou pas ou bien voir euh chercher ce que j'ai besoin

L'usage du téléphone connecté fonctionne ainsi comme aide à la révision des cours. Mais la présence, dans cette situation, de ce deuxième téléphone emprunté à son cousin permet de souligner la circulation des outils numériques entre Amadou et son cousin. Ce phénomène, déjà relevé à propos d'autres lycéens-adolescents (cf. chapitres 6 et 7), contribue à la construction d'usages numériques et soutient dans une certaine mesure la transformation des pratiques scolaires ordinaires des lycéens-

[30] Amadou et ses amis du « grin » ont cotisé chacun 3000F (4,5€) pour fêter ensemble la Saint-Valentin. Pour l'organisation de la fête, ils se sont repartis les tâches. Amadou et son ami qu'il mentionne dans cet extrait étaient chargés de l'achat de poulets et de boissons.

adolescents concernés. La possibilité pour Amadou de se connecter avec le téléphone de son cousin à des fins de recherche complémentaire au cours qu'il révise modifie en effet sa manière d'instrumenter son activité dans la situation décrite. Cet emprunt signale son habitude d'outiller ses pratiques scolaires ordinaires avec le téléphone. Cette habitude est également perceptible dans le recours à l'usage combiné des dictionnaires numérique et sur papier dans la même situation (cf. supra). L'hybridation d'outils permet à son tour de souligner l'inscription de son usage du téléphone dans un continuum de situations entre la classe et l'hors-classe. La circulation de l'usage de dictionnaires numériques entre les activités réalisées en classe et celles conduites hors la classe fait ainsi de son téléphone un outil de travail ordinaire qu'il préfère mobiliser clandestinement en classe plutôt que d'y importer ses dictionnaires sur papier comme il le souligne :

> **Amadou** : en classe je n'amène pas de dictionnaire papier, j'utilise seulement le dictionnaire de téléphone
> **Sk** : et pourquoi ?
> **Amadou** : bon parce que en classe, c'est plus facile de trouver le mot dans le téléphone que dans le dictionnaire papier.

La facilité perçue de l'utilisation du téléphone comme outil de recherche lexicale en situation pédagogique permet d'en comprendre la clandestinité choisie. Mais celle-ci révèle, du fait qu'elle est aussi contrainte, une tension entre sa perception du rôle du téléphone dans la situation pédagogique et celle qu'enseignants et institution en ont.

Chacune des situations décrites ci-avant (cf. photos 18, 19 et 20) met en évidence que l'usage du téléphone, connecté ou pas, dans la réalisation de ses tâches scolaires ordinaires, en classe et au domicile, s'articule toujours avec des supports non numériques, tantôt par la médiation de l'écrit (il copie sur papier ce qu'il trouve sur Internet à partir de son téléphone connecté) tantôt par la complémentarité des dictionnaires numérique et sur papier. Cet agencement d'outils qui s'organise dans des situations spécifiques elles-mêmes inscrites en des lieux différents relève de sa manière de faire avec les outils numériques. La section suivante se concentre sur sa fréquentation du cybercafé afin de rendre compte la spatialisation de son travail scolaire.

3. Le cybercafé : un lieu, des usages et une stratégie de consommation d'Internet

Amadou est le seul lycéen rencontré qui fréquente un cybercafé. Celui-ci se trouve à trente minutes de marche de son domicile. La dizaine d'ordinateurs de ce cybercafé est disposée en forme de « U ». Les ordinateurs sont séparés les uns des autres par un panneau de bois de sorte à protéger l'écran de chaque utilisateur du regard de ses voisins.

Photo 21. Aperçu du cybercafé fréquenté par Amadou



Quand j'y entre avec Amadou un après-midi de samedi, seul un des ordinateurs est occupé par un jeune internaute qu'on voit à gauche de la photo. Amadou s'installe, pour deux heures payées d'avance à 500F (0,76€), au poste qui se situe au plus près de la porte du cybercafé[31]. Excepté son téléphone, il n'a ni cahier, ni feuille, ni stylo alors qu'il est venu faire une recherche sur Les mains sales de Jean-Paul Sartre, une pièce de théâtre déjà exposée en classe par d'autres élèves. Il affirme que l'exposé de ses camarades ne lui a pas permis de comprendre la pièce ; mais il ne la lira pas non plus, parce que, se justifie-t-il,

> le livre-là est très difficile à trouver ; si je pars chercher à la bibliothèque, ils vont dire il n'y a pas ou bien ils vont dire de lire là-bas [sur place] mais si je cherche sur Internet je peux facilement l'avoir.
> **Sk** : tu veux aller le télécharger au cyber ?
> **Amadou** : non, non je vais chercher euh les explications sur le thème du livre
> **Sk** : et c'est quoi le thème ?
> **Amadou** : bon le maître dit que c'est sur le thème du pouvoir [inscrit au programme de français].

L'ordinateur qu'il occupe met du temps à démarrer, et la connexion mettra encore plus de temps à s'établir. En attendant, Amadou prend son téléphone pour aller sur Facebook pendant environ une vingtaine de minutes durant lesquelles il commente

[31] L'emplacement du poste qu'il occupe nuira un peu à la qualité de certaines photos prises pendant son temps de connexion.

deux photos d'amis, accepte une invitation d'amitié et lit une publication d'un journaliste malien dont il aime la page Facebook.

Photo 22. Consulter Facebook avant le démarrage de l'ordinateur.



Lorsqu'il remet son téléphone dans sa poche et revient à l'ordinateur, il ouvre une page d'actualité sur Yahoo sur laquelle apparaît la photo d'Hillary Clinton. L'article qu'il lit est en français.

Photo 23. S'informer de l'actualité avant de se concentrer sur son devoir.



En revenant avec lui sur cette photo afin d'appréhender son intérêt pour le contenu consulté, il affirme que :

c'était pour m'informer
Sk : pour t'informer ?
Amadou : oui
Sk : sans rapport avec l'école ?
Amadou : oui, oui sans rapport avec l'école c'est l'actualité

Quand il ferme cette page d'actualité, il en ouvre une autre que les rayons de soleil qui se propagent de l'extérieur vers l'intérieur du cybercafé ne permettent pas de bien photographier. Mais l'intérêt de la situation que la photo 24 donne à voir réside moins dans le contenu qu'Amadou consulte que dans sa façon d'articuler l'usage des deux outils numériques, l'ordinateur et le téléphone, dans cette situation.

Photo 24. Lire sur l'ordinateur et consulter le dictionnaire sur son téléphone.



En cherchant à comprendre le rôle du téléphone dans cette situation où il lit sur un écran d'ordinateur un document proposant une analyse thématique de Les mains sales de Jean-Paul Sartre, Amadou explique qu' :

> il y a deux mots dans le texte là que je voulais connaître le sens et du coup j'ai vérifié sur le dictionnaire dans mon téléphone.
> **Sk** : lesquels, quels sont ces deux mots?
> **Amadou** : [il se saisit du texte imprimé] c'est ça là [montre sur le texte imprimé en lisant la phrase] « pragmatisme » et « idéalisme »
> **Sk** : d'accord mais pourquoi consulter ton téléphone pour connaître le sens de ces mots alors que, de toutes les façons, tu vas lire le document imprimé à la maison ? Ça pouvait attendre, non ?
> **Amadou** : bon ces mots-là font partie des thèmes du livre et moi je veux comprendre pour savoir si je vais imprimer ou si je vais chercher encore.

Si Amadou décrit son usage du téléphone dans cette situation comme aide à la compréhension, il semble que ce recours au dictionnaire numérique relève d'une habitude plus ou moins compulsive de consulter sur son téléphone le sens de mots inconnus qu'il rencontre au quotidien dans différentes situations. En décrivant les situations où il a recours, hors du lycée, à ses dictionnaires numériques, il précise qu'

> à chaque fois j'essaie de voir les définitions de mots tels que dans les journaux si j'entends des mots que je ne connais pas leur signification je prends mon téléphone et j'essaie de voir
> **Sk** : c'est immédiat ou bien c'est après, je veux dire par exemple dès que tu rencontre un mot inconnu, tu le vérifies tout de suite sur ton téléphone ou bien tu te dis bon après je vais vérifier ?

> **Amadou** : oui c'est tout de suite mais souvent c'est après, souvent j'écris le mot sur quelque chose [un papier] et après je vais voir dans le téléphone.

Ainsi, aussi bien au cybercafé qu'en classe et à son domicile, le téléphone semble intégré dans la conduite de ses activités scolaires. Celles-ci s'inscrivent également dans des lieux différents que cette situation de recherche documentaire au cybercafé met en évidence.

Avant d'avoir obtenu son premier smartphone pendant son année de 11ème (classe de Première) en 2014, c'est dans ce cybercafé qu'il a appris à se servir d'Internet, d'abord en créant son compte Facebook puis en apprenant, avec l'aide du gérant, à faire de la recherche documentaire en lien avec son travail scolaire. Mais même en ayant régulièrement accès à Internet avec son téléphone, il continue de fréquenter ce cybercafé où, parfois, il utilise de manière simultanée mais juxtaposée le téléphone et l'ordinateur connectés. Ses récits de fréquentation de ce lieu dans son journal de bord mettent au jour la récurrence de quatre usages qu'il y déploie. Le premier concerne la recherche documentaire à propos de laquelle je relève la même manière de faire consistant en l'hybridation des outils numériques et non numériques (cf. section 1). L'encadré 13, issu de son journal de bord, rend compte de cette hybridation entre l'usage connecté de l'ordinateur et celui de son cahier de notes dans une situation de préparation d'exposé au cybercafé :

Encadré 13. Hybridation d'outils numériques et non numériques au cybercafé.

> Mercredi, le 18 février 2015. Il est 20h28mn. Je suis au cyber de l'INTEC pour faire des recherches sur l'écrivain Chinua Achebe puisque j'ai un exposé qui est basé sur lui ; donc je fais de recherche sur sa biographie et sa bibliographie. J'ai 250F (0,38€) pour une heure. Je suis avec mon cahier de notes pour noter le résultat obtenu avant la fin de l'heure.

En repérant les mêmes manières de faire avec des outils numériques différents (téléphone et ordinateur) dans des situations similaires (préparer un exposé) mais inscrites dans des lieux différents (le cybercafé et son domicile), sa fréquentation du cybercafé paraît moins compréhensible : pourquoi vient-il au cybercafé pour faire la même chose qu'il fait au domicile avec son téléphone (recherche documentaire) de la même manière (chercher sur Internet et copier dans un cahier) pour le même motif (préparer un exposé)? Fuit-il son oncle et ses cousins qui perturbent sa concentration quand il réalise ses tâches scolaires au domicile ? Au-delà des usages qu'il y déploie, sa fréquentation du cybercafé relève d'une stratégie de consommation d'Internet comme il le précise :

> au cyber-là avec 250F (0,38€) je peux faire une heure de connexion alors que avec le téléphone là 200F (0,30€) de forfait avec 200f de forfait si tu fais seulement trente minutes comme ça on dit que ton forfait est épuisé ; donc moi quand je n'ai pas beaucoup de forfait dans le téléphone là, je vais au cyber pour faire mes recherches et comme ça le forfait que j'ai dans le téléphone je l'utilise pour Facebook pour discuter avec mes amis.

L'aspect financier de sa fréquentation du cybercafé permet de comprendre que celui-ci soit le seul lieu de certains de ses usages tels que la communication orale par Skype. Cette pratique revient régulièrement dans ses récits de fréquentation du cybercafé avec, à chaque fois, les mêmes interlocuteurs, son frère jumeau qui fait des études universitaires au Maroc et un ami d'enfance qui poursuit ses études universitaires au Sénégal. Pour Amadou, le cybercafé est l'unique lieu de cette pratique de sociabilité numérique configurée par des liens sociaux antérieurement construits. Mais le rôle des réseaux sociaux numériques dans sa sociabilité juvénile ne se réduit pas au seul usage de Skype au cybercafé. L'usage polytopique de Facebook (dans sa chambre, au « grin », au cybercafé) contribue aussi à l'entretien de ses liens sociaux. Soulignant l'insertion de ce réseau social numérique dans ses pratiques de sociabilité, il affirme que

> très généralement, je discute avec les amis surtout dans le cadre de nos vies privées là, parce que souvent il y a des problèmes qu'on discute avec les amis lorsqu'on se retrouve sur Facebook
> **Sk** : mais pourquoi vous ne discutez pas de ces problèmes-là en face à face au lieu de passer par Facebook ?
> **Amadou** : bon souvent il y a la distance il y a d'autres qui sont loin ; comme nous sommes à Bamako là il est souvent difficile de se voir voilà donc on profite de Facebook pour discuter de beaucoup de choses.

En plus de la communication orale par Skype, le cybercafé est aussi le seul lieu du visionnage de vidéo en anglais et en français sur You Tube. Amadou mentionne cette pratique en ligne seize fois dans son journal de bord tenu entre le 10 février et le 26 avril 2015. L'encadré 14, issu de son journal de bord, se concentre sur le récit du visionnage d'un discours de Barack Obama au cybercafé.

Encadré 14. Conduite alternée d'activités numériques au cybercafé

> Il est 20h 20mn. Nous sommes au jeudi 19 février. Je suis au cyber de l'INTEC. Je viens de payer 500F (0,76€) pour deux heures. Je me suis connecté tout d'abord sur Facebook pour un peu me réjouir et communiquer avec les amis. Après cela, je me suis connecté sur You Tube pour écouter le discours de Barack Obama. Titre : « victory speech » version vidéo et cela plus d'une quarantaine de minutes. Et le reste de mes temps ne sont plus nombreux et je retourne sur Facebook.

Cette situation permet de souligner que le temps de connexion qu'Amadou passe au cybercafé n'est pas un temps homogène. Le temps qu'il consacre à l'utilisation de Facebook dans la situation évoquée est un temps de loisir et un moment de sociabilité à distance. Quant à celui consacré à You Yube, il semble relever d'un régime intermédiaire entre son temps de loisir et celui de son travail scolaire personnel.

Des documents audio et vidéo en anglais et en français qu'il découvre sur You Tube au cybercafé, Amadou en télécharge certains qu'il stocke initialement sur une clé USB pour ensuite les copier dans son téléphone afin de pouvoir les réécouter ou revisionner hors connexion. L'extrait ci-dessous décrit comment et avec quels outils il organise la continuité entre le visionnage de vidéo et l'écoute de documents audio en ligne au cybercafé et en hors ligne à son domicile :

> **Amadou** : j'ai des discours de Barack Obama et j'ai des discours de Thomas Sankara aussi que j'ai téléchargés sur You Tube et souvent sur Facebook puisque il y a des amis qui partagent souvent ces discours-là
> **Sk** : tu les télécharges et tu les stockes dans (interrompu)
> **Amadou** : dans mon téléphone, je les mets dans mon téléphone
> **Sk** : c'est avec ton téléphone que tu les télécharges ?
> **Amadou** : non, non ; c'est quand je vais au cyber, là je télécharge sur l'ordinateur puis j'ai une clé, je prends sur la clé, une fois à la maison je mets ça dans le téléphone
> **Sk** : euh comment tu fais pour mettre ça sur ton téléphone à partir d'une clé ?
> **Amadou** : j'ai un câble, je branche la clé USB sur le câble et je mets euh je branche euh ici [en montrant sur son téléphone] là où on met le chargeur là ; une fois que je branche sur le téléphone, ça vient, tout ce qu'il y a sur la clé, et comme ça je mets [copie] dans le téléphone

Cet agencement d'outils numériques relève d'une stratégie de consommation d'Internet et permet de comprendre la spatialisation de ses pratiques de visionnage de vidéo et d'écoute de documents audio. Si, pour des raisons financières, le cybercafé est le seul lieu où il vient visionner des vidéos en anglais en ligne, en en stockant dans son téléphone Amadou se donne la possibilité de les réécouter en hors ligne dans d'autres lieux, notamment dans sa chambre. La section suivante se concentre sur ses usages numériques en lien avec le développement de ses compétences en compréhension de l'anglais oral hors du lycée.

4. Outils numériques nomades et appropriation de l'anglais oral hors du lycée

Les documents audio-visuels en anglais qu'Amadou télécharge au cybercafé et stocke sur son téléphone répondent à deux logiques. Il aime d'abord les personnalités dont il télécharge certains discours comme il le souligne :

> **Sk** : en plus des trois discours de Barack Obama et des deux autres de Thomas Sankara, est-ce que tu as d'autres discours dans ton téléphone ?
> **Amadou** : non, non c'est seulement les cinq là que j'ai
> **Sk** : d'accord euh pourquoi ces deux personnages-là ? Je veux dire pourquoi Barack Obama et Thomas Sankara et non pas euh d'autres euh les discours d'autres personnes quoi ?
> **Amadou** : (rires) bon quand même moi j'aime ces deux, j'aime beaucoup Obama et Thomas Sankara, pour moi c'est des personnes très importantes.

L'usage répétitif des trois discours de Barack Obama s'inscrit dans une démarche appropriative de l'anglais oral. L'extrait suivant permet de comprendre que l'écoute de ces discours occasionne aussi des apprentissages lexicaux :

> **Amadou** : parce que en écoutant ces discours-là peut-être moi, nous avons des mauvaises prononciations que je peux corriger ; souvent je trouve de nouveaux, je découvre de nouveaux mots et je consulte le dictionnaire et voir le sens et c'est une connaissance pour moi
> **Sk** : euh ces discours-là, tu les écoutes une seule fois ou (interrompu)
> **Amadou** : non, non ; j'écoute à plusieurs fois, par exemple le « speech victory » j'ai ça euh depuis le mois de février [l'entretien a lieu en avril] et j'ai toujours ça dans le téléphone
> **Sk** : tu te rappelles combien de fois tu l'as écouté depuis ?
> **Amadou** : non, non ; je ne me rappelle pas ; quand même je l'ai écouté beaucoup de fois ; je l'écoute souvent même avec Abdallah là [un camarade de classe]

En évoquant ici un tiers, Abdallah, ami et camarade de classe, Amadou ne cherche pas seulement à construire un ethos discursif mais attire l'attention sur la dimension partagée de cette pratique autour du même outil, le téléphone. S'il écoute généralement seul ces discours, il le fait parfois avec Abdallah qui a lui aussi stocké sur son téléphone les mêmes discours. Celui-ci, auprès duquel j'ai cherché à enrichir le propos d'Amadou sur l'écoute en binôme de ces discours, précise que

> quand on met le discours, on écoute ; en écoutant souvent je lui demande qu'est-ce que cela veut dire, le sens des mots ; lui il m'explique et souvent aussi lui il me demande ; je le dis [je lui explique] et au cas où moi-même je ne connais pas, on consulte le dictionnaire ensemble et on a le sens et la prononciation aussi.

L'usage répétitif, en individuel ou en binôme, qu'Amadou fait de ces ressources audio-visuelles afin de corriger ses « mauvaises prononciations » en anglais semble correspondre à la perception qu'il a de la finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère, une perception que cet extrait met au jour :

> selon moi c'est juste pour que nous les élèves là on n'a pas de difficultés une fois que une fois que quand on se trouve dans un pays étranger où on parle ces langues-là.

Contrairement aux autres activités scolaires dont la réalisation au domicile le conduit à chaque occasion à produire un espace personnel de travail au sein de l'espace commun familial (cf. photos 18, 19 et 20, supra), c'est dans sa chambre uniquement qu'Amadou écoute ces discours téléchargés au cybercafé comme il l'affirme :

> **Sk** : dans quels endroits tu écoutes ces discours-là?
> **Amadou** : quand je suis à la maison ; à l'école moi je n'écoute pas ; euh quand je suis à la maison uniquement dans la chambre seul bon je j'écoute ça
> **Sk** : pourquoi quand tu es seul ?
> **Amadou** : pour bien comprendre parce que quand je suis dans la masse la voix là est petite et souvent avec la causerie là ça perturbe ma compréhension et quand moi je suis seul je peux bien me concentrer et je peux écouter ce qu'ils ce qu'ils disent.

Le type de régime d'attention que sollicite la compréhension d'un document audio-visuel en langue étrangère permet de comprendre le sédentarisme de cet usage du téléphone contrairement à l'écoute de la musique qui, elle, ne sollicite aucune attention particulière comme Amadou l'explique :

> **Sk** : est-ce que quand tu écoutes, par exemple, il y a des gens, des jeunes qui écoutent la musique quand ils se baladent dans la rue etc., est-ce que toi tu écoutes ces discours-là en te baladant ?
> **Amadou** : non, non ; je peux écouter de la simple musique quand je me balade mais en tout cas quand euh ces discours-là, je les écoute quand je suis à l'intérieur, seul.

La distinction qu'il établit entre l'écoute mobile de la « simple musique » et l'écoute sédentaire de ces discours souligne les enjeux cognitifs qu'il leur attribue. L'écoute individuelle, et parfois en binôme, de ces discours met en évidence des situations d'appropriation de l'anglais oral hors du lycée. Certes, la description faite ici de ces situations ne permet pas de rendre compte de ce qu'Amadou apprend réellement avec ces ressources audio-visuelles. Néanmoins, elle met au jour ses pratiques d'auto-apprentissage. Contrairement aux devoirs, l'écoute ou le visionnage des documents

audio-visuels, en ligne au cybercafé et en hors ligne dans sa chambre, relève d'un projet personnel d'appropriation de l'anglais qu'il veut étudier plus tard à l'université.

5. Conclusion

L'objectif de ce chapitre était de décrire les usages numériques d'Amadou à travers des situations inscrites en des lieux différents. La description de ces situations a mis au jour des récurrences dans ses manières de faire avec les outils dans le cadre de son travail scolaire. On a vu que pour préparer ses exposés, aussi bien au cybercafé qu'à son domicile, Amadou copie sur papier l'information trouvée sur Internet à partir de son téléphone ou de l'ordinateur. Cette manière de faire relève d'une contrainte financière au tant qu'elle en est une réponse. La logique économique qui affecte ses usages numériques a permis de comprendre la spatialisation de son travail scolaire et de ses apprentissages informels. Les usages qu'il déploie au cybercafé relèvent d'une stratégie de consommation d'Internet, les coûts de connexion y étant moindres par rapport à ceux de la connexion mobile. Cette stratégie de consommation d'Internet s'incarne particulièrement dans sa manière de créer le continuum entre le visionnage de documents audio-visuels en ligne au cybercafé et le visionnage répétitif, dans sa chambre, de certains de ces mêmes documents stockés sur son téléphone. Mais la réalisation des devoirs au cybercafé s'explique aussi par des contraintes familiales, car Amadou semble plus tranquille dans ce lieu sans son oncle et ses cousins.

Il a également été mis en évidence que l'utilisation d'internet pour la préparation des exposés permettait à Amadou de se dispenser de la lecture de l'œuvre à exposer. La logique instrumentale de son usage d'internet correspond à une manière de faire face à la pression des travaux scolaires. À celle-ci s'ajoutent d'autres sollicitations sociales dont la gestion induit d'autres manières de faire avec les outils numériques. Il a été ainsi souligné que le multitâchage qui se fait jour dans les situations de travail scolaire en classe et au domicile était pour lui une façon de tenir ensemble ses sollicitations diverses. Si le multitâchage en situation pédagogique soulève des questions concernant notamment ses effets sur l'attention, il apparaît que le téléphone constitue aussi pour Amadou une aide à la participation aux cours. La copie des mots consultés dans le dictionnaire numérique pendant les cours lui permet de répondre aux questions de l'enseignant autant que de mémoriser les mots recopiés.

Chapitre 9

Siaka : Hyperconnectivité et insociabilité

Ce chapitre décrit les usages du numérique dans le travail scolaire et les apprentissages informels de Siaka, lycéen-adolescent en classe de Terminale Langues et Littérature (TLL) au Lycée Massa Makan Diabaté de Bamako.

Son portrait est reconstruit à partir de données issus d'entretiens réalisés auprès de lui et d'Amadou (cf. chap. 8). Sont également mobilisées, des informations fournies dans son journal de bord, autour duquel un entretien a été réalisé. Des données recueillies sur son compte Facebook sont aussi convoquées et articulées à son discours relatif à Facebook afin d'approcher le sens de l'usage qu'il en fait aussi bien en classe que hors la classe.

1. Stocker des ressources dans le téléphone pour gagner du temps

Siaka n'as pas d'ordinateur, mais il possède un smartphone à partir duquel il développe tous ses usages numériques. C'est en 2012 qu'il obtient son premier smartphone, un cadeau que lui fait son père pour sa réussite à l'examen d'entrée dans l'enseignement secondaire. Celui-ci, non scolarisé, est maçon dans une petite ville au sud du Mali mais fait aussi de l'agriculture et de l'élevage. Quand Siaka passe en Terminale en octobre 2014, sa sœur aînée – non scolarisée, qui l'héberge à Bamako depuis quatre ans, lui achète un nouveau téléphone qu'il gardera durant l'enquête. La figure 17 est une capture d'écran de ce téléphone. Le menu qui s'affiche à l'écran est celui du Conjugueur, une application de conjugaison française.

Figure 17. Le *Conjugueur* pour améliorer ses productions écrites et réviser les règles de conjugaison.



Siaka se sert de cette application quand il fait ses devoirs de français et, plus aléatoirement, quand l'envie lui prend de réviser des règles de conjugaison comme il le souligne dans l'extrait ci-dessous :

> j'utilise ça [Le Conjugueur] euh par exemple quand j'écris des dissertations à la maison parce que souvent notre prof [de français] nous donne des choses à écrire à la maison pour amener à l'école, il donne des sujets de dissertations ou bien il dit de raconter une histoire comme ça et puis il va ramasser les feuilles [les devoirs réalisés] ; je l'utilise [le conjugueur] quand je fais ces choses-là puisque le prof compte aussi le nombre de fautes que tu as fait et il va enlever des points sur ta note pour ça [pour les fautes commises]; bon souvent aussi étant assis comme ça je prends mon téléphone et je vais consulter pour mémoriser les règles de conjugaison quoi.

Sur son téléphone, sont installées des applications que j'avais déjà découvertes auprès d'autres lycéens-adolescents d'autres établissements (cf. chap. 7). Parmi celles-ci, l'application DigiSchool Bac L autour de laquelle se concentre la séquence d'échange ci-après qui permet de saisir la finalité documentaire de son téléphone à travers notamment les applications qu'il y installe :

> **Sk** : et quel est le contenu de cette application [en montrant sur son téléphone]?
> **Siaka** : on donne des œuvres ; les œuvres sont étudiées telles que Voltaire Rousseau Albert Camus euh Albert Camus euh Jean-Paul Sartre
> **Sk** : d'accord euh on a le texte (interrompu)
> **Siaka** : on explique le roman tel que par exemple Voltaire Zadig de Voltaire tu prends ça on explique ; bon souvent je lis pour m'informer quoi savoir plus et pouvoir mémoriser, comprendre ces romans-là, les explications que ça donne
> **Sk** : d'accord ; pourquoi tu ne vas pas par exemple à la bibliothèque chercher ces documents-là au lieu d'installer sur ton téléphone une application pour ça ?
> **Siaka** : ah bon souvent aller souvent il y a pas de temps [d'aller à la bibliothèque] souvent tu vas chercher des romans tu n'en trouves pas si tu as l'application dans le téléphone pour moi c'est très simple.

C'est pour la même simplicité d'accès à des ressources documentaires permise par le téléphone qu'il n'utilise plus de dictionnaires sur papier aussi bien en classe que hors la classe. Il possède un dictionnaire de français sur papier que son père lui a acheté quatre ans plutôt mais il ne l'utilise plus parce que, souligne-t-il,

> le dictionnaire numérique tu peux aller avec ça partout où tu vas mais le dictionnaire papier-là souvent tu peux te trouver dans un lieu où tu n'en as pas.

L'avantage des dictionnaires numériques offline (installés sur son téléphone) qu'il décrit en termes de mobilité spatiale par rapport à leur équivalent sur papier reste cependant dépendant des situations particulières dans lesquelles Siaka les mobilise. L'utilisation de ces dictionnaires est circonscrite à la révision des cours au domicile

et à la réalisation d'activités de compréhension en classe. Mais lorsqu'il lit des informations sur internet, il utilise des dictionnaires en ligne. L'extrait ci-dessous permet de comprendre que son usage des dictionnaires numériques offline et ceux en ligne s'inscrit toujours dans une stratégie de recherche d'efficacité selon la situation, une efficacité qu'il décrit en termes de gain de temps :

> bon souvent quand je consulte par exemple euh l'actualité sur [le site de] Jeune Afrique ou RFI et puis il y a des mots que j'ignore le sens, je vais ouvrir une nouvelle page pour voir, chercher la signification du mot dans Google ; une fois que j'ai trouvé, je reviens sur l'autre page ; bon parce que quand je me connecte et puis encore il faut revenir chercher le mot dans l'autre dictionnaire sur le téléphone c'est un peu lent mais si je ouvre une nouvelle page pour chercher c'est plus rapide quoi.

Ainsi, l'utilisation du dictionnaire offline ou en ligne dépend du gain qu'il perçoit à l'intégrer dans la situation, ce gain référant à une économie de temps. Cette stratégie permet également de comprendre le stockage de documents écrits dans le téléphone. L'extrait ci-après explique comment le stockage de ressources lui permet de gagner du temps dans le cadre de son travail scolaire au hors la classe :

> **Sk** : quand tu fais des recherches sur internet à partir de ton téléphone euh comment tu fais ? Tu recopies le résumé, les parties qui t'intéressent ?
> **Siaka** : je l'enregistre ; souvent je télécharge le PDF ; pour lire hors connexion je vais l'enregistrer et comme ça quand j'ai besoin je vais consulter dans le téléphone directement sans chercher encore sur internet ; souvent je vais recopier aussi ; tout ça, ça va dépendre de l'information quoi.

Contrairement à d'autres lycéens pour lesquels le stockage est une réponse à l'impossibilité de financer une connexion permanente (cf. chap. 7, Kassim), cette pratique constitue une manière pour Siaka d'économiser du temps à consacrer au travail scolaire.

2. Hyperconnectivité et stratégies de gestion des coûts de connexion

La simplicité et l'efficacité perçues l'utilisation du téléphone pour la réalisation de ses activités scolaires en font son outil de connexion de prédilection. Siaka ne fréquente pas la salle informatique de son lycée ni les cybercafés de son quartier, contrairement à son ami Amadou (cf. chap. 8). La connexion à partir de terminaux immobiles ne correspond pas à ses habitudes de connexion comme il le souligne :

> moi je préfère me connecter dans mon téléphone que d'aller au cyber, puisque maintenant là je ne vois pas que je ne crois pas que le cyber non puisque si je me connecte là peut-être deux à trois heures et puis à chaque temps [tout le temps] je me connecte ; passer tout ce temps-là dans un cyber euh passer tout ce temps-là devant l'ordinateur pour me connecter bon pour moi c'est pas nécessaire quoi c'est pas nécessaire pour moi ; je préfère me connecter dans mon téléphone dans le téléphone mobile que d'aller au cyber.

