UCLouvain

PSAD
ÉCOLE DES SCIENCES
POLITIQUES ET SOCIALES

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
École des sciences politiques et sociales (PSAD)

Continuité des apprentissages et inégalités numériques :

Ce que révèle la crise sanitaire de l'école à la maison

Auteure : Sibylle Fouilland
Promotrice : Prof. Dr Géraldine André
Co-promoteur : Prof. Dr Vincent Legrand
Lectrice : Prof. Dr Jacinthe Mazzocchetti
Année académique : 2020 – 2021
Session de juin 2021
Master en Sciences de la population et du développement, finalité développement

Déclaration déontologique

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, …) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.

Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiant(e)s en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation

Fait à Uccle le 04 Juin 2021

Remerciements

Ce travail de fin d'étude a été pour moi un réel apprentissage, m'a permis de développer de nouvelles connaissances et de découvrir de nouveaux champs d'études. Pour cela, je tiens à remercier :

Géraldine André et Vincent Legrand, mes promoteurs de recherche, de m'avoir encadrée tout au long de ce travail. Merci pour vos précieux conseils, vos réflexions multiples et votre accompagnement.

Jacinthe Mazzocchetti, ma lectrice, pour l'attention et le temps consacrés à la lecture de ce mémoire.

Les différentes associations rencontrées et acteurs de terrains divers qui m'ont permis de rencontrer des familles. Merci pour vos disponibilités, vos écoutes et pour vos intérêts ainsi que vos implications dans ce travail de fin d'étude.

Les 6 familles rencontrées. Merci pour vos partages, vos accueils respectifs et vos intérêts témoignés dans l'élaboration de ce travail.

Ma famille, belle-famille et spécifiquement mes parents dans leurs relectures fines et précieuses.

Nicolas, de m'avoir accompagnée avec tant de patience tout au long de mon parcours universitaire.

Enfin, je tiens à remercier tous mes enseignants du Master SPED. Merci pour vos connaissances transmises, vos différents apprentissages qui m'auront particulièrement marquée au cours de ces deux dernières années.

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

1. Definitions des concepts centraux et autres termes clefs 2
2. Problematique, question de recherche et hypothese 2
3. Aperçu general du memoire de la methodologie : 4

CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTERATURE 5

I. ÉTAT DES CONNAISSANCES ET APPROCHES THEORIQUES ET CONCEPTUELLES AUTOUR DES « INEGALITES NUMERIQUES » 6

1. L'emergence du concept de fracture numerique, son histoire et son evolution 6
   - *A. Fractures numériques au pluriel, inégalités numériques : une gymnastique conceptuelle dans la définition de ce concept 10*
   - *B. Des inégalités numériques à plusieurs dimensions/degrés 12*
2. La question de l'appropriation, des usages et des competences des TIC ou que nous apporte la litterature scientifique a cet egard 13
3. Le concept de « fractures numeriques » en Belgique : le Barometre de l'inclusion numerique 2020 19

II. ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR L'APPROPRIATION, LES USAGES DES TECHNOLOGIES DU NUMERIQUE DES JEUNES 24

1. Appropriation, usages des TIC en contexte scolaire 24
2. Appropriation, usages des TIC par les jeunes en contexte extra-scolaire 28

III. BERNARD LAHIRE ET SON APPORT DANS LE CADRE DE NOTRE ETUDE 32

1. La sociologie dispositionnaliste et contextualiste de Lahire. 32
2. Apports theoriques de Bernard Lahire a l'etude des inegalites numeriques 37

CONCLUSION 38

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 40

1. Le contexte de la recherche 40
2. La phase exploratoire 44
3. Le choix de la population d'enquete 45
4. La collecte des donnees 46
   - *A. Le choix de la construction de tableaux de familles 46*
   - *B. La mise en place du guide d'entretien 47*
5. L'analyse des donnees 49
6. Les difficultes, reflexions et defis de notre recherche 49

CHAPITRE 3 : LES TABLEAUX DE FAMILLES 52

1. Les indicateurs pertinents a la peinture des portraits 52
   - *A. Les conditions et dispositions sociales, économiques, culturelles familiales 52*
   - *B. Les formes familiales d'appropriations et d'usages des TIC 54*
   - *C. Les rapports des familles à la situation sanitaire 56*
2. Portraits de familles 58
   - Portrait 1 58
   - Portrait 2 65
   - Portrait 3 74
   - Portrait 4 82

CHAPITRE 4 : DISCUSSION CRITIQUE 88

1. DES CONDITIONS ET DISPOSITIONS SOCIALES, CULTURELLES, MATERIELLES, ECONOMIQUES DIFFERENTES : HETEROGENEITE DES FAMILLES 88

A. Analyse par rapport au concept de fracture numérique du 1er degré 88

B. Analyse par rapport au concept de fracture numérique du 2ème degré 91

2. UNE GENERATION DE « DIGITAL NATIVES » ? : REFLEXION SUR LE CONCEPT ET CE QUE CELUI-CI NOUS A APPORTE DANS NOS ANALYSES DANS LE CADRE DE CETTE ETUDE 96

3. REFLEXIONS CRITIQUES SUR LES CONCEPTS 98

4. UNE SITUATION INEDITE QUI QUESTIONNE LES FAMILLES 101

5. CE QUE REVELENT LES DIFFICULTES DE NOTRE TERRAIN D'ETUDE 103

CONCLUSION GÉNÉRALE 107

BIBLIOGRAPHIE 114

OUVRAGES : 114

ARTICLES : 114

THÈSES : 123

LÉGISLATION : 123

SITES INTERNETS : 123

ANNEXES 128

Annexe 1 : Glossaire 128

Annexe 2 : Tableau récapitulatif des familles rencontrées 135

Annexe 3 : Guide d'entretien pour les parents 136

Annexe 4 : Guide d'entretien pour les jeunes 139

Annexe 5 : Retranscription intégrale de l'entretien avec la Famille B : 141

Annexe 6 : Retranscription intégrale de l'entretien avec la Famille E : 156

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La situation actuelle que nous vivons a conduit au-devant de la scène l'utilisation massive des technologies numériques. Qui que nous soyons, étudiants, enseignants, professionnels, jeunes en âges scolaires, etc., nous nous sommes retrouvés confrontés à cette réalité pressante de suivre des cours en ligne, de donner des cours en ligne, de travailler derrière son ordinateur, chez soi, dans une pièce partagée avec d'autres, avec le matériel, la connexion adéquate ou non… Internet, les plateformes d'échanges, emails, logiciels et autres encore ont envahi notre quotidien de manière radicale, il y a de cela, plus d'un an maintenant. Cette situation a demandé à chacun de s'adapter, de poursuivre son activité, de travailler, d'étudier d'une manière ou d'une autre et a été vécue différemment au sein de nos sociétés.

Dans nos sociétés, le numérique a une place singulière. Une place qui s'accroît continuellement. La crise sanitaire de la Covid-19 a par ailleurs mis au premier plan le fait que nous dépendions en un sens du numérique, que ces technologies aussi variées sont-elles, sont inscrites dans notre quotidien et que pour évoluer dans ce monde, il est nécessaire de se mettre à jour, pour ne pas rater le train du numérique au risque peut-être, d'être en décalage par rapport au reste de la société, d'être des exclus de ces technologies. C'est d'une certaine manière, une véritable économie du numérique qui caractérise nos sociétés et dont nous parlons dans le cadre de ce travail. En effet, combien de services en ligne, bancaires, de santé, de commande, d'informations, d'apprentissage, et nous en passons tellement la liste serait longue, nous permettent d'effectuer des démarches administratives, professionnelles et quotidiennes sans nous déplacer ? L'évidence demeure : nous vivons dans une société de l'information, de la communication numérique, où chacune, chacun est de plus en plus équipé : ordinateurs, smartphones, tablettes, télévisions et nous en passons. Une société dans laquelle le numérique semble central et essentiel.

Cependant, comme pour toutes innovations, nouveautés, changements, nous ne suivons pas au même rythme chacune de celles-ci, et nous n'en bénéficions pas forcément tous. À mesure que la digitalisation progresse au sein de nos sociétés, ce qu'on nomme « fractures numériques » sont observées, creusant les écarts sociaux entre individus au sein même d'une société. Ces fractures, aussi plurielles soient-elles, doivent être analysées pour comprendre ce qu'elles engendrent, ce qu'elles perpétuent, ce qu'elles cachent. Ce mémoire se donne pour tâche d'étudier ce champ d'analyse en

chantier par son actualité, car la situation sanitaire actuelle a en effet remis au premier plan ces questions de l'accessibilité matérielle aux technologies du numérique, de même qu'elle a questionné l'appropriation, les usages, qui sont faits de ces technologies numériques.

Toutefois, nous devons restreindre le champ d'études, les fractures numériques pouvant être analysées vis-à-vis d'un ensemble de domaines : professionnel, politique, scolaire… C'est du champ scolaire dont nous traiterons et à partir du point de vue des jeunes du secondaire. Nous avons ainsi décidé d'axer ce travail sur la continuité des apprentissages en temps de crise sanitaire dans le but de questionner les effets de ces fractures numériques sur celle-ci.

1. Définitions des concepts centraux et autres termes clefs

Dès lors que nous avons commencé notre étude, nous nous sommes aperçue à quel point définir les concepts centraux ainsi que quelques termes était essentiel. De fait, un glossaire a été élaboré en annexe 1 de notre étude. Celui-ci présente les concepts et termes clefs que nous avons mobilisés dans cette étude. Nous vous invitons à vous y référer pour faciliter la compréhension de certains termes.

2. Problématique, question de recherche et hypothèse

La crise de la COVID-19 nous ayant conduit à rester chez soi, seul, au sein de nos familles, nous avons fait le choix de traiter de cette dernière entité au cœur de cette étude. En effet, ce sont les familles qui durant les confinements vécus se sont retrouvées confrontées à gérer des enfants au quotidien, à encadrer et accompagner leurs enfants pour répondre aux demandes des écoles, aussi variées soient-elles, à continuer à travailler, à se retrouver confrontées à des difficultés financières, à un manque de ressources dans certains cas (alimentaires, matériel scolaire…)… Une période vécut différemment entre chaque famille, individus.

À partir du concept de « fractures numériques », nous formulons la question de recherche suivante :

En quoi la continuité des apprentissages à distance durant la crise sanitaire est-elle révélatrice de « fractures » socioéconomiques, socioculturelles au sein de notre société et par conséquent génératrice d'un renforcement des inégalités scolaires. Cette question de recherche a été étudiée à partir de différentes configurations familiales dans la Région de Bruxelles-Capitale.

Nous employons volontairement le terme « fractures » en écho à un des concepts centraux de notre étude « fractures numériques ». Nous verrons toutefois que ce terme évoluera au fil des pages et que nous lui préférerons à la fin de ce travail, le terme de « fragilités », « d'inégalités » davantage que de « fractures ».

De cette large question, nous déploierons à partir du concept de « fractures numériques » que l'accessibilité matérielle aux TIC est une réalité à considérer, car tous, ne sommes pas équipés de la même manière et que cela peut conduire à ce que l'on appelle des inégalités numériques comme nous le verrons dans notre chapitre 1. Nous verrons par ailleurs, ce que cela a pu avoir comme incidence sur la poursuite des apprentissages des jeunes à distance.

Les concepts de « fractures numériques », « digital natives », « capital culturel », permettront de comprendre pourquoi les inégalités numériques ne se résument-elles pas uniquement à la seule accessibilité aux outils matériels. Nous verrons également qu'il existe des variations dans l'appropriation et les usages des technologies numériques des jeunes, de leurs parents, de leurs enseignants, et que cela a pu avoir des effets sur la continuité des apprentissages des jeunes eux-mêmes.

Notre étude questionnera également le vécu des jeunes et de leurs parents aux différents confinements vécus, ainsi que la manière dont a été gérée la poursuite des apprentissages des enfants à la maison.

À partir de notre problématique, des connaissances établies dans notre revue de la littérature et de notre question de recherche, nous formulons l'hypothèse suivante : la continuité des apprentissages à distance est venue exacerber les inégalités socioéconomiques et socioculturelles déjà existantes au sein de notre société. À travers ce travail, nous tenterons de montrer que derrière ces concepts centraux que nous mobilisons se cachent des réalités sociales, économiques, culturelles, inhérentes à notre société, mettant aux jours le fait que ces fractures numériques cachent et révèlent peut-être des inégalités socioéconomiques, socioculturelles déjà présentes.

Autrement dit, ce mémoire par son thème tente de remettre au-devant de la scène des réalités qui creusent ces fractures et renforcent ces inégalités numériques. Au prisme « des fractures numériques », nous tenterons ainsi de comprendre progressivement ce que celles-ci ont eu et ont encore comme incidence sur la continuité des apprentissages et comment cela reflète en toile de fond peut-être des inégalités inscrites au sein de nos sociétés.

3. Aperçu général du mémoire de la méthodologie :

Notre travail se divise en quatre chapitres. Le **premier chapitre** fera un état de la littérature de ce concept de fracture numérique. Nous verrons de manière plus approfondie ce qu'il recèle, quels sont ses enjeux, que signifie fracture du premier et du second degré. À travers ce concept de fracture du second degré, nous découvrirons qu'il est notamment question de l'appropriation et des usages qui sont faits des TIC. Ces usages différenciés qui nous le verrons requièrent des connaissances, des compétences particulières.

Par la suite, nous focalisant sur l'aspect scolaire, les jeunes et leurs familles, nous ferons également un focus sur les usages et l'appropriation des TIC par les jeunes en contexte scolaire et extrascolaire. Cette deuxième partie nous permettra notamment de questionner le concept de « digital natives ».

Enfin, nous introduirons la sociologie de Lahire (2016) que nous présenterons dans une dernière partie.

Dans un **deuxième chapitre**, nous aborderons la méthodologie mise en place dans le cadre de notre étude. Notre mémoire s'appuie sur une démarche qualitative de construction de tableaux de familles, réalisés à partir d'entretiens semi-structurés auprès de 6 familles de la région Bruxelles Capitales. Nous avons décidé de mener notre enquête auprès d'un public jeune scolarisé dans le secondaire et plus précisément 3/4/5/6^{e} secondaire étant donné que c'est cette tranche d'âge qui s'est retrouvée confrontée au système hybride.

Le **troisième chapitre** sera constitué des configurations familiales en tant que telles. Nous présenterons dans cette partie 4 tableaux de familles. Les entretiens avec les deux autres familles sont en annexe de notre travail.

Enfin dans un **dernier chapitre**, nous mènerons une discussion sur ces configurations familiales en lien avec ce qui aura été observé et dégagé au sein de la littérature scientifique.

CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTERATURE

Cette première partie permettra d'établir des balises à notre recherche du point de vue théorique et conceptuel. En effet, les approches théoriques et conceptuelles sont nombreuses et peuvent diverger légitimement d'un concept et d'une théorie à l'autre. Cette pluralité d'approche nous impose cependant dans ce mémoire de nous positionner du point de vue de la théorie pour notre analyse. Ainsi, ce chapitre divisé en **trois grandes parties** permettra de faire un état des connaissances actuelles et de mettre en avant nos choix théoriques.

Nous verrons ainsi dans une **première** partie relativement générale, l'émergence du concept de fracture numérique et son évolution à travers les discours politiques et internationaux, et le passage progressif aux « fractures numériques » au pluriel ou bien encore « d'inégalités numériques ». Nous verrons comment ce concept a trouvé progressivement sa place dans la recherche en sciences sociales, et quelles sont les différentes théories qui s'y rapportent. Cet état de l'art mettra en exergue la complexité du concept de fracture numérique aux balises théoriques et aux définitions multiples. Cela nous mènera par ailleurs à réaliser que celui-ci impose une analyse à plusieurs dimensions. Nous analyserons donc ce que cette notion recèle et les différents enjeux que celle-ci pose au sein de notre société.

Notre mémoire se focalisant sur l'aspect scolaire, la **deuxième** partie de notre état de la littérature examinera l'usage et l'appropriation des TIC par les jeunes à la fois au sein des contextes hors école, principalement la sphère familiale et celles des sociabilités juvéniles et en contexte scolaire en essayant de comprendre comment les deux s'articulent ensemble, si l'un influence l'autre, si l'un conditionne l'autre et inversement. Cette partie d'étude permettra de comprendre également comment différents facteurs, économiques, sociaux, culturels, peuvent avoir une incidence dans les différentes manières de s'approprier les TIC.

Enfin, dans une **troisième** partie, nous présenterons la sociologie de Bernard Lahire à travers son ouvrage *Tableaux de familles, heurs et malheurs scolaires en milieu populaire* (2016) et son apport théorique dans le cadre de notre étude.

I. État des connaissances et approches théoriques et conceptuelles autour des « inégalités numériques »

1. L'émergence du concept de fracture numérique, son histoire et son évolution

Dès lors que nous nous attelons à étudier le concept de fracture numérique, celui-ci nous dévoile toute sa complexité étant donné le caractère évolutif de ses définitions et de ses dénominations (Brotcorne & Valenduc, 2009).

L'émergence de ce concept remonte à la fin du XXe concomitante à la généralisation de l'internet dans les foyers (Griset, 2010), comme en témoigne l'expression « digital divide », évoquée par Augustin Long-Scott aux États-Unis (Plantard, 2016). Ce concept utilisé pour la première fois renvoyait alors aux différences d'accessibilités à internet et aux risques que ces différences pouvaient engendrer en termes d'exclusion notamment pour les minorités noires américaines (Plantard, 2016) par rapport à « *leur participation à la vie démocratique* » (Rallet & Rochelandet, 2004, para.7). De prime abord, il nous faut souligner cette idée de différences d'accessibilités aux TIC qui sera reprise développée et complexifiée par la suite dans différents travaux de recherche. Ces différences d'accessibilités peuvent conduire à une intégration pleine et active des individus ou alors à des phénomènes d'exclusions comme nous l'exposerons ci-dessous. De plus, comme délibérément indiqué dans le titre de cette première sous-partie, il était question au départ de « fracture numérique » au singulier, marquant cette distinction entre ceux qui ont accès aux technologies numériques et ceux qui n'y ont pas accès, l'analyse n'étant pas portée plus en profondeur à ce stade.

La généralisation du concept de fracture numérique s'est progressivement installée dans les travaux de recherche en sciences sociales aux États-Unis ainsi que dans les débats et discours politiques depuis la fin du XXe et plus particulièrement à partir des années 1990 (Rallet & Rochelandet, 2004). Il s'agissait dans un premier moment de parler de fracture en termes de rupture, de fossé entre ceux qui peuvent avoir accès aux informations que délivrent les technologies numériques, ce qui a été nommé « information have » et ceux qui ne peuvent pas disposer de ces informations que les

technologies numériques permettent de délivrer « information have-nots » (Rallet & Rochelandet, 2004, para.6).

À côté de cela, rappelons le contexte économique des années 1990 dans lequel s'inscrit l'émergence de ce que l'on nomme les technologies de l'information et de la communication (TIC). Ne nous inscrivant pas dans le cadre de ce mémoire dans un débat politico-économique critique et éthique quant au système économique mondial capitaliste/néo-libéral prévalent et n'y prétendant pas, il reste intéressant de souligner que l'émergence et la généralisation des TIC se font dans un contexte où le marché est inscrit au cœur de la vision néolibérale avec une dérégulation de l'État au profit du secteur privé. En effet, l'émergence des TIC se caractérise également progressivement par l'apparition d'importantes multinationales à la fin du XXe — début du XXIe, connues sous le nom de « géants du numérique », les GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft) (Smyrnaios, 2016). C'est donc dans une économie de marché compétitive, concurrentielle, que s'installent progressivement ces technologies de l'information et de la communication, ce qui en vient à parler d'économie numérique, de marché numérique et même de révolution numérique (Bourreau & Pénard, 2016 ; Viola & Bringer, 2017).

Cette mise au point préjudicielle nous permet d'exposer la suite de notre analyse. L'Europe, à travers son rapport Bengemann de 1994 pose les jalons de ce concept de « fracture numérique », à l'initial né aux États-Unis comme nous venons de le relever ci-dessus. Cependant, dans un contexte où l'économie de marché dérégulée et privatisée est au cœur du système économique, l'Europe s'inscrit dans une vision conduisant à promouvoir et améliorer la compétitivité des industries européennes liées aux TIC tel que le rapport Bengemann l'exprime (Commission Européenne, s.d. ; Parlement européen, 1996). Il faut ainsi souligner que l'Europe s'est emparée de ce concept de « fracture numérique » pour lancer et promouvoir cette économie du numérique afin de s'inscrire mondialement dans ce marché compétitif (Commission Européenne, s.d. ; Parlement européen, 1996) et développer au sein de ces territoires toutes les potentialités et opportunités que les TIC pouvaient apporter en matière de créations d'emplois, d'éducation, de sécurité, de commerce, d'administration, dans une perspective d'intégration active des individus par le numérique dans la société sur le plan économique, social, ou encore culturel (Brotcorne et al, 2010). Il s'agissait donc en un sens dans un premier temps comme le soulignent (Rallet & Rochelandet, 2004, para.8), d'utiliser ce concept pour marquer « *leur retard par rapport aux États-Unis* ».

D'autres sommets furent organisés par la Commission européenne qui adopta des plans d'action comme l'initiative i2010-société européenne de l'information pour 2010, qui consistait en une stratégie numérique afin de rendre plus dynamique l'économie numérique sur le territoire européen de 2005 à 2010 (Commission européenne, 2005). Ou encore de manière plus actuelle dans les priorités 2019-2024, où trois piliers pour la stratégie numérique de l'Europe ont été mis en place pour garantir la place de l'Europe au niveau mondial dans cette nouvelle ère de l'économie numérique (Commission Européenne, 2020). Nous ne rentrerons pas davantage dans le détail, car cela requiert une analyse approfondie de ces différents piliers, ce qui nous éloignerait des objectifs poursuivis dans ce travail. Cependant, il est essentiel de mettre l'emphase sur la volonté de l'Europe d'inscrire son territoire dans l'économie du numérique qui s'est rapidement matérialisée dans l'organisation des différents sommets et dans la mise en place des plans d'action précédemment mentionnés.

Le concept de « fracture numérique » a donc été progressivement intégré dans les discours politiques, et est devenu une préoccupation économique au niveau européen. C'est également sur la scène internationale que nous le retrouvons comme en témoigne la création d'une instance internationale sur le développement des télécommunications, l'Union internationale des Télécommunications (UIT), ainsi que différents sommets mondiaux depuis les années 90 comme celui de 2003 à Genève, le Sommet Mondial de la société de l'Information (SMSI), complété par celui de 2005 à Tunis (George, 2004). Ces différents sommets visaient à aborder la question des inégalités entre pays du Nord et du Sud en matière d'accès au numérique, de développement économique par le numérique et de fracture numérique. Bien que notre étude consiste en une étude de cas dans la capitale belge, il est tout de même nécessaire de mettre en exergue que cette préoccupation d'accessibilité et de généralisation des technologies de l'information et de la communication à tous se situe à l'échelle du globe. Cela marque en un sens cette volonté des États d'inscrire le développement économique de leurs pays dans ce marché du numérique, tel que nous le connaissons d'ailleurs aujourd'hui, intégré au cœur de nos modes de vie. Cette préoccupation mondiale s'inscrit dans une perspective de réponse aux objectifs du millénaire pour le développement (OMD) dans une idée que les TIC pourront répondre aux différents enjeux globaux tels que ceux en matière de santé, de protection de l'environnement, d'emplois, d'éducation… Autrement dit, il s'agit d'une réflexion mondiale autour de l'amélioration des conditions de vie en ce compris par le biais des nouvelles

technologies (Sommet mondial sur la société de l'information, 2004 & Sommet mondial sur la société de l'information, s.d). De fait, pour une accessibilité généralisée à tous, une utilisation et appropriation par tous, il convient de réduire cette fracture numérique comme en témoigne la déclaration de principes du SMSI (Sommet mondial sur la société de l'information, 2004).

La fracture numérique est alors une problématique qu'il convient de pallier pour le plein développement de cette économie numérique en essor.

Dans le cadre de cette étude, c'est précisément du domaine de l'éducation que nous traiterons quant aux « fractures numériques » au pluriel, nous l'analyserons par la suite. Mais comme nous venons de le souligner, de manière à progressivement amener notre propos, le concept de « fracture numérique » et tout ce qu'il requiert pourrait être étudié à partir de différents autres domaines marquant la multidisciplinarité de celui-ci (Rallet & Rochelandet, 2007, p.3).

Cependant, et c'est l'intérêt de poursuivre l'analyse en profondeur, certes l'utilisation du concept même de « fracture numérique » s'est progressivement installée dans les discours, dans les débats, mais il s'avère que la conceptualisation du terme même est particulièrement complexe étant donné la multiplicité de définition qu'il en recèle et les nombreuses déclinaisons que l'on peut lui ajouter (Brotcorne & Valenduc, 2009). Il faut ainsi creuser sa définition pour tenter de comprendre ce concept.

Comme nous venons de le voir ci-dessus, le terme même a fait l'objet de discours et débats en politique nationale et également internationale depuis les années 1990. Il s'agissait au début d'une analyse davantage focalisée sur l'accès aux technologies de l'information et de la communication entre ceux qui bénéficient d'un accès et ceux qui n'en bénéficient pas, autrement dit un focus sur l'équipement numérique. Depuis les années 1990, la problématique de la fracture numérique a été reprise par de nombreux chercheurs dans différents domaines que sont les sciences de l'information et de la communication, les sciences des médias ou encore la sociologie des usages (Brotcorne, 2019). Cette attention portée à cette problématique marque dès lors bien l'idée selon laquelle la fracture numérique dans son essence conceptuelle est un terme qui interroge et qu'il s'agit de définir pour comprendre tout ce qu'elle recèle et les effets qu'elle engendre. L'analyse en profondeur de la littérature montre en effet que l'évolution des recherches sur ce concept nous dévoile le caractère multidimensionnel de ce concept qui ne peut être résumé simplement à l'accessibilité matérielle aux TIC (Brotcorne &

Valenduc, 2009 ; Granjon, 2009 ; Plantard, 2016, Youssef, 2004) et à la pertinence de parler de fractures numériques au pluriel, voir même d'inégalités numériques. C'est ce que nous allons voir dans les deux sections ci-dessous.

A. Fractures numériques au pluriel, inégalités numériques : une gymnastique conceptuelle dans la définition de ce concept

Depuis les années 1990, les sciences sociales se sont emparées de ce concept afin de le rendre plus compréhensible et d'en cerner les différentes dimensions. Ainsi, nous retrouvons au sein de la littérature différentes définitions, ajouts conceptuels autour de la nature de la « fracture numérique ». Le fait même qu'un intérêt certain soit porté dans l'analyse de cette notion dénote cette nécessité scientifique de rendre plus compréhensible et intelligible celle-ci (Brotcorne et al, 2010 ; Plantard, 2016 ; Youssef, 2004). Car, il est pertinent de souligner qu'à mesure que nous avons progressé dans l'analyse de la « fracture numérique », nous avons découvert à quel point le sens, le signifié de ce terme même est particulièrement difficile à cerner et à quel point donc, il est nécessaire de prendre de la hauteur et d'adopter une démarche visant à saisir cette notion de manière multidimensionnelle. À juste titre, Rallet (2004, para.8) souligne qu'il s'agit d'un signifiant « *qui a du sens, mais peu de contenu. Peu de contenu, car elle en a trop*. ». En effet, l'évolution dans la définition du concept et son usage même au sein des discours politiques comme nous l'avions souligné plus haut ne reflète qu'un pan de ce qu'il signifie et auquel il renvoie. Comme nous commencions à l'aborder ci-dessus, la fracture numérique a été dans un premier moment, saisie dans les discours pour marquer cette distinction entre deux groupes : les individus ayant accès aux TIC, et ceux n'y ayant pas accès ; l'aspect matériel étant ainsi le point qui expliquerait cette fracture, ce fossé, d'où la nécessité d'équiper tout un chacun afin de profiter pleinement des potentialités offertes par le numérique et de réduire les inégalités que cette fracture pourrait engendrer. Cependant, une analyse fine de « la fracture numérique » nous porte plus loin dans l'étude, car le simple accès matériel à l'équipement numérique et à une connexion des individus ne suffit pas à ce que l'appropriation et l'usage des TIC soient réalisés sans aucune difficulté (Brotcorne et al, 2010 ; Brotcorne, 2019 ; DiMaggio et al., 2004 ; Plantard, 2016 ; Youssef, 2004). Progressivement, une distinction sera faîte entre l'accessibilité matérielle aux TIC et les connaissances et compétences dans l'usage de ces TIC. Kling (1998 cité dans Brotcorne et al, 2010) est un des premiers à mettre l'emphase sur les inégalités matérielles d'une part et les inégalités dans les connaissances et compétences que

l'usage des TIC requière, d'autre part. D'autres auteurs défendent le fait que le terme même « d'inégalités » au pluriel se substitue à celui de « fracture » marquant par là à nouveau cette évolution conceptuelle depuis les années 90. Tel que les chercheurs l'envisagent, il s'agit dans le champ des sciences sociales d'une véritable évolution du concept bien plus large qu'initialement. L'étude de la littérature scientifique vient en effet montrer qu'il ne s'agit pas d'une fracture numérique, mais bien de fractures numériques conduisant à parler même d'inégalités numériques certes, mais bien plus largement d'inégalités sociales, culturelles, économiques, et qu'il est donc nécessaire de prendre en compte le caractère multidimensionnel que cette notion si vaste postule. Encore faut-il tâcher de nuancer notre propos en définissant dans le sens de notre travail de recherche ce « qu'inégalités » sous-entend. Les inégalités numériques se traduisent par le fait que l'absence d'accès au matériel, à internet, mais également la manière dont les individus s'approprient le numérique, l'usage qu'ils ont des TIC, les compétences dont ils disposent ou non et que les TIC nécessitent peuvent mener à des mécanismes d'exclusion sociale, d'injustice, de discrimination, d'inégalités socioéconomiques, culturelles, scolaires, au sein des sociétés contemporaines caractérisées par une place grandissante du numérique (Brotcorne et al, 2010 ; Brotcorne, 2019 ; Plantard, 2016 ; Rizza, 2006 ; Youssef, 2004). Bien que, pour nuancer encore notre propos, il existe des disparités entre les pays dans la généralisation des technologies du numérique.