Sa préférence pour la connexion à partir de son téléphone qu'il promène partout contribue à démultiplier son temps discontinu de connexion. Son hyperconnectivité affecte ses relations amicales. Au lycée, il a des amis, mais en dehors du lycée il aime s'enfermer dans sa chambre pour ne pas avoir à se priver de son temps de connexion en supportant ses amis qui viennent chez lui et qui s'agacent de son hyperconnectivité. S'il reconnaît qu'il en fait trop avec internet au point de négliger ses amis qui lui rendent visite, il se dit incompris de ces derniers comme le précise cet extrait :

> bon les gens qui viennent chez moi, souvent ils s'énervent quoi puisque je me connecte je ne les entends même pas ; donc (rires) ça aussi ça arrive mais souvent aussi je me cache quoi parce que étant au « grin » ou bien au milieu des personnes souvent ça dérange moi-même, je me cache quoi je vais dans ma chambre m'enfermer et faire mes connexions ; ils vont aller me chercher mais si je sors là si je commence aussi on ne va pas s'entendre quoi ; ça aussi c'est un problème, parce que ils vont dire Facebook, Facebook y en a marre quoi, ils me voient connecté mais ils ne savent pas réellement ce que je fais quoi, ils croient que je ne fais que chatter seulement, non ! c'est les informations qui m'intéressent, c'est les infos vraiment.

Cette hyperconnectivité dans laquelle il s'enferme n'affecte pas que ses relations avec ses amis. Celles avec ses deux sœurs aînées en pâtissent. Celles-ci financent ses dépenses ordinaires. Toutes mariées à Bamako, celles-ci tiennent chacune une boutique de produits cosmétiques pour la plus âgée qui l'héberge et de pagnes pour l'autre. Mais il s'agace parfois de ce que celles-ci veuillent contrôler ses dépenses liées à la connexion sur son téléphone comme le souligne cet extrait :

> bon seulement mes grandes sœurs elles souvent ça ne leur plaît pas quoi souvent elles aussi elles déconnent quoi, puisque bon quand même dès que j'ai de l'argent j'achète du forfait et puis je me connecte ; quand même les parents ils n'y a pas de problème avec eux, ils ne posent aucune, aucune euh aucun problème.

De l'argent reçu de ses deux sœurs aînées, il prévoit toujours « un budget spécial pour la connexion ». Afin de maintenir son hyperconnectivité, Siaka a appris à gérer son argent de poche en priorisant ses dépenses liées à la connexion mobile. Au lycée, il

s'abstient même d'acheter des sandwichs à la récréation[32], comme le font la plupart des lycéens, afin de faire des économies pour sa connexion. Alors que sa sœur aînée qui l'héberge lui donne tous les jours ouvrés ses frais de carburant pour sa moto avec laquelle il se déplace au lycée, Siaka se fait souvent récupérer et déposer chez lui par sa petite amie qui fait le même lycée que lui afin de faire, là aussi, des économies pour sa connexion. La séquence d'échange ci-dessous explique comment il gère son argent de poche afin de s'assurer au quotidien un temps de connexion le plus long possible :

> pour la connexion, je réserve de l'argent quoi de l'argent sur l'argent qu'on me donne tous les jours pour aller à l'école ; bon je réserve une part sur ça et on me donne aussi l'argent pour acheter du crédit, mais moi j'achète du forfait avec ça ; je n'ai pas besoin d'appeler, d'appeler beaucoup ; j'ai toujours du forfait pour me connecter oui je suis un agent spécial pour ça (rire)
> **Sk** : ah bon euh tu réserves de l'argent uniquement pour la connexion ?
> **Siaka** : oui un budget spécial pour la connexion (rires) oui un budget spécial pour la connexion
> **Sk** : juste pour la connexion ?
> **Siaka** : oui, oui souvent aussi si je trouve quelque chose à côté [de l'argent inespéré] je mets ça aussi dans le forfait quoi puisque quand même c'est nécessaire quoi c'est vraiment nécessaire quoi.

Son hyperconnectivité dont le téléphone est l'unique terminal lui permet d'articuler ses différents temps sociaux à et hors de l'école. La section suivante se concentre sur l'utilisation de Facebook à des fins d'apprentissage informel de la littérature hors la classe et de distraction en situation pédagogique.

3. Facebook : ressource d'apprentissage et source de distraction

3.1. Apprendre et partager sur Facebook

En février 2015, lors d'une visite chez son ami Amadou, où ils me donnent rendez-vous tous les deux, Siaka partage sur son compte Facebook un lien vers un commentaire rédigé d'un texte[33]d'Aimé Césaire qu'il vient de télécharger et stocker sur son téléphone. Ce texte avait été évoqué par son professeur de français en classe une semaine plus tôt à la suite d'un exposé présenté par un groupe d'élèves sur une

[32]La consommation des sandwichs et autres jus de fruits dans la cour de récréation est un marqueur social dans les lycées urbains au Mali. S'y soustraire c'est donner l'impression aux autres que vous n'en avez pas les moyens ou que vous ne maîtrisez pas encore les codes « d'affichage de soi » des lycéens dans la cours de récréation.

[33] Lettre à Maurice Thorez.

pièce de théâtre d'Aimé Césaire (Une saison au Congo). La figure 18 est la capture réalisée trois jours plus tard de ce lien partagé.

Figure 18. Lien partagé par Siaka sur son compte Facebook le 23 février 2015.



Lorsque je reçois sur mon téléphone la notification du lien qu'il vient de partager, je le sollicite immédiatement afin qu'il m'en dise plus sur cette pratique. La séquence d'échange suivante se concentre sur ce qui motive sa pratique de partage sur Facebook :

> **Sk** : tu viens de partager un lien vers un document d'Aimé Césaire, c'est ça ?
> **Siaka** : oui
> **Sk** : pourquoi tu l'as partagé ?
> **Siaka** : bon je l'ai partagé pour que des amis puissent s'en servir quoi et aussi pour faire savoir à d'autres
> **Sk** : faire savoir à d'autres ?
> **Siaka** : oui puisque si je partage bon il y a j'ai des amis [sur Facebook] qui vont voir quoi ils vont essayer d'entrer dedans et savoir ce qu'il y a.

Sa pratique du partage correspond à une finalité informative de son usage de Facebook. Mais celle-ci semble être en décalage avec celle communicationnelle que privilégient ses amis. En effet, les liens qu'il partage semblent faire l'objet de peu d'intérêt de la part de ses amis sur Facebook qui sont au nombre de 682. La plupart des liens qu'il partage ne sont pas commentés par ceux-ci, et le nombre de « like » pour chacun des liens qu'il a partagés de janvier à août 2015 ne dépasse jamais 7. À l'inverse des liens qu'il partage, la seule photo qu'il publie de lui pendant les huit mois d'observation de son compte Facebook fait l'objet de 54 « like » et d'une trentaine de commentaires au moment où la capture est réalisée, soit trois jours après sa publication. La figure 19 est composée de cette photo où il pose avec sa petite amie et d'un extrait de la trentaine de commentaires qu'elle a suscités de la part de ses amis.

Figure 19. L'unique photo de Siaka publiée entre janvier et août 2015.



Contrairement à sa pratique du partage qui ne suscite aucune interaction avec ses amis, ceux-ci semblent interpréter sa photo ci-dessus comme étant la sémiotisation d'une aventure amoureuse qu'ils commentent. En plus de la phrase qui contextualise cette photo (« peace and love »), les interactions qu'elle suscite témoignent de ce contrat de communication correspondant à la finalité communicationnelle de Facebook. Mais cette finalité n'est pas celle qui concentre l'intérêt principal de Facebook pour Siaka. C'est la finalité informative de ce réseau social qui permet de comprendre sa pratique du partage au travers de laquelle il singularise son rapport à Facebook. La figure 20 est composée de six captures d'écran. Il s'agit du partage de liens vers un site dédié à l'apprentissage du français. Il partage ces liens pendant le mois de juin 2015, respectivement les 10, 13, 18, 21, 23 et 30 juin. Alors que les autres sont simplement partagés, il introduit les liens partagés les 10 et 13 juin par de courts énoncés (« à savoir » et « bonne lecture »). Ces énoncés par lesquels il commente ou contextualise les contenus partagés constituent ses seuls écrits publics sur Facebook – i.e. il n'écrit dans son journal Facebook que quand il partage un contenu ou, plus rarement, publie une photo. Ces énoncés semblent également signaler des traces d'évènements d'apprentissage, d'autant que les commentaires qu'ils expriment traduisent son intérêt pour les contenus qu'il découvre sur d'autres sites et partage sur son compte Facebook.

Figure 20. Liens du site espacefrançais.com partagés par Siaka sur son compte Facebook. Juin 2015.



Il découvre les liens partagés lors de ses recherches personnelles réalisées hors du lycée. Celles-ci se concentrent principalement sur le français. Il fait rarement des recherches documentaires sur internet dans d'autres matières. Il aime à se définir comme un littéraire, et « en tant que littéraire il [lui] faut connaître le contenu de beaucoup de romans ». Pour cela, il n'attend pas d'avoir un exposé à préparer pour

faire des recherches sur des auteurs littéraires, de même que ses recherches sur la littérature ne se réduisent pas aux seuls auteurs inscrits à son programme de français. Les deux captures de la figure 21 sont des liens vers deux sites différents qu'il partage sur Facebook en mai (à gauche) et en août (à droite) 2015. Chacun de ces liens partagés est introduit par un message incitatif à l'endroit de ses amis sur Facebook : « pour ceux qui sont intéressés, ça vous concerne, bonne lecture » (à gauche) et « pour ceux qui n'aime pas la lecture, il est temps maintenant pour… » (à droite).

Figure 21. Des liens partagés par Siaka sur la lecture. Mai et Août 2015.



Sa préférence pour la Littérature autour de laquelle s'organise l'enseignement du français au lycée semble contribuer au choix de certaines pages Facebook qu'il aime et dont il partage également les contenus sur son compte Facebook. Les trois captures d'écran qui composent la figure 22 sont des contenus partagés de trois pages Facebook consacrées à la Littérature. La publication de « La cause Littéraire » (à gauche), qu'il partage le 13 juillet 2015, présente un extrait de l'incipit du roman « La condition humaine » d'André Malraux ; celle de « Littérature et poésie » (en haut à droite) partagée le 8 juin 2015 propose une réflexion sur le personnage de théâtre ; enfin celle de « Passion des mots, passion de la vie » (en bas à droite) partagée le 2 juillet 2015 et qu'il trouve « impressionnant » propose aux abonnés de cette page une lettre de la romancière George Sand à son amant.

Figure 22. Contenus partagés de pages Facebook consacrées à la littérature. Juin et Juillet 2015



La mobilité transmédiatique, qui consiste à s'abonner à des pages Facebook et à partager sur son compte Facebook des contenus qu'il découvre sur d'autres sites fait de Facebook le dispositif central de ses usages numériques connectés. La section suivante se concentre sur l'utilisation des réseaux sociaux numériques dans la situation pédagogique.

3.2. L'utilisation de Facebook pour gérer sa concentration en classe

Siaka importe en classe son habitude compulsive de se connecter afin de consulter Facebook ou de communiquer avec le monde hors la classe. L'encadré 15 est composé de deux extraits de son journal de bord. Il y rapporte ses usages numériques clandestins en situation pédagogique. Les usages rapportés du 4 mars concernent la consultation de pages Facebook qu'il aime (Œil d'Afrique, Maliko, Soumaïla Cissé).

Encadré 15. Récits de ses échappées numériques en classe

➢ Il est jeudi 26 février à 13h dans la classe, je me cache pour me connecter sur le net, je navigue sur Viber pour appeler une amie, on a beaucoup parlé plus de 15 min de communication après je me suis déconnecté pour suivre le cours. […].
➢ Aujourd'hui est 04 mars. […] il est 17h30 min, étant dans la classe en train de suivre le cours, la tête chauffe, je me connecte sur Facebook pour me détendre, de là, je lis les infos de *L'Œil d'Afrique*, Maliko ainsi que la publication de Soumaïla Cissé [chef de fil de l'opposition politique malienne] sur l'évènement qui s'est passé au nord du Mali.

La finalité de son usage de Facebook en situation de classe semble s'opposer à celle qu'il lui attribue hors la classe. En classe, l'usage clandestin de Facebook lui permet de se « détendre » quand il a « la tête [qui] chauffe » alors qu'en dehors de la classe, il s'en sert principalement à des fins d'apprentissage de la littérature. L'extrait ci-après permet de comprendre que l'utilisation des réseaux sociaux numériques dans la situation relève d'une stratégie de gestion de sa concentration et non pas d'un désintérêt pour le discours pédagogique et les activités didactiques :

> souvent aussi c'est la fatigue quoi ; quand je me sens fatigué donc je vais essayer d'aller hors quoi, d'amener mon esprit hors souvent pour souffler un peu puisque tout le temps concentré là bon si je me déconcentre souvent pour naviguer sur Facebook je crois que ça va m'aider un peu.

Ainsi, l'utilisation clandestine de Facebook relève d'une stratégie d'apprentissage où l'alternance entre concentration et relâchement de l'attention rythme son temps pédagogique. Dans la perspective du contrat didactique de la forme scolaire, aller sur Facebook afin de se désengager du cours ne saurait être assimilé à un usage pédagogique du téléphone. Mais, pour Siaka, il semble que cet usage remplisse une fonction pédagogique en ce qu'il lui permet de s'aider à mieux se concentrer. La section suivante décrit ses usages à finalité éducative du téléphone connecté en situation de classe.

4. Recherche d'informations sur internet et dialectique du pouvoir en classe

L'importation en classe de ses habitudes de connexion à partir de son téléphone ne contribue pas seulement à modifier le rapport de la classe au monde extérieur. Elle retravaille également les rapports de pouvoir et au savoir qui fondent le contrat didactique scolaire. L'extrait ci-dessous décrit comment Siaka se sert de son téléphone connecté comme aide à la participation au cours :

> quand le prof donne euh bon souvent il pose des questions puisque je me souviens quand on faisait euh le cours sur le théâtre africain le prof a posé la question est-ce que l'Afrique a connu le théâtre avant la pénétration coloniale ;

> bon en ce moment bon j'ai pris mon téléphone, j'ai essayé de voir les origines du théâtre africain pour voir si réellement l'Afrique a connu le théâtre avant la pénétration quoi bon en seulement peu de temps, j'ai trouvé des réponses à la question ; si le prof dit quelque chose, quelque chose qui suscite des débats seulement, je vais voir [sur internet] pour vérifier quoi si réellement c'est ça ; souvent le prof donne des exposés, à travers cela je navigue vite pour avoir les informations sur ça et de vérifier ce que les exposants nous expliquent, si c'est vrai ou faux j'essaie de consulter, de voir ; bon ce qu'ils disent si seulement c'est vrai je vais dire oui c'est vrai bon moi-même j'ai trouvé ça dans ce site-là.

L'extrait permet également d'envisager l'utilisation du téléphone connecté à des fins de recherche d'informations comme un moyen pour l'élève d'exercer un contrôle sur la fiabilité du savoir communiqué par l'enseignant. En donnant lui la possibilité de vérifier clandestinement l'information fournie par ce dernier, le téléphone devient pour l'élève un instrument de reversement du pouvoir en classe. Mais dans la mesure où la vérification concerne les informations transmises par d'autres élèves dans le cadre d'exposés, on peut également envisager le téléphone connecté comme source d'un nouveau rapport au savoir en ce sens que l'enseignant ne semble plus être la seule instance de validation des informations échangées en classe.

5. Conclusion

Ce chapitre avait pour objectif principal de mettre en évidence l'usage de Facebook dans les pratiques d'auto-apprentissage de Siaka. À cette fin, ses habitudes de connexion ont été décrites. Il est ainsi apparu que son hyperconnectivité était source de tension entre lui et ses amis d'une part et ses sœurs d'autre part. Si les tensions qui l'opposent à ses amis concernent son insociabilité, celles qui se font jour entre lui et ses sœurs s'explique par les coûts financiers qu'occasionne son hyperconnectivité. Pour faire face à ces coûts, Siaka développe différentes stratégies, allant d'une gestion rigoureuse de son argent de poche à l'exploitation de sa relation amoureuse. Dans le cadre de son travail scolaire, le téléphone apparaît comme une aide à la participation aux cours. La vérification sur internet d'informations communiquées en classe a permis d'appréhender le téléphone comme source d'une nouvelle dialectique du pouvoir dans la situation pédagogique.

Mais cette dialectique peut se décliner en termes de stratégies d'utilisation des outils numériques nomades par l'ensemble des lycéens auxquels a été consacrée cette troisième partie de notre thèse. Ainsi, à l'échelle de l'espace-temps de la classe, il a été montré que les lycéens-adolescents qui utilisent le téléphone à des fins éducatives le font de manière clandestine (cf. Kassim, Siaka, Amadou et Fatoumata) alors que

d’autres, qui en ont pourtant développé des usages éducatifs hors la classe, s’autocensurent quand il s’agit de l’utiliser à des fins éducatives pendant les cours (cf. Amélie, Pierre). La clandestinité de l’utilisation scolaire du téléphone par des lycéens et son non-utilisation par d’autres en classe incitent à s’interroger sur la signification sociale de ces manières de se comporter avec les outils. Si les discours de ces lycéens ont fourni quelques éléments de compréhension sur les rapports au pouvoir et au savoir qui structurent leur utilisation clandestine ou leur autocensure à l’égard du téléphone en classe, nous proposons au chapitre 10 d’interroger l’importation en classe des outils numériques nomades du côté des enseignants de français et de l’institution.

Les outils numériques dans les discours institutionnels et enseignants

Chapitre 10

L'institution scolaire et les enseignants face aux outils numériques nomades

Ce chapitre s'attache à mettre au jour les enjeux de pouvoir dont l'usage pédagogique des outils numériques fait l'objet à l'échelle de l'établissement et à celle de la classe de langue. À cette fin, nous nous intéressons aux positionnements d'enseignants de français vis-à-vis des outils nomades introduits en classe par les lycéens-adolescents. Les enseignants, comme leurs élèves, sont pris dans des rapports de pouvoir qui sont au fondement de la forme scolaire de la relation pédagogique. En ce sens, leurs positionnements à l'égard de l'utilisation pédagogique du téléphone par les élèves sont à appréhender en regard d'enjeux institutionnels (injonctions à faire et interdiction de faire), professionnels et symboliques (enjeux identitaires). Le croisement de ces facteurs permet d'aller au-delà des situations pratiques que décrit l'usage – ou le non-usage – des outils numériques en classe afin d'accéder aux significations sociales qui en émergent (Granjon, 2010).

Du fait même de leurs fonctionnalités multiples, la simple présence des outils numériques nomades en situation pédagogique ne va pas de soi. C'est pourquoi, la section 1 examine leur statut dans le discours institutionnel de l'enseignement secondaire malien afin de mettre en perspective les positionnements contrastés des enseignants de français quant à leur utilisation pédagogique.

Le matériau d'enquête mobilisé dans le cadre de ce chapitre est constitué d'entretiens réalisés auprès de quatre responsables de l'administration scolaire (trois proviseurs et un surveillant général) et de deux enseignants de français. Trois entretiens ont été conduits auprès de chacun de ces enseignants. La méthode d'analyse adoptée est celle de l'analyse critique du discours (cf. chap. 4, section 3).

1. Statut des outils numériques nomades dans le discours institutionnel

Afin de mettre au jour l'attitude de l'Enseignement Secondaire Général malien à l'égard de l'utilisation en situation pédagogique des outils numériques des lycéens-adolescents, nous avons examiné deux types de documents institutionnels : le règlement intérieur des établissements secondaires et les instructions pédagogiques officielles. Dans la perspective adoptée de la forme scolaire de la relation pédagogique (cf. chap. 2), ces documents sont envisagés ici comme étant des « discours constituants » (Maingueneau & Cossutta, 1995), c'est-à-dire servant de garants aux autres discours, lesquels en sont en quelque sorte des reprises, des reformulations ou des réinterprétations situées comme l'analyse des entretiens d'enseignants et de proviseurs permettra de le souligner. Comme tout discours constituant, le règlement intérieur et les instructions pédagogiques officielles prétendent à une fonction symbolique en ce qu'ils entretiennent une relation constitutive avec le pouvoir (Maingueneau, 2002). Ainsi, le règlement intérieur définit des règles de comportements individuels et collectifs pour les enseignants et les apprenants et sanctionne ceux qui s'en écartent.

L'élaboration du règlement intérieur des établissements secondaires maliens implique selon Ibrahim, l'un des proviseurs interrogés (cf. section 1.3. infra), la participation de l'association des élèves et étudiants du Mali (AEEM), de l'ensemble des syndicats d'enseignants de l'enseignement secondaire, des représentants de l'association des parents d'élèves, et, précise Ibrahim, « le département en charge de *l'éducation alors chapeaute ; rien n'est laissé au hasard* ». En ce sens, le règlement intérieur constitue un lieu où l'on peut identifier des normes institutionnelles à l'égard de l'utilisation des outils numériques nomades importés en classe.

Quant aux instructions pédagogiques adressées aux enseignants, elles définissent les principes didactiques et les supports techniques que ces derniers doivent mobiliser pour atteindre les objectifs d'enseignement-apprentissage définis dans les programmes (cf. chap. 2, section 3.3).

Or, dans aucun de ces documents, il n'est nullement fait référence à l'utilisation en classe d'aucun outil numérique pouvant appartenir à l'élève. À propos des outils que l'enseignant peut mobiliser ou faire utiliser par les élèves, les instructions pédagogiques officielles font mention de « manuels scolaires » et d'« autres » sans toutefois préciser la nature de ces « autres » outils pouvant servir dans la situation pédagogique (cf. chap. 2, section 3.3. Figure 3). L'imprécision du discours institutionnel à propos de ces « autres » outils à mobiliser permet de conclure

à l'inexistence de normes institutionnelles concernant l'utilisation des outils numériques importés en classe.

L'indéfinition du statut de ces outils dans les documents institutionnels examinés les maintient non seulement hors de toute norme scolaire (pédagogique ou disciplinaire) mais révèle aussi l'absence de toute réflexion institutionnelle à leur égard. Toutefois, des normes élaborées en marge des discours constituants se font jour dans les discours issus des entretiens menées auprès de responsables de l'administration scolaire.

2. Des normes instituées en marge des textes réglementaires

Le silence des documents institutionnels à propos de l'utilisation en classe d'outils numériques nomades appartenant aux élèves donne lieu à des interprétations contrastées de la part de responsables de l'administration scolaire dont l'un des rôles est précisément de redéfinir localement les politiques de l'institution scolaire. Les deux sections suivantes examinent de quelles façons ces responsables construisent des normes à l'égard de l'utilisation du téléphone en marge des textes réglementaires.

2.1. L'interdiction du téléphone

L'interdiction du téléphone en classe par les élèves est la norme véhiculée dans les discours recueillis auprès de certains proviseurs. Ainsi, Boubacar, proviseur en poste depuis trois ans et âgé de 55 ans, soutient que « le règlement intérieur interdit *l'utilisation du téléphone tant pendant le cours que pendant les examens* ; donc *l'utilisation du téléphone dans la salle de classe est interdite* ». Mais contrairement à ce que soutient ce proviseur, le règlement intérieur ne se prononce pas sur l'utilisation du téléphone pendant les cours, ni pendant les examens où l'utilisation des objets numériques connectés (téléphone, tablette et ordinateur) est effectivement interdite par la police de surveillance. Celle-ci est le document institutionnel qui définit pour les candidats et les surveillants les comportements ainsi que les objets autorisés et interdits dans la salle d'examen. En ce sens, la police de surveillance et le règlement intérieur jouent le même rôle de définition et d'imposition de règles impersonnelles, ce qui rend encore plus étonnant le contraste entre la clarification du statut du téléphone dans la police de surveillance avec le silence dont il est l'objet dans le règlement intérieur qui organise pourtant le fonctionnement quotidien du groupe-classe.

La confusion qu'entretient Boubacar entre l'interdiction du téléphone dans la police de surveillance et son statut indéfini dans le règlement intérieur vient donc renforcer le flou autour du téléphone en classe dans le discours institutionnel. Mais cette confusion indique aussi par quelles stratégies argumentatives les responsables de l'administration scolaire construisent en marge des textes réglementaires une norme à l'égard du téléphone en situation pédagogique. Cette stratégie se manifeste discursivement à travers « l'effacement énonciatif » (Vion, 2001 ; Rabatel, 2004) qui permet au proviseur Boubacar de présenter l'interdiction du téléphone comme une norme institutionnelle et non comme une interprétation personnelle du règlement intérieur : « donc pour le moment euh nous nous en tenons aux textes réglementaires ». L'emploi du « nous » de majesté comme instance d'énonciation et la référence aux textes réglementaires contribuent ainsi à faire passer une interprétation personnelle du règlement intérieur pour une norme institutionnelle qui s'impose à l'ensemble de la communauté éducative à l'échelle de l'établissement. Le respect de la norme ainsi instituée passe par la pression que l'autorité administrative locale exerce sur les enseignants. Ainsi, Mohamed, proviseur en poste depuis sept ans et âgé de 53 ans, affirme, dans une énonciation où il s'efface derrière le pronom impersonnel « on » afin de mettre en avant l'autorité qu'il incarne, que « dernièrement même, on insiste sur ça [l'interdiction du téléphone] auprès des enseignants ». La pression exercée sur les enseignants ne vise pas seulement à préserver les cours d'éventuelles perturbations dues à son utilisation inappropriée comme le met avant Mohamed :

> on pense que euh il y a un abus qui peut qui pourrait sortir de cette utilisation autorisée, c'est un peu cela ; nous sommes dans un milieu jeune euh nous connaissons les avantages mais aussi les inconvénients, c'est pourquoi il y a certainement une certaine méfiance pour le moment vis-à-vis de l'utilisation du téléphone voilà.

La pression subie par les enseignants met surtout en évidence le contrôle qu'exerce l'administration sur leur liberté pédagogique, ce qui est une façon de maintenir en l'état les pratiques scolaires établies. En effet, Mohamed justifie son insistance auprès des enseignants à propos de l'interdiction du téléphone des élèves par le fait que

> tout le monde [tous les enseignants] n'applique pas le règlement intérieur comme ça se devrait, parce que pour certains [enseignants] on doit laisser les enfants utiliser les téléphones, même en classe soit disant euh parce que c'est un outil de travail ; mais nous disons non : le téléphone ne peut pas être l'outil de travail d'un élève ; pour eux [les enseignants concernés] que les enfants étudient ou pas ce n'est pas leur affaire, et nous, nous ne pouvons pas être complice de ça.

La non-reconnaissance de l'expertise pédagogique des enseignants qui voudraient que les élèves puissent se servir de leur téléphone à des fins pédagogiques s'accompagne dans le discours du proviseur d'une accusation d'irresponsabilité professionnelle. Le rappel à l'ordre des enseignants à l'égard de l'interdiction du téléphone, une interdiction décidée en marge des textes réglementaires qui servent pourtant à la légitimer, révèle les tensions qui se nouent autour de l'importation des outils numériques des lycéens-adolescents en classe. Ces tensions transparaissent dans le discours du proviseur Mohamed à travers l'opposition entre un « eux » référant aux enseignants accusés de laxisme professionnel du seul fait de vouloir autoriser l'utilisation pédagogique du téléphone par les élèves et un « nous » désignant l'autorité administrative qui entend contrôler l'initiative pédagogique des enseignants à l'échelle de l'établissement. L'existence de ces tensions entre enseignants et autorité administrative autour de la norme que celle-ci a instituée à l'égard du téléphone permet de saisir l'importation en classe des outils numériques appartenant aux élèves comme un phénomène conflictuel que l'analyse des discours d'enseignants permettra d'appréhender plus avant (cf. section 3, infra).

2.2. L'autorisation par défaut du téléphone

D'autres proviseurs interprètent l'indétermination du statut du téléphone dans les textes officiels comme étant une autorisation des élèves à l'utiliser comme le souligne Ibrahim, proviseur en poste depuis 13 ans et âgé de 59 ans :

> c'est un bien de consommation ; on est obligé de faire avec ; c'est pour cette raison que peut-être le législateur n'a pas trouvé encore bon de supprimer ça à l'école ; mais ce qui est sûr, à l'école ça pose assez de problèmes, et la gestion même des examens aujourd'hui est difficile à cause à cause du téléphone ; c'est pourquoi, à ce niveau, la police de la surveillance est très claire : pas de téléphone dans la salle d'examen, le téléphone n'y est jamais autorisé ; donc si on peut parler d'interdiction ce serait seulement à ce niveau ; en dehors de cela, dans les salles de classe les enfants sortent leurs téléphones et ça sonne même en classe ; donc par rapport à l'école il n'y a pas d'interdiction, ça je peux vous le dire sauf dans la salle d'examen sinon dans les salles de classe les téléphones sont autorisés.

Contrairement à Boubacar et à Mohamed, Ibrahim distingue clairement l'interdiction du téléphone dans la police de surveillance et son statut indéfini dans le règlement intérieur. Mais d'un point de vue énonciatif, on remarque qu'il use de la même stratégie d'effacement énonciatif qu'eux, non pas pour imposer à l'échelle de son établissement une norme à l'égard du téléphone comme ceux-ci l'ont fait, mais pour regretter que la réalité de ses usages en classe prenne le pas sur la réflexion

institutionnelle qui devrait l'accompagner. Cet effacement énonciatif, qui est une façon pour Ibrahim d'exprimer son désaccord vis-à-vis de l'utilisation du téléphone par les élèves, s'opère par la référence au « législateur » qui « *n'a pas trouver encore bon de supprimer ça à l'école* » alors que « ça pose assez de problèmes ». Ainsi, l'emploi du déictique temporel « encore » ne marque-t-il pas seulement la possibilité d'une évolution de la position de l'institution à l'égard du téléphone à l'école ; il traduit aussi chez Ibrahim le sentiment que l'institution, dont il n'est qu'un des chaînons, tarde à réglementer l'usage scolaire du téléphone, une absence de norme qui le démunit face à la réalité du phénomène :

> c'est des acteurs de l'école plus les partenaires qui se réunissent pour décider quel est le règlement n'est-ce pas mettre à la disposition des autorités scolaires ; si ce règlement ne prend pas en charge un aspect, bon souvent on est, on a du mal quand la situation, quand une telle situation se présente si c'est pas pris en charge par le règlement intérieur.

L'absence d'une prise en charge institutionnelle de l'utilisation du téléphone en classe en fait une réalité subie par l'autorité administrative (« on est obligé de faire avec »). Mais ce sentiment d'impuissance est présenté à travers le « on » collectif comme un sentiment partagé avec les enseignants. Ceux-ci font quotidiennement face à des usages du téléphone qui, selon Ibrahim, « les indisposent de trop », « les énervent » et in fine « jouent sur la communication pédagogique », car, poursuit-il, « *l'enfant qui a le courage de regarder Facebook* [en classe] *ça veut dire qu'il se fiche* de son professeur, il ne le considère même pas, il ne le prend pas au sérieux ». Confrontés à des usages qu'ils estiment déviants et par rapport auxquels l'institution ne leur fournit aucun repère en termes de réaction, les enseignants, constate Aly, surveillant général dont le supérieur hiérarchique est Ibrahim, recourent à une stratégie consistant à retirer aux élèves perturbateurs leur téléphone afin de reprendre le contrôle sur la situation pédagogique. Décrivant son quotidien de surveillant général dont l'un des rôles est de gérer les cas disciplinaires, Aly affirme en effet que « je ne peux pas faire UN jour, UN jour sans que les professeurs rapportent des téléphones ici ; ensuite on a un jour ou deux jours, le professeur repasse reprendre, *il le remet à l'enfant ; ça c'es*t des cas qui sont quotidiens ici ». Ce récit du quotidien du surveillant général, qui révèle aussi celui des enseignants confrontés à des usages du téléphone importé en classe, permet de conclure à l'existence de tensions, non pas entre autorité administrative et enseignants (cf. supra), mais entre les enseignants et leurs élèves. Ce récit signale aussi une coopération entre l'administration scolaire et les enseignants pour gérer à l'échelle de l'établissement un phénomène qui échappe pour l'instant à l'Enseignement Secondaire Général malien en tant qu'institution.