Le terme d'inégalités numériques élargit le champ de l'analyse puisqu'il postule qu'au-delà de l'accès au matériel se pose un ensemble de questions et de réflexions concernant l'usage et l'appropriation des TIC, les compétences et les connaissances, qui peuvent différer d'un groupe social à l'autre, d'un individu à l'autre et qui dans une certaine mesure peuvent cacher des inégalités préexistantes et en créer d'autres. Ce constat nous montre ainsi que notre étude est plurielle et complexe par l'ensemble d'éléments, de contextes qu'elle recoupe et qu'elle nécessite pour en cerner l'impact, les effets, les enjeux au sein de notre société. Autrement dit, derrière le concept de « fractures numériques » se cache un ensemble de notions, d'éléments contextuels, de constats, d'inégalités préexistantes au concept lui-même ; ce que nous allons voir tout au long de notre étude et qui dévoilera clairement la multi dimensionnalité du concept.

B. Des inégalités numériques à plusieurs dimensions/degrés

La question des inégalités dans l'accès matériel aux TIC est nommée dans la littérature, fracture du premier degré (Attour & Longhi, 2009 ; Brotcorne & Valenduc, 2009 ; Brotcorne et al, 2010 ; DiMaggio et al, 2004 ; Granjon, 2009 ; Plantard, 2016 ; Rallet & Rochelandet, 2004 ; Valenduc & Vendramin, 2006 ; Youssef, 2004).

Différents auteurs dans la littérature ont mis en avant l'idée selon laquelle les inégalités numériques sont à expliquer également vis-à-vis de l'usage et de l'appropriation que les individus se font des TIC : autrement dit, il a été observé que les inégalités numériques se creusaient dans les types d'usage fait par les individus et que ces usages pouvaient varier d'une personne à l'autre, de même que la manière de s'approprier les TIC. Ainsi, sur le plan des usages et de l'appropriation, les chercheurs ont développé le concept de fracture numérique du second degré (Attour & Longhi, 2009 ; Brotcorne & Valenduc, 2009 ; Brotcorne et al, 2010 ; DiMaggio et al, 2004 ; Granjon, 2009 ; Plantard, 2016 ; Rallet & Rochelandet, 2004 ; Valenduc & Vendramin, 2006).

D'autres auteurs comme Adel Ben Youssef par exemple ont réfléchi à une typologie à 4 degrés ajoutant aux deux premières, des inégalités numériques liées à l'efficacité des usages, fracture de troisième degré, et des « *inégalités liées aux modifications des processus d'apprentissages et aux performances associées* », fracture de quatrième degré (Youssef, 2004).

Dans l'avancement de notre démarche intellectuelle dans le cadre de ce travail, nous allons d'abord en rester à l'analyse à deux dimensions : fracture du premier degré et fracture du second degré. La fracture du second degré a été particulièrement bien documentée dans la littérature et postule qu'il ne suffit pas d'être équipé pour justifier d'un usage et d'une appropriation des TIC par les individus. Encore faut-il comprendre ce qu'il y a derrière l'usage et l'appropriation, ce que nous allons tâcher de mettre en lumière. Il s'agit de montrer que pour bénéficier des potentialités qu'offrent les TIC, il ne suffit pas d'avoir un ordinateur ou une connexion internet (bien que cela soit une condition au préalable, l'analyse est ici beaucoup plus fine) ; il faut en outre avoir des connaissances, des compétences pour pouvoir utiliser pleinement et efficacement les technologies numériques (De Haan, 2004). L'idée de compétences à avoir sera reprise par différents chercheurs qui élaboreront même une typologie des compétences à avoir pour justifier de l'usage efficace des TIC, nous y reviendrons ci-dessous. D'autre part, par cette fracture du deuxième degré, Van Dijk (2005 cité dans Brotcorne et al, 2010)

défend l'idée selon laquelle les rapports sociaux sont importants à prendre en considération dans la différenciation des usages et de l'appropriation des TIC. Selon lui, il y a une différenciation des usages qui transite par le biais de l'environnement et des relations sociales à même d'accompagner et d'aider en cas de difficultés (Van Dijk, 2005 cité dans Brotcorne et al, 2010). Un élément particulièrement intéressant qu'introduira Van Dijk est que pour bénéficier d'un usage autonome et actif des TIC, cela demande certaines ressources, à la fois matérielles, cognitives, mais aussi culturelles et sociales (2005 cité dans Brotcorne et al, 2010).

Comme nous l'approchons progressivement en parcourant la littérature, bien que l'équipement matériel soit nécessaire à l'usage et l'appropriation des technologies numériques, car c'est l'élément premier à prendre en compte, celui-ci ne suffit pas à expliquer l'usage, l'appropriation, différenciés des TIC par les individus.

2. La question de l'appropriation, des usages et des compétences des TIC ou que nous apporte la littérature scientifique à cet égard

Comme souligné ci-dessus, l'étude des fractures numériques et notamment de la fracture numérique au second degré requiert de se pencher sur l'usage, l'appropriation, qui sont faits des TIC. Pour comprendre les fractures numériques, il semble dès lors nécessaire de tenter de cerner les dynamiques d'usages et d'appropriations des TIC : comment les individus s'approprient les technologies numériques, qu'implique une telle appropriation, en quoi les usages peuvent-ils varier d'un individu à un autre, qu'engendrent les différenciations dans les usages au niveau sociétal ? … Autant de questions qui s'avèrent essentielles à poser pour comprendre ce que signifie cette fracture du second degré.

Différentes théories ont émergé dans les recherches en sciences sociales notamment des théories de la diffusion et de l'appropriation des innovations (Valenduc & Vendramin, 2006).

La première approche théorique qui a retenu notre attention est celle de Rogers (1995 cités dans Valenduc & Vendramin, 2006 ; Chapuis & Bovis-Vlahovic, 2016). Il s'agit de sa théorie de la diffusion des innovations, au sens d'idées nouvelles (Valenduc & Vendramin, 2006 ; Chapuis & Bovis-Vlahovic, 2016). Reconstituant les étapes de la diffusion d'une innovation, non pas initialement dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, Rogers n'ayant pas fait de recherche à proprement parlé sur le numérique, sa théorie a été réutilisée par divers

chercheurs dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (Brotcorne et al, 2010 ; Chapuis & Bovis-Vlahovic, 2016 ; Valenduc & Vendramin, 2006). Sa recherche consistait à étudier comment les individus adoptent ou rejettent une innovation (Chapuis & Bovis-Vlahovic, 2016). Dans ses travaux, Rogers a mis en avant trois catégories de facteurs pouvant expliquer la diffusion des innovations (Brotcorne et al, 2010 ; Chapuis & Bovis-Vlahovic, 2016 ; Valenduc & Vendramin, 2006). C'est ici que l'analyse de sa théorie est particulièrement intéressante dans le cadre de la fracture numérique du second degré, car ces trois catégories de facteurs peuvent conduire à expliquer la manière dont les individus s'approprient et peuvent avoir des usages différenciés des TIC et comment ces processus d'appropriation, d'usages différenciés peuvent conduire à des mécanismes d'exclusion ou d'inclusion.

D'abord la première catégorie concerne les caractéristiques différenciées que les individus se font des produits et des services des TIC et comment ces caractéristiques, différemment perçues entre tout un chacun, peuvent avoir des incidences sur la manière dont on s'approprie et on utilise les technologies numériques (Brotcorne et al, 2010 ; Chapuis & Bovis-Vlahovic, 2016 ; Valenduc & Vendramin, 2006).

Prenons des exemples : les produits comme des ordinateurs, des tablettes par exemple et des services en ligne tels que les services d'administration, de banques, ou bien de santé…, et d'autres encore peuvent pour des utilisateurs s'avérer complexes dans leurs usages au niveau des logiciels, des interfaces, etc. ces difficultés pouvant conduire à des freins dans l'usage de ceux-ci ce qui peut engendrer des phénomènes d'exclusion par exemple un frein à l'emploi si les critères sont par exemple la maîtrise de tel ou tel logiciel. La complexité des produits ou des services est donc une caractéristique différemment perçue entre individus : la maîtrise du Pack Office sera perçue facilement pour certains et plus complexe pour d'autres.

Par ailleurs, comment ces produits ou services que les TIC proposent peuvent trouver leurs places dans le quotidien des individus ? Est-ce pour le travail (usage d'un ordinateur par exemple avec envoi de mail, etc.) ? Est-ce plus tourné vers des activités personnelles (comme la télévision, regarder des films, communiquer via des réseaux sociaux, etc.). Un usage déjà régulier au niveau personnel peut faciliter la maîtrise au niveau professionnel par exemple ou inversement. C'est ce que Rogers appelle la caractéristique de la comptabilité dans sa théorie de la diffusion des innovations et qui peut être perçue différemment entre individus (Brotcorne et al, 2010 ; Chapuis & Bovis-Vlahovic, 2016 ; Valenduc & Vendramin, 2006).

Poussons plus loin l'analyse en prenant un dernier exemple de ces caractéristiques que Rogers propose dans sa théorie par rapport à la possibilité de tester les produits ou services : en effet, un individu qui aura eu l'opportunité au sein de l'école, dans son entourage de progressivement se familiariser avec des outils numériques, services mis en place par les TIC aura eu un premier usage de ceux-ci, lui permettant de progressivement se l'approprier et d'en faire usage dans d'autres milieux par exemple au niveau professionnel.

Ces différentes caractéristiques telles que la complexité, la comptabilité, la testabilité peuvent donc être perçues différemment entre individus ce qui peut creuser des écarts et conduire à des phénomènes d'exclusion ou d'inclusion sociale.

Ensuite, la seconde catégorie élaborée par Rogers fait référence aux ressources que les individus doivent mobiliser par rapport à leurs manières d'appréhender les services ou les outils que les TIC proposent (Brotcorne et al, 2010 ; Chapuis & Bovis-Vlahovic, 2016 ; Valenduc & Vendramin, 2006). Ces ressources sont de trois ordres (Brotcorne et al, 2010 ; Chapuis & Bovis-Vlahovic, 2016 ; Valenduc & Vendramin, 2006).

- Les **ressources cognitives** dans le sens ou les connaissances et les compétences sont des éléments à considérer dans la production d'exclusion ou d'inclusion que l'usage des TIC peut engendrer, c'est donc l'idée de compétences numériques à acquérir que nous verrons de manière plus détaillée avec la théorie de Van Dijk ci-après.
- Les **ressources sociales** font référence au fait que les individus sont intégrés au sein de réseaux sociaux (professionnels, scolaires, familiales, etc.) leur permettant de s'approprier ou non et d'utiliser ou non les TIC.
- Les **ressources matérielles** font quant à elles écho à l'idée qu'il faut prendre en compte l'aspect financier dans l'appropriation et l'usage des TIC ; et également l'aspect temporel qui fait que d'un individu à l'autre, celui-ci aura ou non plus de temps à consacrer à l'usage et à l'appropriation des TIC. Ces aspects financiers et temporels qui peuvent être distribués de manière inégale au sein de notre société (Brotcorne et al, 2010 ; Valenduc & Vendramin, 2006).

Enfin, la troisième catégorie élaborée par Rogers concerne le profil des différents individus s'appropriant l'innovation. Rogers parle de 5 catégories différentes de profils s'appropriant l'innovation : les innovateurs, les premiers adoptants, la majorité précoce, la majorité tardive, les lambins (Rogers, 1995 cité dans Valenduc & Vendramin, 2006). Ces catégories pouvant être appliquées aux enjeux de

l'appropriation et aux usages des TIC peuvent créer des mécanismes d'exclusion ou d'inclusion creusant alors davantage les inégalités numériques (Valenduc & Vendramin, 2006). En effet, que l'on soit premier adoptant en s'appropriant les TIC progressivement, en les utilisant de manière régulière, en développant ces usages, en ayant les ressources matérielles, cognitives, sociales à disposition, ou dans la catégorie de la majorité tardive disposant moins de ces ressources, les bénéfices que peuvent apporter les technologies de l'information et de la communication ne profiteront pas de la même manière à chaque catégorie (Brotcorne et al, 2010 ; Valenduc & Vendramin, 2006).

Par cette brève analyse de la théorie de la diffusion par Rogers, insistons sur le fait que celle-ci était particulièrement intéressante dans le cadre de l'étude des fractures numériques, car elle pose les jalons de ce vers quoi tend notre étude dans le cadre de ce mémoire : que nous révèlent les inégalités numériques de notre société, la question se posant notamment par rapport à la continuité des apprentissages des jeunes en temps de crise sanitaire. Nous réalisons progressivement que derrière le concept « fractures numériques » se logent un ensemble d'éléments révélateurs de réalités déjà présentes au sein de notre société notamment par rapport aux ressources sociales, cognitives, matérielles inégalement réparties au sein de notre société.

D'autres auteurs iront complexifier, compléter certains éléments des théories précédentes. C'est le cas de Van Dijk par exemple. Celui-ci proposera un modèle d'analyse des inégalités numériques en reprenant l'aspect « ressources matérielles, sociales, cognitives » de Rogers et en introduisant cette idée que nous avons déjà pointé auparavant de construction des compétences numériques à avoir dans l'utilisation efficace et autonome des TIC (Brotcorne et al, 2010 ; Valenduc & Vendramin, 2006).

Van Dijk propose un modèle d'appropriation des TIC en fonction de différentes phases qu'il faut franchir pour s'approprier de manière autonome et efficace les TIC (2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al, 2010). Ces phases sont les suivantes : la motivation, l'accès matériel, la construction des compétences, la construction des usages (Van Dijk, 2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al, 2010).

L'idée de construction de compétences numériques à acquérir est particulièrement importante dans le cadre de notre travail de recherche, car elle pose l'idée qu'il faut une certaine connaissance pour être en mesure d'utiliser les technologies de l'information et de la communication. Ces compétences sont de trois ordres.

Les compétences instrumentales font références à la capacité de savoir manipuler chez soi, au travail, à l'école/université, le matériel tel que les ordinateurs, tablettes, portables, télévisions, etc., et différents logiciels associés tels que le pack Office, l'envoi d'emails, les langages informatiques (Python, VBA, etc.) ; en un sens, on peut parler de compétences techniques à avoir dans l'utilisation de ces outils et logiciels pouvant être particulièrement complexes (Brotcorne & Valenduc, 2009 ; Brotcorne et al, 2010 ; Valenduc & Vendramin, 2006).

Les **compétences structurelles** font référence à la capacité de chercher, de comprendre, d'exercer de manière critique son jugement sur ce qui est lu, recherché, etc. (Brotcorne & Valenduc, 2009 ; Brotcorne et al, 2010 ; Valenduc & Vendramin, 2006). D'ores et déjà, nous sentons qu'il s'agit de compétences qui s'avèrent essentielles dans l'analyse des informations, du contenu en ligne dans le cadre professionnel, scolaire, universitaire comme nous le faisons à travers un travail de recherche par exemple.

Enfin, le dernier niveau de compétence concerne **les compétences stratégiques** qui désignent la capacité de chercher, et trouver du contenu via les TIC et de le mettre en pratique, de l'exploiter au niveau professionnel, personnel, dans un cadre scolaire/universitaire (Brotcorne & Valenduc, 2009 ; Brotcorne et al, 2010 ; Valenduc & Vendramin, 2006).

Par ailleurs, Van Dijk parle de différents niveaux à franchir dans l'appropriation des TIC et observe comment ces différents niveaux peuvent engendrer exclusion/inclusion et renforcer les inégalités numériques (2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al, 2010).

La motivation est selon lui le premier niveau à franchir. Il s'agit de la motivation des individus dans l'usage des TIC dans le cadre professionnel, personnel, scolaire/universitaire. Motivation au sens de, qu'est-ce qui freinerait les individus à franchir cette étape, etc. (Brotcorne & Valenduc, 2009 ; Brotcorne et al, 2010 ; Valenduc & Vendramin, 2006).

Le deuxième niveau est **l'accès matériel**. Il s'agit de la possession des outils comme les ordinateurs, tablettes, portables, etc., tant au niveau personnel, que professionnel ou encore au sein de réseaux familiaux, dans des espaces dédiés à l'accès au matériel numérique, etc. (Brotcorne & Valenduc, 2009 ; Brotcorne et al, 2010 ;

Valenduc & Vendramin, 2006). Cet accès, qui comme nous l'avons vu, constitue le premier niveau de fracture numérique, car il conditionne l'usage par après.

La **construction des compétences** est le troisième niveau et elle rejoint ce que nous avons posé ci-dessous. Ces compétences numériques caractérisent cette fracture du deuxième degré relevant de l'usage et de l'appropriation que l'on se fait des TIC (Brotcorne & Valenduc, 2009 ; Brotcorne et al, 2010 ; Valenduc & Vendramin, 2006). Il est par ailleurs important de souligner qu'au-delà des compétences numériques que nous avons énumérées ci-dessous, savoir lire, écrire, parler anglais par exemple, sont autant d'éléments essentiels auxquels on ne pense pas de premier abord quand on aborde l'étude des TIC, mais qu'il faut prendre en compte dans l'analyse des inégalités numériques au sein de notre société.

Enfin, le dernier niveau à franchir est celui de **la construction des usages.** Quels sont les usages des individus ? Comment créaient-ils ces usages ? … etc. Il s'agit pour Van Dijk d'une mesure selon le temps consacré aux TIC, la diversité des logiciels, interfaces utilisées (2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al, 2010). En quoi, avoir l'opportunité de passer plus de temps à apprendre à manier un logiciel peut-il être une opportunité par exemple.

Les réflexions de Van Dijk permettent d'élargir les débats autour des fossés numériques et du renforcement de ceux-ci. Il est intéressant d'observer que la théorie de Van Dijk s'inscrit dans le prolongement de ce que Rogers soulignait quant aux ressources à mobiliser dans l'appropriation d'une innovation : les ressources matérielles, sociales, cognitives. Van Dijk y ajoutera les ressources culturelles qui pour lui, sont importantes à considérer à côté des trois autres, car elles sont aussi assignées inégalement au sein de la société en fonction du statut professionnel, du cadre professionnel, du niveau scolaire, etc. (Brotcorne et al, 2010).

Nous le voyons en décortiquant la littérature scientifique, les éléments à prendre en compte sont d'une infime complexité et il est essentiel de les considérer ensemble dans l'analyse des fractures numériques.

Nous pouvons souligner toutefois qu'il semblerait que l'accent soit davantage mis du point de vue de l'individu et ses usages, ses compétences, ses ressources matérielles, sociales, culturelles, etc., mais que l'analyse portée du point de vue de ce que la société pose, car c'est également d'elle que vient l'utilisation généralisée des TIC du fait de l'émergence progressive d'une véritable économie du numérique, ne

soit pas discutée, du moins c'est ce que nous avons retenu de ces théories. Nous y reviendrons dans notre chapitre discussion.

3. Le concept de « fractures numériques » en Belgique : le Baromètre de l'inclusion numérique 2020

Inscrivant notre mémoire dans le cas particulier de la Belgique et plus précisément de la Région de Bruxelles-Capitale, il importe de comprendre les enjeux relatifs aux fractures numériques sur le territoire belge et plus particulièrement régional bruxellois.

Pour cette section, nous nous sommes notamment appuyée sur le Baromètre de l'inclusion numérique publié en 2020 par la Fondation Roi Baudouin et réalisé par des chercheurs de l'UCLouvain et de la VUB (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). Notre sujet d'étude s'inscrivant dans l'actualité que nous vivons, il nous apparaissait opportun de saisir l'occasion d'analyser ce document relatant la situation de la crise de la Covid-19 qui dresse un état des lieux des fractures numériques en Belgique. Dans sa méthodologie, il est spécifié que les analyses faites se sont appuyées sur des études de la direction générale de la statistique antérieures à la crise sanitaire (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020, p.13). Nous sommes consciente que la crise sanitaire que nous connaissons depuis un an a amplifié notre rapport aux technologies de l'information et de la communication et que des études sur la crise en elle-même et les fractures numériques seraient essentielles pour bénéficier de données plus actualisées. Cependant, nous avons trouvé cela opportun d'analyser le baromètre paru en 2020 qui tant bien que mal s'inscrit dans une actualité on ne peut plus présente.

La place du numérique est aujourd'hui au cœur de notre société, le Baromètre faisant même état de « *numérisation des services essentiels* » (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020, p.11) marquant ce constat d'économie numérique telle que nous l'avons souligné et telle que nous la vivons aujourd'hui. Cette numérisation croissante de différents services de notre vie, a été et est encore on ne peut plus marquée par la crise sanitaire que nous traversons. La place des TIC dans le quotidien tant professionnel que personnel est prégnante. La crise sanitaire a amplifié cela par la mise à distance et le travail à la maison.

Le baromètre de l'inclusion numérique fait état du fait que les TIC étant devenues tellement essentielles dans notre vie de tous les jours, d'autant plus en temps de crise sanitaire avec les confinements que nous avons connus, que cela peut créer des

situations de « *vulnérabilités* » et de « *marginalisation* » d'une partie de la population pour reprendre les termes du baromètre (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020, p.11). Ce constat amplifié par la crise que nous traversons a mis en lumière de véritables inégalités numériques au sein de la société belge (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020).

Le baromètre fait état de 3 niveaux de fracture numérique qu'il est intéressant de relever concernant le pays. La fracture numérique du 1er degré demeure la même que celle que nous avons étudiée précédemment : il s'agit des inégalités dans l'accès aux technologies de l'information et de la communication, que cela concerne les outils tels que les ordinateurs, tablettes, smartphones par exemple ou encore la connexion internet. Bien que cette première fracture, pourrions-nous croire se réduise, il demeure encore un nombre non négligeable de ménages non équipé (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). Mais c'est notamment sur l'accessibilité à la connexion internet que nous avons trouvé le baromètre tout à fait pertinent. En effet, bien que l'accessibilité à internet progresse (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020), il demeure des disparités entre les ménages[1]. Parmi ces disparités, il y a les ménages aux faibles revenus et isolés ainsi que les femmes isolées qui constituent les publics les moins connectés aux réseaux internet (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020).

À côté de cela, il ne suffit pas d'avoir accès à la connexion internet pour pouvoir utiliser les TIC de manière efficace, autonome, encore faut-il que la connexion soit de bonne qualité et il s'agit ici d'une réalité plus subtile qui pourtant comme le montre le baromètre semble être nécessaire à mettre en lumière (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). Comme l'exprime le baromètre, les réalités d'accessibilité à une bonne connectivité sont très contrastées entre le Nord et le Sud du pays, mais également au sein des provinces, voir même au sein des villes (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). Par ailleurs, un autre paramètre identifié qui sera pris en compte dans notre analyse est le suivant : l'idée de la multiconnexion davantage favorable aux individus diplômés et les plus aisés (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020).

[1] Le baromètre s'appuyant sur des données relatives aux ménages (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020).

Nous le voyons à travers cette fracture du 1er degré, il ne s'agit pas simplement de s'arrêter à l'analyse de « qui est équipé, qui est non équipé » ; l'analyse même du premier niveau de fracture est beaucoup plus subtile. La prise en compte de la connectivité à internet, des individus étant dotés de plus importantes ressources socioéconomiques, voir même socioculturelles comme le montre le baromètre (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020), doit être pris en compte aussi dans l'analyse.

Cette fracture numérique au 1er degré est une réalité à prendre en compte même si de prime abord elle semble abstraite, tant le digital est omniprésent dans nos vies. Le baromètre parle de lui-même, cette fracture du 1er degré bien qu'aujourd'hui l'accessibilité aux matériels se résorbe est une réalité on ne peut plus présente que la crise sanitaire a remise au-devant de la scène. Une réalité cependant qui demande une analyse fine, car il ne s'agit pas seulement du matériel en tant que tel, mais d'un matériel adéquat, avec une connectivité bon débit au réseau internet, avec la possibilité de se connecter et d'utiliser différents outils (car le smartphone et l'ordinateur permettent certes un accès à internet, encore faut-il avoir une connexion, mais faire des recherches, utiliser un certain logiciel pour l'école par exemple dans le cadre de devoirs ne peuvent être réalisés via un smartphone par exemple, mais seulement sur un ordinateur qui permet une telle installation de logiciel), avec un temps possible à consacrer, etc., etc., etc.

Les aspects matériel, temporel, socioéconomique ressortent et font écho aux théories analysées précédemment.

La fracture numérique du deuxième degré telle qu'elle est décrite dans le baromètre fait référence aux inégalités liées aux compétences numériques (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020, p.30). L'analyse faite ici montre encore la subtilité de cette fracture du deuxième degré dans le sens où le fait de ne pas maîtriser tels ou tels outils, tels ou tels logiciels, interfaces, etc., concerne davantage les publics qui sur le plan socioéconomique et socioculturel sont les plus défavorisés (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). Il est également observé que les faibles compétences numériques concernent une large part de la population de manière générale (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). Deux situations qu'il convient donc de distinguer, car d'un côté certes, l'évolution permanente des interfaces, logiciels, etc., et la digitalisation d'un grand nombre d'éléments de notre vie quotidienne peuvent demander du temps pour un individu dans l'adaptation,

l'appropriation, l'usage et donc le mettre en situation de vulnérabilité numérique sur un temps donné et d'un autre côté des individus qui sur le plan socioéconomique par exemple sont en situation défavorable pour développer des compétences numériques au sens que nous les avions définies ci-dessus. Un élément que met en avant également le baromètre est la catégorie socioprofessionnelle qui en fonction de la profession, ou même d'un individu en recherche d'emploi peut être un facteur d'exclusion ou d'inclusion à la recherche de travail par exemple (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). Nous le remarquons quotidiennement nous-mêmes étudiant dans une recherche de stage par exemple, la mention « maîtrise du Pack Office » est un élément quasi essentiel au recrutement.

Enfin la fracture du 3^{ième} degré concerne les inégalités dans l'utilisation des services essentiels (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020, p.41). Ici différentes variables apparaissent qui nous intéressent pour notre travail. Parmi celles-ci, nous pouvons citer les variables socioéconomiques à nouveau telles que le niveau de diplôme, les revenus (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). Les individus ayant un indice socioéconomique peu élevé profiteraient moins des services en ligne par rapport aux individus ayant un indice socioéconomique plus élevé (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). La variable de l'âge est également à prendre en compte selon le baromètre (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020) ; ce sont les 24-54 ans qui profiteraient davantage des services en ligne comme les banques en ligne, les services de santé, l'achat en ligne, etc. (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). De plus, il est intéressant de relever que le manque de compétences, la complexité de certaines démarches en lignes peuvent s'avérer être un frein également à l'usage des services en ligne (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020).

Ce baromètre fait état de 3 fractures, toutes reliées entre elles. À la différence de ce que nous avons observé dans l'analyse des théories, le baromètre sépare les compétences de l'usage des services essentiels ce qui est pertinent dans le sens ou l'un conditionne l'autre. Cependant dans le cadre de ce travail, nous n'adopterons pas ce choix de 3 fractures et resterons à l'idée de fracture à 2 dimensions comme souligné précédemment. En effet, l'analyse restreinte de l'usage aux services essentiels n'est pas pertinente dans notre cas d'étude et s'étend bien plus largement qu'aux usages des services essentiels.

Enfin, un dernier point intéressant à souligner quant à ce baromètre est qu'il relève le fait que les difficultés face à l'écrit peuvent constituer une entrave à l'utilisation des TIC et creuser plus encore ces discriminations menant à des formes d'exclusion (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). Il s'agit d'un élément que nous avions également souligné dans les théories ci-dessus et qui semble se vérifier à travers des résultats d'enquêtes exploités dans le cadre de la création de ce baromètre.

Le baromètre, comme nous venons de le voir soulève des éléments fondamentaux pour notre analyse qui va suivre et nous a particulièrement ouvert l'esprit sur la complexité de ce champ de recherche vaste et subtil. Ce travail constitue une tâche de longue haleine qui a cependant suscité un vif intérêt intellectuel à tenter de poursuivre et comprendre les enjeux de ces fractures numériques au sein de notre société et précisément par rapport à la continuité des apprentissages des jeunes dans un contexte on ne peut plus actuel.

En conclusion, il était question dans cette première partie d'une approche générale des fractures numériques. Nous avons ainsi dans un premier temps brossé un portrait de ce concept au niveau international, puis d'une manière plus particulière au sein de la littérature scientifique et enfin dans un dernier moment, nous nous sommes attardés sur ce qu'il en est des fractures numériques au sein de la Belgique.

Nous avons posé les balises de notre analyse en positionnant notre travail dans la littérature par nos choix théoriques dans lequel s'inscrit ce travail.

Toutefois, dans le cadre de cette étude, nous travaillons sur la continuité des apprentissages à distance des jeunes. Il semble alors assez opportun de parcourir un tant soit peu la littérature sur l'appropriation des technologies de l'information et de la communication par les jeunes et de se pencher sur la place du numérique au sein de l'école.

II. État des connaissances sur l'appropriation, les usages des technologies du numérique des jeunes

Dans cette partie, nous abordons le concept de « digital natives »[2] (Prensky, 2001) caractérisant une génération de natif du numérique, étant née dedans, et qui serait plus à même de maîtriser les outils, usages que le numérique requiert. Nous verrons que ce concept entre en tension dans la littérature à travers deux portes d'entrée : l'appropriation des TIC en contexte scolaire et en contexte extrascolaire.

1. Appropriation, usages des TIC en contexte scolaire

Cette idée d'une génération née avec internet avec les TIC a été reprise dans la littérature notamment avec la question de la place du numérique au sein de l'école. Différents chercheurs se sont emparés de la question et ont tenté de comprendre en quoi le numérique peut-il avoir une place au sein de l'institution scolaire, que peut-il apporter dans ce contexte, requiert-il certains acquis, compétences en amont ? Est-il simplement un outil au service de la pédagogie ? Etc. … Ces questionnements et ces recherches alimentent les débats tant le numérique a investi l'ensemble des sphères de nos sociétés.

L'intégration du numérique au sein de l'éducation se fait progressivement, poussée notamment par la volonté des sociétés d'intégrer ces usages au sein des pratiques éducatives (Fluckiger, 2007 ; Picard-Gallard, 2019). C'est ce que nous observons notamment à travers différentes politiques et différents plans éducatifs au sein des pays à l'exemple de l'European Schoolnet, réseau de plusieurs ministères européens de l'éducation visant à promouvoir l'innovation par le numérique au sein de l'école, d'intégrer et d'utiliser les TIC dans l'apprentissage des élèves afin que ceux-ci et les enseignants acquièrent les compétences numériques nécessaires à nos sociétés numériques (European Schoolnet, s.d.). À l'échelle de la Belgique, la stratégie numérique pour l'éducation adoptée en 2018 par la fédération Wallonie Bruxelles par exemple montre également la volonté d'intégrer les TIC dans l'éducation et de former les futurs citoyens au numérique (Fédération Wallonie - Bruxelles, 2019).

[2] Définition dans le glossaire en annexe 1

Tout cela, résulte de cette digitalisation progressive d'un ensemble de domaines de nos sociétés et de la nécessité de former aux technologies du numérique à l'école, cette génération née dans cette économie numérique (Collin & Karsenti, 2013). Ainsi afin que ces générations qualifiées de digital natives, puissent être prêtes à travailler dans des sociétés du digital, il s'agit dès lors, d'incorporer les technologies dans les pratiques pédagogiques au sein de l'institution scolaire (Bayne & Ross, 2007). Étant donné la progression de la digitalisation de nos sociétés, si ces jeunes apprenants ne sont pas formés à ces usages, à ces techniques, ceux-ci peuvent se retrouver exclus tant dans les institutions scolaires que dans la recherche d'emplois et donc dans le milieu socioprofessionnel (Warschauer, 2004).

Cependant, gardons à l'esprit également que l'intégration des TIC à l'école est un domaine complexe tant les analyses et les idées divergent de théories à l'autre.

L'analyse de la littérature scientifique est riche d'informations s'agissant des TIC à l'école. Nous pouvons citer par exemple les travaux de Baron et Bruillard qui ont effectué des travaux sur la place des TIC au sein de l'école et en quoi l'utilisation des ordinateurs au sein de l'institution scolaire pouvait être complexe en fonction des différents acteurs qui la composent (Fluckiger, 2007). Leur analyse nous apprend qu'il est important de considérer que l'apprenant à l'école se situe certes du côté de l'élève, cependant, s'agissant de l'incorporation des TIC au sein de l'école, l'enseignant doit aussi être pris en compte dans l'analyse, car c'est aussi de ses usages et de son appropriation du numérique que résulte ou non l'utilisation de ces technologies au sein d'une classe par exemple. Ce terrain de recherche nous apprend donc un point essentiel : dans l'analyse des TIC au sein de l'institution scolaire, il est nécessaire de prendre en compte l'élève et l'enseignant. Mais l'analyse de Baron et Bruillard ne s'arrête pas là. En effet, pour eux, l'outil informatique donc l'ordinateur par exemple peut servir à la pédagogie des enseignants, peut constituer une discipline à part entière comme nous la connaissons aujourd'hui, avec des cours de technologie, d'informatique ou encore permettre d'être utilisé dans le cadre de différentes disciplines à travers l'utilisation de logiciels (traitement de texte, tableur Excel, etc.) : nous pouvons penser à ce titre à des disciplines scientifiques comme la physique par exemple impliquant la construction de graphique, requérant donc un usage du Pack Office (Baron & Bruillard, 2001).

Mais, comme nous l'avions souligné précédemment, il ne suffit pas que les écoles soient dans une certaine mesure, équipées, il faut encore en faire usage et s'approprier

les TIC dans le contexte scolaire, ce qui n'est pas unanimement constaté aujourd'hui. Comme l'indique des études comme celle du Clémi menée en 2006 à l'échelle européenne, « *l'appropriation, l'utilisation d'internet à l'école est très limitée* » (Clémi, 2006, p.20) montrant par-là que la généralisation du numérique à l'école n'est pas unanimement mise en place. Dans une perspective plus récente, et propre à la Belgique, le baromètre Digital Wallonia de 2018 montre également la nécessité d'équiper davantage les écoles, de former les enseignants à l'usage du numérique à des fins pédagogiques, afin qu'apprenants et enseignants puissent être parés au monde digital dans lequel nous évoluons (Digital wallonia.be, 2018). De plus, toute école n'est pas forcément adéquatement outillée en termes de matériel et de connexion internet, bien que le Baromètre observe une évolution depuis quelques années (Digital wallonia.be*,* 2018). Par ailleurs, la formation, le savoir, l'appropriation, les usages des enseignants sont pour certains chercheurs essentiels à prendre en compte dans les études et sont révélateurs de l'appropriation ou non des TIC au sein de l'institution scolaire, comme le montre par exemple le modèle TPaCK développé par Koelher et Mishra (Koelher & Mishra, 2005).

L'analyse de l'appropriation des TIC en contexte scolaire impose de se pencher non pas seulement que sur l'école, mais d'ouvrir un champ plus large en prenant également en compte les usages et l'appropriation des technologies numériques des jeunes comme des enseignants à l'extérieur de l'école (Collin & Karsenti, 2013 ; Cordier, 2020 ; Fluckiger, 2007 ; Selwyn, 2010 ; Collin & Karsenti, 2013). Pour certains chercheurs comme Selwyn par exemple, il faut prendre en considération les usages des TIC en dehors de l'institution scolaire pour comprendre les usages des TIC au sein de l'école (Selwyn, 2010 ; Collin & Karsenti, 2013). Il s'agit d'une interaction entre le contexte socioculturel de l'élève, de l'enseignant et le contexte scolaire ; l'un ne va pas sans l'autre. Pour comprendre l'appropriation des TIC de l'élève ou de l'enseignant au sein de l'école, il faut dès lors étudier cela dans une perspective dynamique dans laquelle nous devons prendre en compte les dimensions socioculturelles, socioéconomiques de l'apprenant ou encore de l'enseignant (Selwyn, 2010 ; Collin & Karsenti, 2013).

Mais, comme nous l'avons observé dans la partie I, les usages, l'appropriation, peuvent être très différents et conduire à ce que l'on a nommé des inégalités numériques, perpétuant ces fossés numériques que nous avons analysés ci-dessus. Ici, le concept de « digital natives » est particulièrement discuté dans la littérature, car il

apparaît que caractérisant dans le discours médiatique l'idée selon laquelle les jeunes seraient nés avec le numérique et donc plus à même d'avoir les compétences pour l'utilisation des TIC, de s'approprier ces technologies, l'institution scolaire se retrouverait face à un public particulièrement hétérogène ne disposant pas du même capital numérique acquit en dehors de l'institution scolaire. Ainsi, l'institution scolaire peut se retrouver face à des publics ayant des usages et une appropriation, différenciés des TIC, que ce soient les élèves ou encore les enseignants pour rester large. Cela peut conduire à des inégalités dans les usages au sein de l'école (Collin & Karsenti, 2013 ; Fluckiger, 2009). Sous un autre sens, l'institution scolaire peut se retrouver elle aussi confrontée aux inégalités des élèves dans leurs rapports au numérique. Car, comme l'ont développé certains travaux de (Collin et al, 2015), le fait que les usages, l'appropriation des TIC se fassent en dehors de l'école, les élèves ou enseignants arriveront en contexte scolaire avec des usages différenciés ce qui peut avoir des incidences dans leurs usages à l'école et donc dans l'apprentissage scolaire.

De plus, le concept de « digital natives » qui caractérise les jeunes de compétents, branchés par rapport aux TIC ne semble pas faire l'unanimité dans la littérature faisant dire à certains chercheurs que les jeunes ont des limites à leurs compétences techniques dans l'usage du numérique (Fontar & Kredens, 2010 ; Giannoula & Baron, 2002 ; Fluckiger, 2008).

Nous l'observons à travers cette analyse de la littérature, l'école se retrouve confrontée à un ensemble de problématiques sur la question des TIC au sein de l'institution scolaire. Des problématiques qui divisent, qui révèlent les inégalités sociales, socioéconomiques des élèves, qui mettent au jour ces fractures numériques que nous avons pointées ci-dessous, tant du point de vue, des enseignants, de l'équipement qui peuvent être différenciés au sein des écoles, des méthodes d'enseignements, des élèves, etc. En creusant, nous réalisons qu'il ne suffit pas de s'attacher à étudier l'appropriation, les usages des TIC seulement en contexte scolaire, mais bien plus largement en prenant en compte un ensemble de dimensions pour comprendre les usages des technologies de l'information et de la communication par les jeunes. Comme la littérature scientifique le montre, cela marque la nécessité d'adopter une analyse systémique en prenant en compte un ensemble de dimensions pour comprendre les usages, l'appropriation des TIC en contexte scolaire par les jeunes.

L'école semble donc avoir un rôle à jouer dans l'acquisition des compétences du numérique, mais dans la réalité les jeunes arrivent au sein de l'institution scolaire avec des usages très hétérogènes des TIC comme nous l'avons vu, de même que les enseignants ce qui complexifie la tache de l'école. Cela pose également la question de la formation des enseignants, ce qui sort en un sens de notre champ d'études, mais qui doit être relevé également.

Cette analyse faite nous a montré l'importance de considérer l'appropriation des TIC par les jeunes en dehors du cadre scolaire.

2. Appropriation, usages des TIC par les jeunes en contexte extra-scolaire

Afin d'explorer davantage ce concept de « digital natives », de comprendre ses ressorts, de le mettre en lien progressivement avec tout ce que nous avons observé précédemment, il apparaît important d'explorer un tant soit peu la littérature scientifique sur ce qui est observé de l'appropriation des TIC par les jeunes en dehors de l'institution scolaire.

Un rapport du Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) élaboré par Cordier (2020) montre qu'il existe différentes formes d'apprentissages par le numérique en dehors de l'institution scolaire. Il s'agit de formes d'apprentissages qui correspondent à des usages des TIC développés par les jeunes et donc à une forme d'appropriation particulière. Le rapport fait état de différentes formes de littératie. La littératie correspond selon une définition de l'OCDE à « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* » (OCDE, 2000, p.10). Le rapport du Cnesco fait ainsi état de différentes formes d'apprentissages littéraciques :

- La littératie informatique correspond aux usages techniques des jeunes comme manipuler une tablette, un ordinateur, un smartphone. Cela conduit au développement de compétences techniques propres à ces usages (Cordier, 2020).
- La lecture et l'écriture : comme le souligne le rapport, il s'agit d'une notion particulièrement discutée certes, mais qui demande de s'y pencher tout de même, notamment pour la suite de notre mémoire. À travers le développement de compétences liées à l'écriture et la lecture, est entendue l'idée selon laquelle

les jeunes confrontés aux échanges communicationnels par exemple sont dans des processus de lecture-écriture, lisant les messages reçus, répondant ensuite (Cordier, 2020). Nous pouvons penser aux sms échangés, et autres réseaux sociaux comme Snapchat, Messenger, WhatsApp, incitant à la lecture et l'écriture pour répondre, relancer, etc., des conversations.

- La littératie informationnelle et médiatique correspond à la recherche d'informations, documentations dans le cadre d'un travail par exemple. Cela fait référence également à des usages singuliers (Cordier, 2020). Force est de souligner que la maîtrise de la lecture et l'écriture sont nécessaires à ce type d'usage. De plus, et cela n'est pas souligné dans le rapport, mais élargit le débat, encore faut-il être critique quant aux informations collectées, savoir identifier la provenance, etc. Cet ensemble d'éléments correspond également aux développements de compétences critiques derrière ces flots d'informations que les TIC et notamment le Web nous fournissent.

Par ailleurs, il faut également souligner que les jeunes s'approprient les TIC à travers des apprentissages socialisateurs comme l'ont souligné nombre de chercheurs (Fluckiger, 2008 ; Metton, 2004 ; Pasquier, 2005). Les usages des TIC sont pour les jeunes créateurs de liens sociaux, par les échanges sur les réseaux sociaux par exemple, avec les groupes de pairs. À travers les interactions par le numérique, se mettent en place des formes de sociabilisation et de socialisation que les jeunes entretiennent entre eux (Fluckiger, 2008 ; Metton, 2004 ; Pasquier, 2005). À travers ces apprentissages socialisateurs, les jeunes construisent leurs identités, s'affirment dans leurs groupes de pairs, développent des formes d'être en société, etc. (Fluckiger, 2008 ; Metton, 2004 ; Pasquier, 2005). Au sein de l'espace familial également, l'appropriation et les usages se développent en fonction des équipements à disposition, à la vue de parents utilisant les TIC et transmettant à leurs enfants les usages qu'ils en ont, etc. (Fluckiger, 2009). Encore faut-il être équipés matériellement parlant, avoir les compétences numériques adéquates pour utiliser efficacement et de manière autonome les TIC, bénéficier d'un entourage ayant les ressources adéquates pour développer ces usages, etc. Nous revenons à ce que nous avons pointé ci-dessous dans la partie I et nous réalisons ainsi à travers la littérature à quel point le sujet est complexe et demande de prendre en compte un ensemble large de dimensions.

Comme souligné, les différentes formes d'apprentissages et d'acquisitions de compétences via le numérique qui se fond en dehors du cadre scolaire, s'observent au sein du milieu familial, des groupes de pairs. Autrement dit, il s'agit d'usages créés à travers différentes formes de socialisation (Fluckiger, 2009).

Cependant, comme nous avons commencé à le soulever ci-dessus, bien que les TIC se généralisent et que les jeunes d'aujourd'hui soient qualifiés de digital natives, il existe une grande hétérogénéité dans les usages des jeunes dévoilant un grand nombre d'inégalités sociales préexistantes ne permettant pas à tout un chacun d'user efficacement et de manière autonome des technologies du numérique (Brotcorne et al, 2010 ; Fluckiger, 2008, 2009 ; Metton, 2004). Différents chercheurs observent que les usages différenciés des jeunes sont notamment marqués par l'appartenance sociale (Fluckiger, 2008, 2009 ; Metton, 2004). Pour rester dans cette dynamique, certains observent aussi que la sphère familiale, culturelle, a un impact sur les usages, sur l'appropriation, faits des TIC (Cordier, 2020). Ainsi, les univers familiaux mieux dotés en appareils/outils numériques permettent de plus grands usages chez les jeunes et une plus grande autonomie de ceux-ci face à l'outil numérique (Cordier, 2020 ; Fluckiger, 2008). De même, en fonction du milieu socioprofessionnel des membres de la famille, du milieu socioculturel, le jeune au sein de son milieu social aura ou non l'opportunité de développer des compétences numériques propres pour un usage efficace et autonome des TIC (Cordier, 2020 ; Fluckiger, 2008). C'est ainsi que s'observent des écarts dans les usages et l'acquisition des compétences nécessaires à l'utilisation du numérique entre les familles de milieux populaires et les familles de classes moyennes et supérieures (Fluckiger, 2008) creusant ainsi les inégalités sociales au sein de nos sociétés. Par rapport au concept de digital natives, nous réalisons que celui-ci ne peut avoir de sens que de surface, c'est-à-dire au sein du débat public, médiatique qui arguera que les jeunes sont mieux dotés que leurs aïeux en compétences et dans les usages du numérique, étant nés dans ces sociétés ou le numérique a une place singulière ; encore plus aujourd'hui avec la digitalisation d'un grand nombre de services et autres. Sens que de surface, car comme la littérature explorée le montre, les jeunes ne sont pas égaux face à l'usage et la construction des compétences que les TIC requièrent. En ce sens aussi, le concept de « digital natives » semble être remis en question. L'appartenance à un milieu social ou un autre est ainsi aussi une variable à prendre en compte dans la construction des usages différenciés des jeunes (Fluckiger, 2008 ; Metton, 2004). Cela créé des inégalités sur le plan scolaire, car les jeunes

arrivent au sein de l'institution scolaire, avec un capital numérique, culturel, différents (Cordier, 2020 ; Fluckiger, 2008) soulevant ainsi cette question : est-ce à l'école d'apprendre à apprendre à utiliser les outils numériques : utiliser certes l'outil en tant que tel, mais également avoir un usage critique, de ce que les TIC permettent, posent comme enjeux, engendrent comme déviances, ce débat sortant de notre cadre d'étude propre.

Nous l'observons à nouveau, l'étude est vaste et requerrait un ensemble de paramètres à intégrer. Différents paramètres qui sont inégalement répartis au sein de la société en fonction de l'appartenance sociale (Fluckiger, 2008, 2009 ; Metton, 2004). Fluckiger ira plus loin dans l'analyse en posant que ces différences d'usages engendreront des inégalités futures qui ne seront que le reflet de ces inégalités sociales préexistantes (Fluckiger, 2008).

Nous l'observons progressivement à travers cet état de la littérature, les fractures numériques, semblent être en lien avec les inégalités, fractures pourrions-nous dire socioéconomiques, socioculturelles présentes au sein de nos sociétés, concourant à creuser les écarts entre différents groupes sociaux.

Comme nous venons de l'exposer, le concept de « digital natives » est discuté dans le sens ou les usages différenciés des jeunes en fonction des milieux sociaux, en contexte scolaire, extrascolaire, dans le fait d'axer l'analyse sur les usages communicationnels, de recherche, d'analyse, ne rendent pas le concept adéquat dans la réalité. La réalité de ces usages différenciés dévoile au contraire une grande hétérogénéité dans les usages, l'appropriation, des TIC par les jeunes au sein de leurs familles, dans leurs groupes de pairs, à l'école, etc., et non un tout homogène qui ferait que les jeunes ont tous un usage actif, autonome, réfléchit, critique des TIC en fonction de leurs milieux sociaux.

Usages différenciés pouvant concourir à renforcer ces inégalités marquées par le milieu social d'appartenance du jeune, milieu dans lequel, les pratiques culturelles, sociales, communicationnelles sont propres au groupe (Fluckiger, 2008).

Ces constats et analyses posés à travers la littérature scientifique explorée nous invitent à pousser plus loin encore en associant ce qui a été observé avec la sociologie de Lahire (2016).

III. Bernard Lahire et son apport dans le cadre de notre étude

Dans cette partie nous présenterons la sociologie de Bernard Lahire à partir de son ouvrage *Tableaux de familles, heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (Lahire, 2016). Cet ouvrage phare pour notre travail est venu enrichir notre vision et nos analyses.

1. La sociologie dispositionnaliste et contextualiste de Lahire.

Dans cette étude, nous mobilisons également l'approche de la sociologie dispositionnaliste et contextualiste de Lahire qui nous aidera à comprendre en quoi l'appropriation et les usages différenciés des TIC est à considérer et à analyser dans les différents univers de socialisation des jeunes : école, au sein de la famille, groupe de pairs (Lahire, 2016). À travers cette approche nous verrons que pour comprendre les appropriations, les usages différenciés des jeunes, et en toile de fond les fractures numériques présentes et ayant eu des effets sur la continuité des apprentissages des jeunes durant la crise sanitaire, il faut chercher à comprendre ces usages différenciés, non pas seulement par l'univers scolaire du jeune, mais bien en prenant en compte le contexte social, culturel, économique du jeune (Burgos, 1996 ; Fossé-Poliak, 1995 ; Lahire, 2016 ; Trizzulla et al., 2016) ; autrement dit, dans des contextes d'actions variés. Et comment se construisent ces usages, comment se « transmettent » ces usages.

Précisément, Lahire à travers sa sociologie dispositionnaliste et contextualiste étudie les processus de socialisation des individus dans des contextes d'actions différents (d'où « sociologie contextualiste) et en observant comment les dispositions, les structures cognitives des agents, sont-elles ou non incorporées par l'individu à travers ses différentes expériences sociales et comment ces dispositions sont-elles réinvesties ou non et poussent-elles à l'action de l'agent dans d'autres contextes particuliers (Lahire, 2002). Ainsi, Lahire accorde une certaine place au passé incorporé des acteurs, fruit de leurs différents univers de socialisations (Lahire, 2016). Pour le sociologue, l'individu est à la fois un acteur, mais également le produit du contexte social dans lequel il évolue (Lahire, 2016). Mais, dans un sens beaucoup plus subtil et complexe que Bourdieu, comme nous allons le voir par la suite.

Ces différents points sont particulièrement intéressants dans le cadre de notre recherche, car à travers la sociologie dispositionnaliste et contextualiste telle que présentée par Lahire, notre analyse se porte sur les mécanismes de « transmissions », de constructions culturelles, sociales, « techniques » également, pour revenir dans notre contexte propre au mémoire. En effet, Lahire postule cette nécessité d'observer et de comprendre les mécanismes à l'œuvre dans ce qu'il nomme « *les modalités de transmissions* » (Lahire, 2016, p.402). C'est dans ces nuances subtiles qu'il faut comprendre l'analyse de Lahire qui complexifie la sociologie de Bourdieu. Nous retrouvons en effet, cette idée selon laquelle le capital culturel transmis peut se faire par incorporation : c'est le capital incorporé tel que défini par Bourdieu à côté du capital objectivé et institutionnalisé (Bourdieu, 1979). Cependant, Lahire se démarque de Bourdieu dans le sens où il montre que dans le capital culturel, il y a bien plus que ce qui est objectivé comme des livres, le théâtre, etc., que ce qui est institutionnalisé comme des diplômes scolaires, il y a aussi un ensemble de paramètres à prendre en compte comme le rapport à la lecture, à l'écrit, le rapport à l'autorité, au temps, les sentiments de honte… (Lahire, 2016).

Dans cet ouvrage, le sociologue se pose la question de la réussite ou de l'échec scolaire en milieu populaire. À travers l'élaboration de 26 tableaux de familles, Lahire tente de comprendre comment des enfants démunis de ressources sociales, économiques, culturelles accomplissent tant bien que mal des parcours scolaires que Lahire qualifie de réussis tandis que d'autres enfants qui auraient à leurs dispositions certaines ressources sociales, économiques, culturelles se retrouvent en situation d'échec scolaire (Lahire, 2016). Le sociologue dans son ouvrage tente en outre de comprendre les mécanismes de transmissions à l'œuvre dans les différents « *réseaux d'interdépendances familiales, scolaires* » (Lahire, 2016, p.31) ; comment ces ressources, ces capitaux sociaux, culturels, économiques se transmettent, se construisent chez l'enfant ; et, en l'absence de ces ressources socioéconomiques, socioculturelles, qu'est-ce qui se transmet, qu'est-ce qui se construit et qui peut conduire à des cas de réussite scolaire (Lahire, 2016) ; et comment ce qui a été incorporé au sein de l'univers de socialisation familiale permet-il ou non de répondre à ce que l'univers « école » requiert : « *on ne peut comprendre selon nous, les résultats et les comportements scolaires de l'enfant que si l'on reconstruit le réseau d'interdépendances familiales à travers lequel il a constitué ses schèmes de perception, d'appréciation, d'évaluation, et la manière, dont ces schèmes, peuvent*

réagir lorsqu'ils fonctionnent dans des formes scolaires de relations sociales » (Lahire, 2016, p.31). Pour le sociologue, il est donc nécessaire de comprendre comment et qu'est-ce qui est incorporé au sein de l'univers familial et qui permet ou non de répondre aux exigences de l'institution scolaire.

Dans son ouvrage, il s'agit d'enfants du CE2 et de la construction de 26 configurations familiales relatives à ces enfants. Ces configurations résultent d'entretiens menés auprès des familles, des écoles avec les différents instituteurs, et des enfants (Lahire, 2016). Lahire, à travers ces différents tableaux de familles, montre qu'il faut dépasser l'idée de parler simplement de ressources culturelles « transmises », au sens de capital culturel (Lahire, 2016). Il montre qu'au-delà de cela, ce qui est transmis ce sont différentes formes de rapport à l'écriture, à l'autorité, au temps, à l'école, etc., mais aussi différents sentiments de honte, d'angoisse, de peur, transmis, incorporés par « *les relations d'interdépendances avec les personnes* » qui entourent ces enfants (Lahire, 2016, p.29). C'est pour cela que chacun des portraits de configurations démarrant à la page 106 et occupant la majeure partie de l'ouvrage sont construits à partir des thèmes suivants : les formes familiales de la culture écrite — les conditions et dispositions économiques — l'ordre moral domestique — les formes d'exercices de l'autorité familiale — les modes familiaux d'investissements pédagogiques (Lahire, 2016). Ainsi, ce qui se dégage c'est que même si la famille est dans une situation de « *patrimoine culturel mort* » (Lahire, 2016, p.407), ce qui est transmis peut-être d'un différend ordre, comme nous venons de le souligner ci-dessus et qui peut ou non conduire à des cas de réussite scolaire (Lahire, 2016). Ainsi c'est à travers des descriptions extrêmement précises, et agréables à lire que nous découvrons progressivement ces différentes configurations. Extrêmement détaillées, car Lahire explore dans un contexte très élargit les différents rapports qu'entretiennent les familles avec l'écriture, l'autorité, leurs propres rapports à l'école, etc., et ce, dans un univers familial extrêmement élargit, car le sociologue fait référence aux frères et sœurs, grands-parents, oncle, tante, cousin, cousine. Les tableaux de familles apparaissent ainsi particulièrement complets aux yeux du lecteur qui prend un réel plaisir à lire cet ouvrage fluide et agréable à explorer. Lahire explore par exemple les différents liens socialisateurs au sein des familles, observe et questionne sur le temps passé sur les devoirs, sur la manière d'intégrer la lecture et l'écriture dans le quotidien familial : est-ce que les parents lisent, quoi, à quelle fréquence, est-ce qu'ils font des listes de courses, est-ce qu'ils tiennent un agenda, etc., autant de petits éléments qui

apparaissent à première vue du lecteur, intrigant, mais qui au final, incorporés ou non au sein des différentes relations d'interdépendances dans lesquelles se retrouvent l'enfant peuvent expliquer des cas de réussite ou d'échec en milieu scolaire (Lahire, 2016). Nous pourrions poursuivre les exemples comme avec les conditions et dispositions économiques : à savoir si l'un des parents est en situation de chômage, qui travaillent, à quel rythme ; ou encore avec le thème « d'ordre moral domestique » qui est tout à fait intéressant à analyser aussi : l'enfant a-t-il un rythme, comment est géré le temps au sein de la famille, comment est ordonné matériellement parlant la maison, est-ce rangé, ordonné, désordonné : autant d'éléments à nouveau qui permettent ou non à l'enfant de répondre aux exigences établies par l'école en matière d'ordre moral, de discipline, d'autonomie, etc. (Lahire, 2016). De plus, là où est toute l'importance de l'analyse de Lahire est qu'elle questionne si, ce qui a été incorporé, formé, construit dans les différentes relations d'interdépendances au sein de la famille, à savoir dit Lahire « *l'ensemble de dispositions et de compétences scolairement adéquates* » (Lahire, 2016, p.88), répond ou non aux demandes de l'école. Car, « *c'est cet ensemble de dispositions et de compétences prérequises qui semble être plus ou moins présents selon le milieu social considéré, et ici, selon la configuration familiale considérée »* (Lahire, 2016, p.88). Ici encore, demeure un point particulièrement intéressant pour notre mémoire, car pour Lahire, il faut prendre en compte les différents espaces de socialisation, dans le cadre propre de l'ouvrage : notamment l'école et la famille, pour expliquer ce qui peut conduire à des cas d'échecs ou de réussites scolaires (Lahire, 2016). Pour le sociologue, ce qui a été incorporé au sein de l'univers familial peut entrer en contradiction avec ce qui est demandé dans le milieu scolaire, ce qui peut conduire à produire des décalages entre les deux univers de socialisation (Lahire, 2016). Enfin, Lahire invite à véritablement prendre en compte le fait que les configurations familiales sont très hétérogènes entre elles et qu'il y a également des formes d'hétérogénéité au sein même de la famille pour certains cas de portraits dans lesquels différents membres de la famille peuvent avoir des rapports à l'école, à l'autorité, à l'écrit par exemple, différents des autres membres de la famille et avoir ainsi une incidence particulière sur la socialisation de l'enfant au sein de l'école (Lahire, 2016). Nous l'avons vu tout au long de notre lecture de l'ouvrage, l'analyse fine de ces tableaux de familles résulte d'une grande précision dans l'élaboration de ces différents portraits qui permettent une compréhension plus large des échecs et réussites à l'école. De plus, toujours en se démarquant de Bourdieu, la

sociologie contextualiste de Lahire entend montrer que la « transmission », la construction des ressources culturelles, sociales doit être remis dans un contexte d'analyse précise dans le sens ou par exemple les individus qui ont les dispositions culturelles utiles à l'enfant pour que celui-ci se socialise au sein de l'institution scolaire et réponde à ce que l'école attend, n'ont peut-être pas forcément le temps et les occasions pour transmettre ces ressources à l'enfant, en raison par exemple de la division des tâches domestiques au sein de la famille, ou encore du fait de l'absence de cette figure au sein du foyer (Lahire, 2016).

Lahire dans ses conclusions met en avant l'idée selon laquelle « *la démission parentale* » est un mythe (Lahire, 2016, p.397) créé par les écoles qui ne connaissent pas et ignorent les réalités familiales dans toutes leurs complexités et pluralités ; des enseignants qui se basent principalement sur « *les performances et les comportements scolaires des élèves* » (Lahire, 2016, p.397). Le sociologue marque également le contrepied à Bourdieu en remettant en question le concept même de transmission, d'héritage, pour parler plutôt de construction. D'ailleurs, tout au long de l'ouvrage, nous avons observé que Lahire mettait entre guillemets à chaque fois le terme de transmission, ce que nous avons également fait dans notre rédaction pour respecter les choix du sociologue. Dans ses conclusions de l'ouvrage suite à l'exposition des tableaux de famille, le sociologue expose l'idée que le terme de construction est plus approprié que celui de « transmission » en indiquant que l'on ne transmet pas des ressources, des capitaux culturels comme l'on transmet une lettre telle quelle à son destinataire (Lahire, 2016). Le sociologue exprime le fait que la « *notion de transmission rend compte assez relativement mal du travail d'appropriation, et de construction, effectué par l'apprenti ou l'héritier* » (Lahire, 2016, p.406). Lahire marque bien son détachement face à Bourdieu qui parle de transmission et d'héritage du capital culturel, conduisant à la reproduction des classes sociales comme nous l'avons vu dans notre introduction avec la définition du concept de capital culturel. Lahire va beaucoup plus loin dans son analyse. Lahire en reprenant le concept et en le confrontant avec celui de construction pousse l'analyse plus loin en indiquant qu'entre celui qui transmet et celui qui reçoit, il peut y avoir transformation, co-construction de ce qui est transmis ; ce qui fait qu'au final, ce qui est reçu par le destinataire peut ne pas avoir la même forme que ce qui est initialement transmis (Lahire, 2016). Lahire montre cela à partir de ses configurations familiales en insistant sur le fait que ce que des adultes souhaiteraient transmettre ne correspond pas forcément à ce qui est reçu

par l'enfant (Lahire, 2016). De plus, Lahire montre que des choses peuvent se construire sans qu'il n'y ait derrière une « visée pédagogique » (Lahire, 2016, p.407). C'est ainsi qu'il exprime que l'enfant « *est amené à construire des dispositions, des savoirs et des savoir-faire dans des cadres organisés – non consciemment par les adultes et sans qu'il y ait eu véritablement « transmission » expresse de savoir* » (Lahire, 2016, p.407).