La difficulté de l'institution scolaire à se saisir de l'importation en classe des outils numériques des lycéens-adolescents afin de l'inscrire dans une norme scolaire tient certainement à l'invisibilité et à l'opacité des usages des élèves. En effet, ces usages sont invisibles du fait de leur clandestinité (cf. Kassim, Siaka, Amadou, Fatoumata) mais aussi opaques en ce qu'il est difficile de définir la nature des activités menées avec des outils clandestinement utilisés (cf. Grassin & Guichon, 2017). L'opacité des usages du téléphone en classe semble en faire un phénomène insaisissable pour l'institution scolaire mais aussi pour les acteurs éducatifs intermédiaires dont les responsables de l'administration. Dans le discours d'Ibrahim, apparaît en effet certaines manifestations discursives illustrant une certaine difficulté à appréhender les usages du téléphone en classe en tant que phénomène qu'il considère pourtant problématique. Ces manifestations discursives concernent d'une part la référence récurrente aux usages du téléphone par « ça » qui décrit à la fois un objet (le téléphone) et une réalité (les usages) mal identifiés (« **ça** pose assez de problèmes ; **ça** sonne même *; le législateur n'a pas trouver encore bon de supprimer* **ça** *à l'école* »), et d'autre part l'expression hypothétique de la raison pour laquelle l'institution scolaire n'a pas encore défini une norme à l'égard du téléphone.

3. Les enseignants aux prises avec le téléphone importé en classe

Cette section se concentre sur deux enseignants de français évoluant dans deux établissements différents de Bamako. L'analyse de leur discours vise à mettre au jour les normes qu'ils construisent autour des usages du téléphone en classe et ce que celles-ci révèlent comme enjeux identitaires.

3.1. Samuel : le téléphone des élèves, une catachrèse pédagogique

3.1.1. Éléments de biographie professionnelle et rapport aux outils numériques

Samuel est âgé de 34 ans. Diplômé de l'École Normale Supérieure de Bamako, il a une expérience professionnelle de huit ans d'enseignement dans le même lycée où il est également responsable volontaire de la salle informatique depuis six ans. En dehors de ses heures de cours, Samuel passe son temps libre dans cette salle où ont eu lieu les trois entretiens menés auprès de lui. En plus de l'accompagnement technique qu'il apporte aux élèves venant y faire des recherches scolaires, Samuel y organise des sessions de formation individualisée pour les enseignants qui se sentent peu à

l'aise avec les TIC et qui le sollicitent. Il affirme s'être intéressé aux TIC par curiosité :

> j'ai découvert les choses par moi-même ; quand j'étais étudiant, je partais dans des cybercafés ; je m'asseyais ; si je suis bloqué, j'appelle la gérante ou le gérant qui venaient débloquer ; c'est comme ça que euh j'en ai fait la pratique jusqu'à euh aujourd'hui ; ensuite j'ai un ami qui m'a envoyé un [ordinateur] portable [de l'étranger] et c'est par ça que j'ai découvert pas mal de choses par moi-même euh jusqu'à ce que je suis devenu formateur sur le tas.

Samuel anime un blog consacré à divers sujets (la littérature, la politique, des problématiques scolaires telles que la baisse du niveau des élèves ou des questions d'ordre syndical) mais ne s'en sert pas à des fins d'enseignement-apprentissage du français comme il le souligne dans l'extrait suivant : « *bon j'ai beaucoup plus une aspiration politique et syndicaliste que pédagogique quoi, c'est cette tendance qui m'attire beaucoup* ». L'orientation politique de son blog met en évidence que la problématique de l'accès aux outils numériques connectés et celle des compétences technologiques n'épuisent pas pour les enseignants les obstacles liés à l'intégration pédagogique de ces dispositifs distants. Des facteurs subjectifs, dont la motivation personnelle, entrent en ligne de compte et semblent même, dans le cas de Samuel, plus déterminants.

La sous-section 3.1.2 propose de rendre compte de l'usage de ses outils numériques nomades personnels (ordinateur et téléphone) importés en classe, de la même manière que nous l'avons fait pour certains de ses élèves (cf. chapitres 8 et 9), afin de mettre en perspective les normes qu'il construit autour de l'utilisation des outils numériques des apprenants.

3.1.2. Intégrer ses outils numériques personnels à la conduite d'activités pédagogiques

Pendant ses cours, Samuel n'utilise pas de documents imprimés pour ses propres besoins, ceux-ci étant réservés à l'usage de ses élèves. Il se sert uniquement de son ordinateur comme support de lecture du contenu du cours. Mais lorsqu'il se retrouve dans l'impossibilité de se servir de son ordinateur pour diverses raisons (batterie déchargée ou si sa fiancée, étudiante en gestion, le lui emprunte), Samuel mobilise alors son téléphone comme support de lecture du contenu de son cours. L'extrait ci-dessous décrit comment Samuel bascule de l'utilisation de l'ordinateur à celle du téléphone dans la situation pédagogique :

> chaque fois que je sens que l'ordinateur va aller en veille, parce qu'il n'y a pas de batterie, je transfère ou je copie ça là [le document qu'il me montre au cours de l'entretien pour illustrer son propos] dans le téléphone et je fais le cours avec ça,
> **Sk** : ça tu le fais ?
> **Samuel** : oui
> **Sk** : et les élèves comment ils réagissent en voyant leur prof
> **Samuel** : qui fait son cours avec le téléphone
> **Sk** : oui qui travaille avec son téléphone
> **Samuel** : ils sont étonnés, ils se demandent comment je fais euh ils se disent que euh il y en a qui pensent que euh je bluffe parce que euh ils ne croient pas, parce que le téléphone pour certains élèves aussi c'est juste euh pour aller sur Facebook ou il y a d'autres qui pensent que je copie des cours sur internet que je donne voilà ça aussi ça arrive qu'ils pensent ça voilà.

Cet extrait permet de souligner que l'articulation d'outils numériques personnels (le téléphone et l'ordinateur) en situation pédagogique est une pratique installée chez Samuel, une habitude qui se manifeste discursivement à travers le circonstant temporel « chaque fois que ». La réaction étonnée et incrédule des élèves (« ils sont étonnés, pensent que je bluffe, ne croient pas ») signale que l'utilisation par les enseignants de leurs téléphones personnels comme support pédagogique est encore le fait d'une minorité.

L'agencement qu'élabore Samuel entre l'utilisation de l'ordinateur et du téléphone dans la situation pédagogique rappelle aussi celui élaboré par les élèves entre outils numériques et supports papier dans le cadre de la réalisation de leurs tâches scolaires aussi bien en classe que hors la classe. Ce constat permet de souligner à la suite de Schneider (2016) que l'usage des outils numériques nomades dans le travail scolaire réalisé en classe ou hors la classe inscrit très souvent la situation où ils sont mobilisés dans des dispositifs techniques différents, faisant ainsi de la situation une configuration d'usages : l'ordinateur et le téléphone pour Samuel, l'ordinateur ou le téléphone et les supports classiques de l'écrit (cahiers, feuilles volantes et stylo) pour les élèves (cf. chap. 6, Pierre ; chap. 8, Amadou).

Samuel utilise aussi son téléphone dans la situation pédagogique comme ressource lexicale lui permettant de faire face à des sollicitations imprévues des élèves en lien avec le vocabulaire comme le souligne l'extrait ci-après :

> **Sk** : est-ce que pendant tes cours tu utilises ton téléphone pour d'autres choses ?
> **Samuel** : bien sûr, bien sûr, surtout le dictionnaire (rire), le dictionnaire est très important
> **Sk** : le dictionnaire numérique ?
> **Samuel** : oui oui, le dictionnaire numérique, donc je l'utilise de temps à autres euh pour éviter les confusions (sourire) voilà pour éviter les confusions

Sk : euh quel genre de confusions ?
Samuel : des confusions, des confusions sur le sens de mots, de l'orthographe des mots aussi voilà
Sk : ah bon ?
Samuel : ah oui (rire)
Sk : d'accord, mais euh en préparant ton cours à la maison tu es censé anticiper ces problèmes de euh confusions, non ?
Samuel : oui oui bien sûr, mais les élèves euh tu sais comme ils sont hein, ils posent parfois des questions sur des mots qui n'ont rien à voir avec l'activité du cours, et tu peux pas continuer à dire que tu ne réponds pas parce que ça n'a rien à voir avec le cours ; donc moi euh pour ne pas les induire en erreur je n'hésite pas à consulter le dictionnaire lorsque je ne suis pas sûr de ce que j'avance.

Ainsi, l'usage du dictionnaire numérique pour vérifier le sens ou l'orthographe de mots sur lesquels les élèves l'interrogent et à propos desquels il a des doutes permet à Samuel de préserver une éthique professionnelle qu'il énonce en termes contractuels d'une double obligation pour l'enseignant. La première consiste selon lui à répondre aux questions de vocabulaire imprévues des apprenants, une obligation énoncée par le biais du pronom personnel « tu » au lieu du « je », ce qui est une façon de l'inscrire dans une représentation partagée du travail d'enseignant de langue en classe. La seconde obligation consiste à apporter à ces questions une réponse correcte, une correction que l'usage du dictionnaire permet de garantir en cas de doutes. L'importance particulière que Samuel accorde au dictionnaire dans la situation pédagogique (« le dictionnaire est très important ») tient ainsi à la fonction d'aide pédagogique qu'il constitue pour lui, une aide qui consiste à assurer la correction des réponses qu'il apporte aux questions de vocabulaire des élèves mais surtout à lui permettre de ne pas perdre la face vis-à-vis d'eux. En effet, la motivation de l'utilisation du dictionnaire par Samuel relève d'une stratégie pédagogique où il semble s'agir autant de fournir aux élèves la réponse correcte que de ne pas se discréditer vis-à-vis d'eux en leur en donnant une incorrecte ou en refusant de répondre à leurs questions improvisées de vocabulaire.

Samuel se sert également de son téléphone pour s'aménager ce que Guichon et Koné (2015) appellent des « échappées numériques ». Dues à des pratiques numériques dissociées de l'activité didactique qui a cours en classe, celles-ci renvoient à ces moments de « suspension de la présence cognitive dans le cours ». Dans le cas de Samuel, ces moments sont ceux où il se met en retrait de la situation pédagogique en faisant réaliser une activité aux élèves comme il l'affirme dans cet extrait :

> dès que j'ai un cinq minutes voilà, un temps de cinq minutes comme ça voilà, je euh par exemple je suis assis comme ça j'attends qu'ils terminent leur activité, en attendant qu'ils terminent, je me connecte rapidement euh je regarde des choses, je me permets euh (sourire) de monter sur Facebook pour voir les actus, ce qui n'est pas normal hein mais bon euh : l'enseignement maintenant n'est plus vertical ; quand tu interdis quelque chose à quelqu'un il faut à ton tour le respecter.

L'usage de Facebook pour s'extraire de la situation pédagogique semble une habitude ancrée chez Samuel comme le signale le circonstant temporel « dès que », une habitude qui relèverait de son rapport quotidien à Facebook mais qui semble répondre à un besoin de garder le plus fréquemment possible le contact avec l'hors-classe. Ce besoin transparaît dans son empressement à se connecter aussitôt qu'il met ses élèves en activité (« *dès que j'ai un cinq minutes, je ne connecte rapidement* »). Si l'auto-sanction à laquelle il se livre (« je me permets euh (sourire) de monter sur Facebook *pour voir les actus, ce qui n'est pas normal* ») est une façon de reconnaître le caractère déviant de cette pratique devant l'apprenti-chercheur, la mise au jour de ces échappées numériques permet de souligner les attitudes paradoxales des enseignants à l'égard du téléphone au lycée. Ce paradoxe ne concerne pas l'interdiction faite aux élèves d'utiliser leur téléphone alors qu'ils importent eux-mêmes, grâce au téléphone, certaines de leurs pratiques numériques en classe. Ce paradoxe concerne plus fondamentalement ce qu'il semble convenir d'appeler l'inconscient du discours scolaire sur les outils numériques nomades, qui a trait au désir permanent de sanctuarisation de l'espace-temps de la classe contre l'intrusion de toute forme de pratiques que les acteurs éducatifs (enseignants et élèves) développent dans leur vie quotidienne, des pratiques qu'ils ne déposent pas toutes au seuil de la salle de classe (Vincent, Lahire & Thin, 1994 ; Maulini & Perrenoud, 2005). Pour Dioni (2011), ce désir d'une clôture symbolique de l'école est l'une des raisons de la difficulté pour les enseignants et pour l'institution à penser leur rôle à l'égard des outils numériques nomades autrement que par leur interdiction ou leur ignorance en classe. Allant dans le même sens que Dioni, Schneider (2016) a repéré chez les enseignants de son étude un sentiment de malaise quant à leur utilisation du téléphone en classe et à l'interdiction du téléphone des élèves. Elle décrit ce malaise en termes d'attitude paradoxale : l'enseignant qui utilise son téléphone en classe, interdit aux élèves de le faire mais qui est parfois content de demander aux élèves d'utiliser leur téléphone pour contacter d'autres en cas de besoin. Du constat de ce paradoxe, Schneider conclut que « la réalité des pratiques semble toujours avoir une longueur d'avance sur la réflexion des acteurs éducatifs » (p. 73).

La sous-section suivante propose d'examiner comment Samuel se positionne vis-à-vis de l'utilisation des outils numériques importés en classe par ses élèves.

3.1.3. La contractualisation des usages du téléphone en classe

3.1.3.1. Négocier des règles autour des usages à finalité non éducative

Quand Samuel évoque l'utilisation autonome du téléphone en classe, il le fait exclusivement à travers ses effets à la fois sur l'attention des élèves et, dans une moindre mesure, sur celle de l'enseignant, ce qui est une façon pour lui de présenter cette utilisation comme problématique d'un point de vue didactique :

> ça perturbe, juste parce que ça déconcentre ; ça perturbe ; quand le téléphone sonne, surtout si c'est des genres euh je dirais de certaines sonneries, non seulement l'enseignant peut être déconcentré, je dis bien peut être déconcentré, mais automatiquement tous les élèves sont déconcentrés ; donc là ça perturbe le cours.

La nature problématique de l'utilisation du téléphone est mise en avant dans le discours de Samuel à travers la répétition d'énoncés rendant compte de ses effets négatifs (le détournement de l'attention) mais aussi par le biais du présent de l'indicatif dont la valeur modale est d'exprimer ici la réalité de ces effets (« ça perturbe, ça déconcentre, ça perturbe »).

Le téléphone apparaît ainsi pour Samuel comme un « attracteur cognitif » (Bidet, 2011) dont la « sonnerie » ne détourne pas du cours que l'attention de son propriétaire mais aussi celle des autres partenaires de la situation didactique. Toutefois, il semble que la déconcentration occasionnée affecte davantage l'attention des autres élèves que celle de l'enseignant comme le signale cette opposition : « non *seulement l'enseignant peut être déconcentré, je dis bien peut être déconcentré, mais* automatiquement tous les élèves sont déconcentrés ».

Confronté à des pratiques liées au téléphone mettant à mal la mutuelle attention que se doivent les partenaires de la situation didactique, Samuel inscrit l'utilisation du téléphone en classe dans ce que Grassin et Guichon (2017) appellent un régime de contractualisation des usages, qui consiste à négocier des normes d'usages entre lui et ses élèves. La contractualisation de l'utilisation du téléphone en classe est une façon pour Samuel de rétablir l'attention sociale nécessaire à l'apprendre-ensemble comme l'extrait suivant permet de le souligner :

> aujourd'hui si je dispense mes cours, le téléphone ne sonne même pas ; quand le téléphone sonne, je le confisque ; la personne paie un paquet de bonbons ; et le paquet de bonbons est partagé de manière un peu sélective ; mais ceux qui

> participent bien [au cours] ils ont droit à deux ou trois bonbons plus que les autres ; comme ça, ça les motive plus davantage à participer à mes cours.

Le déictique temporel « *aujourd'hui* » permet de déduire que l'absence de perturbations occasionnées par les sonneries des téléphones en classe est un effet positif de la contractualisation de l'utilisation du téléphone. Mais la norme consistant à confisquer le téléphone qui sonne et à conditionner sa récupération à l'achat d'un paquet de bonbons ne vise pas seulement à décourager explicitement les usages inappropriés du téléphone en situation pédagogique : elle s'inscrit également dans une stratégie pédagogique de motivation des élèves que la règle établie pour le partage des bonbons met en évidence : « ceux qui participent bien, ils ont droit à deux ou trois bonbons plus que les autres ; comme ça, ça les motive plus davantage à participer à mes cours ». Ainsi, le régime de contractualisation semble constituer pour les enseignants une voie leur permettant de se réapproprier les outils numériques nomades de leurs élèves (Guichon & Koné, 2015). En contractualisant l'utilisation du téléphone en classe, Samuel semble être parvenu à le sortir de son statut d'objet mal défini mais toujours décrit en des termes problématiques dans le discours des autorités de l'administration scolaire, ce qui conduit à souligner le rôle crucial des enseignants dans le processus de normalisation de ces outils dans la situation pédagogique d'où il semble désormais difficile de les extraire.

La sous-section 3.1.3.2 examine la dimension didactique de cette contractualisation. Celle-ci a trait aux types d'activités pour la réalisation desquelles les outils sont autorisés.

3.1.3.2. *Temporalités de l'usage pédagogique du* téléphone

L'analyse du discours de Samuel à propos de l'utilisation des outils numériques nomades des élèves fait apparaître l'existence d'un contrat d'usage pédagogique de ces outils. Ce contrat consiste à circonscrire leur utilisation à la réalisation d'un seul type activité didactique elle-même inscrite dans trois temporalités de la progression pédagogique à l'échelle de l'année scolaire : il s'agit de la préparation d'exposés improvisés lors du premier cours de l'année sur les thèmes inscrits au programme, puis en fin de chapitre sur le thème autour duquel celui-ci est organisé et, enfin, pendant le cours consacré à une leçon abordant un aspect du thème faisant l'objet de chaque chapitre. Ces trois temporalités de la progression pédagogique annuelle qui configurent l'exposé en tant que dispositif pédagogique constituent aussi trois chronotopes d'usage d'outils numériques, ce que les analyses menées ci-après vont permettre de mettre au jour.

Samuel consacre toujours son premier cours de l'année scolaire à l'explicitation des règles de fonctionnement de ses cours, y compris celles concernant l'utilisation des outils numériques de ses élèves. Ce premier cours constitue aussi l'occasion pour lui d'apprécier le niveau des élèves afin de mieux orienter ses choix pédagogiques comme l'extrait suivant permet de le souligner :

> quand je rentre pour la première fois, pour mon premier cours, on échange sur d'abord les règles, les règles : comment est-ce que mon cours se passe ; ensuite je leur donne le programme ; on divise le programme, les différents chapitres du programme, cela trouve que la classe est déjà divisée en différents groupes ; donc chacun [des groupes] prend un thème ; donc après avoir choisi leur thème donc maintenant ils doivent le présenter sous forme d'exposé, parce que je dois au préalable savoir si toutefois ils ont des pré-acquis ou bien des prérequis sur l'exposé ; et comment est-ce que je le saurais ? C'est en leur donnant un exposé rapide, justement improvisé ; donc là, je leur dis qu'ils ont le droit d'utiliser tout ce qu'ils veulent, même le téléphone ; donc maintenant s'ils terminent je leur demande qu'est-ce qu'ils ont utilisé pour préparer l'exposé justement pour savoir combien utilisent le téléphone, comme ça j'en profite pour dire comment ça se passe avec le téléphone pendant mes cours.

L'habitude prise par Samuel de faire faire un exposé improvisé à ses élèves lors de son premier cours de l'année scolaire relève ainsi d'une stratégie pédagogique qui ne lui permet pas seulement de se faire une idée de leurs acquis mais surtout de sonder leur rapport éducatif au numérique. L'initiation d'une conversation avec ses élèves au terme de la préparation de leur premier exposé afin de prendre la proportion des utilisateurs du téléphone manifeste de la part de Samuel non pas une attente de les voir utiliser leur téléphone mais la représentation que l'usage autonome du téléphone à des fins pédagogiques serait une habitude installée chez les lycéens-adolescents. On peut supposer qu'une telle représentation a été forgée au fil de ses années d'enseignement où Samuel a vu s'importer progressivement le téléphone dans la situation pédagogique. La confrontation de sa représentation avec la réalité de l'usage du téléphone lors de la réalisation de la première activité didactique de l'année scolaire lui fournit l'occasion d'expliciter ses règles à l'égard du téléphone en classe. Ces règles consistent d'une part à interdire aux élèves tout usage pédagogique autonome du téléphone pendant l'interaction didactique et d'autre part à en autoriser explicitement l'utilisation pour une activité précise de recherche d'information.

L'unique activité pour réalisation de laquelle Samuel autorise ses élèves à utiliser leur téléphone est l'exposé, un dispositif pédagogique promu dans les instructions pédagogiques officielles (cf. chap. 2, section 3.2, tableau 2). Dans sa pratique pédagogique, l'exposé est un dispositif inscrit dans des temporalités correspondant à des phases clés de la progression pédagogique annuelle. En plus de

l'exposé qu'il improvise lors du premier cours de l'année scolaire, Samuel en fait souvent réaliser en fin de chapitre dédié à un thème du programme afin de faire le bilan des acquisitions. Ces exposés-bilan constituent aussi des activités pour la réalisation desquelles il autorise les élèves à faire usage de leurs outils numériques comme il l'affirme dans l'extrait suivant :

> si je termine aussi mon chapitre et qu'il me reste trente minutes environ, je leur demande de préparer un exposé en quinze minutes au moins, ça me permet de comprendre s'ils ont compris le chapitre étudié et quel niveau ils ont en matière d'exposé ; donc je leur donne l'autorisation même d'utiliser les téléphones, les ordis, la connexion ; tout ce qu'ils veulent et je m'assois, je les regarde, et j'exige à ce que tout le monde participe ; ils font leur recherche en groupes ; dans dix minutes maintenant, j'essaie de voir s'ils savent préparer un exposé improvisé.

Cet extrait permet de saisir le rapport de Samuel aux aides pédagogiques externes à l'enseignant que les élèves peuvent mobiliser dans la situation pédagogique. Si Samuel tient à garder l'initiative de l'utilisation de ces aides, il accepte cependant qu'elles se substituent à lui le temps de la préparation de l'exposé improvisé (« je *m'assois, je les regarde* »). Cette mise en retrait au profit des aides externes accessibles aux élèves relève d'un ethos professionnel qui reconnaît l'utilité pédagogique des outils numériques importés en classe par les élèves. Celle-ci est mise en avant dans l'extrait ci-après à travers la distinction que Samuel établie entre le téléphone comme simple instrument de communication distante et le téléphone comme catachrèse pédagogique, c'est-à-dire une ressource pédagogique bricolée à partir d'objets personnels de l'apprenant.

> pendant le cours même, au cours du cours, je donne des petites recherches de dix à quinze minutes, rapidement un petit exposé ; donc là j'autorise le téléphone même ; mais pas le téléphone en tant que téléphone, vous trouverez que dans le téléphone il y a des applications, les dictionnaires, il y a aussi l'internet, donc dans ces contextes-là, j'autorise et les téléphones et les ordis ; donc ils peuvent les utiliser comme ils le souhaitent pendant ce laps de temps.

L'extrait met au jour une troisième temporalité de l'utilisation des outils numériques nomades des élèves dans la progression pédagogique de Samuel sur l'échelle de l'année scolaire : aux exposés improvisés en début d'année et en fin de chapitre s'ajoutent ceux qu'il fait réaliser à ses élèves pendant le cours entendu comme unité temporelle de l'organisation scolaire de l'enseignement-apprentissage : « pendant le cours même, au cours du cours, je donne des petites recherches ». L'insistance de Samuel auprès de son interlocuteur, laquelle se manifeste à travers la reformulation explicative « au cours du cours » référant à « pendant le cours même », signale que cette troisième temporalité de l'utilisation des outils numériques des élèves en classe

ne se confond pas avec les deux autres déjà évoquées (en début d'année et en fin de chapitre).

La photo 25 ci-après est prise pendant le cours de Samuel en avril 2015. Elle décrit une situation d'utilisation du téléphone par les élèves dans le cadre de la réalisation d'un exposé sur le thème du pouvoir inscrit au programme. La description se concentre sur les principes pédagogiques encadrant l'utilisation du téléphone et non pas sur les activités que les élèves ont pu conduire avec leurs téléphones pendant la préparation de l'exposé. Celui-ci a lieu à l'entame du premier cours sur le thème cité ci-avant. Quand Samuel entre en classe, il engage une conversation avec les élèves sur les différents présidents du Mali de 1960 à 2015 et sur la manière dont ceux-ci ont accédé au pouvoir. Il écrit ensuite au tableau deux consignes, la première demandant aux élèves de définir avec référence les régimes politiques qui existent aujourd'hui, la seconde de dire s'il y a une différence entre une monarchie parlementaire et une démocratie. Ceux-ci ont disposé de vingt minutes environ pour répondre individuellement aux consignes. Après cette première étape, au cours de laquelle la photo a été prise, les élèves se sont mis en petits groupes à la demande de Samuel afin de mettre en commun les résultats individuellement obtenus lors de l'étape précédente. Cette étape de la mise en commun a duré environ quinze minutes. Puis chaque groupe a désigné un orateur pour présenter les résultats mis en commun. Mais avant que le premier orateur ne commence sa présentation, Samuel demande explicitement aux élèves de ranger tous les outils, y compris les téléphones, auxquels ils avaient eu recours pour réaliser leur tâche. Samuel affirmera à propos de ce rappel explicite que

> c'est devenu une habitude chez moi : dès que le temps prévu pour la recherche est fini, je me lève et je dis stop [en tapant ses mains l'une contre l'autre) ; maintenant c'est interdiction de toucher à quoi que ce soit ; tout le monde met ses effets de côté et on écoute celui qui parle ; pas de prise de notes, rien ! tout le monde écoute et après [les présentations] on fait la synthèse au tableau et là tout le monde recopie.

Ainsi, en demandant explicitement aux élèves d'évacuer de la situation les outils qu'ils ont pu mobiliser, Samuel entend conserver son rôle de pivot de la situation, celui qui imprime le rythme des activités et décide de la temporalité de l'usage des outils mobilisés pour leur réalisation.

Photo 25. Utilisation autorisée du téléphone pour la réalisation d'un exposé improvisé



Ainsi, il ressort de la contractualisation des outils numériques des élèves que leur utilisation est circonscrite à la réalisation d'une seule activité, en l'occurrence l'exposé improvisé qui apparaît comme un dispositif central dans la pédagogie de Samuel. Ce dispositif s'inscrit dans trois temporalités de la progression pédagogique sur l'année scolaire (cf. supra). Si ces trois temporalités configurant l'exposé constituent aussi trois chronotopes d'usage d'outils numériques, on peut toutefois s'interroger sur les raisons de la limitation de l'utilisation du téléphone à la seule préparation de l'exposé en classe. À travers ce choix, il semble que Samuel veuille avant tout conserver le contrôle sur l'utilisation de ces outils, et in fine sur la situation pédagogique. Ce désir de contrôle se manifeste dans son discours par l'interdiction faite aux élèves d'utiliser leurs outils numériques en dehors de la réalisation d'exposés :

> pendant mes heures, le téléphone n'est pas autorisé, les ordinateurs non plus ; même pour les prises de notes, je n'autorise pas les ordinateurs ; parce que si j'autorise chacun à utiliser son téléphone ou son ordi quand il veut, tu imagines ce que ça va faire (sourire) : je n'aurais pas la maîtrise de la classe, ça ne serait pas possible : un effectif de 30 élèves et chacun utilise son téléphone comme il veut, ça va faire du n'importe quoi.

La crainte de perdre le contrôle de la classe justifie ainsi le confinement de l'utilisation pédagogique des outils numériques des élèves dans une seule activité didactique dont la réalisation par les élèves engage moins Samuel à vouloir contrôler la situation mais davantage à se mettre en retrait (cf. supra). Mais l'expression de cette crainte, légitime, manifeste aussi à quel point l'utilisation pédagogique autonome par les

élèves de leurs outils numériques reste associée à la question du pouvoir inhérente à la relation éducative en contexte scolaire, où les modalités pédagogiques sont avant tout « des pratiques de contrôle symbolique fondées sur une hiérarchie graduée de positions et de reproduction culturelle » (Paivandi & Espinosa, 2013 : 3). En ce sens, la section suivante vise à examiner les tensions qui se font jour entre Samuel et son proviseur Mohamed (cf. section 2.1., supra) à propos de l'utilisation pédagogique du téléphone des élèves.

3.1.3.3. « *Je fais avec le peu que j'ai* » : injonctions institutionnelles et ressources bricolées

Samuel enseigne dans un lycée où l'autorité administrative interdit non seulement l'utilisation du téléphone en classe mais fait aussi pression sur les enseignants pour qu'ils respectent cette norme (cf. Mohamed, section, 2.1., supra). Mais pour Samuel

> le téléphone ne peut pas être interdit actuellement, parce que l'APC [approche par compétences], rien qu'avec l'APC, je ne souhaiterai pas parler de règlement intérieur de manière générale ; mais quand même l'APC précise des méthodes d'enseignement actives, et là je pense que l'enseignant est le seul responsable de sa méthode d'enseignement sachant que si on s'attend à des résultats et qu'il y a des résultats, c'est la bonne méthode.

Cet extrait permet de souligner l'opposition de Samuel à l'interdiction faite aux enseignants par l'autorité administrative d'utiliser le téléphone des élèves en classe à des fins pédagogiques. Il est intéressant de noter que si l'autorité administrative s'appuie sur le règlement intérieur pour interdire le téléphone (cf. section, 2.1, supra), Samuel fonde son opposition à cette norme sur les instructions pédagogiques officielles. Le recours à l'adverbe temporel « actuellement » marque une rupture entre un avant et un après l'institution de l'Approche par Compétences (APC) comme méthode d'enseignement au lycée, une rupture qui implique, selon Samuel, de faire évoluer le rôle du téléphone importé en classe. Mais sa volonté de normaliser l'utilisation pédagogique des outils numériques des élèves se heurte à des pressions institutionnelles. L'extrait suivant est un récit de tension entre Samuel et son proviseur à propos de l'utilisation du téléphone des élèves dans le cadre de la réalisation d'une activité de compréhension orale pendant son cours :

> un jour, j'ai eu des problèmes avec mon proviseur : je faisais écouter en classe une chanson à mes élèves ; j'ai joué la chanson en classe ; le proviseur il était furieux ; il dit : Samuel je vous en prie ! C'est un cours de musique ou de français ? Ça m'a fait sourire ; non ! J'avais mon PC ; il n'était pas d'accord et en plus je jouais de la musique alors que c'était censé être un cours de français ; je l'ai regardé et ça m'a fait rire ; donc je ne l'ai pas répondu ; après il n'a pas

> cru ; il est venu me revoir ; il m'a convoqué ; j'ai dit : je dispensais mon cours en fait ; il dit : mais, quelque part, est-ce qu'il est précisé que vous devriez jouer de la musique ? Je dis : oui, oui ; il dit : ok ! Montre-moi ; effectivement dans le programme on parle de texte audio ; quand on dit texte audio, pour un esprit limité, il va dire : il faut forcément un discours ; non, non ; la musique, c'est un texte audio ; et l'école n'avait pas à sa disposition, je dirais le matériel nécessaire ; et moi je fais avec le peu que j'ai, autrement dit ma machine et les téléphones des élèves.

Ce conflit relève une tension entre la manière dont Samuel entend définir sa pratique pédagogique et le déni de sa liberté d'action de la part du proviseur. Confronté à l'absence d'ordinateur équipé de vidéoprojecteur dans les salles de cours et aux incitations du programme, Samuel semble avoir développé une expertise à propos du détournement du téléphone des élèves comme catachrèse pédagogique. En ce sens, l'extrait suivant décrit son mode d'emploi pédagogique de cet outil dans la réalisation d'activités de compréhension orale :

> on demande toujours des supports audiovisuels ; l'école n'a que deux projecteurs ; maintenant qu'est-ce qui me reste ? C'est le téléphone : je rentre en classe ; j'ai un texte audio à faire écouter ; je me trouve confronté à des problèmes de matériels ; je leur demande tout simplement d'activer les Bluetooth ou Hyper Envoi [application de transfert de fichiers], et j'envoie maintenant mon texte dans tous les téléphones et dans cinq minutes j'ai atteint mon objectif ; et si on me dit que le téléphone est inapproprié en classe, je dis à la personne que ça je ne suis pas d'accord ; mais ça dépend de comment est-ce que NOUS, nous l'utilisons en classe ; là, ça devient un problème, c'est inadmissible pour moi qu'un élève surfe sur Facebook pendant le cours ; là c'est inadmissible.

Le recours aux téléphones des élèves permet ainsi à Samuel d'atteindre des objectifs pédagogiques auxquels il ne serait pas parvenu autrement, d'où son rejet de l'interdiction du téléphone instituée par l'autorité administrative. L'emploi du « NOUS », référant à l'enseignant et à ses élèves (le groupe-classe) mais pouvant aussi désigner les enseignants comme communauté de pratiques confrontée au pouvoir de contrôle de l'administration scolaire, montre que pour Samuel, l'intégration du téléphone dans la situation pédagogique est uniquement du ressort de l'enseignant.

Dans la pratique de Samuel, l'intégration des outils numériques des élèves passe par la contractualisation de leur utilisation, ce qui révèle de sa part une réflexion critique à leur égard. Si cette contractualisation constitue sans doute une voie appropriée permettant aux enseignants de domestiquer les outils des élèves (Grassin & Guichon, 2017), elle exige toutefois de l'enseignant intervenant dans un cadre institutionnel peu enclin à la liberté pédagogique de résister à des pressions. Celles subies par Samuel montrent que l'intégration des outils numériques à la pédagogie

s'accompagne d'une lutte qui a pour objet non pas la technologie elle-même mais les « nouvelles relations de pouvoir dans une classe ou dans une communauté » qu'elle y introduit (Warschaeur, 1998). La contractualisation de l'utilisation des outils importés en classe par les élèves témoigne de telles relations dans la mesure où cette contractualisation, quand elle vise à préserver l'attention cognitive et sociale en classe (cf. section 3.1.3.1), relève d'une contrainte imposée à l'enseignant. Celui-ci se voit en effet obligé de prendre en considération les effets induits de l'utilisation clandestine de ces outils afin d'assurer l'efficacité de la communication pédagogique. Quand la contractualisation concerne l'usage pédagogique du téléphone, c'est à la pression institutionnelle que l'enseignant doit souvent faire face afin d'affirmer son identité d'enseignant telle qu'il l'entend, une affirmation de soi en tant qu'enseignant qui passe chez Samuel à la fois par le rejet de l'interdiction du téléphone par sa hiérarchie et la revendication de son autonomie professionnelle quant au choix des outils pour assister son enseignement.

Conservant la même perspective, la section suivante se consacre au discours d'un autre enseignant de français à propos de l'usage des outils numériques des élèves importés en classe. Celui-ci évolue dans un autre lycée et ne connaît pas Samuel.

3.2. Samba : La tentation du contrôle sur la situation pédagogique

Samba est âgé de 38 ans, a une expérience d'enseignement de 12 ans dans le même établissement que Boubacar, qui en est le proviseur (cf. section 2.1, supra). Cette section se concentre d'une part sur son rapport aux outils numériques des élèves afin de saisir les significations qu'il construit par rapport à leur utilisation autonome, et d'autre part sur la façon dont la perception institutionnelle du rôle de la technologie dans l'apprentissage scolaire affecte l'utilisation pédagogique des outils numériques de diffusion (vidéoprojecteur) auxquels il a accès au sein de son lycée.

3.2.1. L'identité enseignante au révélateur des usages clandestins du téléphone

Dans le discours de Samba, les usages pédagogiques clandestins du téléphone sont essentiellement décrits en termes d'incidence sur son identité d'enseignant. Cette incidence est thématisée comme une mise en concurrence de son rôle de principal pourvoyeur du savoir en classe. Le domaine du savoir où Samba se sent le plus concurrencé en tant qu'enseignant de langue seconde par l'utilisation autonome du téléphone est celui du vocabulaire comme l'extrait suivant permet de le relever :

> le problème aujourd'hui, c'est que ces outils que les élèves utilisent en classe ont changé le métier de l'enseignant de langue aujourd'hui ; c'est ça le problème ; avant, en tant que prof ; je pouvais expliquer des mots sans craindre d'être contredit ; l'explication du vocabulaire c'était le monopole de l'enseignant ; les élèves n'avaient aucun moyen immédiat de vérifier les explications que tu leur donnes ; mais maintenant cela n'est plus possible hein parce que avec leurs téléphones-là ils vérifient toute de suite même si tu ne les vois pas, ils vérifient sur leurs téléphones ; […] ça a changé le travail même de l'enseignant de langue ; il faut être prudent pour ne pas se faire ridiculiser par ces élèves quoi sinon ils ne te respectent plus hein.

Ainsi, l'usage pédagogique du téléphone apparaît à ses yeux comme un facteur externe qui fait évoluer malgré lui son rôle d'enseignant dans la situation pédagogique. Cette évolution subie est temporellement marquée dans son discours par un avant et un après l'apparition en classe de l'utilisation clandestine du dictionnaire numérique. Le corollaire à ce changement de son rôle d'enseignant est thématisé en termes de perte de pouvoir par rapport aux élèves qui disposent désormais, grâce à leurs téléphones, du pouvoir de vérifier en classe les explications qu'il leur fournit. À la perte de son « monopole » de pourvoyeur d'explications lexicales occasionnée par l'usage du dictionnaire numérique correspond ainsi l'introduction d'un nouveau rapport au savoir en classe de langue seconde où l'enseignant, s'il conserve toujours son rôle d'évaluateur de productions langagières des élèves, voit désormais ses explications lexicales faire l'objet d'évaluation de la part de ces derniers. Celle-ci se manifeste non par contestation de l'explication que l'enseignant leur fournit mais au travers de réactions étonnées et amusées lui signalant une mise en doute de ses explications :

> dès que tu les vois murmurer entre eux, ça veut dire que tu t'es planté quoi ; tu les vois en train de se regarder et ils commencent à rire ; c'est là que tu comprends quoi que tes explications ne sont pas les mêmes qu'ils ont dans leur dictionnaire numérique

Pour Samba, l'usage du dictionnaire numérique ne semble donc pas réductible à sa seule valeur pédagogique. Il constitue également, à cause de sa clandestinité et de son immédiateté, un moyen par lequel l'élève exerce un contrôle subreptice sur la parole enseignante comme le souligne l'emploi répété du mot « vérifier », une vérification qui ne vise pas simplement à pallier une incompréhension survenue pendant le cours mais à attester la validité des explications données par l'enseignant. Ce nouveau rapport au savoir qui se fait jour en classe de langue seconde constitue pour Samba une évolution du métier qu'il qualifie de problématique comme le signale l'emploi répété du mot « problème » pour rendre compte du changement de son cadre d'action occasionné par l'usage autonome du dictionnaire numérique. Le problème dont il

s'agit pour lui concerne le risque de perdre la face vis-à-vis des élèves que lui fait courir leur usage clandestin du dictionnaire numérique. L'appréhension de se sentir ridiculisé suite à la remise en cause de son expertise linguistique, une remise en cause qui aboutirait à la perte de son autorité à l'égard des élèves, entraîne chez Samba une attitude de prudence énoncée de manière impersonnelle (« il faut être prudent »). Cette modalisation déontique signale que la crainte de perdre la face vis-à-vis des apprenants est une obsession qu'il partage avec la communauté des enseignants, d'où la nécessité de s'en préserver afin de maintenir son autorité dans la situation pédagogique, une autorité qui repose sur la confiance que les élèves accordent au savoir dont il est le référent. Le maintien de cette autorité passe par la mise en œuvre d'une des deux stratégies pédagogiques que cet extrait permet de repérer :

> quand ça arrive, il y a deux choses : soit tu trouves un coupable que tu mets dehors pour perturbation du cours ; soit tu essaies de rectifier le tir en réexpliquant en leur faisant comprendre qu'un mot à plusieurs sens ; mais c'est toujours compliqué quoi.

La première stratégie, consistant à renvoyer du cours « pour perturbation » les élèves qui cherchent à le déstabiliser par l'usage du dictionnaire numérique, vise ainsi à éviter que cet usage, que nous qualifierons de menaçant la face de l'enseignant, ne se répande et ne s'installe en classe. Quant à la seconde, elle semble davantage s'inscrire dans une démarche plus didactique en ce qu'elle vise à sensibiliser les élèves à la prise en compte de la polysémie des unités lexicales liée à leur contexte d'apparition.

La menace que représente pour la face de Samba l'usage du dictionnaire par les élèves serait difficilement envisageable dans le cas d'un enseignant natif intervenant devant un public non-natif. Toutefois, la conclusion à laquelle aboutit Dioni (2011) dans le cadre de son étude sur l'évolution du métier d'élève et de celui d'enseignant va dans le même sens d'une modification, due à la culture numérique des élèves, du rapport au savoir entre enseignants et apprenants aussi bien en situation de classe qu'au-delà. Selon cette chercheure qui s'est appuyée sur des entretiens conduits auprès d'enseignants de lycée et de collège ainsi que de lycéens et de collégiens français, « l'usage des technologies fournit à l'élève adolescent l'occasion d'un défi lancé à l'enseignant, le moyen de se mesurer à lui sur un terrain favorable : en classe les situations créées avec les technologies donnent la possibilité d'inverser les rôles, de juger l'enseignant » (p. 6-7).

Les usages du téléphone menaçant la face de l'enseignant est le fait de deux catégories d'élèves que Samba semble avoir identifiées au fil de ses confrontations aux pratiques numériques clandestinement déployées en classe. La première regroupe les élèves qui se servent toujours du téléphone pour mettre intentionnellement

l'enseignant en difficulté. Leur stratégie de déstabilisation de l'enseignant consiste à lui poser des questions pour ensuite vérifier, grâce à l'usage clandestin du téléphone, la validité de sa réponse comme le précise Samba à travers cet extrait :

> il y en a qui vont toujours chercher à te piéger : ils vont euh te poser des questions comme ça et si tu fais si tu t'hasardes à à hum raconter du n'importe quoi bah voilà ils vont tout de suite chercher.

La seconde catégorie renvoie à des élèves que Samba qualifie, dans une énonciation hésitante, d'« un peu intelligents ». À travers l'usage connecté du téléphone pendant l'interaction pédagogique, ceux-ci cherchent toujours à disposer d'autres sources d'information parallèles à l'enseignant sur le thème à l'étude comme le souligne Samba :

> il y en a aussi, ceux qui sont un peu intelligents, un peu euh voilà un peu intelligents on va dire, ils euh pendant que par exemple tu es sur un thème, ils se connectent sur le même thème et ils ont des informations euh voilà avec ça ils te posent des questions.

Le choix du subjectivème « intelligents » pour caractériser les élèves qui diversifient grâce à l'usage du téléphone connecté leurs sources d'information dans la situation pédagogique signale la reconnaissance par Samba de la valeur pédagogique de l'usage documentaire du téléphone en classe. Toutefois, l'énonciation hésitante (« ceux qui sont un peu intelligents, un peu euh voilà un peu intelligents ») et le recours à l'effacement énonciatif (« on va dire ») pour valider son jugement sur ces élèves, permettent de conclure à un rejet implicite de l'usage documentaire du téléphone pendant son cours. Ce rejet s'expliquerait, là encore, par le risque d'une perte de face vis-à-vis des élèves : « avec ça [les informations lues pendant le cours sur internet en lien avec l'objet du cours] ils te posent des questions ».

Outre ces deux catégories d'élèves ayant en commun de déployer en classe des usages menaçant la face de l'enseignant, Samba en identifie une troisième. Celle-ci est composée d'élèves utilisant le téléphone pour s'extraire de la situation pédagogique mais qui prétextent toujours de la recherche lexicale afin de se justifier auprès de l'enseignant lorsque celui-ci les interpelle : « il y en a qui ont le téléphone aussi, quand tu les interpelles ils vont te dire *: non monsieur j'ai le dictionnaire dans* mon téléphone, *c'est voilà je cherche le sens de tel mot* ». Cette stratégie de brouillage entre l'usage du dictionnaire installé sur le téléphone et les échappées numériques que celui-ci permet du fait de ses fonctionnalités multiples confronte Samba à un dilemme que l'extrait ci-après permet de saisir :

> et là c'est vraiment un problème, parce que moi, je me suis plusieurs fois posé la question : faut-il laisser les élèves voilà chercher le sens d'un mot comme ça ou alors euh il faut interdire carrément le téléphone ? C'est la question que moi, je me suis plusieurs fois posée, et là je n'ai pas la réponse, parce que le danger c'est quoi ? Tu es professeur de français, tu es en cours, donc un professeur de français c'est pas forcément celui qui connaît le sens de tout hein donc euh et il n'est pas toujours facile aussi de dire aux élèves beuh écoutez j'ignore ça.

La stratégie de brouillage entre usages éducatifs et non éducatifs du téléphone mise en œuvre par certains élèves fait perdre à l'enseignant le contrôle sur la situation pédagogique. Cette perte de contrôle, qui résulte de l'opacité des usages, est jugée inquiétante par Samba. L'identification de cette stratégie correspond chez lui à l'entame d'une réflexion pédagogique à l'égard de l'usage du dictionnaire numérique, une réflexion qui se manifeste au travers d'un auto-questionnement récurrent visant à l'inscrire dans une norme. Celle-ci est posée uniquement en termes d'alternative entre autorisation et interdiction d'utilisation du dictionnaire par l'enseignant. D'un point de vue énonciatif, le redoublement du pronom personnel de la première personne (« moi, je », repris deux fois) témoigne d'un besoin personnel de définir une norme concernant l'usage du dictionnaire, mais la récurrence du questionnement (« plusieurs fois », repris deux fois également) atteste de la difficulté à faire un choix entre les deux possibilités de l'alternative. Le non-choix auquel il se résout apparaît alors comme un aveu d'impuissance face à un phénomène qui lui impose une évolution des repères du métier : « *là, je n'ai pas la réponse* ». Cet aveu d'impuissance pourrait s'expliquer par sa résistance à accepter les changements de son rôle de gestionnaire de la classe et de pourvoyeur du savoir induits par l'importation des outils nomades en classe.

L'analyse menée dans cette section sur le discours de Samba a permis de souligner qu'il perçoit essentiellement les usages clandestins du téléphone comme un facteur de déstabilisation de son identité d'enseignant. La section suivante s'attache à souligner comment sa représentation de la culture documentaire numérique des élèves le conduit à faire évoluer sa pratique documentaire dans le cadre de la préparation de ses cours. Nous définirons à la suite de Fluckiger (2008) la notion de culture documentaire numérique comme un ensemble de valeurs et de connaissances associées à des pratiques de recherche documentaire impliquant l'usage d'internet dans le cadre du travail des enseignants et des élèves.

3.2.2. La culture documentaire numérique des élèves comme levier d'évolution de celle des enseignants

La méfiance de Samba à l'égard de la recherche d'information clandestinement menée sur internet pendant le cours par des élèves à partir de leur téléphone (cf. supra) se nourrit aussi de récits de lycéens concernant le copier-coller que certains enseignants pratiquent lors de la préparation des cours. De la même manière que l'enseignant est celui qui découvre ou soupçonne le copier-coller dans les copies des élèves, ce sont certains élèves qui le démasquent chez l'enseignant comme ce témoignage d'un élève permet de l'illustrer :

> **Youba** : même lors d'un cours sur le roman, pendant que notre professeur dictait le résumé, il y avait un élève qui était connecté aussi, qui avait ce même résumé ; il regardait ça jusqu'à ce que le professeur a su qu'il ne suit pas le cours
> **Sk** : et qu'est-ce qui s'est passé après ?
> **Youba** : le professeur s'est énervé lorsqu'il a su que ce qu'il est en train de dicter c'est le même qui se trouve chez l'élève donc il a attendu jusqu'à la fin de l'heure pour dire que voilà le résumé qu'il vient de donner en classe on peut trouver sur le Net les explications qu'il a données.

Une fois découverte, la pratique du copier-coller par l'enseignant devient l'objet de récits qui se répandent de bouches à oreilles parmi les élèves jusqu'à parvenir à certains enseignants plus proches d'eux en dehors de la classe. Nous considérons de tels récits comme étant des récits de socialisation d'expérience autour des usages numériques en contexte scolaire dans la mesure où ils génèrent chez les enseignants auxquels ils parviennent une réflexion concernant leur propre culture documentaire numérique. Ainsi, l'extrait ci-après est un récit d'élèves parvenu à Samba. L'extrait permet de souligner que la pratique du copier-coller par l'enseignant conduit certains élèves à remettre en cause son apport pédagogique entendu comme apport d'informations auxquelles les élèves n'ont pas accès :

> moi j'ai vu des cas où euh, et ça c'est au lycée ici hein, un élève qui me disait mais notre professeur-là, il ne nous apporte absolument rien ; tout ce qu'il nous dit c'est la même chose qu'on trouve sur internet, même pas de virgule de différence ; donc là ça discrédite le prof hein.

Ces récits d'élèves ont pour corollaire de contraindre Samba à prendre en considération leur culture documentaire numérique pour faire évoluer la sienne dans le cadre de la préparation de ses cours. L'extrait ci-après permet de repérer une telle évolution :

> maintenant, moi je me méfie de prendre les choses sur disons les les euh informations comme ça ; voilà euh je je fais le tri quoi ; je ne prends jamais quelque chose à l'état brut voilà, parce que si jamais tu le fais, un élève peut se

> connecter il va avoir la même information ; mais il va se dire tient ! le professeur-là il ne connaît rien, il ne connaît rien : ce qu'il nous dit c'est voilà, donc c'est pourquoi, il faut faire énormément attention.

L'évolution de sa pratique documentaire sur internet se manifeste à travers le déictique temporel « maintenant », qui marque un avant et un après l'identification du risque de discrédit auquel l'utilisation d'internet par des élèves dans le cadre de leur travail scolaire expose l'enseignant. La méfiance exprimée à l'égard des ressources pédagogiques accessibles sur internet signale la prise en compte de la culture documentaire des élèves, une prise en compte qui se traduit par un changement d'habitude quant au choix des ressources pédagogiques en ligne et à leur traitement didactique pour la classe (« maintenant, […] je fais le tri, je ne prends jamais quelque *chose à l'état brut* »). En faisant évoluer sa pratique documentaire sur internet en miroir de celles des élèves, Samba vise à préserver sa face vis-à-vis de ces derniers qui disposeraient selon lui, grâce à internet, du pouvoir d'évaluer son apport pédagogique. La crainte, énoncée de manière répétitive, d'être confronté à la négation de son apport pédagogique par des élèves apparaît alors comme un effet miroir de la culture documentaire numérique des élèves sur l'identité de l'enseignant. Effet, en sus de se définir par rapport à lui-même, Samba estime devoir tenir compte du regard évaluateur de ses élèves, un regard qui n'est certes pas nouveau dans la relation pédagogique scolaire mais que la culture documentaire numérique des élèves semble avoir rendu plus pressant à en croire Samba.

La section suivante se concentre sur l'analyse des tensions, qui se manifestent à travers son discours, entre lui et l'autorité administrative de son lycée quant à l'usage des ressources audio-visuelles pendant ses cours.

3.2.3. « Je ne dois pas tenir compte de ça mais… » - contraintes institutionnelles et initiative pédagogique

Samba exerce dans un lycée disposant depuis 2010 d'une salle pédagogique équipée d'outils informatiques (vidéoprojecteur, téléviseur abonné à des chaînes francophones, ordinateurs connectés) et initialement dédiée à l'enseignement du français. Détenteur d'un Master en didactique des langues obtenu en 2012 à l'Université Stendhal de Grenoble (France), il a aussi suivi au CAVILAM[34] de Vichy (France) un stage d'initiation à l'utilisation pédagogique des TIC dans l'enseignement du français en 2011 pendant 45 jours. Ces deux variables (accès aux outils et formation à leur usage pédagogique) ont été identifiées, parmi d'autres, comme des facteurs qui ont un impact sur l'intégration des technologies à la pédagogie (cf.

[34]Centre d'Approche Vivante des Langues et des Médias.

Guichon, 2012 ; Mangenot, 2013). Nonobstant la réunion de ces deux facteurs chez Samba, l'exploitation de ressources audio-visuelles demeure peu fréquente dans sa pratique pédagogique comme le souligne cet extrait : « je fais de temps en temps la *projection de vidéos ; la dernière fois c'était sur Le Rouge et le Noir* [film adapté du roman Le Rouge et le Noir de Stendhal, inscrit au programme de 11ème Langues et Littérature] ». À cette rareté de l'utilisation pédagogique de la vidéo pendant ses cours s'oppose une utilisation courante lors des activités de soutien pédagogique[35] qu'il conduit dans la salle évoquée ci-avant avec des élèves volontaires hors des cours institutionnels comme l'illustre l'extrait ci-dessous :

> je mène des activités euh hum de soutien pédagogique, qui permettent aux enfants de un peu de euh d'apprendre la langue euh mais pas selon les euh pas comme des cours de classe quoi voilà, des activités ludiques euh les jeux de scène, les clips par exemple je leur fais écouter des clips, apprendre la langue à travers les chansons voilà ; c'est dans ce cadre-là que j'utilise beaucoup la salle voilà chaque semaine j'y vais sauf si on a euh des problèmes d'électricité voilà.

L'opposition que Samba établit entre ces deux cadres d'action (les cours de soutien pédagogique non-institutionnels et les cours institutionnels) pourrait permettre d'expliquer le faible degré d'utilisation de ressources audio-visuelles en classe par la centration de l'enseignement du français autour de l'écrit (cf. chapitre 2 ; section 3.2). Mais Samba n'utilise pas la vidéo dans ses cours institutionnels à des fins uniques de compréhension orale, mais plutôt en appui à la compréhension de romans inscrits au programme comme il l'affirme dans cet extrait :

> pour le programme de Terminale, il y a euh le roman **Gouverneur de la rosée** (de Jacques Roumain) qui a été adapté au cinéma, donc pour illustrer le thème du travail, donc euh je viens, je fais la projection du du euh un extrait quoi je choisis un extrait ; on projette donc avec des questions de euh voilà d'observation quoi donc voilà ils vont voir le décor, et entre temps je demande d'abord de lire le roman et après donc la projection maintenant on va comparer ce qu'ils ont compris à travers l'image et ce que dit le livre.

Afin de comprendre la rareté de l'usage de la vidéo dans son enseignement, nous avons donc émis une autre hypothèse que l'analyse de son discours permet de privilégier. Celle-ci a trait à l'emprise que l'administration scolaire exerce sur ses choix pédagogiques. Celle-ci se manifeste par la délégitimation de ses initiatives à

[35] Ces cours de soutien destinés à tout élève volontaire du lycée constituent un dispositif non-institutionnel mis en place par le comité pédagogique de français. Les enseignants animateurs sont aussi volontaires. Les séances, de deux heures, ont lieu chaque semaine. Les élèves sont repartis en niveaux : 10ème, 11ème et Terminale.

l'égard de l'utilisation de la vidéo en tant que ressources pédagogiques comme l'extrait ci-après permet de l'illustrer :

> il faut dire qu'ici au lycée, à vouloir faire la projection de documents audiovisuels comme ça, est-ce que finalement l'administration, qui ne comprend pas bien les choses, ne va pas penser que euh voilà vous êtes en train de jouer au lieu de faire le cours ; parce que notre administration ne connaît pas trop ces choses-là ; donc il y a tout ça ; il faut que l'administration soit compréhensive voilà ; de peur qu'on ne pense autrement la chose, moi, je préfère ne pas trop le faire voilà ; ils vous disent : venir faire des projections comme ça en classe mais qu'est-ce que ça va apporter aux enfants ; ils regardent la télé à la maison, et au lieu de faire ton cours tu ne fais rien, tu fais une projection ; sans forcément chercher à comprendre ce que ça apporte aux enfants ; donc il y a ça ; c'est vrai que je ne dois pas tenir compte de ça, mais voilà c'est indispensable.

Ainsi, la rareté de l'usage de la vidéo pendant ses cours tiendrait à la pression qu'il subit de la part de l'autorité administrative, une pression qui se manifeste discursivement par le biais de la densité du réseau anaphorique référant à l'administration scolaire et du choix des marqueurs de cohésion introduisant les motifs de cette rareté. À travers cette pression transparaît le rejet institutionnel de l'utilisation pédagogique des outils numériques, considérée comme un manquement au contrat didactique comme le souligne la métaphore du « jeu » qui est synonyme de distraction de soi et des autres en classe, et donc relevant d'un comportement d'autant plus répréhensible qu'il est le fait de l'enseignant. Au rejet institutionnel des outils numériques introduits dans la situation pédagogique par l'enseignant correspond ainsi une volonté institutionnelle de contrôler l'évolution des pratiques pédagogiques, volonté qui se manifeste au travers de la remise en cause de la capacité de l'enseignant à identifier et exploiter des ressources pédagogiques pertinentes pour l'apprentissage des élèves. Cette volonté institutionnelle s'exerce dans le cas de Samba par une violence symbolique, celle de la non-reconnaissance de ses efforts et de son engagement non pas à changer les pratiques à l'échelle de l'établissement mais à enrichir sa propre pratique. La non-reconnaissance institutionnelle de l'expertise de l'enseignant quant au choix des supports pour assister son enseignement s'apparente ainsi à du mépris, qui est un « comportement […] injuste en ce que, avant même d'atteindre les individus dans leur liberté d'action […], il les blesse dans l'idée positive qu'ils ont pu acquérir d'eux-mêmes » (Honneth ; 2013 : 161).

4. Conclusion

L'objectif de ce chapitre était d'appréhender le phénomène d'importation des outils numériques nomades des élèves du côté de l'institution scolaire et des enseignants de français. L'analyse des discours constituants de l'institution a mis au jour une absence de politique institutionnelle vis-à-vis des outils nomades qui peuplent les salles de classe. À l'échelle des établissements, deux normes à l'égard du téléphone ont été repérées : l'interdiction décidée et imposée aux enseignants par l'autorité administrative en marge des textes réglementaires et l'autorisation par défaut de réglementation institutionnelle concernant l'utilisation du téléphone en classe.

Du côté des enseignants de français, l'analyse du discours de Samuel et de Samba a mis en évidence certaines évolutions du rôle de l'enseignant induites de l'importation du téléphone dans la situation pédagogique. De l'utilisation autonome du téléphone par les élèves émerge un nouveau rapport de pouvoir et au savoir. Nous avons vu à la section 3.2.1. que Samba n'appréhende autrement les usages pédagogiques du téléphone clandestinement déployés en classe par les élèves qu'en termes de menace pour sa face : crainte de voir les élèves vérifier, grâce au téléphone, ses explications ou ses réponses à certaines de leurs questions qu'il qualifie d'attrape-nigaud ; peur que les élèves ne remettent en cause son apport pédagogique lorsque ces derniers découvrent qu'il puise sur internet certains contenus de son cours. La prégnance de la crainte de perdre la face vis-à-vis des élèves dans le discours de Samba s'explique par le besoin de garder le contrôle sur la situation pédagogique, ce même besoin qui conduit Samuel à définir avec ses élèves des règles d'utilisation du téléphone. Celles-ci visent à contenir les usages non éducatifs du téléphone afin de préserver l'attention cognitive et sociale nécessaire à l'efficacité de la communication pédagogique (cf. section 3.1.3.1) et à mieux intégrer ses usages pédagogiques au cours (3.1.3.2.).

Les tensions mises au jour entre Samuel et son proviseur concernant l'utilisation du téléphone des élèves comme catachrèse pédagogique (section 3.1.3.3.) ont permis de saisir la représentation que les autorités administratives possèdent du numérique dans l'enseignement des langues. Celle-ci a trait à une méconnaissance de l'apport des outils numériques à l'apprentissage scolaire du français, ce qui conduit au rejet des initiatives pédagogiques intégrant des outils numériques. Ce rejet inclut également les outils numériques introduits en classe par l'enseignant (cf. Samba, section 3.3.3.). On pouvait expliquer une telle attitude des autorités administratives locales par le fait que l'enseignement scolaire des langues au Mali ne prend pas en

charge la compétence de compréhension orale si les outils numériques de diffusion n'étaient utilisés qu'en vue de faire développer cette compétence chez les élèves. Or, les ressources audiovisuelles que Samba exploite dans le cadre de ses cours institutionnels viennent en appui à la compréhension de romans inscrits au programme de français. Il semble par conséquent que le rejet institutionnel de l'usage pédagogique des outils numériques s'explique davantage par l'absence de liberté pédagogique sans laquelle l'intégration des outils numériques à l'enseignement-apprentissage des langues au Mali paraît difficile.

Le chapitre suivant propose une discussion des résultats mis au jour au fil des portraits de lycéens-adolescents et de l'analyse des discours institutionnels et d'enseignants.

Chapitre 11

Discussion

Ce chapitre est consacré à la discussion des principaux résultats. La première section synthétise les usages des outils numériques dans le travail scolaire hors la classe des lycéens-adolescents et les facteurs qui semblent les affecter. La deuxième section revient sur les usages déployés en classe et les tensions qu'ils génèrent au sein de la communauté scolaire. La section se termine par un questionnement sur la scolarisation des outils numériques introduits clandestinement dans la situation pédagogique.

1. L'usage scolaire des outils numériques au domicile

1.1. Pour le travail scolaire

Pour les lycéens-adolescents, les outils numériques nomades, et particulièrement le téléphone, constituent un support de ressources pour la réalisation des tâches scolaires. Outre l'utilisation des dictionnaires numériques pour assister la révision des cours et la production écrite, le téléphone constitue pour certains lycéens un dispositif de stockage de ressources à usage scolaire (vidéo, audio, texte) (cf. chap. 6, Pierre ; chap. 7, Kassim ; chap. 8, Amadou et chap. 9, Siaka). Celles-ci sont récupérées sur internet dans le cadre de la préparation d'exposés ou de production de devoirs. Le stockage permet à ces lycéens de les réinvestir dans des situations de révision comme complément au cours, de même que les documents téléchargés et exploités lors de la révision sont parfois mobilisés dans des situations ultérieures de réalisation de devoirs (cf. Pierre et Amadou). Le stockage a été ainsi appréhendé en tant que composante de la littéracie numérique des lycéens-adolescents, celle-ci désignant l'usage stratégique des outils numériques pour assembler et fabriquer des ressources permettant de conduire des activités d'apprentissage (Peraya, 2000, Guichon, 2015). L'observation de situations d'exploitation des documents stockés a permis de mettre au jour le continuum entre les outils numériques et non numériques dans les apprentissages de ces élèves, une dimension des usages du numérique par les adolescents jusqu'ici peu prise en compte par la recherche sur les technologies en éducation (Schneider, 2016). Ce continuum consiste à utiliser dans une situation l'ordinateur ou le téléphone comme support de lecture d'un document (audio, vidéo

ou textuel) et à recopier tout ou partie de son contenu sur papier. L'écrit ainsi produit est ensuite reformulé pour devenir une ressource pour réaliser un devoir ou réviser un cours dans d'autres situations (cf. Pierre et Amadou). Si la copie de textes est une pratique documentaire scolaire qui permet de s'imprégner du texte recopié, elle résulte de l'impossibilité pour ces lycéens d'imprimer les documents stockés ou lus sur internet. La reformulation du texte recopié pour faire le devoir vise à anticiper les soupçons de plagiat ; mais en tant que pratique d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Daunay, 2002), elle constitue un moyen d'assimilation du contenu exploité.