Ainsi, l'ouvrage de Bernard Lahire est riche d'analyse, d'exemples, de concepts et a retenu toute notre attention pour ce travail de recherche que nous avons mené.

2. Apports théoriques de Bernard Lahire à l'étude des inégalités numériques

Dans la progression de notre exploration de la littérature, nous avons réalisé précédemment qu'il n'y avait pas qu'une, mais des fractures numériques au pluriel : une fracture matérielle dans l'accessibilité aux outils en tant que tels, que cela soit un ordinateur, une tablette, un smartphone, internet, et nous en passons. Et également une fracture dans l'appropriation, dans les usages différenciés des TIC pouvant conduire à (re) produire des inégalités sociales.

Nous avons également souligné l'importance de considérer le support social des individus dans la construction des compétences liées aux usages des TIC (Brotcorne & Valenduc, 2009).

La sociologie dispositionnaliste et contextualiste de Lahire vient apporter à notre étude un éclairage tout à fait intéressant, car elle nous montre l'importance de considérer (dans notre cas concret d'étude avec des jeunes) ce qui a été incorporé, formé au sein et par l'individu dans des contextes sociaux variés. Partir de la sociologie de Lahire, c'est donc partir de l'idée que l'appropriation et les usages des TIC se passe dans des contextes socioéconomiques variés et que les modalités de « transmission », de construction plutôt dirait-on même, des compétences numériques peuvent différer d'un contexte à l'autre. C'est aussi prendre en compte que d'un contexte social à un autre, l'accessibilité au matériel peut également différer en fonction de différentes variables : économiques, sociales, culturels pouvant conduire à des représentations variées des technologies numériques (Fluckiger, 2009). L'ouvrage de Lahire nous invitera également à reconnaître le caractère hétérogène des jeunes entre eux dans leurs usages des TIC et aussi dans leur accessibilité au matériel ; mais aussi peut-être hétérogénéité entre les familles en fonction des contextes sociaux.

Conclusion

L'analyse en profondeur de la littérature nous permet d'aborder progressivement l'impact des fractures numériques sur la continuité des apprentissages des jeunes en temps de crise sanitaire.

Il n'est pas sans pertinence de constater, que plus d'un an après le début de cette crise sanitaire, nous puissions tous, d'une manière ou d'une autre, avoir pris conscience que cette période a été vécue de manière différente en fonction des contextes sociaux. Les jeunes au sein de leurs familles ont été en première ligne concernant la poursuite de leurs apprentissages ; c'est du moins ce qui nous intéresse pour ce mémoire.

Mais quelle a été la réalité de ce basculement soudain à du « tout en ligne » ; quel a été le réel vécu des familles dans l'accompagnement des apprentissages de leurs enfants ? Ces questions nous ont interrogées tant le passage au tout virtuel a été rapide. Alors que la numérisation progresse dans diverses sphères de nos sociétés, qu'envoyer des emails, assister à une conférence en ligne, commander un livre ou autre, etc. semble être devenu une norme, nous avons vu à travers la littérature scientifique, le baromètre de l'inclusion numérique, en suivant quotidiennement les informations, qu'il existe des disparités et que ces écarts conduisent à la (re) production d'inégalités sociales au sein de nos sociétés. Les jeunes au sein de leurs familles étaient-ils (sont-ils encore aujourd'hui) équipés pour faire face à ces changements brutaux ? Avaient-ils les connaissances, compétences adéquates ? Bénéficiaient-ils d'un cadre propice à l'étude, d'une connexion suffisante ? Ces questionnements illustrent bel et bien un sujet plein d'actualité et en chantier.

Nous tentons à travers cette étude d'apporter un éclairage, avec toutes les limites que la situation a elle-même imposées à notre étude, de ce que ces fractures numériques ont eu comme effets sur la continuité des apprentissages des jeunes au sein de leurs familles et ce que cela révèle de nos sociétés.

Les inégalités sociales, scolaires, économiques, culturelles et nous en passons, nous pourrions penser aux inégalités d'accès aux soins aussi avec la situation que nous vivons, sont documentées de long en large au sein de la littérature, dans les rapports nationaux, internationaux… ; preuve en est de leurs inscriptions au cœur de nos sociétés. Notre travail ne se donne pas pour tâche d'étudier les fondements et contours de ces inégalités, cela ferait l'objet d'une tout autre recherche de bien plus grande

ampleur. Ce travail tente au contraire de comprendre ce qui derrière le concept de « fractures numériques » se cache, qu'est-ce que ces fractures produisent ou reproduisent, qu'est-ce qu'elles exacerbent, en partant du cas particulier de la continuité des apprentissages des jeunes. Notre mémoire essaie de mettre au jour que derrière l'idée d'un équipement de tous aux TIC, se cachent un ensemble de questions et de faits qui ne sont pas posés directement dans le discours commun et qui, s'ils ne sont pas pris en compte, peuvent accentuer d'autres fractures : des fractures socioéconomiques, socioculturelles, scolaires, etc. De fait, au-delà des effets des fractures numériques sur la continuité des apprentissages, se pose un ensemble d'autres éléments que nous avons commencé à aborder dans ce chapitre et que nous tenterons d'illustrer dans ce qui va suivre.

Nous l'avons exposé dans ce chapitre, la littérature scientifique est riche au niveau des concepts de fractures numériques, d'appropriations, d'usages du numérique par les jeunes. Notre mémoire s'inscrit dans un cadre novateur et encore peu exploré, dans le fait qu'il s'ancre dans un contexte très actuel de crise sanitaire et questionne des éléments qui peuvent de prime abord, paraître surprenant à quiconque possède un ordinateur, un smartphone, l'utilise quotidiennement, envoie des mails, etc. Mais des questions qui dans le fond, une fois que nous nous sommes penchée dessus et que nous creusons, révèlent un ensemble d'éléments qui doivent être posés pour comprendre si les confinements vécus, si la période actuelle n'ont pas exacerbé les inégalités sociales déjà présentes au sein de la société.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. Le contexte de la recherche

Notre étude s'inscrit dans le contexte de la crise de la COVID-19. Comme nous avons pu l'expérimenter, ce contexte singulier nous a conduits chacun à devoir nous adapter en fonction des possibilités et disponibilités du terrain. Dans notre cas, il n'était initialement pas prévu d'envisager d'une part ce sujet précis en tant que tel et d'autre part le terrain en Belgique. La crise sanitaire que nous vivons depuis plus d'un an nous a alors invitée à nous poser d'autres questions en nous centrant sur un terrain plus local. Prenant cette période comme une véritable opportunité d'analyse, nous avons alors décidé d'orienter notre sujet comme il l'est fait dans cette étude, actualisé par rapport à la crise sanitaire. À côté de cela, nous avons dû réfléchir au terrain d'étude. Initialement prévu en France, différents acteurs ayant été contactés en région parisienne notamment, nous avons revu nos attentes au début du mois de janvier en raison de l'évolution incertaine de la situation sanitaire. Cette décision avec du recul fut prudente et plus sûre pour notre recherche.

C'est donc en Belgique et précisément dans la Région de Bruxelles-Capitale que nous avons décidé de mener notre terrain. Ce choix nous a en un sens facilité l'accès, mais s'est aussi révélé particulièrement complexe tant la situation sanitaire que nous vivons est incertaine. C'est véritablement au jour le jour que nous avons donc élaboré notre travail, nous attendant à des réponses négatives en raison des contraintes sanitaires, à des oui dans d'autres cas, qui sont venus nous aider dans la construction de celui-ci. Il ne serait pas malhonnête d'exprimer à quel point l'élaboration de ce travail s'est fait dans un contexte dans lequel la patience et la persévérance ont été mises à rude épreuve pour mener à bien et à terme celui-ci.

Les dynamiques territoriales de la région Bruxelles-Capitale ont fait l'objet de nombreuses recherches révélant « *une fracture socio-territoriale intense entre quartiers pauvres et riches* » (Van Hamme, 2010 cité dans Van Hamme et al., 2016). De plus, il est observé qu'il y a une concentration des difficultés sociales dans certaines communes plus que d'autres et qu'il existe ainsi des disparités socio-territoriales marquées dans la Région de Bruxelles-Capitale (Van Hamme et al., 2016). Enfin, différents auteurs ont montré l'existence d'un « croissant pauvre » dans lequel les

indices socio-économiques sont faibles par rapport au reste des communes de la Région Bruxelles-Capitale (Van Hamme et al., 2016 ; Rea, et al., 2009).

Pour notre étude, nous souhaitions rencontrer des familles de différentes communes. Nos 6 familles viennent d'Uccle, d'Auderghem, de Molenbeek, et de Saint Gilles. Les indicateurs socio-économiques se révèlent assez disparates que l'on soit résident de la commune d'Uccle ou résident dans les communes de Saint-Gilles ou de Molenbeek. Nous nous sommes appuyée sur la fiche régionale de la région Bruxelles-Capitale réalisée par l'institut de Gestion de l'Environnement et de l'Aménagement du Territoire de l'Université Libre de Bruxelles (ULB-IGEAT) en collaboration avec l'Observatoire de la Santé et du Social (ULB-IGEAT & Observatoire de la Santé et du Social, 2010). Nous nous sommes également appuyée sur des données de l'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (ibsa) pour actualiser davantage nos analyses. En mobilisant et croisant ces différentes données, nous avons recensé quelques indicateurs illustrant cette «*fracture socio-territoriale*» (Van Hamme, 2010 cité dans Van Hamme et al., 2016).

Le taux de chômage par quartier en 2005 (ULB-IGEAT & Observatoire de la Santé et du Social, 2010) :

Quartiers de la commune d'Uccle : part des chômeurs dans la population active : entre 4,0 et 10,9 %

Quartiers de la commune d'Auderghem : part des chômeurs dans la population active : entre 4,0 et 10, 9 %

Quartiers de la commune de Molenbeek : part des chômeurs dans la population active : entre 16,6 et 23,3 % pour certains quartiers et entre 23,4 et 36,0 % pour d'autres quartiers se situant dans le croissant pauvre.

Quartiers de la commune de Saint Gilles : part des chômeurs dans la population active : entre 23,4 et 36,0 %.

Nous précisons d'une part que ces données datent de 2005 et d'autre part que nous n'avons pas eu précisément les adresses des familles pour des raisons de confidentialité quand les entretiens n'étaient pas possibles en présentiel et pour nos deux familles rencontrées au sein d'une structure associative. Pour les deux familles de quartiers plus paupérisés, nous n'avons eu que l'information de la commune de provenance. Nous notons également qu'au sein même des communes, en fonction des quartiers, il peut y

avoir des disparités entre quartiers ULB-IGEAT & Observatoire de la Santé et du Social, 2010 ; Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse, s.d.).

De manière plus actuelle, la part des individus de moins de 18 ans en % vivant dans un ménage sans revenu de travail en 2016 est également un indicateur socio-économique révélateur de disparités entre communes de provenance (Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse. s.d.a)

Commune d'Uccle : 10,37 % d'individus de moins de 18 ans vivent dans un ménage sans revenu de travail en 2016.

Commune d'Auderghem : 9,61 % d'individus de moins de 18 ans vivent dans un ménage sans revenu de travail en 2016.

Commune de Molenbeek : 19, 96 % d'individus de moins de 18 ans vivent dans un ménage sans revenu de travail en 2016.

Commune de Saint Gilles : 19, 68 % d'individus de moins de 18 ans vivent dans un ménage sans revenu de travail en 2016.

Un autre indicateur révélateur de ces disparités socio-économiques est le suivant : le revenu imposable moyen par habitant en 2015 (Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse, s.d.b).

Commune d'Uccle : le revenu imposable moyen par habitant en 2015 est de 19 583 euros.

Commune d'Auderghem : le revenu imposable moyen par habitant en 2015 est de 17 981 euros.

Commune de Molenbeek : le revenu imposable moyen par habitant en 2015 est de 10 210 euros.

Commune de Saint Gilles : le revenu imposable moyen par habitant en 2015 est de 12 439 euros.

La part des demandeurs d'emploi dans la population de 18-64 ans en 2019 en % (Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse, s.d.c).

Commune d'Uccle : la part des demandeurs d'emploi dans la population de 18-64 ans est de 8,45 % en 2019.

Commune d'Auderghem : la part des demandeurs d'emploi dans la population de 18-64 ans est de 6,80 % en 2019.

Commune de Molenbeek : la part des demandeurs d'emploi dans la population de 18-64 ans est de 15, 40 % en 2019.

Commune de Saint Gilles : la part des demandeurs d'emploi dans la population de 18-64 ans est de 13,19 % en 2019.

De ces quelques indicateurs déjà, nous réalisons qu'il existe des écarts socio-économiques entre communes. Ceux-ci nous permettent de contextualiser d'une certaine manière les communes de provenance de nos 6 familles rencontrées.

Enfin, nous trouvions intéressant de mobiliser un indicateur relatif à la santé étant donné le contexte sanitaire que nous connaissons. C'est également à partir de celui-ci que nous avons réalisé qu'il y avait des disparités liées à la santé en fonction des différentes communes (Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse, s.d.d. ; Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse, s.d.e.).

L'espérance de vie des hommes et des femmes (ans) entre 2003 et 2007 (Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse, s.d.d. ; Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse, s.d.e.).

Commune d'Uccle : espérance de vie des femmes : 83,10 ans/espérance de vie des hommes : 78,70 ans.

Commune d'Auderghem : espérance de vie des femmes : 83,80 ans/espérance de vie des hommes : 77,30 ans.

Commune de Molenbeek : espérance de vie des femmes : 80,10 ans/espérance de vie des hommes : 75,10 ans.

Commune de Saint Gilles : espérance de vie des femmes : 80,50 ans/espérance de vie des hommes : 75,20 ans.

Nous n'analyserons pas en profondeur ces indicateurs au long de notre étude, mais ceux-ci permettent de contextualiser notre terrain d'étude. Ils illustrent en outre le fait que d'une commune à l'autre, les conditions d'existences peuvent être différentes. Nous verrons à travers nos portraits de familles ainsi que notre discussion, que nous ne sommes en effet pas tous dans les mêmes conditions pour faire face à la crise que nous vivons.

2. La phase exploratoire

Comme l'indique le *Manuel de recherche en sciences sociales* de (Campenhoudt et al, 2017, p.62) « *l'exploration comprend les opérations de lecture, les entretiens exploratoires et quelques méthodes d'explorations complémentaires* ». Encore faut-il s'y prendre de manière efficace au niveau du temps et face à l'incertitude de la période que nous connaissions. Nous avons démarré cette phase en début d'année universitaire notamment à travers l'exploitation de différentes lectures. Cette phase s'est poursuivie et intensifiée durant la période des vacances de Noël. Nous avons à ce moment lu l'ouvrage de Lahire, *Tableaux de familles, heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (2016), et avons fiché par thème cette lecture dense suivant les chapitres du livre. À côté de cela, différentes recherches d'articles scientifiques, de rapports ont été menées. Nous procédions par mots clefs dans nos recherches. Ces lectures ont donné lieu à l'élaboration de différentes fiches que nous recensions sur un Word général de littérature. Conjointement à ce travail, nous avons commencé à chercher des contacts afin de mener quelques entretiens exploratoires nous permettant de « *guider la suite du travail* » (Campenhoudt et al, 2017, p.82). Ces quelques entretiens furent particulièrement fructueux et pertinents et ont permis d'orienter de manière efficace notre recherche sans partir trop large et trop loin comme peut l'entraîner un tel sujet : « *il constitue une des phases les plus agréables et stimulantes d'une recherche : celle de la découverte, des idées qui jaillissent et des contacts humains les plus riches avec des personnes qui expérimentent concrètement, dans leur vie professionnelle, sociale, ou personnelle, les phénomènes que la recherche entend étudier* » (Campenhoudt et al, 2017, p.82). C'est en effet ce que nous avons observé et vécu à travers ces échanges très riches que nous avons menés durant le mois de janvier et début février. Dans un contexte de pandémie, ces entretiens exploratoires ont été menés par Skype et Teams principalement. Nous avons eu la chance cependant, de pouvoir rencontrer un adjoint au directeur d'école en présentiel au sein de son établissement scolaire. Mon public cible étant les jeunes de 3/4/5/6^{e} secondaire et leurs familles, nous avons alors sollicité différentes écoles dans différentes communes de Bruxelles ainsi que différentes associations. De nombreux mails furent envoyés, certains sans réponses, d'autres avec réponses positives ou négatives. Mon sujet s'ancrant dans une réalité très marquante a aussi interpellé quelques acteurs de terrain au sein de différentes ASBL, et au sein d'écoles. Nous avons alors eu la chance, de pouvoir échanger sur ma thématique à plusieurs reprises avec différents acteurs. Ces

entretiens exploratoires ont été pour nous essentiels à la suite de notre démarche. En effet, ils ont permis d'une part d'illustrer la littérature explorée en parallèle, mais aussi de mieux comprendre et appréhender une réalité pratique qui nous était que peu connue. Ceux-ci ont en outre, permis d'aller plus en profondeur dans ce thème si vaste et ont ouvert des horizons de recherche tout à fait intéressants. Il faut d'ailleurs souligner qu'à l'issue de cette phase exploratoire, nos idées de départ furent bien remises en cause par tout ce qui avait été entendu, échangé et que notre question de recherche a donc évolué. Cette phase exploratoire a été pour nous élémentaire et a permis de mieux centrer notre sujet. C'est d'ailleurs grâce à ce qui a été entendu, lu, que nous avons également ciblé notre population et grâce à ces entretiens auprès de différents acteurs, aussi variés soient-ils, que nous avons pu entrer en contact par après avec des familles.

3. Le choix de la population d'enquête

Notre public cible dans le cadre de ce mémoire est composé de jeunes et de leur(s) parents (s). Nous avons décidé de nous focaliser sur les jeunes du secondaire et notamment 3/4/5/6e secondaire en raison du fait qu'ils connaissent le système hybride depuis plusieurs mois. Par système hybride, nous entendons le fait d'être une fois à l'école, une fois à la maison. Dans le cas des jeunes rencontrés, il y a eu des évolutions depuis septembre dernier. Il y a eu des périodes où il s'agissait d'une semaine en présentiel et l'autre semaine à distance. Globalement maintenant il s'agit pour ces jeunes d'un système d'un jour sur deux ou alors encore des moitiés de semaine : 2 jours en présentiel, 3 jours à distance, par demi-groupe de classe.

À la suite de la lecture de l'ouvrage de Lahire (2016), nous avons trouvé intéressant de ne pas seulement interroger des jeunes, mais également une/des figure(s) parentale(s). De plus, lors de nos entretiens exploratoires avec différentes associations et quelques écoles de différentes communes de Bruxelles, il nous a été conseillé à plusieurs reprises de nous pencher sur les jeunes de 3/4/5/6e secondaire plutôt que sur de jeunes enfants en raison d'une part, de facilité d'accessibilité au public, nos entretiens exploratoires nous ayant largement aidée à pouvoir contacter et rencontrer des familles, et d'autre part, il s'agit de tranches d'âges largement affectées par cette situation et ce contexte de poursuite d'apprentissage à distance, chez soi… depuis maintenant un an. Ainsi, à la suite de nos recherches exploratoires, et nos recherches de la littérature et afin de répondre au mieux à notre problématique, nous avons pris

pour population cible des jeunes de 14 à 18 ans (correspondant aux classes de 3/4/5/6e) ainsi qu'une figure parentale liée à ces jeunes, mère ou père, et le plus souvent il s'est avéré que nous avons rencontré des mamans avec leur enfant. Il fut très rare de rencontrer deux figures parentales avec enfant lors de nos entretiens.

Afin de trouver des contacts de familles, nous avons fait le choix de passer par différentes associations et écoles que nous avions sollicitées lors de notre démarche exploratoire. En effet, des associations et des écoles, intéressées par notre démarche, ont été un relais indispensable pour nous afin de rentrer en contact avec des familles. Progressivement donc, notre échantillon de famille s'est façonné grâce à ces interlocuteurs œuvrant en première ligne auprès des familles. Nous devons également préciser que dans le cadre de notre étude nous souhaitions rencontrer des familles de différents milieux sociaux. C'est pour cela également que nous avons décidé au préalable lors de notre phase exploratoire d'approcher différents acteurs au sein d'ASBL, d'école dans différentes communes de Bruxelles. Nous avons ainsi fait en sorte de varier les milieux sociaux en rencontrant à la fois des familles de milieux populaires et des familles de milieux favorisés. Cependant, nous devons reconnaître la difficulté notable quant aux rencontres possibles avec des familles des fractions les plus fragilisées. Nous avons eu plusieurs refus d'écoles et d'ASBL nous disant qu'il était particulièrement complexe d'organiser des rencontres avec des familles des strates plus précaires étant donné le contexte de crise. Cet élément nous a progressivement interrogée au fur et à mesure de notre étude et sera développé dans une dernière section dans notre chapitre 4.

Ainsi, notre échantillon est composé de 6 familles qui sont présentées dans notre annexe 1. 4 familles de classes moyennes – supérieures et 2 familles de milieu populaire.

4. La collecte des données

A. Le choix de la construction de tableaux de familles

Dans le cadre de ce travail, nous avons décidé d'adopter une démarche de construction de tableaux de familles. L'ouvrage de Lahire, *Tableaux de familles, heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (2016), nous ayant particulièrement inspirée, nous avons décidé de construire des tableaux de familles à partir des données récoltées durant nos entretiens semi-structurés. Ces tableaux comme nous les nommons sont dans le langage scientifique des portraits. Le portrait est un genre

scientifique « *inspiré du genre littéraire* » (Lahire, 2016, p.26). À la lumière du peintre peignant sa toile dans les détails, il s'agit dans notre cas d'une représentation la plus précise possible, d'un individu. Particulièrement, dans le cadre de notre mémoire, il s'agit de l'entité famille. Entité famille qui s'est avérée être le plus souvent, une mère et son enfant.

Cette démarche est singulière dans le sens où elle constitue une représentation du micro social (Rueda, 2014). En adoptant cette approche, nous décidons d'adopter une posture précise dans l'analyse des données récoltées et dans la construction de ces « portraits » de familles. L'élaboration de portraits dans le cadre d'un travail a l'avantage de conduire le chercheur, à constamment adopter une démarche réflexive, d'aller et retour entre ce qui est observé, entendu, lu dans la littérature scientifique, mis en place dans les guides d'entretiens, remis en cause à travers les concepts centraux d'une étude. Nous avons ainsi mené ce travail de construction de tableaux de familles progressivement avec des allers-retours constants entre la littérature, les rencontres, les relectures.

B. La mise en place du guide d'entretien

Afin de pouvoir construire ces tableaux de familles, nous avons adopté une démarche qualitative à partir d'entretiens semi-structurés menés auprès de 6 familles de la région Bruxelles Capitale. Nous avons construit deux guides d'entretiens, un pour les jeunes et un pour les figures parentales. L'entretien avec le jeune durait environ 20 à 30 min et celui avec les figures parentales 60min environ.

Ces guides d'entretiens ont été constamment retravaillés au fur et à mesure des rencontres avec les familles. Nos rencontres se sont étalées sur la période Mars/avril. Nous faisions des allers-retours entre ce que nous entendions, et la littérature, retravaillant les questions qui nous semblaient pouvoir être mieux posées, reformulant, ajoutant de nouvelles thématiques à aborder.

Nous avons construit nos guides d'entretiens en partant des concepts et avons élaboré ces grilles selon 5 colonnes comme suit :

Pouvoirs publics	**Concepts**	**Indicateurs**	**Thèmes abordés**	**Amorce de questions**

Cette méthode a été pour nous particulièrement efficace dans le sens où cela nous a permis dans un premier temps, à la suite de notre exploration de la littérature et de nos entretiens exploratoires, de nommer et mettre sur papier les différents indicateurs qui ressortaient quant à ces concepts. Puis par la suite, de réfléchir progressivement aux différents thèmes à aborder lors de nos rencontres avec les familles. La dernière colonne « amorce de questions » correspond aux questions en tant que telles. Là où est l'intérêt également de cette méthode, et nous l'avons compris progressivement c'est qu'une des colonnes essentielles le jour de l'entretien est celle sur les thèmes à aborder. En effet, étant pour la première fois jetée dans le bain de cette expérience de l'enquête de terrain, nous avions au début tendance à vouloir être trop accrochée à nos questions pour être certaine de ne rien oublier. C'est en reconstruisant nos guides avec cette méthode par colonnes que nous nous sommes aperçue que l'essentiel était dans les thèmes abordés relatifs à nos indicateurs, eux-mêmes illustratifs de nos concepts et que le jour J, il pouvait donc être possible que nous posions les questions différemment, pas dans le même ordre, etc., sans être trop collée à un amas de questions qu'il faudrait absolument poser pouvant donner l'allure d'un interrogatoire plus que d'un échange.

Nous reconnaissons que dans des tableaux comme ceux-ci certaines lignes de colonnes peuvent demeurer vides n'ayant pas trouvé de traduction adéquate comme le concept de capital culturel qui dans la colonne « pouvoirs publics » n'a pas été trouvé ne se traduit peut-être pas. L'avantage de concepts comme « fracture numérique du premier degré et du second degré » est qu'ils se retrouvent même dans les débats et discours publics. À côté de cela, nous avons éprouvé également des difficultés quant au terme employé par les pouvoirs publics depuis le début de la crise sanitaire de « continuité des apprentissages » que nous n'arrivions pas à traduire dans notre colonne de concepts par rapport à la littérature explorée. Lors de nos entretiens exploratoires et durant certains entretiens avec les familles, nous avons entendu le terme de décrochage scolaire et nous pensions que celui-ci pouvait s'en rapprocher bien qu'il ne soit absolument pas synonyme ; qu'au contraire la crise sanitaire ait pu mener à des cas de décrochages. Dans le cas de figure de nos familles, aucun élève n'a décroché, mais à travers leurs discours et les entretiens exploratoires en amont de notre enquête, nous avons compris et entendu que le décrochage scolaire était une réalité de cette crise sanitaire.

Construire ces colonnes, chercher ces définitions, traduire cela dans la pratique nous a montré à quel point les allées et venues entre pratique et théorie sont essentielles et que même une fois la revue de littérature faite, il se peut que de nouveaux termes, concepts émergent de notre enquête de terrain.

5. L'analyse des données

Nous avons pu enregistrer tous les entretiens après accord des familles et associations, ce qui nous permettait lors des rencontres de noter nos observations directes sur notre carnet de notes et d'être concentrée au maximum sur les réflexions et échanges de nos interlocuteurs. Nous avons retranscrit à chaque fois dans les jours qui suivaient les entretiens pour ne pas perdre le fil et veiller à n'oublier aucun élément. Tous les noms et éléments pouvant être personnels ont été rayés dans nos retranscriptions et c'est ainsi que nous avons décidé de parler de Famille A, B, C… etc.

Durant ce mois d'enquête, nous notions sur notre carnet de notes ce qui ressortait de ces entretiens, ce qui allait dans le même sens, ce qui allait dans le sens opposé, les idées qui paraissaient essentielles… C'est ainsi que progressivement et à la suite de cette période de rencontres, nous avons dégagé des indicateurs généraux à nos analyses qui nous sont apparus comme intéressants pour bâtir nos portraits de familles. Cela sera abordé dans le chapitre qui suit. Est venu ensuite le temps de l'analyse et de la construction de ces portraits en parallèle de ce qui avait été lu et retenu au sein de la littérature. Confronter les données à la littérature scientifique et construire les portraits a nécessité une extrême attention et minutie pour essayer d'être au plus près de ce que nous avions entendu des familles et d'essayer de dégager quelques conclusions par rapport à notre travail d'exploration de la littérature au préalable.

6. Les difficultés, réflexions et défis de notre recherche

Nous avons rencontré différentes difficultés dans le cadre de l'élaboration de ce travail.

D'une part, nous pouvons relever les difficultés en raison de la situation sanitaire et donc à la possibilité d'organiser et rencontrer des familles. Cela a demandé de faire preuve de patience et d'accepter des réponses négatives à plusieurs reprises. De plus, une difficulté notable est : quand nous avons pu rencontrer des familles en présentiel, les masques portés cachaient les expressions du visage qui sont tout aussi importantes à prendre en compte dans le cadre d'enquête. Nous avons mené deux entretiens à

distance, ce qui présente toutes ces difficultés également, car les observations sont plus restreintes étant donné cette barrière de l'écran. Mener des entretiens à distance nécessite de fait de disposer du matériel adéquat et nous a montré également qu'il était plus facile d'organiser des rencontres avec des familles de milieux favorisés plus que pour des familles de milieux moins favorisés. Déjà aussi, dans la manière de mener et d'organiser le terrain dans ce contexte de crise, cela révèle des limites dans les conditions et dispositions purement matérielles des familles. Nous en avons pris conscience en organisant ces rencontres virtuelles avec des familles quand cela était possible et en se voyant refuser des entretiens quand des familles de milieux moins favorisés ne souhaitaient pas nous rencontrer en présentiel et ne disposaient pas du matériel pour envisager des rencontres à distance. Nous nous retrouvions alors dans certains cas face à une double difficulté : ne pas pouvoir rencontrer en présentiel (car nous laissions au libre choix des familles) et ne pas pouvoir rencontrer tout court quand des familles ne disposaient pas de matériel. Dans le cadre de notre étude, pour nos deux familles de milieux moins favorisés, les rencontres ont été facilitées par deux ASBL qui ont permis des rencontres au sein de leurs locaux.

Du point de vue de la situation que nous connaissons et des diverses contraintes que celle-ci a pu poser à notre étude, nous sommes donc critique de notre échantillon relativement réduit. Rencontrer davantage de familles de milieux populaires aurait été plus représentatif, mais révèle peut-être aussi d'autres réalités et problématiques inscrites au sein de notre société. Nous nous sommes par ailleurs plusieurs fois remise en question en nous demandant pourquoi envisager des rencontres avec des familles de milieux plus favorisés était plus facile que pour des familles de milieux plus précaires.

Nous avons relevé également des difficultés dans l'élaboration des quelques questions à côté de nos thèmes abordés dans nos guides d'entretiens. Ayant rencontré diverses familles, il s'agissait de formuler adéquatement les questions, sans heurter en veillant à ce que les questions puissent laisser libre cours à la discussion. Comme nos entretiens exploratoires nous l'ont appris, questionner des familles de milieux moins favorisés sur leurs dispositions et conditions matérielles des technologies numériques peut par exemple heurter et faire naître des sentiments de culpabilité pour des parents si les questions ne sont pas posées de manière adéquate.

Le sujet pouvant être vague et porter à confusion si celui-ci n'est pas clairement explicité, il a fallu constamment tout au long de notre travail revenir sur nos guides d'entretiens et réfléchir à la meilleure formulation possible.

Nous avons également noté de véritables défis dans l'interprétation des données récoltées notamment au moment de la construction de nos tableaux de familles. Cette méthode a l'avantage de décrire dans le détail pour essayer de dégager les points pertinents en réponse à notre problématique de base, mais la posture du chercheur peut-être également particulièrement complexe à la peinture de ces portraits. Il s'agissait de rester le plus objective possible sans peindre ces portraits avec un écueil subjectif. Rester proche de la réalité, respecter ce qui a été dit par les familles fut donc nécessaire pour dresser au mieux ces portraits.

CHAPITRE 3 : LES TABLEAUX DE FAMILLES

1. Les indicateurs pertinents à la peinture des portraits

Préalablement à notre enquête de terrain et durant celle-ci, nous avons, exploré la littérature et mené quelques entretiens exploratoires. Cette phase essentielle à notre travail de recherche ainsi que nos entretiens avec les familles nous ont conduit à dégager quelques éléments pertinents à la mise en place de nos tableaux de familles. Ces éléments sont le reflet de ces fractures numériques que nous avons nommées et expliquées précédemment.

Parmi ceux-ci, nous en avons retenu trois en particulier sur lesquels nous nous sommes appuyée pour construire nos tableaux et qui pour nous sont évocateurs des effets des fractures numériques sur la continuité des apprentissages et de ce qu'ils révèlent : les conditions et dispositions sociales, économiques, culturelles familiales ; les formes familiales d'appropriation et d'usage des TIC ; le rapport à la situation sanitaire des familles. Ces différents thèmes ont permis de guider notre réflexion progressivement et de mettre en œuvre nos portraits.

A. Les conditions et dispositions sociales, économiques, culturelles familiales

Pour comprendre les effets de ces fractures numériques sur la continuité des apprentissages et ce que cela révèle, il nous a paru pertinent de nous centrer sur ces traits sociologiques de conditions et dispositions sociales, économiques, culturelles des familles. Ce paramètre choisi nous apparaît particulièrement intéressant comme nous l'a montré notre exploration de la littérature dans le chapitre 1 de notre travail et a été observé à travers nos rencontres avec les familles.

Que cela soit au sein de la structure familiale, mais également au sein de l'institution scolaire, il semblerait que l'appropriation, les usages des technologies de l'information et de la communication et donc plus largement relativement à notre mémoire, la poursuite des apprentissages soient rendus plus favorables dans des contextes d'existences particuliers. L'analyse du baromètre de l'inclusion numérique faite ci-dessus est venue montrer cela aussi. Un contexte dans lequel l'accessibilité au matériel est une condition nécessaire, mais non suffisante à l'usage plein et actif des TIC. C'est notamment ce que nous avions vu avec l'analyse de la fracture numérique du premier degré (Brotcorne & Valenduc, 2009 ; Brotcorne et al, 2010 ; DiMaggio et al, 2004 ; Plantard, 2016 ; Valenduc & Vendramin, 2006. ; Youssef, 2004). Dans

l'élaboration de nos portraits de familles, il nous a semblé pertinent de revenir sur ce point d'accessibilité au matériel qui est un élément nécessaire à prendre en compte relativement à la poursuite des apprentissages des jeunes à distance. Cependant, comme nous l'avons vu ci-dessus, cette condition d'accessibilité au matériel n'est pas suffisante et des chercheurs ont mis en lumière d'autres éléments importants à prendre en compte dans notre analyse. Nous pensons par exemple aux suivants : à savoir que bénéficier de relations sociales dans son entourage que celles-ci soient professionnelles, familiales, amicales, etc., pour accompagner, aider dans l'usage et l'appropriation des TIC peut s'avérer être essentiel pour une meilleure autonomie et efficacité dans l'usage et l'appropriation des TIC (Van Dijk, 2005 cité dans Brotcorne et al, 2010). Ou encore savoir lire, écrire sont également des éléments à prendre en compte dans l'utilisation et la construction des usages des TIC. De même, comme nous l'avons observé ci-dessus, les réflexions de Van Dijk sont pour notre travail tout à fait intéressantes dans la mesure où celui-ci introduit l'idée selon laquelle il faut mobiliser certaines ressources matérielles, sociales, culturelles, cognitives dans l'appropriation et l'usage d'une innovation ; dans le cadre de notre étude, des technologies numériques (2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al, 2010). C'est ce que nous avions vu notamment dans l'analyse de la fracture du second degré. À la manière de Lahire (2016, p. 38) dans son ouvrage, pour bénéficier du matériel, d'une connexion, etc., qui ont un coût, il faut « *certainement des conditions économiques d'existence particulières* ». Disposer de ressources culturelles au sens d'un statut professionnel, d'un niveau scolaire, d'un rapport à la lecture, à l'écriture, etc., sont également des éléments à prendre en compte, pour décrire les rapports des familles aux TIC, les formes d'appropriations et d'usages des TIC au sein des familles et également au sein de l'institution scolaire. En ce sens, croiser les éléments dégagés au sein des différentes théories explorées dans notre premier chapitre avec la sociologie dispositionnaliste et contextualiste de Lahire est tout à fait intéressant pour notre étude.

Relativement à notre problématique, disposer de conditions matérielles adéquates peut permettre de meilleures conditions pour poursuivre des apprentissages à distance. Nous verrons que par matériel, il ne s'agit pas seulement des outils numériques, il peut également s'agir d'une connexion bon débit (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020), d'une pièce pour travailler, de revenus, etc., permettant de poursuivre des apprentissages à distance et pouvant être des conditions importantes à ce que nos politiques ont nommé la continuité des apprentissages. Il peut s'agir

également d'une notion de multi connectivité comme nous l'avions découvert à travers le baromètre de l'inclusion numérique ci-dessus (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). Mobiliser le concept de fracture numérique du premier degré est alors particulièrement intéressant pour ce premier élément dégagé nous permettant de construire nos portraits familiaux. Les dispositions et conditions économiques, matérielles entre ceux qui bénéficient ou non des outils technologiques demeurent un élément essentiel à la mise en place de ces tableaux.

De même, mettre en lumière les dispositions sociales, culturelles est nécessaire à la construction de nos tableaux de familles afin de rendre et d'illustrer le plus précisément possible les effets de ces fractures numériques sur la poursuite des apprentissages durant la crise que nous avons vécue et que nous vivons encore actuellement.

À la manière de Lahire, il est important de prendre en compte le contexte social, culturel, économique du jeune pour, dans notre cas, comprendre les usages différenciés des TIC par les jeunes au sein de leurs familles (Burgos, 1996 ; Fossé-Poliak, 1995 ; Lahire, 2016 ; Trizzulla et al., 2016). Et, ce que ces appropriations différenciées, ces usages différenciés peuvent avoir comme incidence sur la continuité des apprentissages des jeunes ; et ce qu'ils révèlent.

B. Les formes familiales d'appropriations et d'usages des TIC

Si les formes familiales d'appropriations et d'usages des TIC nous semblent importantes, c'est parce que, comme nous l'avons vu dans notre premier chapitre, derrière l'équipement matériel en tant que tel, peuvent se cacher des inégalités numériques plus profondes, liées à des usages, des appropriations différenciées entre individus. C'est ce qui est nommé la fracture numérique du second degré telle que nous l'avons vue ci-dessus (Brotcorne et al., 2010 ; De Haan, 2004). Il s'agit en outre des connaissances, des usages, des compétences nécessaires à l'utilisation des TIC, au-delà du simple accès au matériel, à une connexion, etc. (Van Dijk, 2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al, 2010). De ce fait, comme nous le notions ci-dessus dans notre premier chapitre, l'analyse de Van Dijk et son modèle d'appropriation des TIC en fonction de différentes phases est relativement intéressante pour notre analyse : la motivation, l'accès matériel, la construction des compétences, la construction des usages (Van Dijk, 2003 et 2005 cité dans Brotcorne et al, 2010) sont autant d'éléments pertinents à relever et à tenter de décrire dans nos portraits pour essayer de comprendre les effets de ces fractures numériques et ce qui se cachent derrière celles-ci. Cet

ensemble de rapports aux technologies numériques est important à prendre en compte dans chacun de ces portraits pour, à la manière de Lahire, dépasser l'idée d'héritage, de transmission de ce que nous appellerions dans notre cas d'étude un « capital numérique ».

Il semblerait, comme est venu le montrer le baromètre de l'inclusion numérique que ce soient les publics qui sur le plan socioculturel et socioéconomique sont les plus défavorisés, qui ne possèdent que de faibles compétences numériques (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). Cependant, là où est aussi toute la pertinence de l'analyse du baromètre c'est qu'il montre subtilement que la notion de faibles compétences numériques est largement partagée et rencontrée par une large part de la population (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). Il nous faut dès lors noter ces subtilités au sein de nos portraits afin de décrire au mieux et au plus près la juste réalité de nos tableaux de familles.

Pour comprendre ce que recèlent ces fractures numériques, il est ainsi intéressant de découvrir comment les individus s'approprient les TIC, et de voir en quoi les usages peuvent varier d'individus à l'autre, au sein même de famille peut-être. Cela permet de mettre au jour ce qu'engendrent de telles différenciations au sein de notre société.

Il est donc important d'être attentive aux différentes formes d'usages et d'appropriations au sein des familles pour comprendre ce que ces fractures numériques révèlent et disent, vis-à-vis notamment de la poursuite des apprentissages des jeunes durant la crise sanitaire. Il nous faut également observer les usages, l'appropriation des TIC par les jeunes au sein de leurs familles, mais également au sein de l'école[3] pour comprendre comment les jeunes eux-mêmes développent leurs connaissances, compétences, motivations dans leurs usages et appropriations des TIC. Derrière cela, c'est de l'attribut « digital natives » dont nous parlons, est-il approprié à ces jeunes que nous avons rencontrés, c'est une interrogation qui nous a particulièrement questionnée aussi tout au long de notre travail et qui mériterait une attention particulière.

[3] Bien que nous soyons consciente que dans notre travail nous n'ayons pas pu mener cette enquête également au sein de l'école, en raison de la situation complexe que nous connaissons. Les informations que nous avons à notre disposition concernant les usages, l'appropriation des TIC par les jeunes à l'école proviennent donc des familles (figure(s) parentale(s) et jeunes eux-mêmes). Il nous a fallu ainsi prendre du recul quant à ces informations et reconnaître que cela constitue une limite à notre recherche.

De plus, les enseignements tirés de l'analyse de l'ouvrage de Lahire montrent la nécessité de prendre en compte les différents univers de socialisations des jeunes (Lahire, 2016) pour comprendre ce qui est « transmis »[4], qu'est-ce qui est « transmis » de ces ressources sociales, culturelles, économiques, numériques dans notre cas. Et, ce que cela peut révéler des effets de ces fractures numériques sur la continuité des apprentissages des jeunes en temps de crise sanitaire. Avec la sociologie contextualiste et dispositionnaliste de Lahire (2016), nous notons l'importance de considérer ce qui a été, et est, incorporé, créé, formé au sein et par l'individu dans des contextes sociaux variés. Nous nous forçons donc de garder bien en tête que l'appropriation et les usages des TIC peuvent se mettre en place dans des contextes socioéconomiques, socioculturels variés et que les modalités de construction des connaissances, des compétences, de la motivation, etc., peuvent peut-être également différer d'un milieu à l'autre. Nous nous donnons pour tâche d'analyser dans le détail sans forcément en dégager des conclusions générales, mais peut-être davantage pour illustrer la grande variété des contextes et donc l'hétérogénéité des familles vis-à-vis de leurs usages et appropriations des TIC au sein de notre société.

C. Les rapports des familles à la situation sanitaire

Cet élément a été et est pour nous particulièrement pertinent dans l'élaboration de nos tableaux de familles. Ce dernier trait de lecture et de description a émergé dans nos premières rencontres avec des familles et à la lecture d'autres articles, au travers de discussions avec différents acteurs lors de nos entretiens exploratoires. Ainsi, nous réalisons que notre étude s'est véritablement construite progressivement au gré des rencontres, des échanges, des lectures et relectures et pourrait être approfondie encore davantage.

Par, « *rapport des familles à la situation sanitaire* », nous entendons le vécu des familles à la situation à laquelle nous sommes tous confrontés depuis un an. Mais, non pas un rapport de surface, un rapport bien plus profond, intime pourrions-nous dire même que certaines familles ont dévoilé lors des échanges. À la manière toujours de Lahire (2016), nous nous sommes forcée d'analyser et de décrire dans le détail en respectant ce qui a été entendu lors des échanges avec les familles, et en gardant en

[4] Nous mettons volontairement le verbe transmettre entre guillemets pour respecter le choix de Bernard Lahire (2016) qui remet en question le concept même de transmission pour privilégier celui de construction comme nous l'avons vu ci-dessus dans le chapitre 1.

tête qu'homogénéiser toutes les familles dans un même sac serait un biais à notre étude.

Ainsi, un ensemble de rapport au temps, à la maladie, à la santé, au numérique seront décrits dans ces portraits, car ils sont pour nous évocateurs de la manière dont les familles en fonction des contextes, socioculturels, socioéconomiques ont vécu et vivent encore cette période si particulière que nous connaissons. Dans la famille, nous entendons les figures parentales que nous avons rencontrées et également les jeunes, qui tous, en fonction des milieux, ont vécu de manière singulière ces périodes, notamment dans la continuité de leurs apprentissages pour garder à l'esprit notre thématique générale. Ce rapport vécu à la situation en fonction des contextes d'existences peut aussi peut-être nous dire quelque chose des effets de ces « fractures numériques ». En effet, comme l'illustrent les indicateurs socioéconomiques que nous relevions ci-dessus, les conditions d'existences peuvent varier en fonction que l'on soit résident de telles ou telles communes.

Lahire (2016) dans son ouvrage, mettant le contrepied à Bourdieu, comme nous l'avions souligné précédemment montre que le concept même de capital culturel doit être poussé plus loin dans l'analyse tant, ce qui est « transmis », construit, incorporé au sein de l'individu dépasse ce qui est objectivé, institutionnalisé et qu'il y a aussi à considérer un ensemble de rapport au temps, à l'écrit, à la lecture, à la peur, à l'angoisse… Dans notre cas d'étude concret, ensemble de rapport au numérique, à ses usages, à son appropriation dans divers contextes, etc. Nous mesurons que nous ne sommes pas dans le même cas d'étude que ce que Lahire (2016) a mené pour arriver à ses conclusions, mais nous pensons que le rapport des figures parentales à la situation sanitaire que nous connaissons peut, peut-être avoir des effets sur la manière dont leurs enfants ont eux-mêmes perçu cette période. Ici, alors, le rapport au temps, à la peur, l'angoisse peuvent être intéressants à mobiliser dans la description de nos portraits.

De plus, il faut souligner que durant cette période que nous connaissons, l'information, les nouvelles et autres sont véhiculées par ce que l'on nomme dans notre mémoire les technologies de l'information et de la communication et que celles-ci peuvent aussi être appréhendées d'une manière tout à fait singulière en fonction des contextes sociaux. Un élément, qui n'est pas non important à considérer pour l'élaboration de nos portraits.

2. Portraits de familles

Nous présenterons 4 portraits de familles dans cette partie bien que nous ayons rencontré 6 familles. Les 2 autres entretiens avec les familles ont été mis en annexes de notre mémoire. Pour des visées de comparaison, nous avons bâti deux portraits de familles favorisées et deux de familles de classes populaires. Nous avons choisi d'office de construire nos deux portraits de familles de milieu moins favorisé, car ce sont les seules familles de classe populaire que nous avons pu finalement rencontrer. Bien qu'initialement nous souhaitions rencontrer davantage de familles de milieu populaire, les conditions que nous connaissons liées à la pandémie ainsi que d'autres paramètres que nous soulèverons dans notre chapitre 4 mettent l'accent sur des difficultés structurelles que notre expérience de terrain révèle. À côté de cela, nous avons construit deux autres portraits de familles de milieu favorisé pour des visées comparatives. Nous restons consciente que notre échantillon est limité, mais les difficultés d'accessibilité aux familles des strates les plus précaires nous ont ouvert les yeux sur des réalités rejoignant notre question de recherche initiale.

Au sein de nos portraits, quand nous discutons avec la littérature et pour établir des liens avec ce que nous avons vu dans le chapitre 1, nous avons volontairement employé un autre style d'écriture, **en caractère gras**, afin que cela ressorte de manière précise.

Portrait 1 :

Mme A., et A. scolarisé en 6e secondaire générale.

Mme A. et A. vivent seuls dans leur maison. Mme A. a trois enfants, dont A.

Mme A. a souhaité nous recevoir chez elle, nous réalisons donc cette rencontre en présentiel. Deux jours avant notre rencontre, nous recevons un email de confirmation du rendez-vous par Mme A. qui nous fera également savoir que sa maison est en travaux et qu'elle s'en excuse. Le jour J, Mme A. nous attend à l'heure pour nous accueillir. Nous arrivons dans une maison avec quelques cartons par-ci par-là, des post-its collés sur un morceau de mur, quelques livres à droite à gauche. Nous pénétrons dans une pièce très lumineuse qui donne sur un jardin derrière. Nous nous installons autour d'une grande table. Mme A. nous proposera un verre pour nous rafraîchir. Nous rencontrons séparément Mme A. et A. que nous avons rencontré 10 jours avant au sein de son école. Il s'agissait d'une rencontre exploratoire à l'initial, organisée par le directeur adjoint d'une école que nous avons rencontré. Nous avons donc rencontré A. par cette occasion qui a ensuite proposé que nous rencontrions sa

maman. Rencontrer séparément Mme A. et A., dans deux contextes différents, fut assez intéressant, car cela a permis que les deux n'influencent pas directement les réponses de l'un et de l'autre.

L'entretien avec Mme A. se fait dans un contexte très calme laissant libre cours au dialogue. Avec A., le contexte est différent, c'est au sein de l'école, dans une salle de classe. Nous entendrons à plusieurs reprises la sonnerie de l'école et les bruits des élèves se déplaçant dans les couloirs.

A. s'exprime dans un français très soutenu, marquant des pauses, réfléchissant à des phrases construites, enchaînant de longs monologues, rebondissant avec une réelle facilité aux questions posées. L'école ayant informé A. du sujet de notre rencontre, celui-ci semble très à l'aise sur la thématique, bien renseigné et ne semble pas surpris des quelques questions posées. Il démarre son propos en actualisant son vécu par rapport à la continuité de ses apprentissages à la fois à la maison et au sein de l'école. Il retrace de manière très précise et temporelle ce qu'il s'est passé depuis un an en raison de la situation sanitaire, comment l'école s'est organisée, les professeurs et les difficultés rencontrées par ceux-ci, comment premier et second confinement ne se sont pas ressemblés. Le laissant parler, nous comprenons et entendons au fur et à mesure de ce qui est partagé que la situation commence à peser et être longue pour lui et ses camarades auxquels il fait souvent allusion.

Du côté de Mme A., A. lui ayant parlé de notre rencontre, dix jours après, celle-ci semble également à l'aise avec le sujet et non surprise des quelques questions abordées.

Mme A est comptable et télétravaille depuis 19 ans ; ainsi, comme elle l'exprime « *je n'ai pas été très impactée par la crise sanitaire, ça n'a pas été un choc puisque j'étais habituée à faire du télétravail* ». Cet élément vient ainsi montrer une certaine imprégnation, appropriation des outils numériques dans un quotidien professionnel très marqué au sein du foyer. A. ayant d'une certaine manière lui-même vu, incorporé le fait que Mme A. travaille chez eux avec tous les outils que cela requiert.

Mme A. nous expose sa scolarité, elle a été scolarisée dans une école à pédagogie active en nous précisant sans que nous ayons posé la question qu'elle n'a jamais eu à faire à du numérique au cours de sa scolarité. A. a lui-même été en école à pédagogie active pour sa maternelle et sa primaire. Mme A. nous décrit sa scolarité comme s'étant « *super bien déroulée* ». Il est intéressant de souligner l'investissement pédagogique

de Mme A. derrière son fils : le fait que celle-ci nous expose avec une réelle fluidité « leur »[5] accompagnement dans le choix d'école secondaire, son attention portée aux projets d'études de son fils pour après « *il fera ou de la géographie ou bio ingénieur* » ; de même qu'un intérêt certain pour le travail de fin d'études de A. pour lequel Mme A. semble très investie *« Avec son travail, A., a fait des rencontres et cela nous a aussi ouvert les yeux…* », « *Grâce à cela, on a commencé à réfléchir à tout ce que l'on pouvait faire* »… De petits éléments, qui certes ne nous permettent pas de tirer des conclusions hâtives, mais qui marquent d'une certaine manière l'investissement de Mme A. dans la scolarité de A. D'ailleurs les peurs de Mme A. sur le fait que A. puisse démarrer ses années étudiantes à distance « *Ma grande angoisse c'est qu'il commence des études sans être en présentiel »* marque aussi d'une certaine manière le suivi de Mme A. quant au parcours de son fils.

Nous apprenons au fur et à mesure de notre échange que Mme A. est férue de lecture « *j'adore lire depuis toujours, je lis énormément, je lis deux livres par semaine, je lis le journal tous les jours* » et qu'elle aime écrire. A contrario reconnaît-elle avec un petit sourire comme pour marquer sa déception, que A. ne lit que pour l'école et qu'il écrit particulièrement bien « *il écrit très bien, mais ne lit pas du tout* ». **Il s'agit d'un élément intéressant à souligner quant à ce que nous étudions précédemment dans le chapitre 1 quand nous mettions en parallèle l'analyse du capital culturel de Bourdieu et ce que Lahire (2016) dans ses analyses tire. Pour Lahire (2016), il y a bien plus qu'un capital culturel « transmis », il y a d'autres paramètres à intégrer tels que le rapport à l'écrit, la lecture, au temps, à l'autorité, à l'école…** Dans le cadre de cette famille, A. semble baigner dans un univers où la lecture, l'écriture ont une place particulière par le biais de Mme A. À côté de cela, celle-ci semble accorder une certaine place à la discussion, au partage de connaissances, à travers les travaux réalisés par A. De plus, Mme A. semble bien au courant de ce qui se passe au sein de l'école par le biais de A. et suit ce qui s'y passe notamment depuis un an quant à l'évolution de la situation et ce système hybride que A. rencontre dans son quotidien. Dans ce qu'il nous a été donné d'entendre, cela porte à croire que A. dispose de ressources sociales, culturelles, qui comme nous l'avons vu dans la littérature semblent être importantes à mobiliser dans l'appropriation et la construction des usages des TIC.

[5] Mme A. nous a parlé en « on » à certains moments sans mettre de nom ou autres sur la désignation qu'englobait ce pronom indéfini. Nous n'avons pas cherché à poser de questions à ce sujet ne nous sentant pas à l'aise à l'idée d'être trop intrusive et de plutôt laisser libre cours à la parole de notre interlocuteur.

Cela nous permet de progressivement aborder les technologies numériques que Mme A. semble utiliser dans son quotidien comme elle nous le présente très spontanément « *j'ai un usage quotidien de tout* » par le biais de son travail comme elle nous l'exprime. À la lumière de ce que nous avions observé dans notre exploitation du baromètre de l'inclusion numérique, la notion de multi connectivité est prégnante au sein de la famille A « *j'ai la télévision, j'ai mon smartphone, j'ai un iPad, un iPhone »* de même que pour A. « *il utilise le smartphone, la télévision, iPhone, parfois mon ordinateur, imprimante… ».* **Le baromètre de l'inclusion numérique indique que l'idée de multi connexion est plus favorable aux individus diplômés et plus aisés (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). De même, comme nous le découvrions ci-dessus à travers les différentes théories explorées comme celles de Rogers et Van Dijk, utiliser les TIC aussi variées soient-elles, dans différents contextes, au travail, au niveau personnel, sont autant d'éléments permettant une plus grande facilité d'usages au niveau professionnel quand nous en avons déjà un usage au niveau personnel par exemple et inversement (Van Dijk, 2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al., 2010 ; Chapuis & Bovis-Vlahovic, 2016 ; Rogers, 1995 cité dans Vendramin & Valenduc, 2006) ; c'est la caractéristique de la comptabilité de la théorie de la diffusion des innovations de Rogers (Brotcorne et al., 2010 ; Chapuis & Bovis-Vlahovic, 2016 ; Rogers, 1995 cité dans Vendramin & Valenduc, 2006). Ou encore comme l'indique Van Dijk par rapport au dernier niveau à franchir dans l'appropriation des TIC, qui est la construction des usages (2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al., 2010).** Mme A., dans la présentation de ses usages des TIC dans son quotidien semble en effet avoir des usages très variés comme elle nous l'indique : pour son travail, pour faire tous ses achats, remplir et gérer de l'administratif « *j'utilise tout », « la banque, je fais en ligne », « tous ce qui est administratif, je fais en ligne », « je fais des achats de nourriture en ligne depuis 6 ans, donc avant la crise », « on fait de plus en plus d'achats en ligne, car on est conscientisés de ne pas aller en grande surface ».* L'aspect, conscience écologique semble dans le cas de Mme A. et de A. important quant à leurs volontés de faire leurs achats en ligne. Ce qui est intéressant de souligner à côté de cela, c'est que Mme A. est consciente de l'impact écologique de la digitalisation de nos sociétés comme avec le stockage de documents comme elle nous le fait remarquer à plusieurs reprises. Elle le dira d'ailleurs en fin d'entretien « *je crois que oui, numériser, digitaliser on y va… Mais je crois qu'il faut un juste milieu ».*

Dans cette configuration familiale, tout porte à croire que A. dispose des conditions matérielles, économiques favorables à la poursuite de ses apprentissages à distance :

vit seul avec sa maman qui travaille dans une maison, a sa chambre pour travailler à distance, dispose du matériel adéquat qu'une maman avait au préalable l'habitude d'utiliser, reconnaît lui-même lors de notre échange n'avoir eu aucun problème de connexion, de matériel « *ce qui n'est pas le cas de tous les élèves bien entendu et de toutes les écoles* » dit-il. Dans le discours politique et universitaire, cette famille ne semble pas être concernée par cette fracture numérique du premier degré. Mais nous en arrêter ici ne suffirait pas pour une analyse plus précise de la réalité et du vécu de cette famille.

Par rapport aux formes d'appropriations, d'usages des TIC au sein de cette famille, nous avons commencé à l'exposer ci-dessus en réalisant que Mme A. et A. utilisent, s'approprient les TIC pour divers usages : professionnel, scolaire, pour des achats, pour de l'administratif, pour communiquer... A. semble ainsi baigner dans un univers familial dans lequel l'appropriation et les usages des TIC font partie du quotidien. Il s'agit **d'apprentissages socialisateurs à travers lesquels les jeunes se construisent, comme nous le relevions dans le chapitre 1 au sein de l'espace familial à la vue de parents utilisant, s'appropriant les TIC (Fluckiger, 2007).**

En contexte scolaire, comme nous le notions précédemment et cela peut constituer un biais à notre étude, car nous n'avons pas rencontré d'enseignants de l'école de A.[6], A. comme Mme A. reconnaissent que l'usage du numérique au sein de l'école se fait à la demande des enseignants, en fonction des enseignements. Tous les deux me diront que c'est assez disparate et que cela s'est ressenti et se ressent encore, exprime A. à travers l'enseignement hybride. Dans l'école de A., il n'y a pas de cours d'informatique, du moins pas dans sa filière. Certains professeurs dans certains cours mobilisent des outils informatiques, mais ce n'est pas le lot de tous et en faire une généralité serait une erreur. Mme A. explique qu'elle n'a pas souvenir qu'avant les confinements, A. ait eu à remettre des travaux par écrit et que « *les professeurs demandent que ce ne soit pas remis par écrit* ». Cela doit certainement dépendre du niveau de classe, car comme nous le verrons dans d'autres portraits pour des jeunes moins âgés que A., ce n'est pas la même chose. Quand A. nous expose quelques exemples d'utilisations du numérique en dehors des confinements au sein de l'école,

[6] Ce pour quoi, nous nous positionnons de manière critique face à ce qui a été récolté auprès des familles quant aux questions sur l'usage du numérique au sein des écoles de leurs enfants. Dans l'idéal, il aurait fallu aussi questionner des représentants du secteur éducatif pour que nos données soient encore plus pertinentes.

il ne nous exprime pas de réelles difficultés ressenties pour sa part à devoir taper sur un Word, manier un Excel… Cela est peut-être dû à ses usages au sein de la sphère familiale dans laquelle il est intéressant de souligner que Mme A. dit ne l'avoir jamais formé aux TIC, tout comme l'école, mais qu'il a acquis des connaissances, des compétences progressivement en voyant faire autour de lui, en étant né dedans. (Mme A. reconnaît qu'en effet il s'agit d'une génération du numérique qui évolue avec, encore faut-il savoir bien l'utiliser comme elle nous l'exprime). Mme A. souligne d'ailleurs que l'apprentissage se fait dans les deux sens, de A. à elle et d'elle à A. « *Word, Excel et tout cela c'est dans les deux sens. Lui sait des fonctions, des raccourcis, des trucs que moi je ne sais pas et inversement* ».