Le stockage de ressources correspond chez les lycéens à différentes logiques. Ceux qui ne peuvent financer leur connexion en temps voulu profitent des moments où ils disposent de forfait internet pour télécharger et stocker des documents utiles à leurs apprentissages (cf. Pierre, Kassim et Amadou) alors que les autres ne conservent ni dans le téléphone et ni dans l'ordinateur les ressources qu'ils exploitent pour faire les devoirs (cf. Amélie et Fatoumata). À cette logique financière différenciant les manières d'intégrer les outils nomades dans le travail scolaire s'ajoutent deux autres, une logique instrumentale, c'est-à-dire l'utilisation d'internet pour répondre principalement à la demande des enseignants et une logique d'intérêt qui réfère à son usage par intérêt personnel pour la matière (cf. chap. 5, section 1.2.). Ces deux logiques se croisent chez les élèves qui font du stockage de ressources, le choix de celles-ci étant déterminé par des préférences disciplinaires (le français pour Pierre et Siaka ; l'anglais, le français et la philosophie pour Kassim ; le français et l'anglais pour Amadou). La logique instrumentale domine chez Amélie et Fatoumata qui ont un accès permanant à internet mais ne l'utilisent que pour faire des devoirs de philosophie, une matière où elles ont à rendre des travaux chaque semaine. La variation des logiques d'usage d'un élève à un autre a été interprétée en termes de rapport éducatif au numérique, c'est-à-dire la disposition de l'élève à développer des usages scolaires avec les outils numériques en fonction de ce qu'il perçoit des attentes institutionnelles de l'enseignement et de ses intérêts pour les matières. Cette notion a également permis de rendre compte de la variation des usages du numérique dans les apprentissages informels des lycéens. Définie en synergies avec celle de travail scolaire, la notion d'apprentissages informels désigne l'ensemble des activités cognitives que l'apprenant décide de réaliser afin d'améliorer son niveau dans un domaine donné du savoir, les connaissances ainsi construites pouvant aider à la réalisation du travail scolaire (Furlong & Davies, 2012).

1.2. Usage pour les apprentissages informels

Si certains lycéens n'utilisent pas leurs outils numériques pour l'apprentissage informel des langues (Amélie et Fatoumata), d'autres font preuve d'une utilisation soutenue des applications dédiées à l'apprentissage de la grammaire qu'ils ont installées sur leur téléphone (cf. Pierre, Kassim, Amadou et Siaka). Comme ils le font pour le travail scolaire, ces derniers stockent dans leur téléphone et/ou ordinateur des ressources aux formats modaux différents (vidéo, audio et texte) pour leurs apprentissages informels. Ces ressources sont sélectionnées en fonction de leur intérêt pour les langues apprises à l'école et des difficultés qu'ils rencontrent dans tel ou tel domaine de compétence défini dans les programmes. Ainsi, Pierre qui se sent peu à l'aise avec la dissertation littéraire exploite fréquemment des modèles rédigés de dissertation et des vidéos de cours magistraux sur la dissertation afin d'améliorer son niveau en ce domaine. En plus des cours de littérature stockés dans son téléphone, Siaka, qui souhaite faire un cursus universitaire en Lettres, s'abonne à des pages Facebook dédiées à la littérature afin de maximiser ses connaissances. Kassim, qui aime la littérature mais souhaite devenir traducteur, compte dans son téléphone des dizaines de romans en français et de discours en anglais qu'il lit ou écoute quand il en a envie. Pour Kassim et Amadou, qui sont les seuls à la pratiquer parmi les lycéens enquêtés, l'écoute de discours en anglais s'inscrit dans une stratégie de compensation des limites de l'enseignement scolaire de l'anglais qui ne prend pas en charge la compétence de compréhension orale. Ces discours sont sélectionnés pour leur qualité phonétique car il s'agit de monologue de natifs anglophones (discours de Barack Obama et de Martin Luther King). Le recours à un modèle, entendu comme manière de faire à imiter (Aron, 2009), est une stratégie d'apprentissage scolaire que ces élèves réinvestissent pour leurs apprentissages informels.

Les contrastes mis en évidence entre les usages scolaires des outils numériques des lycéens adolescents conduisent à réexaminer certaines variables identifiées comme déterminantes dans la construction des usages des adolescents. Parmi celles-ci, la variable socioéconomique qui conditionne l'accès aux outils occupe une place centrale. Notre étude montre que cette variable affecte certes les manières d'intégrer les outils nomades dans le travail scolaire mais ne détermine pas leur utilisation à des fins scolaires. Les élèves les mieux équipés de notre étude sont ceux qui investissent le moins le numérique dans leurs apprentissages (Amélie et Fatoumata). Du moment que ces élèves sont aussi des filles, on peut se demander si la variable genre intervient dans la construction des usages scolaires des outils numériques. Nous avons vu que Fatoumata était soumise à d'intenses sollicitations au domicile. Entre entretenir sa sociabilité juvénile, faire sa part de travaux domestiques (la vaisselle chaque soir, la

cuisine chaque week-end) et ses devoirs, Fatoumata peine à dégager du temps pour des apprentissages informels. Le sentiment de manque de temps qu'elle éprouve explique l'utilisation scolaire d'internet pour répondre uniquement à la demande des enseignants. Elle justifie d'ailleurs cette pratique par un gain de temps et une économie d'effort (cf. chap. 5, section, 2.2.). Les sollicitations familiales semblent ainsi affecter le temps que les lycéens-adolescents consacrent au travail scolaire et aux apprentissages informels dont la réalisation génère des usages scolaires des outils numériques nomades. Ces sollicitations contribuent aussi à la spatialisation du travail scolaire et des apprentissages informels. Nous avons montré qu'Amadou se déplaçait parfois au cybercafé pour faire ses devoirs, visionner ou écouter des discours en anglais sur You Tube alors qu'il a du forfait internet mobile, certains discours en anglais étant même stockés dans son ordinateur (chap. 8, section 2). Sa fréquentation du cybercafé s'inscrit dans une stratégie de consommation d'internet car il préfère garder son forfait mobile pour l'utilisation des réseaux sociaux numériques. Mais en allant faire ses devoirs au cybercafé, Amadou cherche aussi à se soustraire de la distraction de ses cousins avec lesquels il partage la même chambre et des sollicitations de son oncle retraité qui lui fait faire du thé plusieurs fois par jour quand il reste à la maison. Si l'environnent familial peut négativement influencer le temps consacré aux apprentissages pour la conduite desquelles les outils peuvent être mobilisés, les relations amicales fonctionnent comme un lieu de construction d'usages numériques. Les échanges autour du téléphone mis au jour s'inscrivent dans une logique « d'optimisation et de rentabilité générale » (Jarrigeon et Menrath, 2010) vis-à-vis des coûts de la connexion. Au sein des groupes d'amis, au lycée comme au « grin », les lycéens-adolescents s'échangent des stratégies de contournement des coûts d'internet, des applications éducatives, des ressources à usage scolaire (documents téléchargés et stockés dans le téléphone), des techniques d'utilisation clandestine du téléphone en classe. Ces lieux intermédiaires de la socialisation juvénile constituent aussi un relai de soutien pédagogique informel. Amélie qui n'utilise internet que pour faire ses devoirs de philosophie demande fréquemment de l'aide à ses amis du lycée par le biais des réseaux sociaux numériques lorsqu'elle rencontre une difficulté au moment de la révision des cours (cf. chap. 5, section 1.2.). Les élèves de la même classe qui ne sont pas du même lycée mais sont membres du même « grin » (groupe d'amis) s'aident à faire leurs devoirs quand ils se retrouvent au « grin » (lieu). Afin de préparer le baccalauréat, certains lycéens s'organisent au sein de groupes de travail constitués hors de toute intervention institutionnelle (Amélie, Fatoumata et Pierre). Ces différents constats conduisent à conclure à la portée éducative de l'univers des pairs, où circulent autant les objets numériques que le savoir scolaire.

2. Le téléphone en classe, entre défis et promesses

2.1. Un outil de transgression de la norme scolaire

Au fil des six portraits, nous a vu que le téléphone importé en classe devenait pour certains élèves le support de pratiques frauduleuses dans les situations d'évaluation scolaire (cf. chap. 5, section 1.3.). Ces pratiques consistent en la recherche d'informations sur internet en lien avec le sujet de l'évaluation et en l'utilisation comme antisèche de captures de pages du cahier de cours réalisées hors la classe. La fraude n'est pas contemporaine de l'introduction clandestine du téléphone dans l'espace pédagogique, de même qu'aucune étude à notre connaissance n'a encore établi qu'il contribuait à l'amplifier. Toutefois, l'existence de ces pratiques permet d'appréhender le téléphone importé en classe en tant qu'outil de transgression de la norme scolaire, entendue comme ensemble de valeurs et de conduites valorisées par l'école (Verhoeven, 2012). Cette transgression est à inscrire dans une perspective anthropologique de la forme scolaire de la relation pédagogique : depuis la massification de l'enseignement, les élèves, ou du moins certains parmi eux, se servent des outils et des pratiques que l'école elle-même exige ou recommande (stylos, cahiers, copier les cours, prendre des notes pendant les cours, etc.) pour en faire des instruments de subversion de la norme scolaire (Schneider, 2016). Plutôt que de s'interroger sur la façon dont l'école peut s'y prendre pour que le téléphone ne vienne enrichir la gamme des outils de subversion de la norme scolaire, nous pensons qu'il conviendrait d'inscrire la question dans la problématique plus globale du sens de l'évaluation scolaire (Perrenoud, 2013 ; Barrère, 2013). Face aux enjeux de l'évaluation chiffrée, certains élèves profiteront toujours, avec ou sans le téléphone, « des brèches dans l'autorité et dans l'attention des enseignants » (Jarrigeon & Menrath, 2010) pour transgresser les interdits scolaires.

Si l'analyse des discours de certains élèves interrogés (cf. Amélie et Amadou) ont permis de mettre au jour ces pratiques frauduleuses associées au téléphone, on peut s'interroger à quel point celles-ci sont répandues parmi les lycéens Maliens. Cette question soulève le problème de la généralisation des résultats obtenus par le biais d'une enquête ethnographique. L'ethnographie comme méthode d'investigation et le portrait comme genre d'écriture scientifique demeurent pertinents pour saisir dans le détail « des processus et des modalités des phénomènes sociaux » (Lahire, 2012) mais inappropriés lorsqu'il s'agit d'appréhender une pratique à l'échelle d'une population.

2.2. Une ressource pour participer au cours

Les usages du dictionnaire numérique repérés chez certains élèves ont permis d'envisager le téléphone comme une aide à la participation aux cours. Au-delà des opportunités d'apprentissage qu'elle représente, la participation a été définie en référence à la capacité de l'apprenant à sélectionner des ressources matérielles et à déterminer les techniques d'utilisation de ces ressources afin de renforcer son rôle pédagogique qui est de comprendre et de produire des énoncés en classe de langue (Pallotti, 2002 ; Holec, 1990). Deux usages des dictionnaires numériques ont été ainsi identifiés : la recherche lexicale pour la réalisation des activités de compréhension (cf. Fatoumata, Kassim, Amadou et Siaka) et comme aide à l'expression orale en L2 (cf. Fatoumata et Amadou). Ce dernier usage du dictionnaire bilingue permet à l'apprenant de répondre à un besoin de ressource lexicale. Cette notion renvoie à l'indisponibilité dans l'interlangue de l'apprenant d'une unité lexicale qui lui est nécessaire pour produire un énoncé à un moment précis de l'interaction didactique, comme par exemple répondre à une question de l'enseignant (cf. chap. 5, section, 2.3.2.). De la même manière, certains élèves pratiquent la recherche d'information sur internet dans l'objectif de trouver des éléments de réponse aux questions de l'enseignant, ce qui leur permet de s'impliquer dans le cours (cf. Amadou et Siaka).

Les élèves qui utilisent clandestinement les dictionnaires numériques en classe ne possèdent pas ou n'utilisent plus leur équivalent sur papier. La préférence de ces élèves pour le dictionnaire numérique s'explique par son utilisabilité, c'est-à-dire la facilité d'utilisation qu'ils en perçoivent. Les termes de rapidité et de facilité sont d'ailleurs les principaux arguments utilisés pour justifier la recherche lexicale à partir du téléphone. Ces arguments soulignent la dimension pragmatique de l'usage du dictionnaire numérique en situation pédagogique : en plus d'être une aide à la compréhension et à la production langagières, son choix en tant artefact répond à un besoin de s'inscrire dans le rythme que l'enseignant imprime à la classe (cf. Kassim, Amadou et Siaka).

2.3. Un vecteur du multitâchage

Si certains lycéens-adolescents se conforment à l'interdiction du téléphone par les enseignants (cf. Amélie et Pierre), d'autres se livrent à des activités numériques afin de rompre volontairement avec le contrat didactique (Fatoumata, Amadou et Siaka). La consultation de Facebook, le commentaire des publications d'amis, le chat ou l'envoi des SMS sont des pratiques que ces derniers déploient pendant les cours. La temporalité de ces pratiques de sociabilité s'inscrit dans deux moments, quand ils ressentent de la fatigue ou éprouvent du désintérêt pour le discours pédagogique. Le désintérêt pour ce qui se joue dans l'interaction didactique étant parfois générateur d'ennui pour l'élève (Durif-Varembont & al., 2005), ces pratiques ont été considérées comme étant une réaction à cet ennui. Mais en tenant compte de leurs habitudes de connexion aux réseaux sociaux, et particulièrement dans les situations de travail scolaire hors la classe, nous avons fait l'hypothèse que le discours de l'enseignant ni la nature des activités ne sont pas tant la cause de cet ennui que l'occasion de l'éprouver. Ces élèves ont développé l'habitude de conduire dans une même situation des activités parallèles à la réalisation de tâches scolaires. Ce multitâchage qui se met en place dans les situations de travail scolaire en classe et hors la classe correspond à une stratégie de gestion des multiples sollicitations auxquelles ils sont soumis (cf. chap. 5, section 2.3. ; chap. 8, section 1). Dans cette perspective, le multitâchage n'a pas été exclusivement appréhendé en termes de dispersion de l'attention (Guichon & Koné, 2015) mais aussi comme une manière pour un lycéen-adolescent de s'inscrire dans un espace-temps donné.

L'enchâssement des régimes d'usages dans la situation pédagogique permet de comprendre les résistances de certains enseignants à considérer le téléphone comme un outil de travail au même titre que les outils classiques de l'apprenant (cf. Samba, chap. 10, section 3.21.). De cet entrelacement d'usages résulte le paradoxe de l'importation du téléphone en classe, un paradoxe que Kern (2014) décrit en termes de promesses et de défis. Le propos de Kern concerne les outils introduits dans la situation pédagogique par l'enseignant ou promus par l'institution scolaire, mais le paradoxe qu'il met en évidence vaut pour ceux introduits clandestinement par les élèves. Les dictionnaires installés sur leurs téléphones permettent aux élèves qui les utilisent de tenir leur rôle pédagogique. Mais les utilisations du téléphone dédiées au divertissement et à la communication par ces mêmes élèves viennent rappeler la complexité des phénomènes liés à l'importation du téléphone en classe. L'un de ces phénomènes concerne l'utilisation du dictionnaire ou la recherche documentaire sur internet pour se mesurer à l'enseignant.

2.4. Un instrument de contre-pouvoir pour l'élève

Outre qu'il fonctionne comme aide pédagogique externe à l'enseignant, le dictionnaire numérique devient pour certains élèves un instrument de pouvoir par lequel ils évaluent l'expertise linguistique de l'enseignant. La stratégie consiste à demander à ce dernier une explication lexicale pour ensuite la vérifier clandestinement dans le dictionnaire dans l'intention de le mettre en difficulté au cas où son explication ne correspond pas à celle du dictionnaire (cf. chap. 10, section 3.2.1.). Certains élèves recourent également à internet dès qu'ils ont des doutes sur des informations fournies par l'enseignant ou d'autres élèves, notamment lors des exposés, afin d'en vérifier la fiabilité et, au besoin, d'apporter la preuve en mentionnant le site consulté. Les élèves qui évaluent les informations échangées en classe grâce à internet sont ceux qui semblent avoir développé une certaine compétence documentaire, car dans les situations de travail scolaire au domicile, ils comparent différents sites sur le même sujet (cf. Siaka).

Les utilisations du téléphone pour se mesurer à l'enseignant sont perçues par certains enseignants de français comme source d'une nouvelle dialectique du pouvoir et de nouveau rapport au savoir (cf. Samba, chap. 10, section 3.2.1.). En affectant ainsi, même modestement, la relation pédagogique, c'est-à-dire l'ensemble d'interactions impliquant des rôles pédagogiques institués, les pratiques associées au téléphone contribuent à en faire un objet du discours scolaire.

2.5. Un objet du discours scolaire

Charlot (2005) a émis la notion d'« objets de discours socio-médiatique » pour désigner un phénomène scolaire tel que « l'échec scolaire » lorsque celui-ci est appréhendé non pas comme une expérience singulière, celle d'un sujet au rapport au savoir particulier se trouvant en situation de difficulté scolaire mais comme « une clef disponible pour interpréter ce qui se passe dans les classes ». (p. 12). Ainsi, la notion d'objets de discours socio-médiatique renvoie-t-elle à des phénomènes scolaires aux contours fuyants, mal définis : tout le monde en parle, en bien et/ou en mal, mais toujours en fonction de son positionnement dans le champ scolaire. Le discours social que de tels phénomènes permettent de constituer, discours qui les constitue en réalité sociale en même temps, tend à les imposer, selon Charlot, comme des « catégories immédiates et évidentes de perception du monde scolaire ». En cela, poursuit l'auteur, les objets de discours socio-médiatique sont des « attracteurs idéologiques », c'est-à-dire qu'ils sont « porteurs d'enjeux professionnels, identitaires et socio-politiques multiples » (p. 12). Ainsi envisagée, nous reprenons la notion d'objet de discours

socio-médiatique mais, l'adaptant à notre objet d'étude, nous parlerons d'objet du discours scolaire pour désigner l'importation d'outils numériques des lycéens-adolescents en classe en tant que phénomène scolaire. L'inscription de ce phénomène dans le discours scolaire a été mise en évidence au travers des évolutions qu'il a introduites dans l'espace scolaire. Celles-ci se manifestent dans les discours recueillis par la référence à des marqueurs temporels que ces extraits d'entretiens d'enseignants et de responsables de l'administration permettent de rappeler :

Encadré 16. Construction discursive de l'importation du téléphone en classe comme phénomène scolaire

- le téléphone **devient** un casse-tête, parce qu'il n'y a pas d'élève, il n'y a pas d'élève dans cet établissement qui n'a pas un téléphone ; il n'y en a pas un seul (Tidiane, surveillant) ;
- il y a certainement une certaine méfiance **pour le moment** vis-à-vis de l'utilisation du téléphone en classe (Boubacar, proviseur) ;
- le législateur n'a pas trouvé **encore** bon de supprimer ça [le téléphone] à l'école (Ibrahim, proviseur) ;
- on ne peut pas donc **continuer à dire** chaque fois que le téléphone, c'est pas bon, ou bien que l'ordinateur qui vient en classe, c'est fait pour autre chose (Samuel, enseignant) ;
- le problème **aujourd'hui**, c'est que ces outils que les élèves utilisent en classe ont changé le métier de l'enseignant de langue (Samba, enseignant).

L'intrusion des outils numériques nomades dans l'espace pédagogique donne lieu à des postures différentes selon que l'on soit enseignant, responsable de l'administration scolaire ou élève. L'opposition de ces postures souligne la conflictualité du phénomène. Celle-ci a été appréhendée au travers des tensions, ouvertes ou latentes, entre enseignants et proviseurs (cf. Samuel et son proviseur, chap. 10, section 3.1.3.3.) et entre enseignants et lycéens-adolescents (cf. Samba et ses élèves, chap. 10, section 3.2.1.). Ces tensions qui se nouent autour des outils renvoient à une lutte de rôles et de statuts spécifique au « contrat de position » (Filloux, 1996) qui fonde la relation pédagogique scolaire. Confronté à des pratiques numériques permises par des outils qu'il n'a pas introduits dans la situation pédagogique, l'enseignant se voit contraint de se positionner à leur égard. Lorsqu'il parvient à les inscrire dans une norme pédagogique, il doit encore affronter l'administration pour défendre ses initiatives pédagogiques (cf. Samuel). Ces tensions illustrent la difficulté de la scolarisation des outils numériques nomades des lycéens-adolescents, la scolarisation désignant « la manière de faire qui consiste à rendre un objet personnel acceptable par l'école en lui donnant les caractéristiques de la norme

imposée » (Devauchelle, 2016 : 2). Si pour certains élèves, la scolarisation du téléphone passe par la clandestinité de son utilisation dans la situation pédagogique, on peut se demander quelles réponses pédagogiques enseignants et institution peuvent apporter à ce phénomène.

2.6. Quelles réponses pédagogiques à l'importation du téléphone en classe ?

L'importation du téléphone en situation pédagogique semble réduire les enseignants à deux choix : soit ils continuent à considérer que le téléphone représente une menace que l'interdiction permet de contenir, sachant que malgré celle-ci des usages éducatifs et non éducatifs se déploient clandestinement ; soit ils tentent d'en tirer un bénéfice pédagogique. Empruntant la notion de contrat didactique à Cambra-Giné (2003), il a été proposé au chapitre 2 (section 2.1.2.1) d'élargir sa typologie de contrats spécifiques à la classe de langue en vue d'y introduire un contrat d'usage des outils numériques nomades, défini comme ensemble de règles qu'un enseignant et ses élèves peuvent construire autour de l'utilisation de ces outils à des fins pédagogiques. Nous avons vu à travers le cas de Samuel (chap. 10, section 3.1.3.2.) qu'il était possible pour l'enseignant de s'emparer des outils numériques des élèves en les inscrivant dans un contrat d'usage. Celui-ci consiste chez cet enseignant à circonscrire les activités pour la réalisation desquelles les outils sont autorisés et à négocier avec ses élèves des sanctions permettant de contenir les utilisations dédiées à la communication et au divertissement. En rappelant que Samuel utilise les téléphones des élèves comme catachrèse pédagogique, c'est-à-dire une ressource pédagogique bricolée pour diffuser du contenu audio-visuel, on peut soutenir que l'établissement d'un contrat d'usage des outils constitue un moyen d'enrichissement des pratiques pédagogiques pour des enseignants de langue évoluant dans des contextes où les salles de cours ne sont pas équipées de technologies de diffusion (vidéoprojecteur, TBI). Toutefois, la résistance de Samba à l'égard de l'utilisation du téléphone par les élèves à des fins éducatives incite à souligner que la mise en place d'un contrat d'usage des outils personnels dépend largement du repositionnement identitaire, c'est-à-dire de la part acceptable de changement que chaque enseignant est prêt à concéder lorsqu'il se retrouve confronté à des objets susceptibles de modifier sa pratique (Guichon, 2012). Au repositionnement identitaire s'ajoute la marge d'initiative pédagogique dont dispose chaque enseignant au sein de l'établissement. C'est à l'intersection des contraintes institutionnelles et des initiatives individuelles que semble pouvoir se développer des utilisations pédagogiques des outils nomades des élèves par l'enseignant. En ce sens, plutôt que d'édicter aux enseignants une liste de ce qui serait

des bonnes règles à construire avec leurs élèves autour du téléphone, nous pensons qu'il convient d'envisager le contrat d'usage des outils nomades comme un moyen de leur scolarisation. Nous avons vu que certains élèves avaient intégré les dictionnaires numériques dans la réalisation de leur travail scolaire au domicile mais qu'ils se privaient de cette ressource en situation pédagogique par crainte de la réaction des enseignants (Amélie et Pierre) alors que ceux qui prennent des libertés avec l'interdiction du téléphone les mobilisent clandestinement. Le contrat d'usage des outils numériques nomades devient alors utile non seulement pour sortir les usages éducatifs de leur clandestinité mais aussi pour permettre à chaque apprenant de sélectionner les ressources qu'il estime utile à l'accomplissement de ses tâches d'apprentissage.

Conclusion générale

Cette recherche s'était donnée pour objectif de préciser les usages des outils numériques nomades dans le travail scolaire et les apprentissages informels de lycéens-adolescents Maliens. Le choix de cette catégorie d'apprenants correspondait à un besoin pour l'enseignant de français que nous sommes de questionner nos propres attitudes vis-à-vis des outils importés en classe en miroir de la réalité des usages. Celle-ci est apparue beaucoup plus complexe que nous ne l'avions envisagée avant d'entamer ce travail de thèse. Cette complexité concerne non seulement la diversité des régimes d'usages éducatifs et non éducatifs du téléphone d'un lycéen à un autre mais surtout l'enchâssement de ces régimes qui se fait jour chez un même individu dans une même situation de travail scolaire, en classe ou hors la classe. La complexité des pratiques associées au téléphone importé dans l'espace pédagogique en fait un objet de tensions au sein de la communauté scolaire autant qu'elle rend difficile toute généralisation de démarche visant à les inscrire dans une norme pédagogique.

La complexité des pratiques numériques lycéennes a été approchée dans cette thèse par le biais d'une enquête ethnographique organisée autour de différents lieux que fréquentaient les lycéens enquêtés. Ce choix méthodologique correspondait à un parti pris épistémologique concernant la manière d'envisager le lycéen et ses apprentissages scolaires et informels. Celui-ci a été appréhendé dans sa pluralité interne (Lahire, 2011), c'est-à-dire comme un adolescent impliqué dans des réseaux de socialisation intermédiaires entre la famille et l'école, un élève aux prises avec la norme scolaire et un apprenant de langues secondes en contexte hétéroglotte. Cette approche holistique des acteurs de notre recherche impliquait de dépasser certains clivages qui ont cours dans la recherche sur les technologies en éducation, et particulièrement sur les usages du numérique par les lycéens. Ces clivages renvoient au décloisonnement des configurations sociales au sein desquels évoluent les élèves et où sont distribués leurs apprentissages et usages du numérique (Schneider, 2013, Guichon, 2015, Fluckiger, 2014, Furlong & Davies, 2012). La prise en compte de la pluralité interne du lycéen-adolescent et de la diversité des contextes qu'il traverse au quotidien paraissait nécessaire afin de rendre compte de quelles façons les mêmes outils font l'objet d'usages différenciés suivant les contextes et les situations et selon les individus.

Le choix de l'ethnographie comme méthode d'investigation et du portrait comme genre d'écriture a eu des incidences sur la structuration de nos données et la manière de restituer cette recherche. Les données à travers lesquelles chaque portrait a été construit étant de nature et de sources diversifiées, s'est posée une double question. La première concernait la restitution du contexte de production des

fragments de discours et d'observations choisis pour écrire le portrait. La seconde avait trait à la restitution de la méthodologie même de construction de chaque portrait, c'est-à-dire comment informer le lecteur de la manière dont nous avons tissé des données différentes pour en faire un portrait. Le site compagnon a été ainsi envisagé pour aider à l'écriture des portraits en permettant d'individualiser la restitution de la méthodologie de construction de chaque portrait. À travers ce site, nous souhaitions donner également aux lecteurs de notre thèse des informations permettant d'enrichir leur compréhension des usages des lycéens-adolescents enquêtés sans être redondant avec les fragments de discours et les photographies de situations insérés dans le texte.

Cette recherche a mis au jour un certain nombre de phénomènes qu'il serait utile d'appréhender à une échelle plus large par le biais d'une méthodologie quantitative. Parmi ceux-ci, le multitâchage qui se met se place dans les situations de travail en et hors la classe par le biais d'entrelacement de régimes d'usages. Dans le cadre cette thèse, la conduite de tâches dans une alternance rapprochée en situation de travail scolaire a été principalement appréhendée dans sa dimension stratégique en tant qu'elle permettait aux lycéens-adolescents interrogés de faire face aux sollicitations sociales diverses auxquelles ils sont soumis. En changeant de perspective d'analyse, il conviendrait d'interroger cette pratique sous l'angle de ses effets possibles sur l'attention des lycéens en situation d'apprentissage. Les recherches sur l'impact des outils numériques sur l'attention en classe se sont consacrées jusqu'ici sur les étudiants (Guichon & Koné, 2015 ; Wood & a1. 2012 ; Sana, Weston & Cepeda, 2013), une catégorie d'apprenants qu'on peut supposer plus autonomes que les lycéens-adolescents en termes de gestion de l'attention. Une telle démarche, que nous comptons entreprendre après la thèse, consisterait à interroger les élèves sur les effets de l'utilisation de leurs outils sur leur propre attention en spécifiant les types d'usages (éducatifs et non éducatifs), d'activités numériques menées (recherche lexicale, chat, consultation des réseaux sociaux, etc.) ainsi que les activités didactiques réalisées (activités de compréhension ou de production).

Enfin, les usages du numérique dans le travail des enseignants de français hors la classe n'ont pas été pris en compte dans le cadre cette thèse. Or, il serait intéressant de documenter, à travers une enquête ethnographique, la façon dont ceux-ci mobilisent leurs outils numériques nomades dans les situations de préparation des cours : comment, dans ces situations, sont articulés outils numériques et non numériques, comment sont fabriquées les ressources pédagogiques pour la classe ? Cette démarche s'inscrirait dans la perspective de la didactique professionnelle dont le but est d'analyser les activités professionnelles in situ afin d'identifier les compétences nécessaires à leur réalisation (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Comme le rappelle Daunay (2011) à propos des écrits que l'enseignant produit

quotidiennement dans le cadre de son métier, si le travail à la maison de l'enseignant ne relève pas des actes d'enseignement, sa compréhension permet d'élaborer des pistes de formation pour des futurs enseignants.

Bibliographie

A

Agier, M. (2004). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris : L'œil neuf.

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck.

Amadieu, F. & Tricot, A. (2014). Apprendre avec le numérique : mythes et réalités. Paris : Retz.

Amri, M. & Vacaflor, N. (2010). « Le téléphone mobile et expression identitaire : réflexion sur l'exposition technologique de soi parmi les jeunes ». Les enjeux *de l'information et de la communication*, vol. 1, pp. 1-17. En ligne : http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-1-p-1.htm

Ardoino, J. (1993). « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives ». Formation Permanente, n° 25-26, pp. 1-13. En ligne : https://fr.scribd.com/document/43400924/ARDOINO-Approche-Multireferentielle-Educatives-Et-Format-Ives-1993

Aron, P. (2009). « Le pastiche comme objet d'étude littéraire : quelques réflexions sur l'histoire du genre ». Modèles Linguistiques, n°60, pp. 11-27. En ligne : http://ml.revues.org/205

B

Bakhtine, M. (1977). Le marxisme et la philosophie du langage *: essai d'application* de la méthode sociologique en linguistique. Paris : Les Éditions de Minuit.

Balima, D. R. (2015). La prolifération des téléphones portables dans les milieux scolaires au Burkina Faso : objet de pédagogie ou de frime ? Dans Kiyindou, A., Anaté, K. & Capo-Chichi, A. (dir.). *Quand l'Afrique réinvente la téléphonie* mobile (pp. 129-143). Paris : L'Harmattan.

Bangou, F., (2006). « Intégration des TICE et apprentissage de l'enseignement : une approche systémique ». Alsic, vol. 9, pp. 145-160. En ligne : https://alsic.revues.org/290

Barbier, J.-M. (2005). Rapport établi, sens construit, signification donnée. Dans O. Galatanu (dir.). Signification, sens, formation (pp. 61-86). Paris : PUF.

Baron, G-L. (2014). « Élèves, apprentissages et « numérique » : regard rétrospectif et perspectives ». Recherches en Éducation, vol. 18, n°2, pp. 91-103. En ligne : www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf

Barrère, A. (1997). Les lycéens au travail. Paris : PUF.

Barrère, A. (2004). « Pour une approche plurielle du travail scolaire ». Spirale, n°33, pp. 3-7. En ligne : https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article109

Barrère, A. (2011). *L'éducation bu*issonnière : quand les adolescents se forment par eux-mêmes. Paris : Armand Colin.

Barrère, A. (2013). École et Adolescence : une approche sociologique. Bruxelles : De Boeck Éducation.

Bax, S. (2003). CALL : Past, present and future. System, vol. 31, n°1, pp. 13-28.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Beaud, S. & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

Behrent, S. (2007). La communication interalloglotte. Paris : L'Harmattan.

Bento, M. (2013). « Regards théoriques sur la perspective actionnelle

dans l'enseignement des langues en France ». Éducation et Didactique, vol, 7, n01, pp. 87-100. En ligne : http://educationdidactique.revues.org/1404

Bidet, A. (2011). « La multiactivité ou le travail est-il encore une expérience ? ». Communications, vol. 2, n°89, pp. 9-26. En ligne:http://www.cairn.info/revue-communications-2011-2-page-9.htm

Blanchet, M. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.

Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées (pp. 9-19). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Boro, I. (2015). La téléphonie mobile et l'apprentissage à l'Université de Ouagadougou. Dans Kiyindou, A., Anaté, K. & Capo-Chichi, A. (dir.). Quand *l'Afrique réinvente la téléphonie mobile* (pp. 95-105). Paris : L'Harmattan.

Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques. Grenoble : La Pensée Sauvage.

C

Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? *Les cahiers de l'Acedle*, n°2, pp. 36-51. En ligne : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Cadet-L_cah2.pdf

Cambra-Giné, M. (2003). Une approche ethnographique de la classe de langue. Paris : Didier.

Castel, R. (1968). Présentation. Dans Goffman, E. Asiles : études sur la condition sociales des malades (pp. 3-37). Paris : Edition de Minuit.

Charaudeau, P. (1993). « Le contrat de communication dans la situation de classe ». Dans Halté, J.F. Inter-Actions. Metz : Université de Metz. En ligne : http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002) (dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Charlot, B. (2005). Du rapport au savoir : éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.

Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques ». Recherche qualitative-Hors-série, n°3, pp. 126-139. En ligne : www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/.../Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf

Charmillot, M. & Dayer, C. (2012). « La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation ». Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant.e.s, n°15, pp. 163-179. En ligne : https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37449

Cefaï (de), D. (2010). L'expérience ethnographique, l'enquête et ses publics. Dans Cefaï (de), D. (dir.). *L'engagement ethnographique* (pp. 547-598). Paris : EHESSD.

Certeau (de), M., (1990), *L'invention du quotidien, tome 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.

Cicurel, F. (2011). « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action ». Pratiques, n°149-150, pp. 41-55. En ligne : https://pratiques.revues.org/1693

Cicurel, F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». Acquisition et interactions en langue étrangère, n°16, pp. 1-14. En ligne : https://aile.revues.org/801

Cohen-Azria, C. (2007). Outils. Dans Reuter, Y. (dir.). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (pp. 157-162). Bruxelles : De Boeck.

Collin, S. (2013). « Saisir les usages numériques éducatifs des élèves dans leur globalité ». Formation et profession, vol. 21, n°2, pp. 101-104. En ligne : http://numerica.uqam.ca/?q=fr/node/430

Collin, S. & Karsenti, T. (2013). « Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels ». ACELF, vol. 41, n°1, pp. 192-210. En ligne : https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n1-ef0525/1015065ar/

Collin, S., Calonne, O. & Saffari, H., (2014). « Le « rapport à » : quels apports pour le domaine du numérique en éducation ? ». Formation et profession, vol. 22, n°1, pp. 75-77. En ligne : http://formation-profession.org/pages/article/22/7/a39

Collin, S., Guichon, N. & Ntébutsé, J-G. (2015). « Une approche sociocritique du numérique en éducation ». Sticef, vol. 22, pp. 1-30. En ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticef_2015_collin_01.htm

Collin, S., Saffari, H. & Kamta, J. (2015). « Les usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente : une étude exploratoire ». La *Revue canadienne de l'apprentissage et de la techn*ologie, vol. 41, n°1, pp. 1-16. En ligne : http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/886/413

Cottier, Ph. & Burban F. (2016) (dir.). Le lycée en régime numérique : usages et composition des acteurs. Toulouse : Éditions Octarès.

Cottier, Ph., Michaut, Ch. & Lebreton S. (2016). Usages numériques et figures lycéennes au travail. Dans Cottier, Ph. & Burban F. (dir.). Le lycée en régime numérique : usages et composition des acteurs (pp. 19-41). Toulouse : Éditions Octarès.

Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international.

Cuq, J.-P. (1995). « Le FLS : un concept en question ». Tréma, vol. 7, pp. 1-7. En ligne : https://trema.revues.org/2153

D

Daunay, B. (2002). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Bern : Peter Lang.

Daunay, B. (2011). Les écrits professionnels des enseignants. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Daunay, B. (2011). « L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français ». Recherches en Didactiques, n°11, pp. 49-65. En ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354229

Daunay, B. & Dufays, J-L. (2014). Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants. Bruxelles : De Boeck.

Debarbieux, B. (2006). « Prendre position : réflexion sur les ressources et les limites de la notion d'identité en géographie ». *L'espace géographique*, vol. 4, pp. 340-354. En ligne : https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2006-4-page-340.htm

Demaizière, D. & Dubar, C. (1997). Analyser les entretiens biographiques *: l'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.

Demaizière, F. & Grosbois, M. (2014). « Numérique et enseignement-apprentissage des langues en LANSAD : quand, comment et pourquoi ? ». Alsic, vol. 17, pp. 1-17. En ligne : http://alsic.revues.org/2691

Denouël, J. & Granjon, F. (dir.). (2011). *Communiquer à l'ère du numérique* : regards croisés sur la sociologie des usages. Paris : Presses des Mines.

De Pietro, J.-F., & Matthey, M. (1988). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, France, pp. 99-119.

Dioni, Ch. (2008). « Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique ». Edutice, pp. 1-29. En ligne :https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00259563/document

Dion, D. & Ladwein, R. (2005). « La photographie comme matériel de recherche ». Journées de Recherche en Marketing de Bourgogne, Dijon, France. En ligne : www.nachez.info/meth21f/La_photographie_comme_materiel_de_recherche.pdf

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.

Dubet, F. (2005). « Pour une conception dialogique de l'individu ». EspacesTemps.net.En ligne:https://www.espacestemps.net/articles/conception-dialogique-individu/

Duchesne, S. & Hagel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.

D'Unrug, M.-C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole : de l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Éditions Universitaires.

Durif-Varembont, J-P., Clerget, J., Durif-Varembont, Ch. & Clerget, M-P. (2005). « L'ennui vu par les élèves : ses indicateurs et ses effets ». Connexions, vol. 2, n°84, pp. 209-226. En ligne : https://www.cairn.info/revue-connexions-2005-2-page-209.htm

E

Endrizzi, L. (2010). Les apprentissages nomades en Europe : éléments pour une cartographie de la recherche. Dans Poyet, F. & Develotte, C. (dir.). *L'éducation à l'heure du numériq*ue : états des lieux, enjeux et perspectives (p. 167-188). Lyon : ENS de LYON-INRP.

F

Fasel-Lauzon, V. (2010). « Modalités de participation et opportunités d'apprentissage dans des séquences d'explication en classe de langue seconde. Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités et contextes » ». Université Lyon 2-ICAR-CNRS-INRP, 25-26 juin 2010, Lyon, INRP, France.

Faure-Rouesnel, L. (2001). « La feuille et le stylo : usages et significations des instruments scolaires ». Ethnologie française, vol. 31, pp. 503-510. En ligne : https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ETHN_013_0503

Filloux, J. (1996). Du Contrat pédagogique *: le discours inconscient de l'école*. Paris : L'Harmattan.

Flichy, P. (2008). « Technique, usage et représentations ». Réseaux, vol. 26, n°148-149, pp. 147-174. En ligne : https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2008-2-p-147.htm

Fluckiger, C. (2008). « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves ». Revue française de pédagogie, n°163, pp. 51-61. En ligne : https://rfp.revues.org/978

Fluckiger, C. (2014). « Outils numériques, continuités et ruptures entre pratiques scolaires et pratiques personnelles ». Recherches, n°60, pp. 57-68. En ligne : www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2016/07/057-068_R60_Fluckiger.pdf

Fluckiger, C. (2007). L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familière et scolaire. Thèse de doctorat, École Normale Supérieure de Cachan, 419 pages.

Fluckiger, C. & Hétier, R. (2014). « Portait(s) de l'élève en jeune internaute ». Recherche en Éducation, vol. 18, pp. 2-10. En ligne : http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf

Foucault, M. (1975). Surveiller et punir. Paris : Gallimard.

Furlong, J. & Davies, Ch. (2012). « Joung people, new technologies and learning at home : taking context seriously ». Oxford Review of Education, vol. 38, n°1, pp. 45-62. En ligne : http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2011.577944

G

Granjon, F. (2010). « Le non-usage de l'Internet : reconnaissance, mépris et idéologie ». Questions de communication, n°18, pp. 37-62. En ligne : https://questionsdecommunication.revues.org/410

Grassin, F. & Guichon, N. (2017). « Analyse critique des discours sur les objets nomades connectés en contexte universitaire ». Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, soumis.

Guichon, N. (2011). Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues. Habilitation à Diriger des Recherches. Université du Havres, 187 pages.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Guichon, N. (2012). « Les usages des TIC par les lycéens : déconnexion entre usages personnels et usages scolaires ». Sticef, vol. 19, pp. 1-18. En ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00806411

Guichon, N. (2015). « Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ? ». Alsic, vol. 18, pp. 1-18. En ligne : https://alsic.revues.org/2793

Guichon, N. & Koné, S. (2015). « Étudiants internationaux et technologies numériques nomades : vers un contrat didactique renégocié ». Revue *canadienne de l'apprentissa*ge et de la technologie, n°3, vol. 41, pp. 1-21. En ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01224609

Guichon, N. & Tellier, M. (2017) (dir.). *Enseigner l'oral en ligne* : une approche multimodale. Paris : Didier.

H

Holec, H. (1990). « Les auto-apprentissages ». *Les Cahiers de l'Asdifle*, n°2, pp. 1-9.

Holec, H. (1995). « Avant-propos ». Mélanges CRAPEL, n°22, pp. 3-4. En ligne : http://www.atilf.fr/spip.php?article3494

Honneth, A. (2013). La lutte pour la reconnaissance. Paris : Gallimard.

Hughes, E. C. (1996). Le regard sociologique : essais choisis. Paris : EHESS.

J

Jarrigeon, A. & Menrath, J. (2008). La part du possible dans l'usage : le cas du téléphone portable. Hermès, La Revue, n°50, pp. 99-105. En ligne : https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2008-1-page-99.htm

Jarrigeon, A. & Menrath, J. (2010). « De la créativité partagée au chahut contemporain : le téléphone mobile au lycée ». Ethnologie française, vol. 40, pp. 109-114. En ligne : https://hal-enpc.archives-ouvertes.fr/hal-00740616

Jauréguiberry, F. & Proulx, S. (2011). Usages et enjeux des technologies de communication. Toulouse : Éditions érès.

K

Karsenti, Th., Peraya, D. & Viens, J. (2002). « Bilan et prospectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC ». Revue des *sciences de l'éducation*, vol. 28, n°2, pp. 459-470. En ligne : https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2002-v28-n2-rse591/007363ar/

Katz, J. (2010). Du comment au pourquoi : description lumineuse et inférence causale en ethnographie. Dans Cefaï, D. (dir.). *L'engagement ethnographique* (pp. 43-105). Paris : EHESS.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Kellner, C., Massou, L. & Morelli, P. (2010). « (Re)penser le non-usage des TIC ». Questions de communication, n°18, pp. 7-20. En ligne : https://questionsdecommunication.revues.org/395

Kerbrat-Orecchioni, C. (2014). *L'énonciation* : la subjectivité dans le langage. Paris : Armand Colin.

Kern, R. (2014). « Technology as Pharmakon : The Promise and Perils of the Internet for Foreign Language Education ». The Modern Language Journal, vol. 1, n°98, pp. 340-357.

Kherroubi M. (2009). Aspects d'une externalisation. Dans Rayou, P. (dir.) Faire ses devoirs *: enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire* (pp. 17-32). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Kiyindou, A., Anaté, K. & Capo-Chichi, A. (dir.). *Quand l'Afrique réinvente la* téléphonie mobile. Paris : L'Harmattan.

Krieg-Planque, A. (2014). Analyser les discours institutionnels. Paris : Armand Colin.

L

Lahanier-Reuter, D. (2007). La chronogenèse. Dans Reuter, Y. (dir.). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (pp. 25-27). Bruxelles : De Boeck.

Lahire, B. (1996). « La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales. 51e année,* n° 2, pp. 381-407. En ligne : http://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1996_num_51_2_410853

Lahire, B. (2008). La raison scolaire *: école et pratiques d'écriture, entre pouvoir et* savoir. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lahire, B., (2011). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Fayard.

Lahire, B. (2012). Monde pluriel *: penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.

Lahire, B. (2012) Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Paris : Seuil.

Lambert, P. (2011). Au Lycée Gajart : sociolinguistique impliquée et relations ethnographiques. Dans Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextuelles (pp. 367-377). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Laplantine, F. (2015). La description ethnographique. Paris : Armand Colin.

Larose, F. & Karsenti, T. (2005). Interventions et recherches sur les TIC en formation initiale et continue à l'enseignement. Des orientations sociales, pédagogiques ou scientifiques ? Dans Karsenti, T. & Larose, F. (dir.). *L'intégration* pédagogique des TIC dans le travail enseignant (pp. 207-214). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Larose, F. & Ratté, S. (2001). Le rapport au matériel didactique ainsi qu'au manuel scolaire dans le discours gouvernemental en contexte de réforme : une question de compétence chez les enseignants du primaire ? Dans Lenoir, Y., Roy, G.-R., & Lebrun, J. (dir.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards* critiques sur ces apports et ses limites (pp. 71-88). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Le Douarin, L. (2014). « Une sociologie des usages des TIC à l'épreuve du temps libre : le cas des lycéens durant l'année du baccalauréat ». Recherche en Éducation, n°18, pp. 11-23. En ligne : http://numerica.uqam.ca/?q=fr/node/515

Le Douarin L. & Delaunay-Téterel H. (2011). « Le « Net scolaire » à l'épreuve du « temps libre » des lycéens ». Revue Française de Socio-Économie, n°8, pp. 103-12. https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RFSE_008_0103

M

Maingueneau, D. (2012). « Que cherchent les analystes du discours ? ». Argumentation et analyse du discours, n°9, pp. 1-14. En ligne : https://aad.revues.org/1354

Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Maingueneau, D. (2014). Discours et analyse du discours. Paris : Armand Colin.

Maingueneau, D. & Cossutta, F. (1995). « L'analyse des discours constituants ». Langages, n°17, pp. 112-125. En ligne : http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1995_num_29_117_1709

Mangenot, F. (2000). « L'intégration des TIC dans une perspective systémique ». Les langues modernes, n°3, pp. 38-44.

Mangenot, F. (2002). L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC. Dans Legros, D. & Crinon, J. (dir.). Psychologie des apprentissages et multimédia (pp. 169-184). Paris : Armand Colin.

Mangenot, F. (2014). « Heurs et malheurs de l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues ». Les Cahiers de *l'Asdifle*, n° 25, pp. 17-25.

Mangiante, J-M. & Parpette, Ch. (2004). Le français sur objectif spécifique : de *l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

Marcoccia, M. (2016). Analyser la communication numérique écrite. Paris : Armand Colin.

Maulini, O. & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans Maulini, O. & Montandon, C. (dir.). Les *formes scolaires de l'éducation* : variété et variation (pp.147-168). Bruxelles : De Boeck.

Meirieu, Ph. (2003). De l'ennui en pédagogie. Dans Vincent, J-D. (dir.) L'ennui à *l'école* (pp. 78-89). Paris : Albin Michel.

Metton-Gayon, C. (2009). Les adolescents, leur téléphone et Internent. Paris : L'Harmattan.

Mœglin, P. (2005). Outils et médias éducatifs. Grenoble : PUG.

Morin, E. (1990). Introduction à la pensée complexe. Paris : Seuil.

Morin, E. (1991). La méthode. Tome 4. Les idées *: leur habitat, leur vie, leurs mœurs,* leur organisation. Paris : Seuil.

O

Olivier de Sardan, J-F. (1995). « La politique du terrain : sur la production des données en anthropologie ». Enquête, n°1, pp. 71-112. En ligne : https://enquete.revues.org/263

P

Pallotti, G. (2002). « La classe de langue dans une perspective écologique de l'acquisition ». Acquisition et interaction en langue étrangère, vol. 6, pp. 1-21. En ligne : https://aile.revues.org/1395

Pasquier, D. (2005). Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité. Paris : Éditions Autrement.

Pastré, P., Mayen, P. & « Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle ». Revue française de pédagogie, n°154, pp. 145-198. En ligne : https://rfp.revues.org/157

Paivandi, S. & Espinosa, G. (2013). « Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université ». Distances et médiations des savoirs, vol.4, p.1-17. En ligne : https://dms.revues.org/425

Penloup, M-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens* : des constats aux perspectives didactiques. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Penloup, M-C., (2007). (dir.). Les connaissances ignorées : approches pluridisciplinaires de ce que savent les élèves. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.

Penloup, M-C & Liénard, F. « Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture dans l'enseignement-apprentissage du français ». Forumlecture.ch, n°2, pp. 1-14. En ligne : http://forumlecture.ch/fokusartikel2_2011_2.cfm

Peraya, D. (2000). Le cyberespace : un dispositif de communication et de formation médiatisées. Dans Alava, S. (dir.). Cyberespaces et formations ouvertes (pp. 17-42). Bruxelles : De Boeck Université.

Peraya, D. & Viens, J. (2005). Relire les projets « TIC et innovation pédagogique » : y a-t-il un pilote à bord, après Dieu bien sûr… ? Dans Karsenti, T. & Larose, F. (dir.). *L'intég*ration pédagogique des TIC dans le travail enseignant (pp. 15-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Petitclerc, A. (2009). « Introduction aux notions de contexte et d'acteurs sociaux en Critical Discourse Analysis ». Semen, n°27, pp. 1-13. En ligne : https://semen.revues.org/8540

Poyet, F. (2011). Culture scolaire et culture numérique en tension. Dans Poyet, F. & Develotte, C. (dir.). *L'éducation à l'heure du numérique*. Lyon : ENS de LYON-INRP.

Prairat, E. (2012). « Considérations sur l'idée de norme ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 45, pp. 33-50. En ligne : https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-1-page-33.htm

Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l*'enseignement des* langues vivantes. Paris : Nathan-CLE international.

Puren, C. (1990). « Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques ». Les langues modernes, n°3, pp. 31-46. En ligne : https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1990b/

Puren. C. (2014). « Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures ». *Le langage et l'homme*, n°1, pp. 1-10. En ligne : https://www.christianpuren.com/2014/09/01/publication-d-un-nouvel-article-textes-litt%C3%A9raires-et-logiques-documentaires-en-didactique-des-langues-cultures/

R

Rabatel, A. (2004). « Effacement énonciatif et effets argumentatifs indirects dans l'incipit du Mort qu'il faut de Semprun ». Semen, n°17, pp. 1-17. En ligne : http://semen.revues.org/2334

Rayou, P. (dir.) (2009). Faire ses devoirs *: enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique* ordinaire. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Rayou, P. (2004). « Travailler à l'école, au lycée, à l'université ». Spirale, n°33, pp. 139-151.

Reuter, Y. (2007). Élève-apprenant-sujet didactique. Dans Reuter, Y. (dir.). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (pp. 91-94). Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. (2001). « La prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux ». REPERES, n°23, pp. 9-31. En ligne : www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_23_1_2354

S

Sana, F., Weston, T. & Cepeda, N. J. (2013). « Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers ». Computers & Education, vol. 62, pp. 24-31. En ligne : http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2442312

Sarfati, G.-E. (2009). *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin.

Schneider, É. (2013). Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages écrits de lycéens. Thèse de doctorat. Université de Caen, 504 pages.

Schneider, E. (2016). Écritures lycéennes et numérique : quelles formes de spatialisation ? Dans Cottier, Ph. & Burban, F. (dir.). Le lycée en régime numérique : usages et composition des acteurs (pp. 65-78). Toulouse : Éditions Octarès.

Selwyn, N. (2012). « Making Sense of Young People, Education and Digital Technology : The Role of Sociological Theory ». Oxford Review of Education, vol. 38, n°1, pp. 81-96.

Selwyn, N. (2010). "Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology". Journal of Computer Assisted Learning, vol. 26, pp. 65-73. En ligne: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x/full

Sembel, N., Amigues, R. & Kherroubi, M. (2003). « Le travail scolaire ». Recherche et Formation, n°44, pp. 215-135. En ligne : http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_44_1_1874

Smoreda, Z., Beauvisage, T., de Bailliencourt, T. & Assadi, H. (2007). « Saisir les pratiques du numérique dans leur globalité ». Réseaux, n°, 145-146, pp. 19-43. En ligne : https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2007-6-page-19.htm

Soubrié, T. (2014). « Les technologies numériques aux portes de l'école ». Actes du colloque « Langues, Communication et Technologies numériques ». Université Polytechnique de Valence, septembre 2014, Valence, Espagne, pp. 175-186. En ligne : http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162399

Sue, R. (1993). « La sociologie des temps sociaux : une voie de recherche en éducation ». Revue française de pédagogie, vol. 104, pp. 61-72. En ligne : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_104_1_1289

T

Tardif, J. (2000). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information et de* communication : quel cadre pédagogique ? Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.

Traoré, A. (2007). « L'intégration des TIC dans l'éducation au Mali : états des lieux, enjeux et évaluation ». Distances et Savoirs, vol. 5, n°1, pp. 67-82. En ligne : https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-1-page-67.htm

Tricot, A., Plegat-Soutjis, F., Camps, J-F., Amiel, A., Lutz, G. & Morcillo, A. (2003). « Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'EIAH ». Actes du Colloque EIAH, Strasbourg 2003, France, pp. 391-402.

V

Verhoeven, M. (2012). « Normes scolaires et production de différences ». Les *sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, vol. 45, pp. 95-121. En ligne : https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-1-p-95.htm

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Vienne, P. (2005). « Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire ? ». Éducation et Société, n°16, pp. 178-192. En ligne : https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2005-2-page-177.htm

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. Éducation et francophonie, vol. 2, n°36, pp. 47-62.

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans Vincent, G. (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrialisées (pp. 11-48). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Vion, R. (2001). Effacement énonciatif et stratégies discursives. Dans De Mattia, M. & Joly, A. (dir.). De la syntaxe à la narratologie énonciative (pp. 331-354). Paris : Ophrys.

W

Warschauer, M. (1998). « Researching technology in TESOL : Determist, intrumental and critical approaches ». TESOL Quarterly, vol, 32, n°4, pp. 757-761. En ligne : http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3588010/full

Weber, F. (2008). « Publier des cas ethnographiques : analyse sociologique, réputation et image de soi des enquêtés ». Genèses, vol. 1, n°70, pp. 140-150. En ligne : https://www.cairn.info/revue-geneses-2008-1-page-140.htm

Wood, E., Zivcakova, L., Gentile, P., Archer, K., De Pasquale, D. & Nosko, A. (2012). « Examining the impact of off-task multi-tasking with technology on real-time classroom learning ». Computers & Education, vol, 58, n°1, pp. 365-374. En ligne : http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2073058

Tables des matières

Résumé 3
Abstract 4
Remerciements 6
Glossaire 7
Quelques précisions formelles 8
Introduction générale 14
Chapitre 1 19
Usages numériques et travail scolaire des lycéens 19
1. Une approche pragmatique du travail scolaire 19
2. Spatio-temporalités des usages du numérique dans les apprentissages des lycéens 21
3. Pour une épistémologie du contexte dans l'étude des usages éducatifs des outils numériques nomades 25
4. Univers de construction des usages numériques des lycéens-adolescents 26
4.1. Les réseaux d'amis au lycée 27
4.2. Le « grin » : des lieux, des moments, un univers de socialisation 29
5. Conclusion 33
Chapitre 2 34
La forme scolaire : une perspective pour penser l'intégration scolaire des outils numériques nomades 34
1. Définition du concept 35
2. Une double lecture de la forme scolaire 36
2.1. Une lecture politique de la forme scolaire et pluralité interne du lycéen 37
2.1.1. un sujet scolaire agi et agissant 37
2.1.2. Du sujet scolaire au sujet didactique 41
2.1.2.1. Du contrat didactique au contrat d'usage d'aides didactiques en classe de langue 42
2.1.2.2. Les aides didactiques dans l'apprentissage scolaire de la L2 44
2.1.3. Un sujet adolescent ignoré par la forme scolaire 45
2.1.4. Synthèse partielle 46
3. Une lecture cognitive de la forme scolaire de l'enseignement des langues au Mali 47
3.1. Le double statut scolaire du français dans l'enseignement secondaire général malien 48

3.2. Un enseignement des langues scripturo-centré 51
3.3. La méthode d'enseignement institutionnelle : l'approche par compétences (APC) 54
3.4. Synthèse partielle 57
4. Conclusion 58
Cadre méthodologique 60
Chapitre 3 61
Retour sur l'enquête 61
1. Questionnements épistémo-méthodologiques initiaux 61
1.1. La prise en compte des usages du numérique en contexte extrascolaire : quel dispositif d'investigation ? 61
1.2. Des présupposés à expliciter sur l'intérêt de la prise en compte des usages du numérique en contexte extrascolaire 64
1.3. Quels postulats pour la prise en compte des usages numériques extrascolaires des élèves ? 65
2. Présentation du terrain de recherche 67
2.1. Le contexte scolaire 67
2.1.1. S'engager sur le terrain 67
2.1.1.1. Établir des contacts et assumer son identité 67
2.1.1.2. Par quels acteurs du lycée commencer l'enquête ? 71
2.1.2. Les quatre lycées de l'enquête 72
2.1.2.1. Le Lycée Fily Dabo Sissoko de Bamako 72
2.1.2.2. Le Lycée Mamadou M'Bodj de Bamako 74
2.1.2.3. Le Lycée Massa Mankan Diabaté de Bamako. 74
2.1.2.4. Le Lycée Askia Mohamed de Bamako. 75
2.2. Un bref état des coûts de la connexion mobile au Mali 76
3. Le dispositif de l'enquête 77
3.1. Les conversations 77
3.2. Les entretiens 79
3.3. Journaux de bord et entretiens d'explicitation 80
3.4. Observation non-participante et photographies 83
4. Conclusion 86
Chapitre 4 87
Positionnement épistémologique 87
1. Raisonner entre singularité et généralité 87
2. Choix et construction des portraits 89
3. Analyse critique du discours 90
Portraits de lycéens-adolescents 93

Chapitre 5 94
Amélie et Fatoumata : l'usage scolaire du numérique conditionné au rythme des devoirs 94
1. Amélie : « *si j'ai pas de devoirs à faire, si je suis connectée c'est* pour causer » - numérique et instrumentalisme scolaire 94
1.1. Situations scolaire et familiale 94
1.2. Travail scolaire et multitâchage au domicile 96
1.3. L'école et les outils numériques nomades : deux univers déconnectés 105
1.4. Synthèse du portrait 108
2. Fatoumata : s'affirmer contre l'ordre moral familial 110
2.1. Situations familiale et scolaire 110
2.2. Usages scolaires des outils numériques hors la classe 111
2.3. Les usages du téléphone en classe 118
2.3.1. L'utilisation du téléphone connecté pour se divertir 118
2.3.2. L'usage du dictionnaire numérique comme aide à l'expression orale 120
3. Conclusion 122
Chapitre 6 124
Pierre : « pour *que je le fasse bien, il faut que j'aille sur Internet* »- le numérique comme moyen d'améliorer son rendement scolaire 124
1. Un élève curieux et attachant 125
2. L'usage des applications de grammaire comme pratique de loisirs 126
3. Le non-usage du téléphone en classe : contrainte ou choix autonome ? 133
4. Bricoler des ressources avec le téléphone 138
5. De la circulation des objets numériques à celle du savoir scolaire entre pairs 143
6. Conclusion 150
Chapitre 7 154
Kassim : « avec mon téléphone, je fais tout » - le téléphone comme boîte à outils scolaires 154
1. L'univers familial, un lieu marginal dans la construction de ses usages 154
2. Imitation des pairs et singularisation de soi 155
3. Stocker et organiser des ressources sur le téléphone 158
4. Conclusion 167
Chapitre 8 168

Amadou : Contraintes familiales et spatialisation du travail scolaire hors la classe 168
1. Un élève aux engagements multiples 168
2. Bricoler des ressources et des lieux pour faire ses devoirs 170
3. Le cybercafé : un lieu, des usages et une stratégie de consommation d'Internet 180
4. Outils numériques nomades et appropriation de l'anglais oral hors du lycée 186
5. Conclusion 188
Chapitre 9 189
Siaka : Hyperconnectivité et insociabilité 189
1. Stocker des ressources dans le téléphone pour gagner du temps 189
2. Hyperconnectivité et stratégies de gestion des coûts de connexion 191
3. Facebook : ressource d'apprentissage et source de distraction 193
3.1. Apprendre et partager sur Facebook 193
3.2. L'utilisation de Facebook pour gérer sa concentration en classe 198
4. Recherche d'informations sur internet et dialectique du pouvoir en classe 199
5. Conclusion 200
Les outils numériques dans les discours institutionnels et enseignants 202
Chapitre 10 203
L'institution scolaire et les enseignants face aux outils numériques nomades 203
1. Statut des outils numériques nomades dans le discours institutionnel 204
2. Des normes instituées en marge des textes réglementaires 205
2.1. L'interdiction du téléphone 205
2.2. L'autorisation par défaut du téléphone 207
3. Les enseignants aux prises avec le téléphone importé en classe 209
3.1. Samuel : le téléphone des élèves, une catachrèse pédagogique 209
3.1.1. Éléments de biographie professionnelle et rapport aux outils numériques 209
3.1.2. Intégrer ses outils numériques personnels à la conduite d'activités pédagogiques 210
3.1.3. La contractualisation des usages du téléphone en classe 214