Dans cette configuration familiale, ce qui est tout à fait intéressant c'est que l'appropriation et les usages semblent être localisés sur seulement quelques sphères bien particulières : l'univers professionnel de Mme A., l'aspect achat en ligne, démarche administrative, etc., qui revêt d'ailleurs une dimension écologique, critique, dans le cas de figure de cette famille, des usages scolaires dans le cas de A. Concernant les réseaux sociaux, Mme A. trouve cela « *horrible* », jugeant ceux-ci « *de terribles raccourcis* » de « *déshumanisants* », avec des « *jeunes qui ne sont pas informés* » des déviances qui peuvent exister selon elle. De son côté A., semble rejoindre sa maman sur ce point, discutant de cela de manière très critique, « *pour moi, les technologies numériques sont trop présentes, il y a des dangers à une sur utilisation du numérique comme les réseaux sociaux qui peuvent être déviants. Pas d'utilité pour moi à l'utilisation excessive des réseaux sociaux, car il y a des dangers…. Certains de mes amis passent 5/6 heures par jours sur leurs écrans… Pour moi, le lien social ne peut pas passer uniquement par l'usage du numérique ».* **Ici, un lien peut être fait avec l'idée de compétences numériques dont nous parlions ci-dessus avec la théorie de l'appropriation des technologies numériques de Van Dijk (2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al., 2010). Nous pensons par exemple aux compétences structurelles relatives à la capacité d'exercer un jugement critique sur ce qui est lu, vu, recherché, etc.** Ce qui est intéressant c'est que pour Mme A. il ne faut pas de compétences particulières pour utiliser les TIC, pour elle, il faut simplement s'y intéresser, reconnaissant également que tout le côté technique ne la « *botte pas du tout* », le faisant parce que « *professionnellement j'y suis obligée* ».

Ce portrait de famille, tout à fait singulier, nous révèle des usages, une appropriation, propres à certains domaines en particulier, plus que d'autres avec en

toile de fond de véritables considérations critiques, écologiques comme l'expriment à la fois Mme A. et A. Avec également Mme A. qui reconnaît ne pas s'intéresser plus que cela à l'aspect technique, cherchant pas elle-même si elle ne comprend pas quelque chose ou recourant à un pair si elle a des questions, s'y confrontant parce que professionnellement c'est comme ça. Ces usages variés, ces appropriations variées montrent à quel point l'analyse est complexe et requiert de ne pas porter de conclusions trop hâtives. Ce premier portrait de famille nous dévoile très clairement l'infime complexité de notre problématique.

Relativement à la situation sanitaire, durant les confinements et avec ce système hybride que A. rencontre, Mme A. comme A. reconnaissent que chacun de ses enseignants n'ont pas mis en place leurs cours de la même manière. Pour Mme A., il y aurait dû y avoir une procédure que chaque enseignant aurait dû suivre. A., de son côté soulève également les difficultés suivantes à savoir des enseignants dispensant des cours par Visio, d'autres donnant des vidéos à regarder… C'est surtout du système de la poursuite des apprentissages en lui-même dont il était question durant la discussion ; Mme A. et A. reconnaissant qu'ils n'ont pas éprouvé de difficultés autres, notamment dans la poursuite des apprentissages de A. A. reconnaît qu'il trouve le temps long et que ce système commence à être difficile, que certains élèves au sein de l'école ont décroché, mais que cela reste infime par rapport à d'autres écoles. Mme A. nous dira que A. ne décroche pas, car il est consciencieux, qu'il s'accroche et par respect pour ses enseignants. À travers cette configuration familiale, c'est surtout de l'aspect lassant, long, fatigant de la situation sanitaire dont il est question. Comme Mme A. et A. l'ont exprimé, ils ne semblent pas avoir rencontré de problèmes matériels dans la poursuite des apprentissages de A. qui dispose d'une connexion internet, d'un ordinateur, imprimante, etc. Comme l'exprime A. « *les semaines à distance sont dures et se remettre dans le présentiel c'est dur aussi tellement on est fatigué » « les élèves sont à bout » « Et le côté social, c'est dur, on a envie de se retrouver, on a peur de perdre des amis, on est lassés du numérique ».* Derrière ce système hybride qui pourrait marcher selon A, si c'était mieux géré et qui est « *horrible* » pour Mme A., il y a cette idée d'un lien social fragilisé par cette utilisation jugée excessive du numérique par les deux. A. vit cette situation d'apprentissage une fois sur deux chez lui et à l'école comme difficile dans la durée, lassante…

Ce tableau de famille est tout à fait singulier, car il semble y avoir une réelle appropriation des TIC avec des usages variés : scolaires, professionnels, achats,

administratifs… Nous observons également à côté une conscience éthique de la numérisation et de l'apport que cela peut apporter à notre société. L'autre balancier dirions-nous de cette analyse, c'est que Mme A. comme A., paraissent très critiques également des réseaux sociaux et autres « *conneries* »[7] que l'on peut trouver sur le Web. Il semble y avoir la conscience d'un juste équilibre à trouver que les deux séparément ont exprimé dans leurs dialogues. **Il est intéressant de mettre cela en parallèle avec les compétences dont parle Van Dijk (2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al., 2010), car que ce soient les compétences instrumentales (relatives à la manipulation), structurelles (relatives à l'exercice critique de ce qui est à disposition via les TIC), stratégiques (relatives à la capacité de chercher de l'information et de l'exploiter dans le cadre professionnel, scolaire, etc.), nous pourrions penser que cette famille dispose de celles-ci de manière autonome, efficace.** Et, qu'il n'y a non pas forcément, comme l'exprime d'ailleurs Mme A. « *je ne l'ai jamais formé »* **un mécanisme de transmission, d'héritage pour reprendre les termes de Bourdieu dans l'acquisition d'un capital numérique, technique, mais davantage un mécanisme de (co) construction comme l'exprime Mme A., à la manière de ce que Lahire expose dans son ouvrage (Lahire, 2016).**

Portrait 2 :

Famille C. Mme C. et, C. scolarisée en deuxième secondaire générale. C redouble sa deuxième secondaire.

Nous rencontrons Mme C. et C. dans un local mis à notre disposition au sein d'une structure associative. C'est le jour de l'annonce de ce « troisième confinement » et donc de la fermeture des écoles une semaine avant les congés de Pâques. Nous commençons par poser des questions à C. puis Mme C. et, C. ré interviendra dans la discussion. C. est en deuxième secondaire générale. Nous apprenons dès le début de l'échange qu'elle redouble sa classe de deuxième « *à cause du Covid* » nous dit-elle. Dès le début de l'échange, à la première question posée, est dévoilé ce rapport entretenu à la fois par C. et Mme C. à la situation sanitaire : un rapport fait d'angoisse, de peur, pleinement exprimé dans chacune de leurs réponses même si ce n'est pas l'objet de la question directement. Également un rapport d'incompréhension, de déception dirions-nous aussi quant au redoublement de C. qui a été vécu sur le coup et qui semble encore être vécu assez difficilement « *On m'annonce que j'ai doublé, et ça*

[7] Mme A. parle de conneries qui déshumanisent via les réseaux sociaux, …

m'a fait vraiment mal ». À la question concernant ses projets pour plus tard, elle répondra « *c'est vraiment compliqué pour moi en sachant qu'il y a le Covid et ça me met énormément en retrait »*, un exemple parmi d'autres dévoilant un rapport au temps, au futur notamment très difficile tant la situation sanitaire semble avoir affectée Mme C. et C. qui ont vécu et vivent, tel que cela est décrit par elles-mêmes, cette période dans la peur, l'angoisse… « *Avec le Covid et tout, j'avais peur » « je ne suis pas sortie du tout pendant plusieurs semaines », « j'avais peur de prendre le bus »* dit C. De même Mme C., à notre toute première question concernant les changements qu'il y a/qu'il n'y a pas eu quand les parents eux-mêmes étaient scolarisés, fera un lien direct par rapport à la situation sanitaire actuelle, illustrant d'une certaine manière son rapport à la période vécue « *On était vraiment stressées. Vraiment stressées tous les deux, est-ce que l'on va mourir », « oui, oui, toujours on stresse ».* Plusieurs fois durant la rencontre, nous entendrons ces mots « stress », « peur », « angoisse », « mourir », « difficile », le tout associé à cette déception de C., de redoubler sa deuxième secondaire ; déception partagée par Mme C. témoignant d'une certaine incompréhension vis-à-vis d'une école dans laquelle les professeurs ont tous réagi différemment par rapport à la situation, ont demandé « *des nouvelles choses de travailler par ordinateur* » comme le dira Mme C. à plusieurs reprises ; des choses difficiles pour des enfants exprimera Mme C., décrivant les enfants comme étant « *plus stressés* ». Avec, à côté également à plusieurs reprises, ce constat qu'elles n'ont pas été malades, ni leurs familles ; la famille élargie, nous l'apprendrons au fur et à mesure de la discussion n'étant pas forcément en Belgique. Pas malades, qu'elles ont respecté les mesures à la lettre, et qu'elles sont heureuses de ne pas avoir été malades, ni même un membre de leurs familles.

En écoutant ces longues réponses correspondant plus ou moins aux questions posées, nous nous demandons au début si nos questions sont bien posées, nous remettant alors en question durant l'entretien. Cependant, c'est en discutant après l'entretien avec la responsable de l'association et en réécoutant l'enregistrement que nous comprenons à travers l'échange reçu et les réponses apportées, que le rapport à la crise sanitaire de certaines familles a pu être vécu dans la peur, l'angoisse pour certaines familles et que cela a pris le dessus dans certains cas, cette configuration de famille en est en un sens un exemple. Au fur et à mesure de l'échange, nous comprenons que Mme C. regarde et écoute comme elle nous le dira, beaucoup les informations à la télévision notamment « *Surtout moi, quand elle va à l'école (C.), je*

suis à la maison seule, je vois la télé, je vois les nouvelles avec le Coronavirus… ». C. qui va à l'école depuis septembre, car les deuxièmes secondaires ont repris les cours en présentiel en début d'année scolaire. Avec ce cas de famille, il a donc fallu actualiser et temporaliser le propos par rapport au premier confinement de mars 2020 et par rapport à la situation scolaire pour C. depuis septembre 2020. Mme C. nous exprime ainsi qu'elle regarde et écoute beaucoup les informations depuis le premier confinement, semblant avoir suivi à la lettre ce qu'il s'est passé dès le début à Wuhan « *On voyait en Chine, plusieurs millions de personnes, milles personnes, ils sont morts. C'était un grand stress. », « je regardais toujours les informations, ça montait toujours, 1000, 1000, c'était trop pour moi. Sur mon téléphone j'enregistrais sur mon téléphone tous les jours à 11 h, comme ça je voyais combien il montait par jours de morts. Je ne voulais rien voir d'autre que cela ».* Un rapport à la situation sanitaire vécu dans le stress de voir sa famille malade, sa fille malade également encore maintenant quand C. va à l'école nous dira, Mme C., quand C. quittera la pièce pour rejoindre le soutien scolaire de l'association. Tirer un lien de causalité par rapport aux informations écoutées et à ce stress, ces angoisses, constamment exprimées serait trop rapide et pourrait être un raccourci sans une analyse plus approfondie des chaînes d'informations regardées ou de l'origine des informations récoltées, mais cela nous indique tout de même un élément : Mme C. et C. suivent les nouvelles informations à la lettre par la télévision notamment, comme cela l'a été exprimé et elles nourrissent des peurs, du stress, des angoisses pleinement exprimés vis-à-vis de cette situation. Toujours dans ce rapport de cette famille à la situation, Mme C. nous exprime sa peur pour C. quand elle la laisse à l'école, une peur d'une maman pour son unique fille nous dit-elle. L'échange à certains moments prend des allures de réponses avec une grande sensibilité de la part de Mme C., c'est du moins ce que nous avons senti à travers quelques paroles, silences, réflexions.

À côté de tout cela, nous comprenons que Mme C. et C. disposent d'une télévision, et de deux téléphones, un pour chacune. En creusant la discussion dans ce sens, nous apprendrons par C. qu'elles ont eu un ordinateur, mais que celui-ci « *s'est éclaté* » nous dira C. Lors du premier confinement, C. s'est donc retrouvée initialement avec son téléphone pour suivre ses cours et remettre ses devoirs. Nous apprendrons par Mme C. que « *l'école n'a jamais proposé pour donner pour les enfants ou dire "oui on va trouver", on doit se débrouiller… ».* Chose qui sera complétée par C., qui ajoutera « *qu'en début d'année, en septembre, ils ont proposé aux élèves qui n'avaient pas*

d'ordinateurs » ; resitué dans le contexte temporel, lors du premier confinement, l'école de C. n'a pas proposé de matériel, disant qu'un téléphone suffirait selon les dires de Mme C. et C. C'est en septembre que l'école a proposé de mettre à disposition des ordinateurs aux élèves. Nous apprenons ainsi que C. a récupéré un ordinateur de l'association dans laquelle nous nous trouvons pour l'entretien durant le premier confinement. Une utilisation qui est compliquée pour C., Mme C. reconnaissant qu'elle ne pouvait l'aider, car ne maîtrisant pas cela. C nous explique que l'école, lors du premier confinement a envoyé « *une feuille avec inscrit dessus, où est-ce que l'on doit aller, quel site internet, comment appuyer, etc.* ». Une feuille vague pour C. qui nous exprime avoir contacté quelques amis pour solliciter de l'aide dans ce qui était demandé par l'école dans l'utilisation des logiciels, sites, etc. **Un élément qu'il est intéressant de souligner quant à ce qui est décrit dans la littérature par rapport aux ressources sociales à mobiliser dans l'appropriation et les usages des TIC, comme cela l'est décrit dans les théories de Van Dijk et Rogers. Ressources sociales par rapport à un entourage qu'il soit amical comme dans le cas de C., familial, professionnel ou autre permettant d'accompagner, d'aider dans l'appropriation des technologies numériques (Rogers, 1995 cité dans Valenduc & Vendramin, 2006 ; Van Dijk, 2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al., 2010).** Dans le cas de C., ce sont des amis comme elle nous le dit qui ont pu répondre à ses questions quant à l'utilisation de ce que l'école demandait. À côté de cela, C. dit avoir « *des petites connaissances de base, car j'avais déjà euh, employé un ordinateur étant petite. Donc voilà des petits trucs de base je sais le faire, mais certains trucs comme Word, tout ça, je ne savais pas, faire un PowerPoint, je n'ai jamais fait cela auparavant… ».* Nous devons resituer ces paroles par rapport à l'âge et le niveau de classe de C. qui à la différence de A. dans notre premier portrait n'a peut-être pas eu encore l'opportunité dans le cadre de l'école d'utiliser et de s'approprier les TIC comme A. l'a fait de son côté. Une limite encore à notre étude comme nous le disions précédemment, car nous n'avons pas mené l'enquête au sein même de l'école de C. pour savoir ce qu'il en est de l'usage et l'appropriation des technologies numériques. **Comme nous l'explorions dans la littérature, l'analyse doit être fine en ce sens aussi, dans le sens où cela dépend de l'équipement au sein des écoles, des enseignants en eux-mêmes, de leurs formations quant aux usages des TIC dans un contexte pédagogique, etc. Cet ensemble d'autres éléments montrent à travers cette configuration familiale que nos conclusions ne peuvent faire sens, sans prendre en compte les différents espaces de socialisation du jeune dans son appropriation et ses usages du numérique comme nous le découvrions à travers la littérature explorée**

(Fluckiger, 2009). Cela peut dès lors constituer un biais à notre étude, car nous n'avons pas pu faute de temps, de moyens, en raison de la situation sanitaire que nous connaissons, rencontrer chaque école de chaque jeune, ce qui aurait pu enrichir davantage notre étude. Mais, tâchons de continuer ce portrait avec ce que nous avons à notre disposition. Comme Mme C. l'exprime, « *je ne peux pas l'aider* », nous comprenons au fur et à mesure que les usages, l'appropriation des TIC de Mme C. semblent être localisés au niveau de la télévision et du téléphone comme moyen de communication comme elle nous l'indique, notamment à plusieurs reprises. Mme C. nous explique qu'elle téléphone à sa famille vivant à l'étranger chaque jour pour avoir des nouvelles, notamment avec ce contexte de crise, pour prendre des rendez-vous chez le médecin. D'ailleurs, à la question sur les intérêts d'utiliser le numérique, Mme C. répondra directement que le téléphone est pratique pour contacter « *sa famille à l'étranger* ». Pour l'administratif *« on envoie par la poste »* nous dit-elle, ou encore *« envoyer un email, oui on a fait déjà cela »* en regardant C. pour approbation.

C'est notamment à travers ce portrait de famille que nous avons remis en question le concept de fracture numérique au second degré qui nous apparaît au fur et à mesure de notre étude, particulièrement fort et en un sens aussi assez stigmatisant. L'idée derrière ce concept étant qu'il y a un fossé entre des individus qui posséderaient les connaissances, les compétences aux usages aussi variés soient-ils et comme notre société l'entend autour des TIC ; ordinateurs, logiciels, envoi d'emails et autres, étant devenu une norme sociale telle que la société entends la faire passer. **Le baromètre de l'inclusion numérique en est l'illustration même, car il décrit la fracture du 3e degré**[8] **comme concernant les inégalités dans l'utilisation des services essentiels (Brotcorne et al, Baromètre de l'inclusion numérique, 2020, p.41).** Nous nous sommes alors demandée à la suite de cette rencontre si la manière de considérer cette fracture du second degré dans la différenciation des usages et les compétences et connaissances que ceux-ci requerraient pour un usage plein, actif et autonome ne stigmatise -t-il pas un pan de la population et que le concept même de fracture(s) numérique(s) devrait être remis en question ? Ces interrogations ne laissent pas en reste et montrent à quel point notre problématique est vaste et complexe. Revenant au cas de Mme C., des usages tournés autour de l'utilisation du téléphone et de la télévision notamment tels que cela nous a

[8] Nous rappelons que dans notre cas d'étude nous avons fait le choix de parler de fractures numériques à deux dimensions, la fracture du 3e degré telle que décrite dans le baromètre de l'inclusion numérique s'insérant dans la fracture du second degré telle qu'elle est considérée dans notre étude.

été présenté par elle-même. C., de son côté use de son téléphone pour communiquer avec ses camarades via les réseaux sociaux. Il est intéressant de souligner son avis critique ainsi que sa maman sur l'utilisation de ces moyens de communication, reconnaissant toutes les deux que le contact humain, le lien social direct, non interféré derrière un écran est beaucoup « *plus chaleureux* » dira Mme C., important, pour C. De plus, C. et Mme C. reconnaissent les déviances que ces réseaux peuvent avoir en matière de harcèlement montrant également une forme d'appropriation critique de cette famille aux usages de ces moyens de communication.

Cette configuration familiale est également un exemple singulier relativement à notre problématique générale. La famille ne dispose pas des ressources matérielles adéquates pour s'assurer du matériel (ordinateur, logiciels, tablettes, etc.) nécessaire à la poursuite des apprentissages de C. notamment lors du premier confinement lorsque certains de ses enseignants sont passés par la mise en ligne, les Visio conférences, plateforme pour assurer les cours à distance. C'est grâce à cette association dans laquelle nous nous trouvons que C. a pu bénéficier d'un ordinateur, encore a-t-il fallu se l'approprier et comprendre comment l'utiliser pour répondre aux attentes des professeurs, ce qui n'a pas été facile comme l'a exprimé C. ; Mme C. ne pouvant l'aider, car ne s'y connaissant pas comme elle nous l'a dit. L'entourage direct de C. dans l'appropriation et les usages de l'outil informatique « ordinateur » ne semble pas se faire au sein de la famille même, mais auprès d'amis comme elle nous le disait. Nous faisons toutefois attention à la nuance suivante entre usages de l'outil « ordinateur » et non du téléphone que Mme C. utilise cependant. C'est alors du côté de l'école qu'il faut essayer de comprendre si C. a déjà été confrontée à l'utilisation de l'outil informatique. Comme elle nous le dit, c'est surtout durant cette année scolaire qu'elle a été en salle informatique. Il est intéressant de souligner cette remarque de C. qui dit se sentir baignée sans plus s'en rendre compte dans ces outils numériques quand elle parle des tableaux interactifs présents au sein de chaque classe, que les professeurs utilisent et qui sont devenus une norme pour elle et tous les autres élèves. À côté de cela, Mme C. nous dit vouloir avoir inscrit C. à des cours informatiques, cela datant d'avant le début de la crise, mais que cela n'a pas pu se faire en raison du coût élevé de ces cours « *Je n'ai pas d'argent pour payer, mais je veux bien qu'elle prend cela* » « *tout le monde, on n'est pas d'un même niveau, que notre salaire, euh voilà. On n'a pas les moyens. Ce n'est pas que l'on ne veut pas, mais on ne va jamais y arriver. Si on va payer 280, 300 euros et bah à la fin du mois, on ne va rien manger quoi* ». Deux

éléments ressortent de cela, dans une mise en parallèle par rapport à la littérature scientifique, la famille C. ne semble pas disposer des ressources matérielles pour financer des cours, Mme C. nous faisant part de l'importance que cela a pour elle que cette nouvelle génération sache utiliser les TIC, car pour le travail plus tard c'est important nous dit-elle, mais que cela a un coût et que tous, ne peuvent se le permettre. Secondement, nous sentons cette volonté de la maman de souhaiter que sa fille puisse se former, car pour du travail plus tard c'est nécessaire « *car je sais que plus tard, il y aura toujours besoin. Toute façon, pour plus tard dans la vie, pour le travail et beaucoup de choses…* ». **À la manière de Lahire, comme il l'est mené dans son ouvrage, nous devons reconnaître l'hétérogénéité des familles dans leurs appropriations, leurs usages des TIC, mais également dans leurs accessibilités aux matériels qui varient sensiblement nous le voyons par rapport à notre premier portrait de manière assez radicale d'un milieu, d'un contexte à l'autre.**

Cette configuration familiale est venue particulièrement nous interroger, car il s'agit d'une famille qui ne semble pas bénéficier des dispositions matérielles et économiques à proprement parler pour disposer d'un ordinateur notamment pour la poursuite des apprentissages de C., tel que cela nous a été dit par Mme C. À côté, nous nous retrouvons avec une maman qui semble investie dans la scolarité de sa fille bien que celle-ci « *n'ait jamais fait d'études ici* » nous dit-elle. Un certain investissement dans le sens où Mme C. exprime sa volonté de donner des cours d'informatiques, car elle juge cela nécessaire pour plus tard, mais que ceux-ci sont trop coûteux ; investie dans le sens aussi ou accompagner sa fille à l'école des devoirs chaque semaine est nécessaire pour elle, telle que cela nous l'a été aussi rapporté par la personne référente de l'association que nous avions rencontrée en entretien exploratoire et de visu le jour de l'entretien avec la famille. Nous nous retrouvons ici face à une maman qui ne comprend pas ce redoublement de sa fille et qui semble déçue que l'école n'ait pas plus donné d'informations, de justifications. Un cadre familial où l'appropriation des TIC et les usages se font à travers notamment le téléphone et ce qu'il sous-tend : réseaux sociaux, le téléphone en tant qu'outil de communication autrement dit, et également la télévision comme il nous l'a été présenté. C., comme elle nous le dit, a de petites connaissances de base des ordinateurs, mais laisse entrevoir qu'elle ne maîtrisait pas de manière efficace, notamment lors du premier confinement ce qui était demandé par l'école. Elle a eu recours à des amis comme elle le dit pour l'aider à comprendre quelques manipulations, Mme C. ne sachant l'aider. Finalement, C. semblerait avoir construit en raison de ce qui était demandé par l'école, de nouveaux

usages, une nouvelle appropriation dirions-nous de l'ordinateur et quelques outils comme Word dont elle nous parle pour répondre à ce qui a été demandé par l'école pour la continuité de ses apprentissages. **Dans une mise en parallèle par rapport à la littérature explorée, les dispositions sociales (bénéficier d'un entourage) pour accompagner dans les usages des TIC peuvent être utiles à la construction des usages personnels aux TIC (Rogers, 1995 cité dans Valenduc & Vendramin, 2006 ; Van Dijk, 2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al, 2010) ;** c'est du moins ce que nous observons dans le cas de C., avec toutes les limites que notre étude pose. [9]

Ce tableau de famille nous interroge, car nous apprenons également que si l'association n'avait pas prêté d'ordinateurs à C., elle aurait suivi ses cours durant le premier confinement derrière son portable ; l'école ayant proposé des ordinateurs seulement à la rentrée de septembre. Ce qui nous questionne c'est cette prise de conscience progressive que nous avons eu que chaque école de chaque jeune rencontré n'a pas réagi de la même manière. Là encore, percer l'étude du côté des écoles aurait été un plus et peut constituer en un sens un biais à notre étude, car nous ne bénéficions pas de toutes les informations, seulement celles provenant des familles. Certaines écoles partaient-elles du principe que chaque jeune était équipé comme il se doit dans son foyer, que cela soit au niveau de la connexion, des outils tels que les ordinateurs, etc. ? Et qu'est-ce que cela engendre que chaque jeune ne soit pas équipé de la même manière ? Ces questions ont-elles déjà été posées ? **Oui en un sens, car par la littérature que nous avons explorée, nous avons vu par exemple par le Baromètre de l'inclusion numérique que des chiffres et pourcentages sont donnés quant aux taux d'équipements des foyers et autres. Mais ce baromètre est très récent et s'inscrit dans un contexte de crise. Des études ont-elles été menées avant crise ? Nous en avons trouvé quelques-unes que nous avons relevées dans notre chapitre de littérature comme le baromètre Digital Wallonia de 2018 qui lui se penche plus sur l'équipement, les usages au sein des écoles ; les usages, la formation des enseignants aux outils numériques et qui est révélateur du fait que les écoles ne sont pas outillées de la même manière en termes de matériel, de connexion … À côté de cela, la littérature est venue également nous montrer que l'institution scolaire peut se retrouver face à des publics qui ont des usages différenciés des technologies numériques, que ce soient les élèves ou les enseignants, pouvant alors conduire à des inégalités dans les usages et l'appropriation des TIC (Collin & Karsenti,**

[9] Nous le rappelons : pour d'autant plus de pertinence, il aurait été judicieux d'étudier également les usages et l'appropriation des TIC par les jeunes au sein de l'école dans un objectif d'analyse systémique. Notre étude présente ainsi des limites en ce sens.

2013 ; Fluckiger, 2009). Cela d'une certaine manière illustre la grande hétérogénéité des élèves dans leurs appropriations et leurs usages des TIC et que ceux-ci peuvent ou non répondre adéquatement à ce que l'école attend. Encore faut-il qu'au sein de l'école, les enseignants soient formés et utilisent les outils numériques à des fins pédagogiques, ce qui n'est pas le cas pour tous, tant cette appropriation et ces usages des outils numériques au sein de l'école font débat. Nous le voyons encore, l'étude est infiniment complexe.

Une question nous taraude encore relativement à notre problématique, l'institution scolaire n'intégrerait-elle pas des normes sociales, culturelles auxquelles les classes plus favorisées dirions-nous, pourraient davantage répondre, s'identifieraient davantage ? Il s'agit d'une interrogation à la manière de Bourdieu comme nous l'avons vu dans la définition du concept de capital culturel dans le glossaire. Autrement dit, étant donné la forte numérisation de nos sociétés, quand nous avons été confrontés au premier confinement, les écoles se sont-elles dit que chaque élève pourrait disposer des ressources matérielles, sociales, économiques adéquates, d'un capital technique, numérique même peut-être, pour répondre aux demandes de continuité des apprentissages, tel que cela a été nommé par nos politiques ? **Dans une réflexion plus fine et subtile, les réflexions de Lahire sont tout à fait intéressantes dans son ouvrage quand il s'interroge sur les cas d'échecs scolaires comme étant des cas « de solitude scolaire » (Lahire, 2016, p.31), car « très peu de ce qu'ils ont intériorisé à travers la structure de coexistence familiale leur permet d'affronter les règles du jeu scolaire… » (Lahire, 2016, p.32). C'est surtout à sa manière de dire ce qui suit, qui nous intéresse fondamentalement pour notre problématique générale « Ils n'ont pas vraiment les dispositions, les démarches cognitives (…) leur permettant de répondre adéquatement aux exigences et injonctions scolaires et sont donc seuls, et comme étrangers face aux demandes scolaires » (Lahire, 2016, p.32).** Un élément qui interroge quant à ce qui a été vécu et est encore vécu par ceux qui vivent le système hybride : les élèves ont-ils les dispositions matérielles, sociales, économiques, culturelles pour répondre adéquatement aux demandes de l'école quant à la continuité de leurs apprentissages à distance ? Il semblerait, comme dans le cas de ce portrait, que la donne ne soit pas la même pour chaque configuration familiale.

Portrait 3 :

Mme D. et D., scolarisée en 3e secondaire, 14 ans. Mr D. nous rejoindra quelques minutes à la fin de la rencontre.

Nous rencontrons cette famille chez elle. Nous rentrons dans un vaste séjour lumineux donnant sur un jardin. Il s'agit d'une pièce dans laquelle bibliothèque et livres s'entassent. Nous nous installons autour de la table, Mme D. et D. en face de nous pour respecter les distances de sécurité. Après une petite présentation, nous démarrons l'échange en nous adressant dans un premier moment à D. Nous sentons chez D. une lassitude assez flagrante de cette situation, notamment dans sa manière de répondre à nos questions. Toutefois, nous nous gardons de tirer des conclusions hâtives, car D. est jeune, et est peut-être tout simplement lassée de ces quelques questions que nous lui posons. Son âge est cependant important pour nous à relever, car nous avons remarqué qu'au fur et à mesure des rencontres un écart se creusait entre les jeunes scolarisés en 3e et 4e secondaire et ceux scolarisés en 6e secondaire[10] notamment par rapport à leurs rapports aux technologies numériques.