3.1.3.1. Négocier des règles autour des usages à finalité non éducative 214
3.1.3.2. Temporalités de l'usage pédagogique du téléphone 215
3.1.3.3. « Je fais avec le peu que j'ai » : injonctions institutionnelles et ressources bricolées 220
3.2. Samba : La tentation du contrôle sur la situation pédagogique 222
3.2.1. L'identité enseignante au révélateur des usages clandestins du téléphone 222
3.2.2. La culture documentaire numérique des élèves comme levier d'évolution de celle des enseignants 227
3.2.3. « Je ne dois pas tenir compte de ça mais… » - contraintes institutionnelles et initiative pédagogique 228
4. Conclusion 231
Chapitre 11 233
Discussion 233
1. L'usage scolaire des outils numériques au domicile 233
1.1. Pour le travail scolaire 233
1.2. Usage pour les apprentissages informels 235
2. Le téléphone en classe, entre défis et promesses 237
2.1. Un outil de transgression de la norme scolaire 237
2.2. Une ressource pour participer au cours 238
2.3. Un vecteur du multitâchage 239
2.4. Un instrument de contre-pouvoir pour l'élève 240
2.5. Un objet du discours scolaire 240
2.6. Quelles réponses pédagogiques à l'importation du téléphone en classe ? 242
Conclusion générale 244
Bibliographie 247
Tables des matières 262
Index des photos 268
Index des Tableaux 269
Index des figures 270
Index des notions 271
Index des auteurs 272
Annexes 274
Annexe 1. Utilisation de Facebook par Amélie pour demander de l'aide à Pierre. 274
A. Captures d'écran de la conversation fournies par Pierre 274

B. Partie de l'entretien d'explicitation du journal de Pierre correspondant à cette situation 274
Annexe 2. Photo de Kassim prise dans la même situation de travail que les photos 16 et 17 276
Annexe 3. Pierre 276
A. Pierre au « grin » pendant la nuit..... 276
B. Extraits du journal de Pierre 277
Annexe 3. Amadou 279
A. Copie du texte lu sur internet (cf. photo18)..... 279
B. Publications sur Facebook évoquées dans le portrait. 280
C. Capture du texte imprimé au cybercafé par Amadou**.** 281
D. Extraits du journal d'Amadou 282
Annexe 5. Siaka 284
A. Extraits du journal de Siaka 284
B**.** Photo de Siaka en situation de travail scolaire au domicile 285
Annexe 6. Aperçu du Blog de Samuel évoqué dans le manuscrit. 286
Annexe 7 : Le téléphone dans le discours institutionnel..... 286
A. Extraits d'entretiens avec des proviseurs sur les usages du téléphone par les élèves..... 286
B. Instructions pédagogiques pour la mise en œuvre de l'APC 287

Index des photos

Photo 1. Hybridation d'outils numériques et intercontextualité en situation de travail scolaire. 24
Photo 2. Hybridation d'outils numériques et non numériques en situation de travail scolaire. 24
Photo 3. Yaya et ses amis au « grin ». Avril 2015 29
Photo 4 : L'utilisation autorisée du téléphone comme ressource pédagogique en cours de français. . 41
Photo 5. Salle PELF du lycée Fily Dabo Sissoko de Bamako 73
Photo 6 : Panneau indiquant la zone d'accès libre au wifi au sein du lycée 73
Photo 7. Amaguéré au « grin » en train de préparer un devoir 85
Photo 8. Bancs servant à Pierre de table de travail au domicile. 131
Photo 9. Pierre en train de faire des exercices sur Améliorez votre français au domicile. 131
Photo 10. Pierre en situation de conduite simultanée de tâches au « grin » 137
Photo 11. L'hybridation des outils, une pratique documentaire ordinaire ». 139
Photo 12. Pierre en train de recopier le contenu des diapositives commenté dans la vidéo. 145
Photo 13. Pierre en train de visionner une vidéo sur la dissertation. 147
Photo 14. Une main sur le pavé tactile de l'ordinateur, l'autre pour noter sur un cahier 147
Photo 15. Les trois auditeurs de Pierre en train de noter la conclusion de son exposé. 149
Photo 16. Utilisation du dictionnaire par Kassim pour comprendre le contenu du texte à commenter 164
Photo 17. Utilisation du dictionnaire par Kassim afin de comprendre une partie de la consigne 165
Photo 18. Amadou en train de recopier sur Internet un résumé du roman à exposer. 171
Photo 19. Utilisation du téléphone pour la recherche lexicale et du cahier pour la prise de notes. 174
Photo 20. Espace de travail produit par Amadou au domicile lors de la révision. 176
Photo 21. Aperçu du cybercafé fréquenté par Amadou 180
Photo 22. Consulter Facebook avant le démarrage de l'ordinateur. 181
Photo 23. S'informer de l'actualité avant de se concentrer sur son devoir. 181
Photo 24. Lire sur l'ordinateur et consulter le dictionnaire sur son téléphone. 182
Photo 25. Utilisation autorisée du téléphone pour la réalisation d'un exposé improvisé 219

Index des Tableaux

Tableau 1. Les compétences langagières visées par l'enseignement des langues 51

Tableau 2. Les contenus d'enseignement correspondant aux compétences langagières du programme de français des TLL et TAL 52

Tableau 3: Répartition des élèves du domaine langues et communication du lycée Fily Dabo Sissoko 72

Tableau 4 : Répartition des élèves du domaine langues et communication du lycée Mamadou M'Bodj 74

Tableau 5: Répartition des élèves du domaine langues et communication du lycée Massa Mankan Diabaté 74

Tableau 6 : Répartition des élèves du domaine langues et communication du lycée Askia Mohamed 75

Tableau 7 : Répartition des participants par établissements 75

Tableau 8 : Nombre de journaux récupérés 82

Index des figures

Figure 1. Utilisation de Facebook en classe pour dissiper l'ennui 38
Figure 2. Organigramme des séries du lycée assorti de la place du français 49
Figure 3. Fiche de séquence modèle 56
Figure 4. Finalité de l'enseignement du français 57
Figure 5 : Extraits de deux journaux d'usages numériques 81
Figure 6. Extraits des notes d'observation en classe 84
Figure 7. Le corpus de la thèse 86
Figure 8. Message multimodal de demande d'aide à Pierre 101
Figure 9. Réponse de Pierre à Amélie. 101
Figure 10. Pierre critique sur Facebook l'usage du langage texto par ses pairs. 127
Figure 11. Aperçu des exercices de l'application « Améliorez votre français ». 132
Figure 12. Capture d'écran de la vidéo que Pierre visionne avant son exposé. 148
Figure 13. Spatio-temporalisation des tâches scolaires et logique du régime sémiotique d'usages numériques 153
Figure 14. Aperçu des romans stockés dans le téléphone de Kassim 160
Figure 15. Message de soutien d'Amadou au président de son parti 169
Figure 16. Réviser ses cours et draguer en ligne 177
Figure 17. Le Conjugueur pour améliorer ses productions écrites et réviser les règles de conjugaison. 189
Figure 18. Lien partagé par Siaka sur son compte Facebook le 23 février 2015. 194
Figure 19. L'unique photo de Siaka publiée entre janvier et août 2015. 195
Figure 20. Liens du site espacefrançais.com partagés par Siaka sur son compte Facebook. Juin 2015. 196
Figure 21. Des liens partagés par Siaka sur la lecture. Mai et Août 2015. 197
Figure 22. Contenus partagés de pages Facebook consacrées à la littérature. Juin et Juillet 2015 198

Index des notions

aides didactiques, 41, 42, 43, 44

aides pédagogiques, 40, 43, 217

analyse critique du discours, 90, 203

apprentissages informels, 158, 167, 188, 234, 235, 236, 244

approche par compétences, 40, 41, 54, 55, 220

approche pragmatique du travail scolaire, 20

autonomie, 45, 55, 95, 107, 122, 133, 135, 222, 288

besoin de ressource lexicale, 120, 238

catachrèse pédagogique, 217, 221, 231, 242

chronotopes d'usage d'outils numériques, 215

configurations sociales, 87, 108, 244

contexte hétéroglotte, 16, 90, 166, 244

contrat d'usage d'aides didactiques, 42, 43

contrat didactique, 40, 42, 44, 119, 136, 230, 239, 242

culture documentaire numérique, 226, 227, 228

culture matérielle, 20

culture numérique des élèves, 27, 224

cultures éducatives, 32

discontinuités de pratiques, 17, 94

discours constituants, 204, 205, 231

dysrythmie, 122, 136, 167

échappées numériques, 212, 213, 225

effacement énonciatif, 206, 207, 225

épreuve, 98, 177

ethnographie, 237, 244

expérience scolaire, 35

forme scolaire, 3, 18, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 58, 89, 91, 105, 133, 135, 153, 203, 204, 237

français langue seconde, 48, 53

grin, 3, 17, 80, 84, 85, 124, 128, 130, 136, 137, 138, 143, 150, 162, 178, 184, 236

hybridation des outils, 76, 142, 172, 183

identité, 38, 63, 67, 68, 69, 90, 222, 226, 228

instrumentalisme scolaire, 94, 115

intercontextualité, 23

lecture cognitive de la forme scolaire, 47

lecture politique de la forme scolaire, 37

littéracie numérique, 233

lycéen-adolescent, 3, 17, 40, 63, 64, 65, 88, 112, 124, 154, 171, 178, 189, 239, 244

mobilité transmédiatique, 198

multitâchage, 32, 108, 113, 117, 123, 178, 188, 239, 245

non-usage, 104, 105, 107, 109, 115, 126, 133, 134, 135, 138, 150, 153, 158, 167, 203

norme scolaire, 38, 39, 45, 95, 105, 107, 205, 209, 237, 244

objet du discours scolaire, 240, 241

objets de discours socio-médiatique, 240

outils numériques nomades, 1, 3, 15, 20, 21, 22, 25, 27, 32, 34, 39, 41, 44, 45, 46, 63, 65, 67, 71, 76, 87, 88, 89, 91, 92, 96, 97, 104, 105, 108, 155, 200, 203, 204, 205, 210, 211, 213, 215, 217, 231, 233, 236, 241, 243, 244, 245

portrait, 18, 90, 95, 108, 110, 154, 168, 237, 244

rapport aux normes scolaires, 125, 133

rapport éducatif au numérique, 104, 109, 216, 234

régime récréatif des usages numériques, 97, 150

régime sémiotique des usages numériques, 142

régime d'usage, 17, 94, 117, 124, 150

relation pédagogique, 3, 16, 18, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 88, 89, 104, 119, 133, 135, 136, 153, 203, 204, 228, 237, 240, 241

ressource, 15, 41, 89, 106, 120, 123, 133, 136, 140, 141, 142, 145, 148, 151, 158, 167, 175, 193, 211, 217, 234, 238, 242

scolarisation des outils numériques nomades, 241

spatialisation du travail scolaire, 236

stratégie de mémorisation lexicale, 174, 176

sujet didactique, 37, 41, 42, 44, 63

travail scolaire, 3, 16, 17, 18, 89, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 104, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 122, 123, 129, 130, 133, 134, 137, 138, 141, 142, 143, 150, 151, 158, 168, 170, 172, 175, 179, 183, 185, 233, 234, 235, 239, 240, 243, 244, 245

unité d'attention, 136, 162, 167

Index des auteurs

Agier 63, 65
Amadieu & Tricot 106
Sembel, Amigues & Kherroubi 19
Amri & Vacaflor 94, 96
Ardoino 34
Aron 98, 137, 233
Bakhtine 87
Balima 13
Bangou 11
Barbier 32
Baron 12
Barrère 13, 15, 16, 19, 24, 26, 28, 42, 95, 111, 113, 116, 175, 235
Beacco 50
Bento 51
Bidet 212
Boro 13
Brousseau 38
Cadet 28
Cambra-Giné 35, 42, 43, 61, 242, 249
Castel 84
Charmillot & Dayer 65
Charlot 11, 31, 101, 105, 238
Cicurel 39, 116
Cohen-Azria 36, 38, 40, 117
Collin 12, 17, 21, 59, 101
Collin & Karsenti 21
Collin, Guichon & Ntébutsé 12
Collin, Saffari & Kamta 21
Cottier & al 28
Cuq 44, 48, 49
Daunay 15, 104, 234, 246, 251
Daunay & Dufays 11
De Cefaï 84
De Certeau ... 18, 33, 35, 37, 42, 105, 117, 149
De Pietro & Matthey 38
Debarbieux 34, 86
Demaizière & Grosbois 43
Denouël & Granjon 25
Dioni, ... 211
Dubet 31, 59, 84, 104
Duchesne & Hagel 75
Durif-Varembont & al 115, 237
Endrizzi 30
Faure-Rouesnel 15, 16, 29
Filloux 38, 133, 159, 239
Flichy 108
Fluckiger .. 16, 17, 18, 22, 23, 60, 63, 83, 224, 241
Fluckiger & Hétier 18, 60
Foucault 32, 35
Furlong & Davies 232, 241
Grassin & Guichon 16, 122, 136, 162, 209, 221
Granjon 21, 150, 201
Guichon 11, 12, 17, 18, 19, 22, 35, 36, 37, 42, 51, 61, 78, 92, 97, 110, 116, 118, 133, 159, 207, 210, 212, 213, 219, 226, 231, 237, 240, 241, 242
Guichon & Koné .. 12, 17, 19, 35, 36, 42, 116, 213, 237, 242
Holec 16, 86, 117, 236
Hughes 64, 65
Jarrigeon & Menrath 83, 234, 235
Karsenti, Peraya & Viens 11
Katz 84
Kaufmann 75, 76
Kerbrat-Orrécchioni 88
Kherroubi 11, 15, 16, 19, 21, 260
Krieg-Planque 87, 88
Lahire ... 10, 14, 17, 22, 24, 30, 31, 32, 33, 41, 43, 85, 87, 92, 98, 104, 119, 211, 235, 241
Lambert 63
Larose & Karsenti 43, 54
Larose & Ratté 38
Le Douarin 12, 18, 19, 23, 100, 101, 106, 112
Le Douarin & Delaunay-Téterel. 23, 100, 106, 112
Maingueneau 86, 87, 202
Maingueneau & Cossutta 202

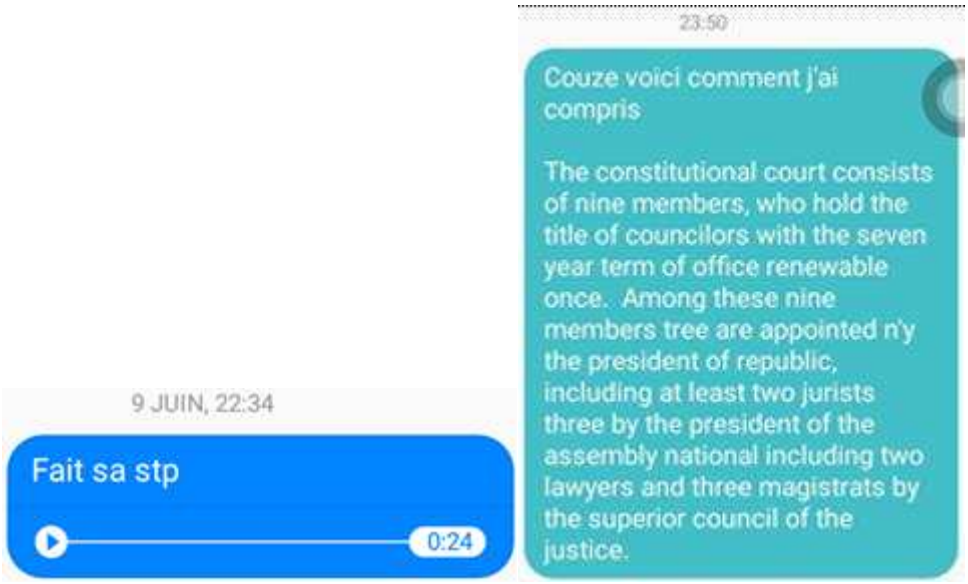
Mangenot 11, 226
Mangiante & Parpette 55
Marcoccia 97
Maulini & Perrenoud 18, 34, 45, 115, 213
Meirieu 115
Metton-Gayon 22, 119
Morin 57, 59
Olivier de Sardan 64, 73
Paivandi & Espinosa 12, 34, 42, 218
Pallotti 16, 29, 38, 39, 117, 236
Pastré, Mayen & Vergnaud 245
Penloup 11, 41, 42, 125
Penloup & Liénard 125
Peraya 11, 51, 97, 231
Perrenoud, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 55, 237, 257, 258
Petitclerc 87
Poyet 28
Puren 43, 47, 49, 50, 51, 52, 53
Rabatel 204
Rayou 19, 255, 259
Reuter ... 11, 37, 38, 40, 42, 57, 58, 59, 60, 61, 101
Schneider 13, 17, 19, 42, 59, 83, 86, 116, 209, 211, 231, 235, 241
Selwyn 25, 260
Smoreda & al 17
Soubrié 41
Sue 18
Tardif 11
Verhoeven 41, 235
Vienne 58, 62, 63, 65
Vincent 14, 30, 31, 33, 41, 211
Vion 204
Warschaeur 30, 220
Weber 32, 65, 66, 67

Annexes

Les annexes présentées ci-dessous sont constituées de données évoquées dans le corps du texte et de celles non exploitées, ces dernières donnant à voir d'autres aspects du matériau sur lequel nous avons travaillé.

Annexe 1. Utilisation de Facebook par Amélie pour demander de l'aide à Pierre**.**

A. Captures d'écran de la conversation fournies par Pierre



B. Partie de l'entretien d'explicitation du journal de Pierre correspondant à cette situation

Sk : alors, là tu dis « j'ai utilisé Facebook pour aider une amie »

Pierre : oui

Sk : de quelle aide s'agissait-il ?

Pierre : c'était pour une faire une traduction en anglais, français-anglais

Sk : et comment vous avez fait ?

Pierre : elle m'a envoyé la partie à traduire, moi j'ai fait la traduction puis je lui ai envoyé

Sk : c'était une fille ?

Pierre : oui, c'est Amélie qui m'avait demandé ça

Sk : la même Amélie là ?

Pierre : oui

Sk d'accord : euh comment dire, donc elle t'a écrit le texte et (interrompu)

Pierre : non, non ; ce n'est pas exactement comme ça que ça s'est passé

Sk : (rire) expliques moi donc !

Pierre : elle m'a envoyé un message vocal puis j'ai recopié et j'ai fait la traduction

Sk : euh je ne comprends pas bien là, elle t'a envoyé un message vocal par Facebook ?

Pierre : oui, on fait ça sur Messenger

Sk : euh comment ça se passe, si tu veux faire, envoyer à quelqu'un message audio par Messenger ?

Pierre : c'est simple, tu appuies seulement sur le micro, dans l'application il y a un micro, tu appuies sur ça et tu verras que c'est écrit enregistrer, là tu commences à parler et puis après tu envoies ton message

Sk : ah d'accord, ça je ne savais, euh qu'est-ce que j'allais dire d'autre ? Euh voilà ; donc quand elle, Amélie t'a demandé de faire la traduction pour elle tu faisais quoi ?

Pierre : j'apprenais mes leçons de philosophie

Sk : d'accord ; donc tu as arrêté ça pour aider Amélie

Pierre : oui

Sk : et comment tu as fait, je veux dire comment tu as traduit ?

Pierre : j'ai fait ça sans le traducteur

Sk : donc tu n'as pas utilisé internet ?

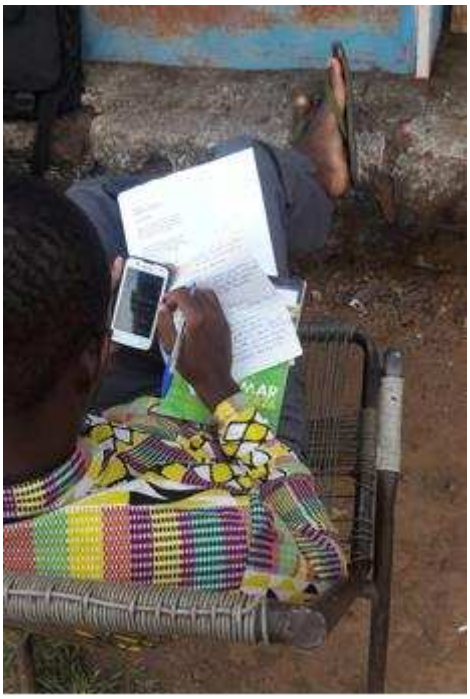
Pierre : non, non ; j'ai utilisé le dictionnaire pour voir le sens de certains mots qui me posaient des problèmes

Sk : ton dictionnaire numérique ou (interrompu)

Pierre : oui

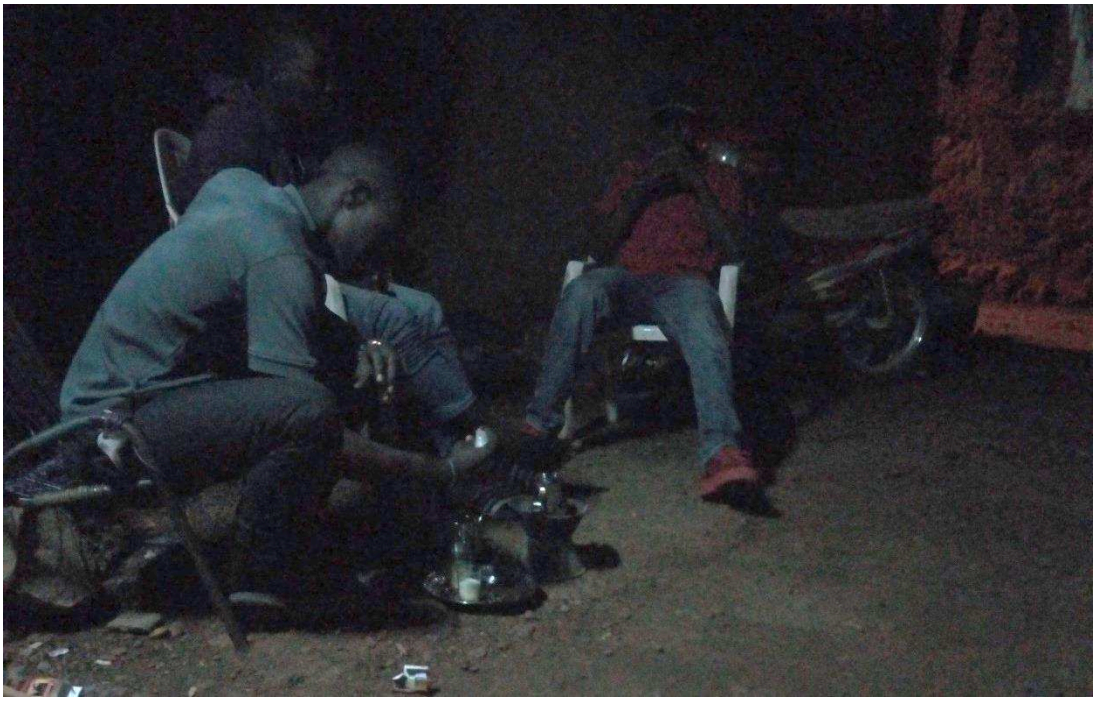
Sk : d'accord.

Annexe 2. Photo de Kassim prise dans la même situation de travail que les photos 16 et 17

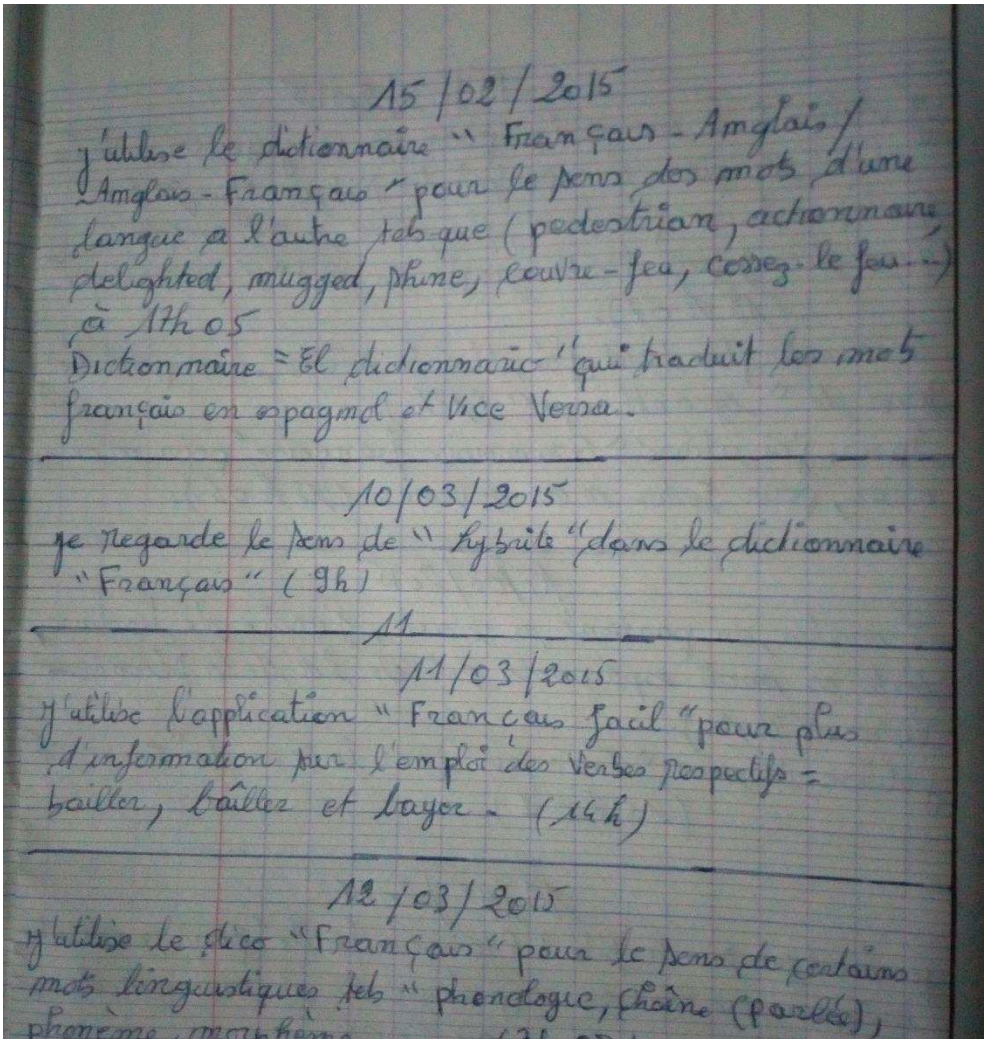


Annexe 3. Pierre

A. Pierre au « grin » pendant la nuit



B. Extraits du journal de Pierre



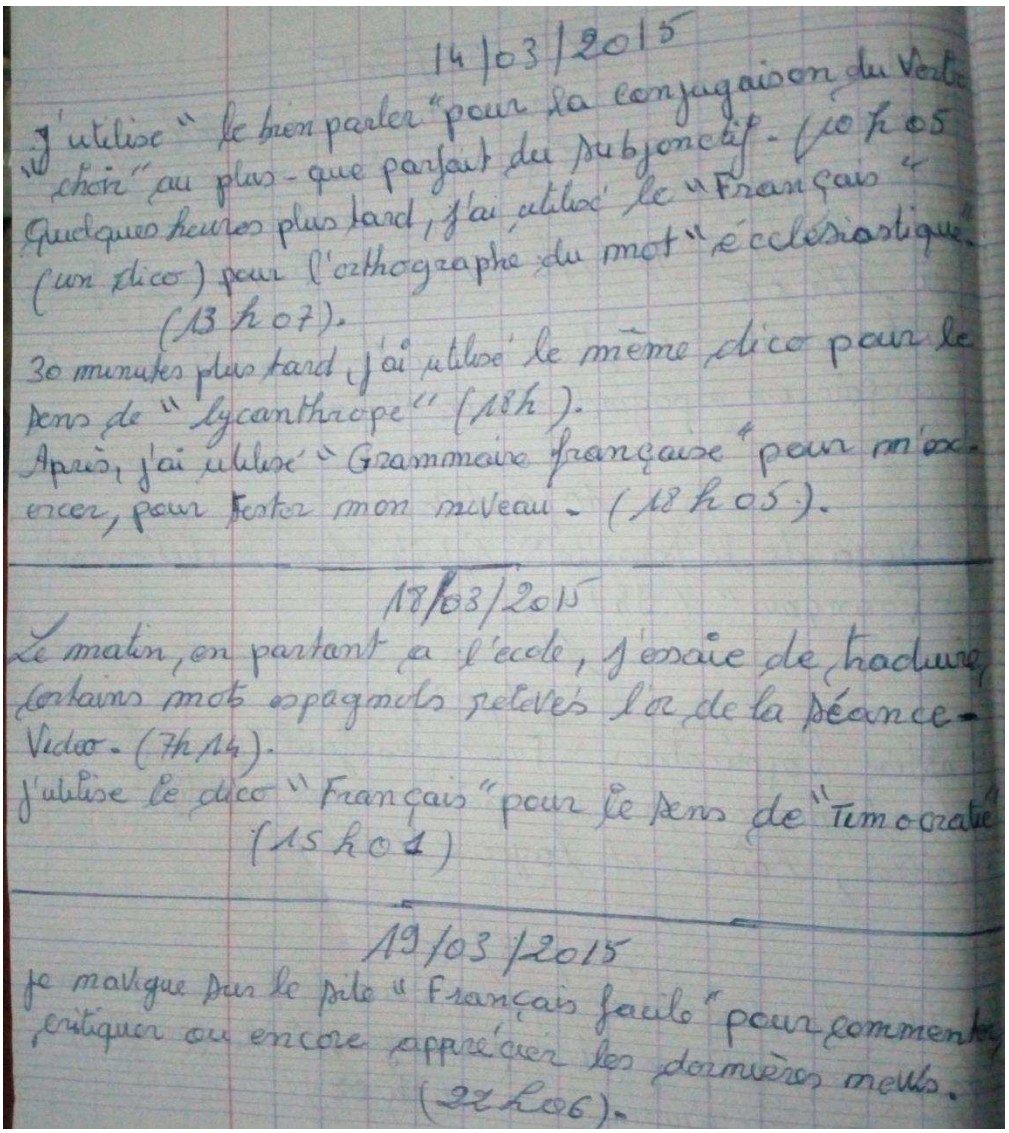
15/02/2015
j'utilise le dictionnaire "Français - Anglais / Anglais - Français" pour le sens des mots d'une langue à l'autre tels que (pedestrian, actionnaire, delighted, mugged, phone, couvre-feu, cessez-le-feu...) à 11h05
Dictionnaire = El diccionario "qui traduit les mots français en espagnol et vice versa.

10/03/2015
je regarde le sens de "hybride" dans le dictionnaire "Français" (9h)

11

11/03/2015
j'utilise l'application "Français facile" pour plus d'information sur l'emploi des verbes respectifs = bailler, bâiller et bayer - (14h)

12/03/2015
j'utilise le dico "Français" pour le sens de certains mots linguistiques tels "phonologie, chaîne (parlée), phonème, morphème



14/03/2015

J'utilise "le bien parler" pour la conjugaison du Verbe "choir" au plus-que parfait du subjonctif. (10 h 05)
Quelques heures plus tard, j'ai utilisé le "Français" (un dico) pour l'orthographe du mot "écclésiastique". (13 h 07).
30 minutes plus tard, j'ai utilisé le même dico pour le sens de "lycanthrope" (18h).
Après, j'ai utilisé "Grammaire française" pour m'exercer, pour tester mon niveau. (18 h 05).