Ainsi nous entamons la conversation avec D., sa maman apportant des éléments supplémentaires par moment. Mme D. semble d'ailleurs très renseignée sur le sujet, nous comprenons cela par le fait qu'elle nous dise assez rapidement qu'elle est elle-même professeur de français dans l'enseignement général et que son mari est professeur à l'université. D. s'exprime de manière très directe dans ses réponses et montre son mécontentement à l'égard de certains de ses enseignants qui n'agissent pas de la même façon dans cet enseignement hybride, « *pas beaucoup de profs qui ne tenaient compte de l'aspect difficile du confinement, fin c'est difficile de suivre un cours* ». Mécontentement quant à l'équipement informatique au sein de l'école également « *en classe, il n'y a pas le matériel nécessaire. Ça ne sert à rien que tout le monde ait un ordinateur, etc., si en classe, il n'y a quasiment rien, je veux dire, il y a le tableau interactif, mais les profs ne peuvent pas projeter d'images, car on n'a que le tableau interactif, mais la connexion est vraiment lente* », connexion au sein de l'école venant du réseau de la ville de Brussels. Cette affirmation sera directement reprise par Mme D. qui nous dira qu'elle est prof et *« qu'elle peut projeter des images et utiliser internet* ». Ces nuances surprenantes à premier abord semblent pertinentes à relever, car elles peuvent marquer un rapport différent de D. et Mme D. à l'utilisation

[10] Nous n'avons rencontré aucun jeune scolarisé en 5e secondaire.

du numérique au sein de l'école. D. semble dire que c'est lent et non assez développé alors que Mme D. dit au contraire pouvoir accéder à internet, utiliser le matériel à disposition pour projeter, etc. Un rapport peut être différent lié à l'âge de D., c'est du moins ce que nous avons pensé. Nous apprenons progressivement par D. que son école durant les confinements a mis à disposition des ordinateurs « *que l'on peut louer* » nous dit-elle. Chose que la famille n'a pas faite pour leurs deux filles (D. et l'aînée qui est en 6e secondaire), car nous apprenons dans la suite de la discussion avec Mme D. que tous dans le foyer sont équipés en ordinateurs et smartphones personnels avec une connexion pour toute la famille « *du point de vue équipement, il n'y a pas de problèmes* » nous dit Mme D. ; avec cette conscience de Mme D. que ce n'est pas le cas pour tout le monde « *Grosso modo, on est privilégiés par rapport à plein de gens* ». C'est par sa profession qu'elle nous témoigne de ce constat, ce qui est tout à fait intéressant pour notre étude venant de la bouche d'un de nos interlocuteurs qui est elle-même confrontée à une réalité que nous découvrons progressivement à travers l'élaboration de ce travail : au niveau des dispositions matérielles, tous ne sont pas équipés de la même manière ; « *Je sais que beaucoup de mes élèves ne sont pas dans ces conditions ce qui rend aussi l'enseignement à distance plus compliqué, car on ne peut pas, ne pas tenir compte de cela* ». Ce rapport de l'enseignante à la situation a été particulièrement intéressant à écouter lors de cette rencontre, car c'est un rapport direct à la situation dans le contexte que nous connaissons avec les confinements, système hybride que nous connaissons et vivons depuis plus d'un an.

Au sein de cette configuration familiale, il semblerait que les dispositions matérielles au sens des outils numériques, de la connexion, d'une pièce pour chacun, de revenus permettant de vivre comme le reconnaît Mme D. également, soient rassemblés pour que D. puisse poursuivre ses apprentissages, à la fois lors du premier confinement quand nous étions tous confinés et aujourd'hui également dans ce système hybride : « *on a un jardin, on a une grande maison, on forme une famille, on habite près d'un parc et tout. Dans le cadre financier aussi, travaillant tous les deux, on n'a pas eu de problèmes de salaires, donc ça, c'est un immense privilège* » nous dit Mme D. **De plus, comme nous le découvrions à travers le baromètre de l'inclusion numérique, l'idée de multi connectivité semble être présente au sein de cette configuration familiale. Le baromètre qui exprimait l'idée selon laquelle la multi connexion profite davantage aux individus diplômés et les plus aisées (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). Cela fait écho aux dispositions culturelles dont parle Bernard Lahire dans son ouvrage ou encore au terme de « ressources**

culturelles » que nous avons côtoyées dans la littérature notamment avec les théories de Van Dijk et Rogers dans l'appropriation des TIC pour l'un, des innovations pour l'autre. Dans cette famille les deux figures parentales travaillent : l'un enseigne dans le supérieur, l'autre dans le secondaire. Mme D. a fait des études d'histoire de l'art ; elle a une passion pour la lecture qu'elle entend essayer de transmettre à ses élèves et qui est particulièrement flagrante dans la discussion quant à plusieurs reprises elle fera référence à Voltaire, Rousseau ou à d'autres ouvrages qu'ont lus ses filles dans le cadre de travaux scolaires. De ce dernier élément en découle une attention particulière portée à la scolarité de ces deux filles, Mme D. semble être très au courant des cours et des travaux de chacune d'elles quand elle nous parle avec beaucoup d'aisance du prof de maths, français, langues de D. et d'un travail que sa fille aînée a mené sur la civilisation de poisson rouge de Robert Patino. D. de son côté, dis lire pour l'école et aimer les romans à suspense, policiers, de même que regarder des films dans ce style-là ; ce que des parents n'apprécient pas forcément dira en riant Mme D. De cette information, nous prenons bien en compte l'âge jeune de D. Par ailleurs, nous apprenons au début de notre rencontre que D. a pour projet plus tard de devenir logopède. De ce que nous entendons de cette rencontre, cette configuration familiale semble avoir différentes dispositions culturelles, matérielles, économiques, propices à l'appropriation, aux usages des TIC tels que cela nous l'était décrit dans la littérature.

En rentrant plus en détail dans les usages et l'appropriation des technologies numériques au sein même de la famille D, nous apprenons par D. que celle-ci communique via les réseaux sociaux (Instagram, Snapchat, …). Cela apparaît comme une évidence pour elle afin de communiquer avec ses camarades, jugeant les SMS passés. Le fait que D. nous dise que « *c'est le moyen de communiquer* » et que « *si maintenant on n'a pas de réseaux sociaux, bah je crois que c'est aussi une bonne manière de s'exclure* » montre à la fois cette conscience d'une adolescente qui reconnaît que ne pas être connectée, au sens des réseaux sociaux dans ce cas précis, pour des jeunes de son âge peut être facteur d'exclusion et d'une autre part que cette communication permet comme il l'est décrit dans la littérature cette socialisation juvénile par le numérique. **Ces usages sont créateurs de liens sociaux par les échanges sur les réseaux sociaux (Fluckiger, 2008 ; Metton, 2004 ; Pasquier, 2005).** D dira en ce sens que « *c'est vraiment l'endroit où l'on communique. Par exemple, il y a aussi les bonnes choses dans l'enseignement, on a un groupe classe, c'est là qu'aussi on regarde pour les interros* ». **Des éléments pouvant faire écho également à cet élément**

que nous relevions dans le rapport du Cnesco ci-dessus quant aux différentes formes d'apprentissages littéraciques et notamment celui concernant la lecture et l'écriture bien que particulièrement discutés comme nous le disions (Cordier, 2020). En échangeant via les réseaux sociaux, sur des groupes de pairs, il y a une forme de lecture et réponse passant donc par l'écriture, pouvant certes être déformées avec les langages communicationnels de raccourci que nous connaissons, mais qui demeurent tant bien que même une forme de langage. À considérer ou pas, le débat pourrait être long, ce qu'il est intéressant de souligner dans ce cas de figure c'est l'aspect critique qu'entretien D. aux réseaux sociaux, sans doute nourrit aussi par le contexte familial et notamment les deux figures parentales qui semblent critiques, ouvertes à la discussion et assez renseignées sur les déviances qu'il peut exister quant aux réseaux sociaux notamment en matière de harcèlement, de même qu'aux usages en général des TIC. Nous apprendrons également que D. a eu une petite formation sur le harcèlement en primaire « *très périphérique, très légère* » nous dit Mme D., à la suite de problèmes rencontrés au sein de l'école. C'est surtout du milieu familial que la formation semble se faire tant au niveau des usages critiques « *mes parents oui (me forme), l'école pas vraiment* », que de l'appropriation, l'acquisition des compétences techniques dans l'utilisation des outils informatiques. Car, comme le soulignaient D. et Mme D., ce n'est pas au sein de l'école que D. a eu véritablement des cours informatiques, il semblerait davantage que son apprentissage provienne de l'intérieur de la cellule familiale.

Mme D. associe le numérique à une angoisse terrible à l'opposé de son mari, Mr D. qui lui « *est très réseaux sociaux* » nous dira-t-elle, très outils numériques ; chose qui sera vérifiée quand Mr D. nous rejoindra à la fin « *moi je maîtrise, je n'ai pas l'impression d'être perdu face aux technologies et j'aime bien ça* » nous dira-t-il. Il est particulièrement intéressant de noter ce contraste entre Mr et Mme D., ce qui nous a permis progressivement de comprendre aussi qu'il pouvait y avoir construction des usages, des compétences numériques en association avec une profonde motivation comme nous l'a dit Mr D. qui a essayé de développer des tas de choses pour ses étudiants et pour rendre toujours plus interactifs et attractifs ses cours ; mais qu'il est aussi possible que la construction des usages, des compétences ne soient pas en lien direct avec la motivation d'un individu comme dans le cas de Mme D. **Ce qui en un sens questionne la théorie de Van Dijk sur l'appropriation des TIC selon différentes phases à franchir nous le rappelons : la motivation, l'accès matériel, la construction des compétences et la construction des usages (Van Dijk, 2003 et 2005 cités dans Brotcorne**

et al., 2010). Mme D. s'approprie et construit ses usages du numérique à travers des utilisations dans le cadre de son enseignement de français : que ce soit en contexte d'avant crise et bien entendu renforcé par la crise que nous connaissons aujourd'hui durant laquelle elle a du faire preuve de créativité pour poursuivre ses apprentissages auprès des élèves (notamment depuis septembre dernier avec le système hybride, car lors du premier confinement les enseignants n'avaient pas le droit d'avancer dans la matière comme elle nous l'apprend. Mme D. donnant alors beaucoup d'exercices et faisant énormément de corrections comme elle nous le dit). Utilisation dans le cadre personnel du téléphone comme outil de communication, usage administratif notamment avec les services de banques, réserver des billets de train, de théâtre, etc., en ligne comme nous l'apprenons également… Il y a ainsi une certaine diversité dans les usages avec à côté une grande composante critique, notamment de ce « *sentiment d'être obligé de recourir au numérique* » comme elle nous le dit et de cette peur qu'il « *y ait finalement des enjeux économiques derrière tout cela* ». **Point intéressant à relever, car il fait écho à ce que nous découvrions plus haut quand nous employions les termes d'économie numérique, de marché numérique avec notamment ce constat que c'est dans une économie de marché compétitive, que se sont installées, s'installent encore aujourd'hui avec toutes les avancées qu'il y a, ces TIC (Bourreau & Pénard, 2016 ; Viola & Bringer, 2017).** Il s'agit d'une réflexion que nous avions rencontrée également dans le cas de Mme A. décrivant ce projet de société « *d'horrible* » avec cette digitalisation croissante d'un nombre important de sphères de notre société. Il est pertinent de souligner ces multitudes interrogations qui peuvent émerger des interlocuteurs, cela montre que notre problématique recoupe véritablement un large débat à considérer selon différents niveaux d'analyses. Il existe dans ce portrait des formes d'usages et d'appropriations familiales diverses et variées que ce soit pour D., Mme D. ou Mr D. avec également une forte composante critique de Mme D. qui se décrit même en riant comme mieux si elle était née au XIXe. Son côté critique de l'enseignante qui pose cette balance entre l'intérêt pratique des usages des TIC notamment par rapport à l'accès à l'information textuelle, visuelle dans le cadre de sa matière par exemple et à côté son constat que l'on est passé d'une culture de l'écrit à une culture de l'image, de l'instantané comme elle nous le dit par rapport à la question sur ce qui a changé/pas changé entre les années ou elle-même était scolarisée et aujourd'hui, nous montre son appropriation modérée, réfléchie comme elle en témoigne durant tout notre échange, des TIC. Cette espèce de double balancement entre avantages, inconvénients que Mme D. décrit de manière extrêmement précise à travers divers exemples au sein de

sa classe, d'elle plus jeune, d'elle avec ses filles que nous retrouvons tout au long du dialogue témoigne d'une véritable réflexion et appropriation pourrions-nous dire de ce que les TIC peuvent ou non apporter à notre société.

Mme D. reconnaît que l'apprentissage ne peut se faire indéfiniment virtuellement, Mr.D. reconnaissant également que ses étudiants sont lassés de ce système : « *rien ne remplacera le présentiel* » pour Mme D. ; « *la présence physique permet des choses que la présence à distance ne permet pas. On ne sait pas à qui on parle (à distance) et ça, c'est problématique* » dit Mr.D. D. dira d'elle-même aussi que passer 8 h derrière un écran c'est long, fatiguant et ne permet pas de se concentrer indéfiniment. D. qui se retrouve aussi (comme dans le cas de nos autres tableaux) confrontée à des enseignants qui n'ont pas (lors du premier confinement) et encore maintenant réagi de la même façon dans la poursuite de leurs enseignements à distance. Certains professeurs sont décrits par D. comme particulièrement créatifs, rendant leurs cours attractifs, d'autres en revanche nous dit-elle semblent moins faire attention à ceux qui sont en distanciel par rapport à ceux en présentiel. Dans l'école de D., la classe est partagée en deux, une partie suit en présentiel, l'autre en distanciel et inversement les jours suivants. Nous apprenons que les groupes alternent en fonction des jours de la semaine. Ce système est jugé difficile pour continuer à communiquer avec des camarades qui ne seraient pas dans le même groupe et donc D. ne voit plus étant donné que l'objectif est de garder la même bulle comme le décrit Mme D. dans ce système.

Dans le cas de D., comme nous le disions l'appropriation et les usages des TIC semblent se faire davantage au sein de la sphère familiale et avec les groupes de pairs dans ses liens socialisateurs avec ses camarades. À l'école, l'usage des technologies numériques n'est pas particulièrement criant comme nous l'explique D., bien qu'elles parlent également de tableaux interactifs, d'ordinateurs à la disposition des enseignants… Mme D. précisera qu'il s'agit d'une question d'âge et que c'est surtout à partir de la 4^{ième} secondaire que l'on demande de taper des devoirs à l'ordinateur par exemple. Ce constat rejoint Mme A. dans notre premier portrait qui disait ne plus voir A. (en 6^{e} secondaire) adresser de travaux écrits, mais le plus généralement tapés. Un élément qui ne semble pas faire peur à D. qui dit préférer taper « *tout ce que dit le prof plutôt qu'écrire* », car elle met plus de temps qu'en tapant. À nouveau, nous le redisons, le fait de ne pas avoir interrogé des enseignants de l'école de D. peut constituer un biais à notre étude, car comme nous l'apprenions ci-dessus, **les différents univers de socialisation aux TIC sont importants à prendre en compte (Fluckiger, 2007).**

Mais, ces quelques lacunes à relever de notre travail ne peuvent nous empêcher de souligner la singularité de ce tableau de famille à nouveau. D. semble disposer des ressources matérielles, économiques, sociales (par son père notamment qui dispose de connaissances particulières et apprécient utiliser les technologies numériques, ce qui aide dans l'utilisation comme Mme D. nous le témoigne), culturelles lui permettant de se trouver dans un cadre propice à la poursuite de ses apprentissages à distance. D. ne semble pas avoir décroché scolairement, mais nous témoigne de manière flagrante de cette lassitude et ces difficultés de poursuivre ses apprentissages à distance avec ce système hybride. C'est d'ailleurs plutôt du côté de son école qu'elle remet en cause l'organisation jugeant que ses enseignants n'agissent pas tous de la même façon, certains n'aidant pas à ce que cela soit plus créatif, etc., encore aurait-il fallu comprendre le contexte même de ses enseignants pour rassembler l'ensemble des paramètres et tirer de meilleures conclusions. Dans la manière dont elle nous l'exprime, D. ne parle pas de la crise sanitaire, du Covid de manière directe, mais davantage de ce système d'apprentissage au milieu de cette situation que nous vivons. Un élément qui est différent de ce que nous analysions dans le portrait 2 dans lequel le rapport à la crise sanitaire était particulièrement violent, vécu dans la peur, l'angoisse, le stress… Chaque portrait, chaque famille, chaque individu est singulier ce qui est essentiel à retenir dans le cadre de notre étude.

D'autre part, toute la singularité de ce portrait réside dans le fait que Mme D. et Mr.D. n'entretiennent pas le même rapport aux TIC. L'un est particulièrement à l'aise, l'autre vit cela comme une forme de stress quand il faut se mettre à de nouvelles choses, reconnaissant à la fois les intérêts d'une utilisation du numérique au sein de sa profession, pour ses élèves, reconnaissant que les connaissances évoluent et qu'il faut donc se mettre dans le train de cette culture du numérique pour capter l'attention des élèves, mais aussi les inconvénients à une sur utilisation, aux formes d'addictions qui peuvent émerger derrière… Un juste équilibre semblerait de mise pour Mme D. qui révèle sa crainte qu'il y ait un véritable projet de société derrière tout cela également. Nous sentons avec cette maman, enseignante, que la discussion va bien plus loin que ce que nous cherchions dans le cadre de notre étude, ses longues réponses à nos questions en sont d'ailleurs l'illustration, le débat est un véritable débat de fond, de société, car pour elle, il semblerait que nous vivions dans une économie du numérique qui peut présenter à la fois ses intérêts, mais d'énormes désavantages comme elle nous en témoigne.

Mme D. nous décrit avoir vécu le premier confinement sans grandes contraintes, comme étant plutôt un petit moment de pause pour ralentir. Le second a été bien plus dur nous explique-t-elle notamment dans l'organisation et la gestion des cours par demi-groupe au sein de son école avec une moitié de classe en face d'elle, l'autre moitié derrière son écran chez soi. Cela a généré un grand stress chez elle comme elle l'exprime, des professeurs ont fait des burn-out nous raconte-t-elle, pensant même qu'elle, en ferait un à un moment. Mme D. a finalement changé de stratégie en janvier ne donnant plus cours qu'en présentiel, répétant ses cours d'un jour à l'autre donc en fonction des demi-groupes. Ce changement de stratégie lui a permis « *d'évacuer ce stress* » de l'enseignement de sa matière par Visio comme elle nous l'indique. Il est intéressant de noter que dans le cadre de cette configuration familiale, le rapport à la situation s'est vécu pour Mme D., notamment à partir du second confinement, dans le stress par rapport à sa manière d'enseigner, non par rapport à la situation en elle-même comme dans le cas du portrait 2. Des éléments qu'il nous faut relever.

Ce tableau de famille interroge à nouveau les concepts de fractures numériques au premier degré et au second degré, car bien que la famille dispose du matériel adéquat à la poursuite des apprentissages de D., semble construire ses usages, développer ses compétences dans leurs appropriations diverses des TIC, nous voyons bel et bien que chaque individu au sein de la famille ne présente pas nécessairement la même motivation dans les usages des TIC. **Comme nous l'observions dans le chapitre 1, la motivation est une des phases à franchir dans le modèle d'appropriation des TIC selon Van Dijk (Van Dijk, 2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al., 2010).** Pour autant, de notre analyse, il ne semble pas que Mme D. n'ait pas développé d'usages et une forme d'appropriation de certains outils numériques, logiciels… Dans ce cas précis, la motivation ne semble pas être un élément indispensable à franchir pour utiliser, s'approprier les TIC. Notre analyse doit être davantage précise dans le sens ou peut-être que par le fait que Mme D. dispose d'un entourage lui permettant de répondre à ses interrogations, de l'aider dans des tâches plus complexes, etc. (nous pensons ici à Mr D.), cela demeure un moyen lui permettant de ne pas louper le train du numérique qu'elle observe avec beaucoup de nuances critiques. **Les ressources sociales au sens d'un entourage familial, professionnel, amical, étant décrit par Van Dijk et Rogers dans leurs modèles d'appropriations des TIC comme particulièrement importantes et permettant de développer des usages et compétences dans l'utilisation des TIC (Rogers, 1995 cité dans Valenduc & Vendramin, 2006 ; Van Dijk, 2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al., 2010).**

Comme nous l'apprend Lahire, il demeure ainsi essentiel de noter chacun de ces éléments relatifs à des contextes particuliers, avec des dispositions particulières. La famille D. en est un exemple à nouveau. Famille qui ne semble pas se retrouver confrontée aux fractures numériques du premier et second degré comme la littérature l'entend, les médias et le débat public l'entendent. Mais, de cette configuration familiale émerge peut-être un fossé, une fracture pourrions-nous dire plus insidieuse, relative à des questions de fond sur un projet de société comme il l'est nommé par Mme D. Un sentiment émerge de ce portrait, celui d'être obligé pour ne pas être exclu, car la société nous entraîne dedans, dans de nombreuses sphères. Numérisation, digitalisation de plus en plus présente avec son lot d'avantages et d'inconvénients comme cela est marqué par ce portrait. La continuité des apprentissages à distance semble révéler aussi des débats de fonds sur les TIC.

Portrait 4 :

F., 20 ans, est en 6e secondaire spécialisée comptabilité. Nous le rencontrons seul avec un membre de l'association qui nous avait mise au préalable en lien avec cette famille et qui nous a permis d'organiser cette rencontre. Mme F. n'est pas présente, elle n'a pas pu venir finalement. La personne de l'association sera nommée I dans ce portrait.

Nous rencontrons F. au sein de la structure de l'association avec un représentant de celle-ci que nous avions rencontré avant lors d'entretiens exploratoires. Mme F. n'est donc pas présente, elle n'a pas pu finalement être disponible. Nous apprenons en écoutant F. parler à I que sa maman avait finalement des travaux ménagers de remplacement. F. vit avec sa maman et un frère de 19 ans ainsi qu'une sœur de 13 ans.

Avant cette rencontre nous avions rencontré deux personnes de l'association en question, dont I., par Skype à plusieurs reprises. Souhaitant rencontrer des familles vivant dans divers contextes socio-économiques, nous nous étions rapprochée de cette association également[11]. Comme cela nous l'a été présenté lors de nos rencontres avec les deux membres de l'association, il s'agit d'une famille à indices socio-économiques faibles.

[11] Nous devions par ailleurs rencontrer une 7e famille le même jour que la famille F au sein de la même structure avec I. En arrivant pour la rencontre dans les locaux, nous apprenons par I que la famille ne sera finalement pas présente. Nous avons re sollicité la famille mais n'avons jamais eu de réponses par après.

F. souhaite après sa 6e poursuivre en comptabilité puis travailler ensuite nous dit-il. Nous apprendrons à la fin de l'échange qu'il réalise un premier stage dans ce domaine dans les semaines suivantes. Nous découvrons que F. aime les films d'histoires, policiers, qu'il apprécie lire des romans policiers, mais pas du tout du théâtre par exemple comme l'école lui impose nous dit-il. F. nous dira également qu'il préfère travailler par écrit plutôt que par ordinateur lorsqu'il rend des travaux, car « *l'écrit, il y a une trace* » nous dit-il. N'ayant pas rencontré la maman, nous ne pouvons pas rentrer plus en détail sur les dispositions culturelles, sociales de cette famille. Nous avons donc à notre disposition seulement ce qui est dit de F. et essayons de peindre au maximum ce qui a été entendu lors de notre échange.

Concernant les dispositions matérielles en tant que telles, F. nous révèle que dans sa famille chacun a un smartphone, qu'il y a une télévision avec console. Nous apprenons quand nous avons coupé l'enregistrement qu'avant les confinements, sa famille ne disposait pas d'ordinateur et qu'au début du premier confinement F. travaillait via son téléphone. Un autre élément que nous avons ainsi relevé quant aux dispositions matérielles à proprement parlé pour la continuité des apprentissages de F. De plus, nous apprenons également que la famille ne dispose pas de connexion Wifi, mais qu'ils (les 4 membres de la famille) se connectent au réseau Wifi de leur voisin. Ce qui a pu engendrer quelques problématiques de « *coupure de réseau, une mauvaise qualité* » nous dit-il quand il a dû suivre des cours à distance notamment à partir de janvier dernier, car lors du premier confinement, il avait seulement des travaux à rendre. Nous nous retrouvons ici face à une configuration familiale où toutes les dispositions matérielles, économiques ne semblent pas rassemblées pour que F puisse poursuivre dans de bonnes conditions son apprentissage lors des différents confinements. Cependant, comme il nous le présente, bien que les conditions matérielles ne soient pas rassemblées, celui-ci a eu à sa disposition un « *vieil ordinateur* » nous dit-il qui est tout le temps pour lui, car son frère et sa sœur n'ont pas de Visio. Nous ne comprenons pas tout de la situation scolaire de son frère et sa sœur, ni même de la manière dont il a eu à sa disposition cet ordinateur (achat, prêt d'amis, etc. ?) et quand (pendant le premier confinement ? septembre, janvier ?), mais nous apprenons en tous cas qu'il ne s'agit pas d'un ordinateur prêté par l'école. F. nous apprend d'ailleurs que l'école a proposé de mettre à disposition du matériel, mais que sa maman préférait qu'il s'en procure d'une autre manière ne sachant pas trop quels étaient les effets de cette maladie que personne ne connaissait au début de la crise. Par

cette information, nous resituons temporellement le fait que l'école a proposé une mise à disposition de matériel en mars 2020 dernier et F. semble donc avoir obtenu l'ordinateur dont il dispose durant le premier confinement. De plus le fait que Mme F. ne souhaitait pas, selon ce que F. nous révèle qu'il dispose du matériel mis à disposition par l'école nécessitant de se déplacer pour aller chercher celui-ci durant la crise, peut témoigner dans une certaine mesure d'un certain rapport à la situation, à la maladie. N'ayant pas rencontré Mme F., nous ne pouvons toutefois en dire davantage quant à un rapport à la situation fait de peur, ou autre comme nous l'observions dans le portrait 2. F. nous dira que lui et sa famille regardent le journal TV tous les jours s'informant des nouvelles, mais nous ne pouvons en dire plus sur la manière dont a été perçue cette période par F. et sa maman au sein de leur famille.

Par rapport à la situation vécue dans la poursuite des apprentissages de F., lui aussi, comme chaque jeune rencontré, nous relate cette situation difficile d'apprendre à distance, seul derrière son ordinateur. Peu importe le contexte social, nous réalisons par nos rencontres que les jeunes souffrent de cet isolement dans leurs apprentissages derrière un écran. Ajoutant les difficultés que certains ont pu rencontrer plus que d'autres, il est assez certain que la situation que nous connaissons est venue montrer l'importance pour les jeunes d'être à l'école. F. nous révèle que chacun de ses enseignants n'a pas réagi de la même manière « *l'année passée quand il y a le confinement, on travaillait que par mails. Au tout début on s'envoyait des mails. En fait jusqu'à la fin d'année on s'envoyait des mails. Quelques profs ont créé des groupes WhatsApp. Des profs on n'avait pas de nouvelles d'eux. Certains enseignants n'ont pas du tout appelé sauf un qui a appelé à la toute fin d'année.* ». Cette observation concerne notamment le premier confinement durant lequel F. n'a pas eu de Visio, mais seulement des travaux à ré envoyer par mail. Il s'agit d'une situation complexe telle qu'il nous l'a décrit, car recevant des informations de la part d'enseignant dans les spams comme il nous le dit et « *à cette époque-là, je ne connaissais pas très bien les emails* ». Cet élément montre une difficulté possible dans la gestion d'outils numériques comme avec une boîte mail (n'ayant pas le contexte autour : si Mme F. a déjà ou non utilisé ces outils ou alors son frère et sa sœur, nous ne pouvons en dire plus, à la manière de Lahire sur ce qui a été incorporé, construit à travers les différents espaces de socialisation, familial ou même à travers des groupes de pairs dont F. ne fera d'ailleurs pas mention). Toutefois, comme F. le disait, n'ayant pas eu d'ordinateurs au préalable au sein de leur espace familial, il semblerait en effet

qu'il puisse être plus difficile pour F. de s'approprier du jour au lendemain cet outil et tout ce qu'il requiert pour répondre aux demandes de l'école. Mais à nouveau, une analyse plus fine à travers une rencontre avec Mme F. aurait pu nous en dire davantage, ce pour quoi nous ne tirons pas de conclusions directes à ce sujet. Comme F. nous l'apprend, c'est au sein de l'espace scolaire qu'il apprend « *à faire Word, Excel, PowerPoint* ». Cette affirmation marque deux choses : à la fois le fait que l'école est un espace au sein duquel F. s'approprie d'une manière ou d'une autre l'outil numérique « ordinateur » et les différents logiciels que l'on y trouve, pouvant également y développer des usages progressifs. D'autre part, cette affirmation marque aussi l'idée selon laquelle le concept de « digital natives » est tout à fait discutable, et nous l'avons constaté dans la plupart de nos rencontres avec les jeunes notamment. En effet, leur manière de parler des technologies numériques, des outils, etc., laisse au contraire à supposer que ceux-ci découvrent, pataugent pour certains, ne s'y intéressent pas forcément pour d'autres en fonction des outils ou logiciels bien entendu, etc. Les expressions comme « ces trucs-là », « ces choses » ont été plusieurs fois rencontrées et pourraient témoigner d'une certaine manière, de formes d'hésitations quant à la maîtrise des TIC que l'on attribue aux jeunes à travers le concept de « digital natives ». Il apparaît que **ce concept qui entre en tension dans la littérature comme nous l'avons vu précédemment, entre également en tension dans la pratique comme nous avons pu l'expérimenter.**

F. nous dira que l'école avait mis à disposition des élèves une plateforme, mais que les élèves ne sachant la gérer, l'école a basculé via le logiciel Teams en janvier dernier quand F. a basculé dans un système hybride d'apprentissage. Ce système est jugé complexe pour F. qui dit ne pas se sentir en cours les jours où il est à distance et le fait que « *tout le monde lâche très vite* ». Nous apprendrons qu'un élève au sein de son demi-groupe est en situation de décrochage scolaire et qu'au sein de son école il y a plusieurs cas de décrochages. Cette situation est décrite par F. avec beaucoup de lucidité, car il relate les difficultés que beaucoup d'élèves peuvent rencontrer comme les coupures de courant, mauvaise connexion de wifi que lui-même a expérimenté… avec des professeurs « *qui continuent et ne veulent pas revenir en arrière* » nous dit-il. F. qui ira même jusqu'à dire qu'il ressent comme une forme « *d'abus du côté des profs* ». F. lui, n'est pas en décrochage tel qu'il se décrit, bien qu'il soulève les difficultés que pose un apprentissage à distance un jour sur deux, avec la multitude d'examens les jours ou il est en présentiel… Il nous dira d'ailleurs qu'il « *ne peut pas*

se permettre de rater ». Un contexte d'apprentissage complexe comme il le dit, mais qui ne semble pas pour autant l'empêcher de poursuivre son apprentissage, de travailler ses examens … Un contexte durant lequel, même s'il ne le dit pas de manière directe, F. semble s'être approprié de nouveaux outils, logiciels, qu'il n'utilisait pas auparavant au sein de l'espace familial, outils qu'il juge utiles pour tout le temps « *il sert tout le temps* ». Ce portrait, aussi limité soit-il dans sa construction avec les données que nous avons à notre disposition marque une appropriation et des usages différenciés en fonction de l'espace familial ou scolaire de F. Au sein de l'espace familial, il semblerait s'agir d'appropriation et d'usages autour du smartphone, de la télévision, nous apprendrons par la suite, une fois l'enregistrement coupé que la famille dispose de console également. Puis, en raison de la crise sanitaire, de cet apprentissage à distance avec ce système hybride, F. semble avoir construit également de nouveaux usages, nouvelle appropriation autour de l'outil « ordinateur » afin de répondre aux demandes de l'école en matière de poursuite des apprentissages. **Il s'agit en un sens de la construction de nouveaux usages et donc de nouvelles compétences comme nous l'observions à travers la théorie de Van Dijk (2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al., 2010).**

Cette configuration familiale marque une fois encore cette hétérogénéité des jeunes entre eux dans leurs appropriations et leurs usages des TIC, mais également entre les familles et au sein même des familles. Hétérogénéité dans les dispositions matérielles qui marquent, relativement à notre problématique générale que le concept de fracture numérique du premier degré est certes observable au niveau de l'outil ordinateur dans le cas propre de notre mémoire[12], car chaque famille rencontrée n'est en effet pas équipée de la même manière. Cela est également observé quant à la connexion internet nécessaire à la poursuite des apprentissages des jeunes. **La multi connexion comme il l'est nommé dans le baromètre de l'inclusion numérique, davantage profitable aux individus les plus favorisés semblent par ailleurs se vérifier dans le cas de nos familles rencontrées. De plus, comme nous le voyions ci-dessus avec l'analyse de la fracture numérique du second degré, disposer d'un ordinateur ne suffit pas à son utilisation efficace, active derrière. Comme nous le découvrions ci-dessus, des connaissances, le développement de compétences, de même qu'un entourage par exemple, ou encore disposer de temps semblent être nécessaires à l'appropriation et à la construction des**

[12] L'outil « ordinateur » étant celui le plus utilisé dans le contexte de la poursuite des apprentissages à distance.

usages des TIC. Dans le cas de F., nous ne pouvons pas en dire davantage, car nous ne connaissons pas toute la configuration familiale et notamment les usages du numérique de son frère, sa sœur, nous savons seulement qu'il ne disposait pas d'ordinateur avant les confinements et à sa manière de nous présenter l'envoi d'emails, les spams, les différents logiciels qu'il ne maîtrisait pas tout cela avant les confinements et qu'il a construit d'une certaine manière ses usages, imposés par le contexte sanitaire et les demandes de l'école. Il s'agit à nouveau d'un cas singulier qui montre la complexité de notre problématique et la nécessité de considérer, comme nous l'a appris Lahire (2016) dans son ouvrage, le caractère hétérogène des familles entre elles, au sein des familles et entre les jeunes.