18/03/2015

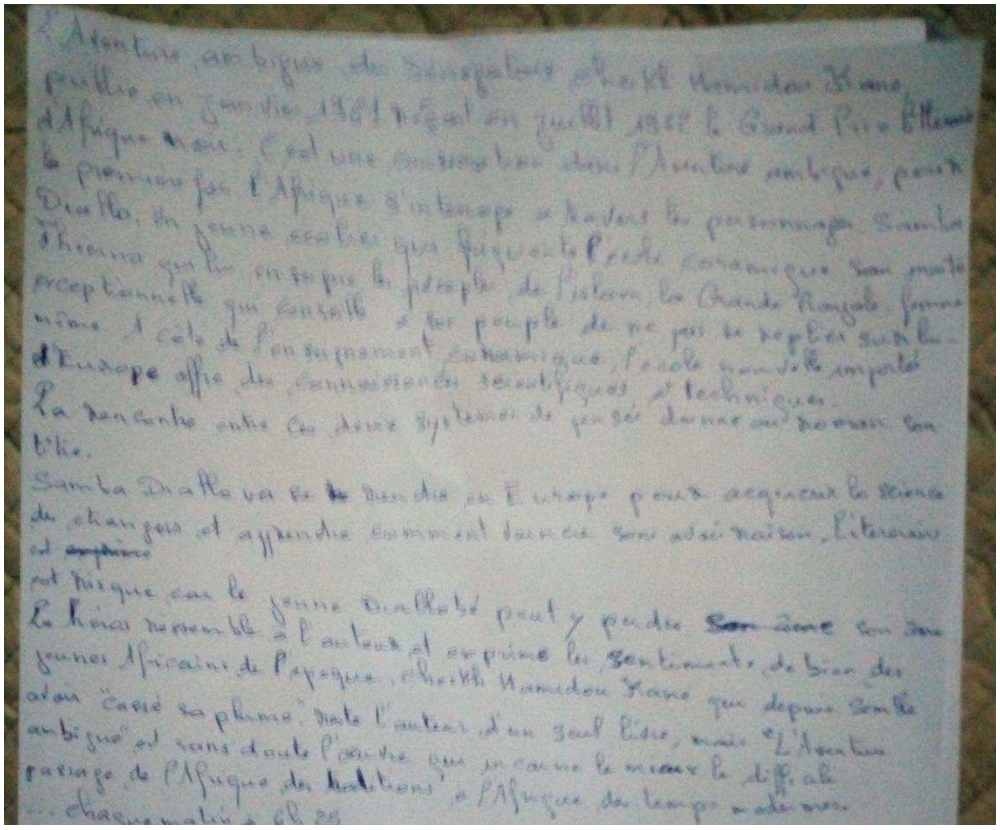
Le matin, en partant à l'école, j'essaie de traduire certains mots espagnols relevés lors de la séance-Vidéo. (7h14).
J'utilise le dico "Français" pour le sens de "Timocratie" (15 h 01)

19/03/2015

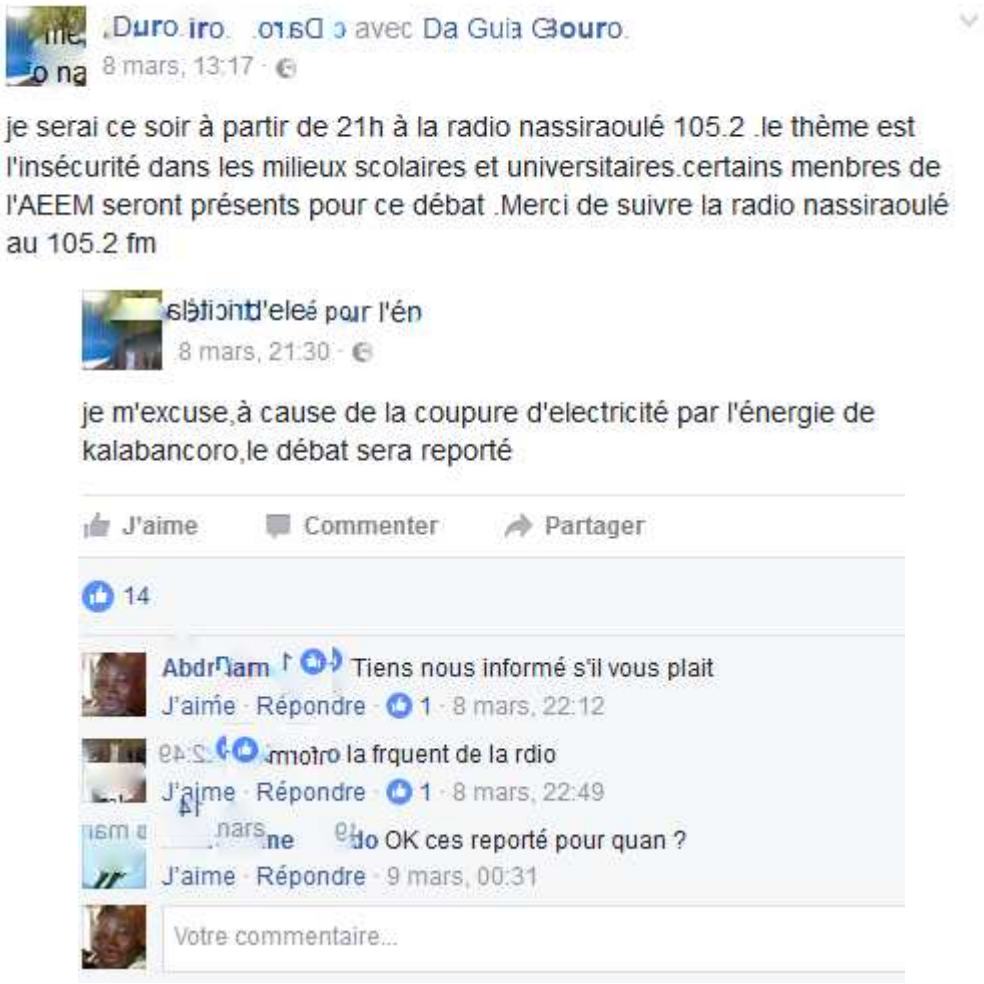
je navigue sur le site "Français facile" pour commenter, critiquer ou encore apprécier les dernières mots. (22 h 06).

Annexe 3. Amadou

A. Copie du texte lu sur internet (cf. photo18)



B. Publications sur Facebook évoquées dans le portrait.



C. Capture du texte imprimé au cybercafé par Amadou.

INTÉRÊT 29 3{} Cette pièce de Jean-Paul Sartre, écrite et représentée en 1948, est caractéristique de son théâtre qui évoque des « *libertés qui se choisissent dans des situations* » et plus particulièrement « *le moment qui engage une morale et toute une vie* ».

Table des matières [cacher]

1. SCHÉMA D'ANALYSE
   1.1. Une structure efficace
   1.2. Une pièce historique et politique
   1.3. Une représentation des problèmes sociaux
   1.4. Une œuvre aux ressorts psychologiques
   1.5. Une tragédie moderne à portée philosophique
   1.6. Conclusion
2. RÉSUMÉ DÉTAILLÉ
3. COMPLÉMENT

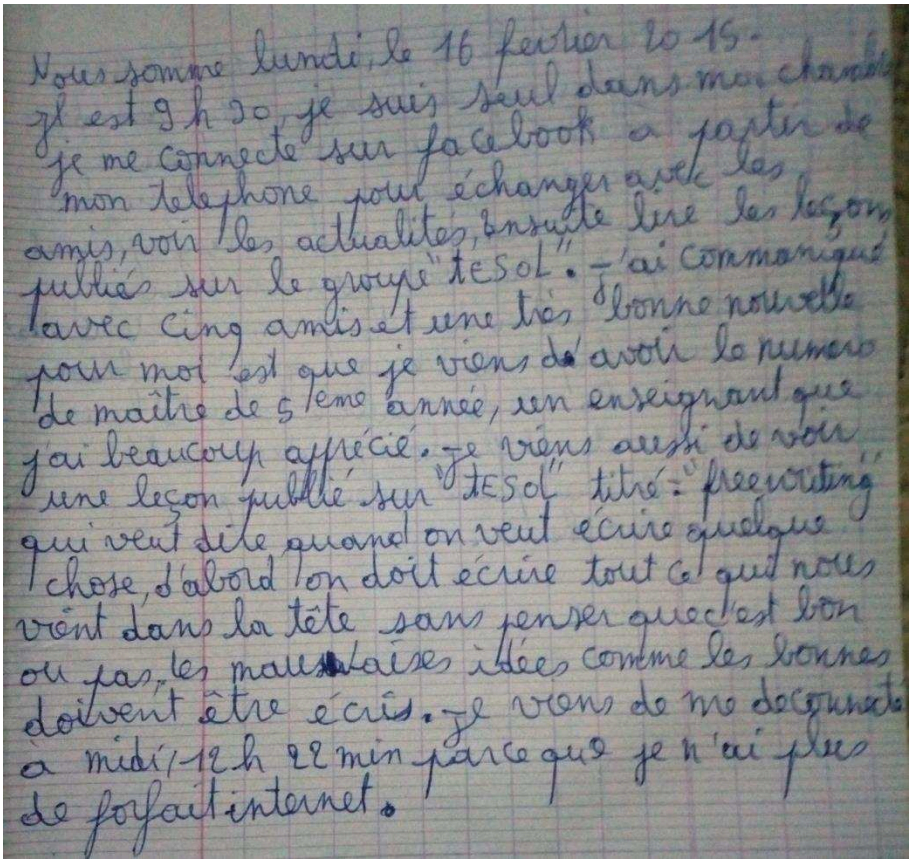
1. SCHÉMA D'ANALYSE

Sartre organise sa pièce autour d'un retour en arrière qui ménage un suspens permettant de tenir en haleine le spectateur durant la représentation. Par ailleurs, il situe les événements en prise directe avec l'actualité de l'époque (1948) puisqu'il décrit la conquête du pouvoir par les communistes en Illyrie, pays, certes, imaginaire de l'Europe centrale mais qui fait penser à la Hongrie d'alors, au lendemain de la 2ème guerre mondiale. Cette situation historique se double ainsi d'une situation morale et politique posant la question de la fin et des moyens de cette prise du pouvoir à propos de laquelle s'affrontent les personnages de Louis, et surtout ceux de Hugo et de Hoederer. De plus, la dimension psychologique aiguise l'intérêt du spectateur en ce sens que la pièce explore les rapports fluctuants entre, notamment, Hugo – le point central – et Hoederer, Jessica et Olga. Enfin, les idées philosophiques de l'auteur sont présentées sans le moindre didactisme mais « en situation ».

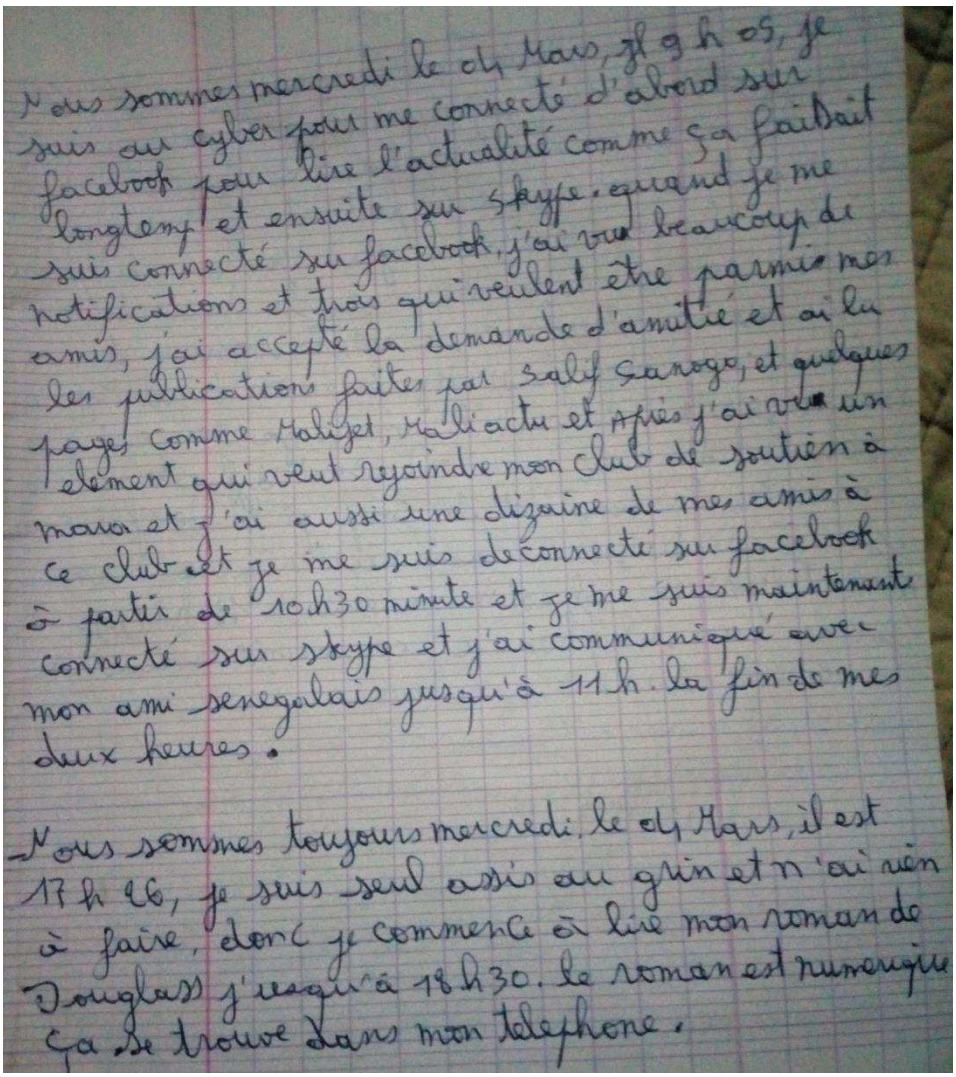
1.1. Une structure efficace

La pièce est composée de sept tableaux. Elle est organisée autour d'un retour en arrière : les tableaux I et VII sont situés en mars 1945 et se déroulent au cours de la même soirée (de 21 heures à minuit). Les tableaux II à VI retracent les événements du mois de mars 1943, deux années plus tôt.

D. Extraits du journal d'Amadou



Nous sommes lundi le 16 février 20 15.
Il est 9 h 30, je suis seul dans ma chambre
je me connecte sur facebook a partir de
mon telephone pour échanger avec les
amis, voir les actualités, ensuite lire les leçons
publiés sur le groupe "TESOL". - J'ai communiqué
avec cinq amis et une très bonne nouvelle
pour moi est que je viens de avoir le numero
de maître de 5ème année, en enseignant que
j'ai beaucoup apprécié. - Je viens aussi de voir
une leçon publié sur "TESOL" titré: "free writing"
qui veut dire quand on veut écrire quelque
chose, d'abord on doit écrire tout ce qui nous
vient dans la tête sans penser que c'est bon
ou pas, les mauvaises idées comme les bonnes
doivent être écris. - Je viens de me deconnecté
a midi / 12 h 22 min parce que je n'ai plus
de forfait internet.

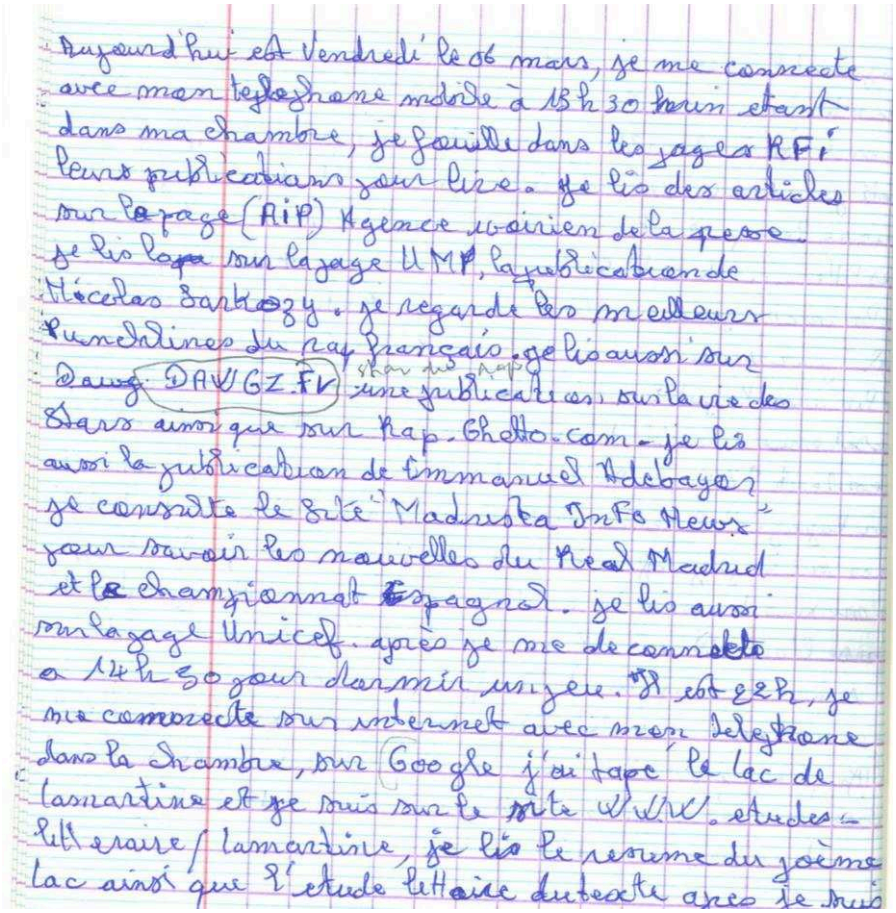


Nous sommes mercredi le 04 Mars, il 9 h 05, je suis au cyber pour me connecté d'abord sur facebook pour lire l'actualité comme ça faisait longtemps et ensuite sur skype. quand je me suis connecté sur facebook, j'ai vue beaucoup de notifications et trois qui veulent être parmie mes amis, j'ai accepté la demande d'amitié et ai lu les publications faites par Salif Sanogo, et quelques pages comme Malijet, Malicactu et après j'ai vue un element qui veut rejoindre mon Club de soutien à mara et j'ai aussi une dizaine de mes amis à ce Club et je me suis deconnecté sur facebook à partir de 10h30 minute et je me suis maintenant connecté sur skype et j'ai communiqué avec mon ami senegalais jusqu'à 11 h. la fin de mes deux heures.

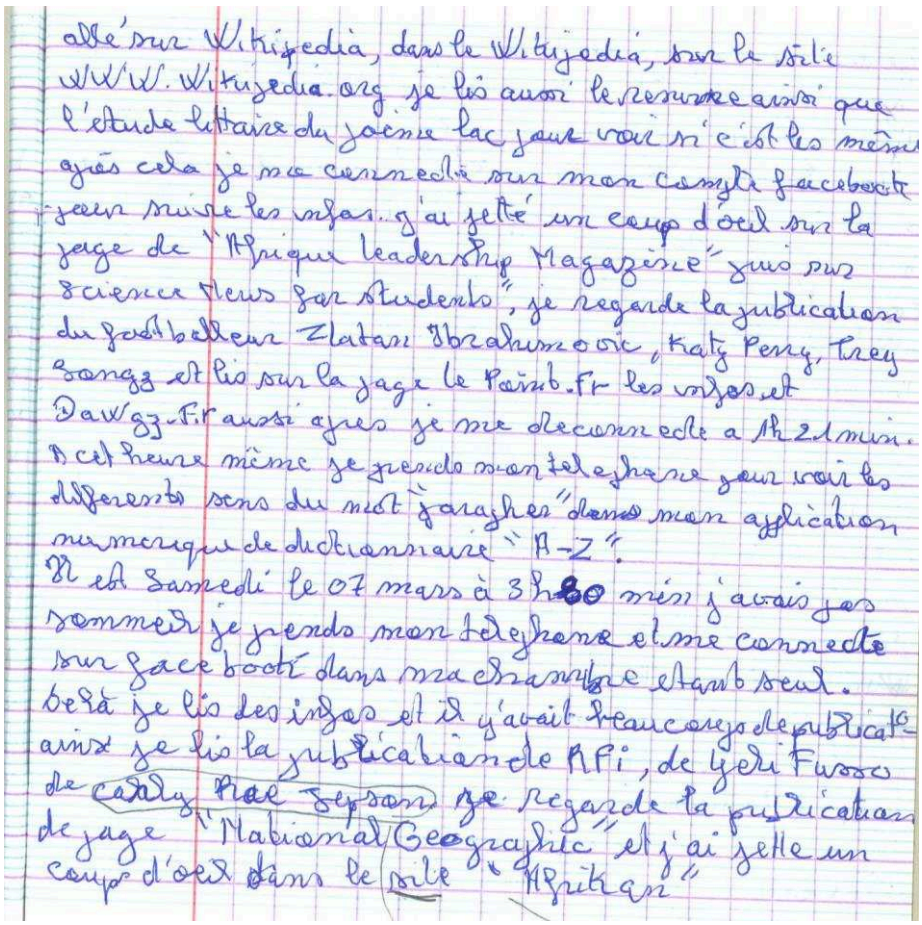
Nous sommes toujours mercredi le 04 Mars, il est 17 h 06, je suis seul assis au grin et n'ai rien à faire, donc je commence à lire mon roman de Douglass j'resqu'à 18 h 30. le roman est numerique ça se trouve dans mon telephone.

Annexe 5. Siaka

A. Extraits du journal de Siaka

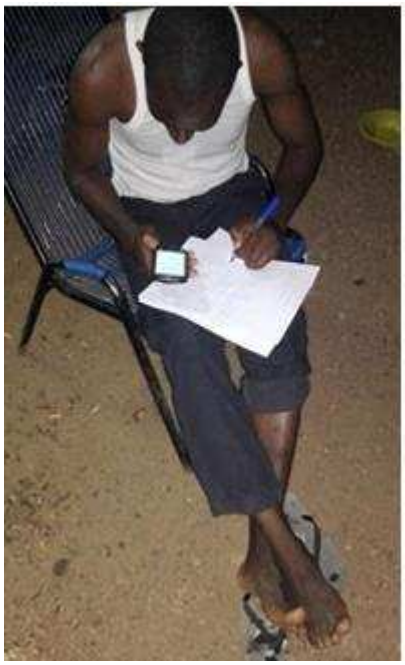


Aujourd'hui est Vendredi le 06 mars, je me connecte
avec mon telephone mobile à 13h30 min etant
dans ma chambre, je fouille dans les pages RFI
leurs publications pour lire. je lis des articles
sur la page (AIP) Agence ivoirien de la presse.
je lis la sur la page UMP, la publication de
Nicolas Sarkozy. je regarde les meilleurs
Punchlines du rap français. je lis aussi sur
Dawg DAWGZ.FV star du rap une publication sur la vie des
Stars ainsi que sur Rap.Ghetto.com. je lis
aussi la publication de Emmanuel Adebayor
je consulte le site "Madrista Info News"
pour savoir les nouvelles du Real Madrid
et le championnat Espagnol. je lis aussi
sur la page Unicef. après je me deconnecte
a 14h30 pour dormir un peu. Il est 22h, je
me connecte sur internet avec mon telephone
dans la chambre, sur Google j'ai tapé le lac de
lamartine et je suis sur le site WWW.etudes-
litteraire/lamartine, je lis le resume du poème
lac ainsi que l'etude littaire du texte apres je suis



allé sur Wikipedia, dans le Wikipedia, sur le site
WWW.Wikipedia.org je lis aussi le resume ainsi que
l'etude littaire du poème lac pour voir si c'est les même
après cela je me connecte sur mon compte facebook
pour suivre les infos. j'ai jetté un coup d'oeil sur la
page de "Afrique leadership Magazine" puis sur
Science News for students", je regarde la publication
du footballeur Zlatan Ibrahimovic, Katy Perry, Trey
Songz et lis sur la page le Point.Fr les infos et
Dawgz.Fr aussi après je me deconnecte a 1h 21 min.
A cet heure même je prends mon telephone pour voir les
differents sens du mot "paraphes" dans mon application
numerique de dictionnaire "A-Z".
Il est Samedi le 07 mars à 3h 30 min j'avais pas
sommeil je prends mon telephone et me connecte
sur facebook dans ma chambre etant seul.
Delà je lis des infos et il y'avait beaucoup de publicat°
ainsi je lis la publication de RFi, de Yeli Fusso
de Carly Rae Jepson je regarde la publication
de page "National Geographic" et j'ai jette un
coup d'oeil dans le site "Afrikan"

B. Photo de Siaka en situation de travail scolaire au domicile



Annexe 6. Aperçu du Blog de Samuel évoqué dans le manuscrit**.**



Annexe 7 : Le téléphone dans le discours institutionnel

A. Extraits d'entretiens avec des proviseurs sur les usages du téléphone par les élèves

Mohamed, proviseur : si c'est quelque chose qui est utilisé, c'est pas utilisé dans le sens de l'apprentissage, dans le sens de l'acquisition des connaissances et c'est ce qui est regrettable parce que très souvent les élèves sont euh sont à l'écoute de la musique ils écoutent plutôt la musique, si le téléphone doit servir dans l'apprentissage ils n'en font pas usage dans ce sens.

Ibrahim, proviseur : quand un professeur prend un téléphone, ça veut dire que l'enfant écoutait la musique ; quand le professeur est en train de donner le cours bon ça, ça énerve ; tu es là pour les enfants, tu es là pour préparer leur avenir ce n'est pas la connaissance seulement ; l'éducation c'est un tout ; l'enfant qui a le courage d'écouter la musique ça veut dire qu'il se fiche de son professeur, il ne le considère même pas, il ne le prend pas au sérieux ; donc ça peut mettre le professeur mal à l'aise et quand l'individu s'énerve ça peut jouer sur la communication ; il est là pour rendre n'est-ce pas le message pour communiquer avec sa classe ; mais quand quelqu'un l'indispose de trop ne serait-ce que pendant deux minutes là la communication peut mal passer donc le téléphone ça sert n'est-ce pas ça joue un grand rôle dans la vie ; mais le rôle qu'on souhaiterait que ça rende eh bien c'est pas justement ce rôle qui est recherché par les enfants.

Sk : vous pensez que l'école peut faire quelque chose pour accompagner les usages, les bons usages de ces apprenants-là ?

Ibrahim : si l'école peut faire quelque chose ?

Sk : oui

Ibrahim : nous n'avons même pas besoin de ça ; il y a la salle informatique dans nos établissements ; si c'est les TIC qu'ils font, ils peuvent aller apprendre hein dans les salles informatiques ; maintenant ces salles ne pouvant pas donner pleine satisfaction parce que il y a la question du nombre aussi ; ceux qui ont des moyens, ils peuvent se connecter ; il y a des téléphones qui sont connectés donc euh si c'est ce côté euh bien ça c'est bien, ça c'est à des fins utiles parce qu'on ne peut pas se connecter pour faire des hein, c'est au moins pour apprendre ou faire des recherches hun on se connecte pour faire des recherches voilà

Boubacar, proviseur : mais ces gens-là, les enfants ont fait du téléphone comment dirais-je un outil de travail alors qu'ils peuvent, comment dirais-je, aller dans les bibliothèques lire, ou bien aller sur le net sans le téléphone pour faire des recherches ; l'outil de travail d'un enfant ce n'est pas le téléphone, c'est le stylo et puis le cahier mais leurs recherches là, c'est les images insolites mais à quoi cela leur euh à quoi cela leur apporte rien.

B. Instructions pédagogiques pour la mise en œuvre de l'APC

Indications pédagogiques L. (Langues) C. (communication) Français

« *Moi j'enseigne, mais eux apprennent*-ils ? »

Tel est le titre d'une contribution majeure en Pédagogie de Michel Saint – Onge, maître chevronné, aux Éditions Beauchemin, 2000.

Pour sûr, une telle préoccupation assaille tout maître d'école, pour peu qu'il veuille donner du sens aux enseignements/apprentissages en s'interrogeant sur l'impact de sa pratique de classe sur les apprenants. Développer des réflexes de « faiseur » chez l'apprenant au sens littéral du terme, tel est en définitive l'objectif ultime assigné à tout acte d'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi, à examiner la séquence de LC en Français à la lumière de l'A.P.C. (approche par les compétences), force est de proposer la méthodologie appropriée : le constructivisme, apte à « substituer à une *logique d'enseignement une logique d'apprentissa*ge.»

De nombreux programmes scolaires proposent des méthodologies qui ont de la peine à mener activement une séquence de français. Les apprenants, de ce fait, en sortent plus confus qu'éclairés tant il ne sert à rien de bâtir une séquence sur la base d'une longue énumération de règles et de remarques artificielles qui ne sont liées à rien, autant dire, à aucune situation de communication réelle. Or, en ce domaine, l'astuce majeure consiste à faire de la séquence de français un outil au service de la lecture mais aussi à celui de l'expression orale et écrite. D'ailleurs, l'interdisciplinarité

impose la culture du développement des compétences du domaine non seulement pour elles-mêmes, mais aussi pour leur caractère transversal.

Il s'agit ce faisant, partant de situations de communication véritables et, procédant par là-même du constructivisme, fondement de nos curricula, de s'appuyer sur l'observation et la proposition de pistes de solutions diverses afin de créer chez l'apprenant le réflexe du lien intime entre la réalité au quotidien, c'est-à-dire l'acte de communication, et une quelconque situation d'apprentissage. C'est pourquoi, autant que faire se peut, nous avons systématiquement institué des débats, des exposés, la lecture de B.D et autres exercices semblables comme supports de la construction des compétences de l'expression orale. Il n'est pas ici inutile de rappeler le besoin impératif de nos apprenants de pratiquer la langue en toutes circonstances en vue d'en asseoir sinon la maîtrise totale, du moins une expression correcte autant à l'oral qu'à l'écrit. La séquence de LC en français se transforme alors en une activité véritable au cours de laquelle l'apprenant observe, examine, manipule, tâtonne, *expérimente, s'appuie sur ses pairs, consulte les manuels indiqués à cet effet, se fait aider par le maître… tout en produisant et finit par élaborer un nouvel outil*, agissant et réagissant. L'apprenant finit par découvrir que le processus de l'apprentissage n'est point une accumulation successive de savoirs et de savoir-faire mais bien plutôt une perpétuelle remise en question des acquis *antérieurs en vue d'un dépassement.* Assimilation et accommodation, tels sont les maîtres mots en matière de pédagogie.

En donnant la parole à l'apprenant, en lui reconnaissant le droit de tâtonner, d'expérimenter, de se tromper, de recommencer, d'essayer plusieurs pistes de solutions, mais surtout de s'appuyer sur ses pairs et sur le maître, les curricula le sollicitent constamment, contribuant ainsi à asseoir chez lui les bases de l'initiative, gage certain d'une autonomie future. Les Nouveaux Programmes se proposent de créer un environnement propice à l'épanouissement « des aptitudes en état de latence chez tout apprenant. » Plus les apprenants seront sollicités par le maître au cours de la séquence de français, mieux cela vaudra pour la construction des compétences que requiert leur formation. Voilà autant de raisons pour lesquelles la séquence de français dans les Nouveaux Programmes apparaît tel un perpétuel va-et-vient, un constant recommencement, une remise en question de chaque instant qui n'a d'autre but, sinon asseoir davantage ce que l'apprenant aura construit au prix d'effort personnel dont il reste le principal artisan.

Œuvrer pour soi mais ce faisant œuvrer pour les autres domaines, tel semble le principe cardinal de la méthodologie des apprentissages dans un cadre systémique.