De plus, ce contexte de rencontre dans lequel était prévu initialement ce premier échange avec la famille F (pour laquelle, il y a eu seulement F.) puis avec une 7e famille qui finalement ne sera pas présente nous a questionnée. Sans être empreinte d'un quelconque jugement, il s'avère que rencontrer des familles de milieux plus favorisés a été rendu plus simple. De ce constat, nous avons plusieurs observations qui feront l'objet d'une dernière sous-partie développée dans notre chapitre 4.

CHAPITRE 4 : DISCUSSION CRITIQUE

Ces tableaux de famille ainsi que toute notre étude invitent à ouvrir une discussion critique quant à notre problématique générale.

La continuité des apprentissages durant les confinements vécus a dû être menée pour un grand nombre d'élèves du secondaire[13] à distance dans un premier temps lors du premier confinement de mars 2020 puis à partir de septembre dernier, en fonction des écoles selon un système hybride d'un jour sur deux en présentiel ou d'une semaine sur deux. Ce système a imposé aux élèves et plus largement également à leurs familles de s'adapter à cette nouvelle manière de poursuivre les apprentissages et de requérir aux technologies numériques notamment l'outil « ordinateur » et les différents logiciels que les écoles ont mis en place pour la continuité pédagogique. Cette transformation dans la manière d'apprendre a été vécue différemment et soulève de nombreuses questions de fond, notamment dans ce que peuvent provoquer ce que l'on a nommé dans le cadre de notre mémoire « les fractures numériques » et ce que celles-ci révèlent finalement de notre société. Les indicateurs que nous avons mobilisés pour construire nos portraits permettent de dégager quelques réponses à notre question de recherche, mais aussi quelques ouvertures critiques relatives à notre sujet.

1. Des conditions et dispositions sociales, culturelles, matérielles, économiques différentes : hétérogénéité des familles

L'élaboration de nos tableaux de familles révèle des disparités entre les familles en fonction des milieux socioéconomiques. Bien que nous reconnaissions que notre mémoire ne soit pas représentatif de la société et que notre échantillon soit infime, celui-ci nous montre que chaque famille ne dispose pas des mêmes ressources, qu'elles soient sociales, économiques, matérielles, culturelles et que celles-ci ont pu avoir des incidences sur la poursuite des apprentissages des jeunes durant la crise sanitaire.

A. Analyse par rapport au concept de fracture numérique du 1er degré

Le constat selon lequel il existe un fossé, « une fracture » comme l'indique la littérature créant un écart entre ceux qui ont accès et ceux qui n'ont pas accès aux technologies numériques s'observe dans le cas de nos familles rencontrées. Le

[13] Nous parlons ici du cas précis de notre étude dans le cadre de notre mémoire.

portrait 1 et 3, ainsi que deux autres familles rencontrées[14] illustrent des cas de familles disposant des ressources adéquates dans la poursuite des apprentissages de leurs enfants. Les parents rencontrés reconnaissants eux-mêmes que disposer de moyens économiques comme un salaire par exemple, de moyens matériels comme des pièces pour chacun des enfants, d'un jardin, etc., ont été avantageux, bénéfiques pour que leurs enfants poursuivent leurs apprentissages à la maison. À côté, les portraits 2 et 4 sont révélateurs du constat selon lequel chaque élève, chaque famille ne disposaient pas forcément d'un ordinateur[15], du matériel nécessaire comme la connexion internet, d'une imprimante, etc., et que cela a pu constituer un frein au départ à la poursuite des apprentissages, car travailler derrière son smartphone n'est pas aussi facile que derrière un ordinateur comme l'ont montré C et F. Toutefois, nous devons préciser que dans le cadre de nos familles rencontrées, chacune d'elle a pu se procurer un ordinateur comme nous l'avons expliqué dans les portraits. L'accessibilité matérielle ou non est ainsi, telle que l'a révélé notre étude une réalité ancrée au sein de notre société. Ces quelques familles sont venues montrer que nous ne sommes pas équipés de la même façon et que cela crée des écarts observables entre élèves, dans le contexte de crise, notamment par rapport à la poursuite des apprentissages. Il est intéressant d'ailleurs de rappeler ce constat de Mme D qui reconnaît qu'auprès de ses élèves, la réalité matérielle est extrêmement complexe. Comme l'ont illustré la plupart des portraits, ces écarts entre ceux qui ont accès aux technologies numériques, et ceux qui n'ont pas accès peuvent être liés aux dispositions économiques des familles.

À la lumière de ce qui a été observé dans la littérature, les inégalités numériques en matière de disposition matérielle sont révélatrices d'inégalités socioéconomiques plus profondes. Par exemple, comme le montre le baromètre de l'inclusion numérique, les ménages plus modestes, à faibles revenus demeurent ceux qui sont le moins équipés par rapport à des ménages plus favorisés (Brotcorne et al. ; Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). Bien que le baromètre observe que cette première fracture (fracture du premier degré) se réduise. L'analyse est en fait plus subtile par rapport à cette fracture du premier degré. Les familles plus favorisées sont les plus multi connectées : smartphone, ordinateur, tablette, télévision, imprimante, etc. ; tandis que les familles plus modestes comme le montrent nos portraits 2 et 4 disposent plus souvent de

[14] Annexes 5 et 6.

[15] L'ordinateur ayant été l'outil technologique le plus utilisé pour poursuivre les apprentissages dans le cadre de l'école.

smartphone et d'une télévision. C'est d'ailleurs à partir de leurs smartphones que C et F avaient initialement commencé à suivre leurs cours avant qu'ils ne disposent d'un ordinateur. Le smartphone qui en un sens peut limiter les potentialités d'usages « *plus complexes dans le cadre de démarches scolaires, professionnelles ou administratives* » comme le souligne (Brotcorne & Vendramin, 2021). C'est d'ailleurs ce que nous avons pu comprendre lors de notre rencontre avec la Famille C. Par ailleurs, le baromètre de l'inclusion numérique fait état du fait que ce sont les individus les plus diplômés, les plus favorisés sur le plan socioculturel, ou encore en s'appuyant sur le concept de capital culturel tel que Bourdieu (1979) l'entend (les individus disposant le plus de ressources culturelles), qui sont les plus multi connectés donc ceux les plus à même de disposer davantage des technologies numériques. Nous avons pu observer cela à travers nos rencontres et nos portraits. La réalité matérielle des TIC, son coût, ne sont pas à mettre de côté bien que ces écarts se résorbent comme l'indique le baromètre (Brotcorne et al. ; Baromètre de l'inclusion numérique, 2020). À la lumière de ce que nous observions dans le chapitre 1, il faut également noter que derrière ce concept de fracture numérique du premier degré, autrement dit ces écarts en termes d'accès matériel aux TIC, se dévoilent d'autres écarts, d'autres « fractures », bien que le terme soit particulièrement fort, nous y reviendrons : des écarts socioéconomiques, socioculturels participants, reproduisant cette hiérarchisation sociale pour reprendre les termes de Bourdieu & Passeron (1964).

En s'appuyant sur la sociologie dispositionnaliste et contextualiste de Lahire, celui-ci invitant dans son ouvrage à considérer le caractère hétérogène des configurations familiales, nous nous sommes en effet aperçue dans le cadre de notre étude que chaque famille était différente et devait être considérée de manière singulière. Le passage au numérique à distance, la continuité des apprentissages mise en place par les écoles durant cette dernière année vécue imposait d'une certaine manière aux familles de disposer du matériel nécessaire à leurs enfants. Mais, nous nous sommes rendu compte à travers notre étude, le baromètre de l'inclusion numérique, nos entretiens exploratoires, nos discussions informelles avec des enseignants, des acteurs de terrain tout au long de notre enquête, que la réalité est la suivante : chaque famille ne dispose pas du même matériel, autrement dit, nous ne sommes pas équipés de la même façon et cela s'observe de manière criante avec ce

système hybride[16]. À la manière de Lahire, prendre en compte le fait que d'un contexte social à un autre, l'accessibilité matérielle peut différer en fonction de différents indicateurs tels que les coûts, les revenus, une connexion suffisante ou non, etc., est un moyen de comprendre l'importance de considérer chaque configuration familiale de manière unique. Explicitement donc, derrière le concept de « fracture numérique du premier degré », la continuité des apprentissages à distance durant cette crise révèle une fracture socioéconomique déjà présente en amont de la crise et qui est venue s'exacerber avec la crise sanitaire. La poursuite des apprentissages à distance tels qu'il l'a été demandée par les pouvoirs publics révèle des réalités sociales et économiques inhérentes à nos modèles sociétaux, pouvant alors creuser les inégalités scolaires entre jeunes qui comme nous l'avons vu[17] ne disposaient pas tous du matériel adéquat en amont de la crise. Une critique que nous pouvons ici adresser à notre mémoire, est que si nous avions disposé de plus de temps, moyens, rendus compliqués à cause de la situation, rencontrer davantage de familles auraient été peut-être plus illustratif encore de la situation complexe à laquelle certaines ont été confrontées plus que d'autres. C'est par le biais de nos entretiens exploratoires, mais également via des acteurs de terrain auprès d'associations que nous avons pu entendre aussi à quel point les réalités sociales, économiques, matérielles ont été exacerbées par cette crise. Le concept de « fracture numérique », appliquée à la thématique de la continuité des apprentissages en est en fait un révélateur.

B. Analyse par rapport au concept de fracture numérique du 2ème degré

Cependant, pour répondre également à notre question de recherche, nous avons vu à travers notre chapitre 1, qu'il était aussi indispensable de prendre en compte le fait que disposer de matériel numérique n'est pas une condition suffisante pour justifier des usages efficaces, autonomes, derrière. Dans le cadre de notre mémoire, nous avons étudié cela à travers le concept de fracture numérique du second degré. Cette multi dimensionnalité développée par plusieurs chercheurs, met en avant l'idée selon laquelle les inégalités, « fractures » numériques sont aussi à expliquer du côté de l'usage et de l'appropriation que les individus se font des TIC (Attour & Longhi, 2009 ; Brotcorne & Valenduc, 2009 ; Brotcorne et al, 2010 ; DiMaggio et al, 2004 ; Granjon,

[16] Nous rappelons que nous parlons dans le cas propre de notre étude des jeunes du secondaire, 3/4/5/6e

[17] Bien que dans notre cas d'étude, tous aient pu finalement disposer d'un ordinateur pour poursuivre leurs apprentissages.

2009 ; Plantard, 2016 ; Rallet & Rochelandet, 2004 ; Valenduc & Vendramin, 2006). Par le concept de « fracture du second degré », il s'agit de montrer que des écarts peuvent se creuser également entre individus dans la mesure où, pour bénéficier des potentialités qu'offrent les TIC, il faut, en plus de disposer matériellement de ces technologies, disposer de connaissances, de compétences, de dispositions sociales également au sens de relations sociales pouvant favoriser les usages et l'appropriation des TIC (De Haan, 2004 ; Van Dijk, 2005 cité dans Brotcorne et al, 2010).

Compléter cette analyse, appuyée par l'ouvrage de Lahire, *Tableaux de familles, Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (Lahire, 2016) nous a permis d'illustrer plus en profondeur les contours de notre problématique initiale. La continuité des apprentissages à distance a ainsi aussi révélé des disparités plus subtiles encore relatives aux connaissances, compétences. En introduisant le concept de capital culturel[18] tel que défini par Bourdieu (1964), et nuancé par Lahire (2016), nous avons pu montrer l'importance de considérer ce qui a été incorporé, formé au sein et par l'individu dans des contextes sociaux variés, dans la limite des entretiens que nous avons pu mener bien entendu. Partir de la sociologie de Lahire (2016) nous a permis de comprendre progressivement à travers nos différents entretiens que l'appropriation, les usages des TIC se font dans des contextes socioéconomiques, socioculturels variés et que les modalités de construction de ces usages, des compétences peuvent donc différer. Lahire à travers son ouvrage (2016) nous invite à considérer l'hétérogénéité des familles, ce que nous nous sommes forcée à faire et qui s'est avéré véridique comme l'ont montré nos entretiens et par la suite nos portraits de familles.

En effet, comme les portraits le montrent, il existe des écarts entre des familles disposant de connaissances, de compétences leur permettant de construire et développer des usages diversifiés des TIC et des familles n'ayant pas eu l'opportunité de développer une appropriation et des usages diversifiés des TIC pouvant alors creuser les inégalités scolaires, mais aussi sociales, économiques. Appuyée par la littérature, nous voyons à travers nos 4 portraits et nos deux autres familles interrogées[19], que l'appropriation, les usages sont diversifiés entre les familles et au sein même des familles et que ce sont les familles disposant de connaissances des TIC, ayant des usages diversifiés des TIC qui ont pu accompagner leurs enfants dans la

[18] Définition dans le glossaire en annexe 1.

[19] Annexes 5 et 6.

poursuite des apprentissages en ligne à distance. Le portrait 2 en témoigne avec Mme C qui reconnaît ne pas avoir su aider C car ne « *s'y connaissant pas* ». De même notre entretien avec la famille B[20] par exemple témoigne au contraire qu'un jeune au sein d'une famille plus favorisée a plus de chance de répondre aux demandes et exigences de l'école. L'importance de prendre en compte les liens de socialisations dans la construction des usages des TIC par les jeunes au sein de leurs familles telles que menées par Lahire dans son ouvrage (Lahire, 2016) témoigne de la nécessité et de la pertinence dans le cadre de notre question de recherche d'être allée explorer la réalité sociale au cœur de la sphère familiale du jeune.

Nous avons identifié différents points quant à cette fracture du second degré telle que nommée dans la littérature.

D'une part, l'appropriation et les usages sont différenciés en fonction des familles en raison nous dirions de l'accessibilité matérielle qui n'est pas la même pour tous comme nous l'avons vu ci-dessus. Là où Van Dijk (2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al, 2010) exprimait dans sa théorie de l'appropriation des TIC que le premier palier à franchir est la motivation, nous observons dans la pratique par nos rencontres et nos portraits que c'est davantage l'accès matériel qui permet de construire des usages variés des TIC et de répondre à la digitalisation croissante de nos sociétés qui creusent alors les inégalités entre individus qui ne peuvent développer des usages variés en raison de limites matérielles (que ce soit la connexion internet qui a un coût par exemple ou bien encore un ensemble d'autres outils tels que les ordinateurs avec tous les logiciels qui existent aujourd'hui mobilisés dans le cadre professionnel, ou alors les différentes applications de santé, de banque, etc., de plus en plus rencontrées, etc., etc. …). Il faut se rendre à l'évidence, disposer d'un smartphone ne permet pas des usages multiples et variés bien que les technologies évoluent constamment. C. et F. dans les portraits 2 et 4 en ont par ailleurs témoigné quand ils ont dû lors du premier confinement commencer à travailler sur leurs smartphones. Autrement dit, plus il y a de matériel, plus les usages sont variés et diversifiés, plus cela permet de construire des compétences à l'utilisation de ces TIC. Les portraits 1 et 3, ainsi que nos deux autres entretiens des familles B et E[21] révèlent quant à eux des structures familiales dans lesquelles les usages sont variés allant de l'utilisation de la télévision, à

[20] Annexe 5.

[21] Annexes 5 et 6.

l'ordinateur dans le cadre professionnel pour des parents, et également au recours à diverses applications en ligne, etc.

D'une autre part, bien que les familles ne le reconnaissent pas de prime abord quand nous posions des questions relatives aux compétences, l'analyse des compétences de Van Dijk (2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al, 2010) appliquée à nos portraits de familles (bien que nous nuancions son analyse quant à notre propre étude) dévoile en effet que les familles les plus favorisées socialement, économiquement parlant, disposent des compétences comme le décrit Van Dijk dans sa typologie des compétences : compétences instrumentales liées à la capacité de manipulation des technologies numériques. Les compétences structurelles liées aux recherches, à la compréhension, au jugement critique vis-à-vis de ce qui est lu, cherché, etc. ainsi que les compétences stratégiques désignant la capacité de chercher, et trouver du contenu via les TIC et de le mettre en pratique, de l'exploiter au niveau professionnel, personnel, dans un cadre scolaire/universitaire, ont quant à elles été plus complexes à observer. Il aurait fallu davantage de moyens, de temps pour explorer de manière plus fine ces compétences structurelles et stratégiques. Ce que nous pouvons relever, c'est cette réflexion critique de toutes les familles sur les usages déviants que peuvent engendrer les réseaux sociaux notamment, ainsi que les réflexions profondes des parents sur les enjeux d'une numérisation croissante de nos sociétés. Des réflexions que les parents ne manquent pas de communiquer à leurs enfants comme en témoignent certains portraits. Comme nous l'ont dit certains, bien que cela n'ait pas été formulé de la sorte, la continuité des apprentissages à distance révèle aussi cette nécessité pour quelques parents d'être présents pour accompagner leurs enfants dans leurs usages des technologies numériques. Nous avons surtout entendu ces réflexions du point de vue des réseaux sociaux.

Bien que le terme en lui-même « compétence » puisse être relativement stigmatisant, nous y reviendrons ci-dessous, que ce soit pour les parents rencontrés ou les jeunes, il s'avère en effet que des écarts se creusent entre des familles favorisées et des familles modestes. Cependant là où nous nuançons aussi le propos par rapport à la typologie des compétences de Van Dijk (2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al, 2010), c'est que nous avons pu observer par le biais des parents rencontrés que la construction des compétences numériques se fait notamment en lien avec l'entourage. Entourage familial pour des jeunes issus de milieux favorisés, entourage amical comme en témoigne le portrait 2 par exemple. La poursuite des apprentissages à

distance révèle ainsi qu'il est important pour un jeune de disposer d'un entourage qu'il soit familial, amical, voir même scolaire, sur qui s'appuyer en cas de difficultés, d'interrogations, etc. Ces liens sociaux permettent d'une manière ou d'une autre de s'approprier et de construire ses usages des TIC. Les ressources sociales semblent donc indispensables comme nous l'avons observé. De plus, le fait que des parents dans le cadre de leurs statuts socioprofessionnels aient recours à tous ces outils numériques aussi divers soient-ils, permet également d'une certaine manière aux jeunes de s'approprier ces outils, c'est du moins ce que nous avons observé dans le cas des portraits 1 et 3 ainsi que pour nos entretiens des familles B et E[22].

La continuité des apprentissages à distance durant cette crise semble en effet révéler des « fractures » socioéconomiques, socioculturelles présentes au cœur de notre société. C'est en outre à partir des concepts de « fractures numériques » du premier et du second degré que nous avons mis en lumière cela. À travers ce que nous avons observé, lu et entendu de professionnels du terrain, ce sont les jeunes au sein de familles plus favorisées, c'est-à-dire disposant de ressources sociales (tel un entourage comme des parents, frères et sœurs ou autres disposant de connaissances à l'utilisation des TIC par exemple, etc.), économiques (tels des revenus assurant au jeune de pouvoir disposer du matériel numérique par exemple), culturelles (au sens de dispositions incorporées, construites à travers la socialisation familiale et répondant davantage aux codes scolaires, « *aux règles du jeu scolaire* » (Lahire, 2016, p.32)), qui sont les plus à même de répondre aux demandes et exigences de leurs écoles en matière de poursuite des apprentissages par ce système hybride. Bien que, toujours pour nuancer notre propos, les portraits 2 et 4 soient également venus montrer que des jeunes au sein de familles plus modestes ont aussi pu s'équiper pour poursuivre leurs apprentissages via des prêts d'associations par exemple comme nous l'avons vu. Cependant, pour rappeler, nos entretiens exploratoires ainsi que des acteurs de terrains ont également exprimé le fait que des jeunes au sein de familles moins favorisées se sont retrouvés dans des situations complexes pour poursuivre leurs apprentissages. Mme D. dans le portrait 3 nous l'ayant d'ailleurs également exprimé. Il faut dès lors nuancer notre propos et reconnaître les limites de notre étude quant au nombre de familles rencontrées.

[22] Annexes 5 et 6.

2. Une génération de « digital natives » ? : Réflexion sur le concept et ce que celui-ci nous a apporté dans nos analyses dans le cadre de cette étude

Pour appréhender notre sujet d'étude, nous avons mobilisé le concept de « digital natives » qui comme nous l'avons vu est particulièrement critiqué dans la littérature. Au fur et à mesure de l'avancement de nos lectures, relectures, rencontres, il apparaissait en effet assez intéressant de mobiliser celui-ci, car il rejoint en un sens la théorie de l'appropriation des TIC de Van Dijk (2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al., 2010) avec cette idée de typologie des compétences à acquérir dans la construction des usages des technologies numériques. Cependant, ce que nous observons au sein de nos portraits, ce sont des nuances, des fragilités dans l'appropriation et les usages des TIC par les jeunes. Certes il y a l'aspect matériel à prendre en compte, ainsi que les différentes dispositions dont nous parlions ci-dessus, mais de manière plus précise, nous avons réalisé que les jeunes eux-mêmes dans leurs manières de nous parler des TIC ne semblaient pas totalement familiers avec toutes ces technologies. À côté de cela, tous semblent plutôt à l'aise avec les réseaux sociaux et exercent chacun à leur manière un recul critique sur ceux-ci, ce qui en un sens peut faire penser aux compétences structurelles dont parlait Van Dijk (2003 et 2005 cités dans Brotcorne et al., 2010).

Nous restons cependant prudente dans nos analyses, car nous avons réalisé aussi que l'âge devait être un facteur à ne pas négliger. L'écart entre des jeunes de 3e secondaire et de 6e secondaire est assez flagrant dans leurs appropriations et usages des TIC. Nous avons observé que les plus jeunes (3/4e secondaire) n'ont pas vraiment au sein de l'école, avant la crise, eu recours à ces technologies (notamment ordinateurs et logiciels), bien que « *baignés dedans* » comme nous l'exprime C. en parlant des tableaux interactifs. Cela semble être moins le cas de A. et F. ainsi que de E.[23]dans les portraits 1 et 4 qui par leurs travaux, des cours ont eu à manier ordinateurs, Excel, Word… Cela dépend des écoles et c'est là aussi que le concept de « digital natives » nous a apporté des éléments intéressants pour notre étude, car à partir de lui, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, nous avons pu réaliser que l'appropriation et les usages des TIC en contexte scolaire varient fortement en fonction des écoles. Ici, nous

[23] Annexe 6.

en tirons une double analyse. Les écoles semblent ne pas être équipées de la même manière et les enseignants mobilisent ou non ces technologies numériques. Cela résulte aussi du fait que les enseignants ne sont pas nécessairement formés à utiliser le numérique pour leurs apprentissages (nous parlons bien ici d'un contexte hors crise). Nous notons également que les entretiens exploratoires menés, dont un auprès d'un directeur adjoint d'école ainsi que ce que nous révèle Mme D. laissent en effet à penser que l'appropriation et les usages des TIC par les enseignants sont également très divers. À côté de cela, les jeunes comme nous l'avons vu précédemment n'ayant pas les mêmes dispositions au sein de leurs foyers arrivent au sein de l'institution scolaire avec une appropriation et des usages variés des TIC. L'institution scolaire peut ainsi se retrouver confrontée à des inégalités numériques des élèves dans leurs rapports au numérique. C'est une réalité, les jeunes arrivent au sein de l'école avec des usages différents en fonction que celui-ci se trouve dans un milieu où il dispose du matériel, du cadre, d'un entourage comme des parents qui en raison de leur profession peuvent l'accompagner… Cet ensemble de paramètres rejoint ce que nous soulevions ci-dessus ainsi que cette réflexion de Lahire (2016) au sein de son ouvrage « *Ils n'ont pas vraiment les dispositions, les démarches cognitives (…) leur permettant de répondre adéquatement aux exigences et injonctions scolaires et sont donc seuls, et comme étrangers face aux demandes scolaires* » (Lahire, 2016, p.32).

Ici, nous en tirons le fait que la continuité des apprentissages vécue par les jeunes du secondaire révèle également que ceux-ci ne sont pas mieux formés que quiconque, dotés de plus de connaissances, d'aptitudes, qui permettraient de dire que cette génération qualifiée de digital natives est plus à même de maîtriser ces outils. Certes, ils sont nés dedans et à la manière dont nos sociétés progressent avec cette numérisation croissante observée, il s'agit d'une génération qui en un sens vit et va vivre de plus en plus avec ces technologies qui évoluent. Mais, il n'en demeure pas moins comme l'ont constaté plusieurs parents, qu'un juste équilibre est à trouver et que cette génération doit construire des usages réfléchis, critiques de toutes ces technologies. En un sens, nous l'abordions dans nos échanges avec les familles, il faudrait peut-être former, informer davantage sur les potentialités (il faut les reconnaître aussi, nous l'avons entendu par nos interlocuteurs) et les inconvénients, les déviances qu'il peut exister à une telle numérisation.

Cette continuité des apprentissages à distance vécue par les jeunes a le mérite de soulever ces questions de fond qui demeurent de véritables débats sociétaux qui

doivent être posés. Cela dépasse en un sens notre problématique initiale, mais montre à quel point le sujet est vaste et recoupe un ensemble de paramètres. De plus, l'analyse de notre problématique via le concept de « digital natives » révèle également des usages différenciés des enseignants au sein de leurs écoles et même entre écoles comme nous l'avons vu dans nos portraits. La continuité des apprentissages révèle ainsi aussi des « fractures », des fragilités du côté des enseignants, des écoles qui ne sont pas toutes équipées de la même manière. Il serait de ce fait important d'étudier plus précisément ces éléments pour à la fois enrichir nos analyses, mais également proposer des pistes d'actions concrètes à long terme.

Il s'agit d'une des limites aussi de notre travail : s'être restreinte aux jeunes au sein de leurs familles bien que Lahire (2016) invite véritablement à prendre en compte les différents espaces de socialisation des jeunes pour dégager des conclusions.

3. Réflexions critiques sur les concepts

La thématique sur la continuité des apprentissages durant la crise sanitaire nous a conduit à mobiliser différents concepts que nous avons mobilisés tout au long de notre travail. Ces concepts font l'objet de questionnements, comme nous avons pu le voir au sein de la littérature. Des concepts qui nous ont également nous-mêmes questionnée à mesure que nous progressions dans notre mémoire. C'est en avançant progressivement, en étant confrontée à la réalité du terrain, à la littérature, autrement dit dans ces multiples allées et venues que nous avons également réalisé que ces concepts devaient faire l'objet d'une réflexion plus approfondie.

Prenons le concept de « **fractures numériques** ». Certes, ce concept nous a permis de dévoiler qu'il demeurait des inégalités socioéconomiques, socioculturelles inhérentes à notre société, mais nous nous demandons si à travers l'emploi de celui-ci au sein de la littérature et du débat public, celui-ci ne concourrait-il pas à renforcer en un sens ces processus de stigmatisation, d'exclusion d'un pan de la société ? Le concept de « fracture numérique du 1er degré et du 2nd degré » nous a conduit à aborder des thèmes tels que « l'état des lieux du matériel par rapport au nombre de personnes dans le foyer, les différents usages au sein du foyer, à l'école, etc., les compétences numériques… »[24]. Des thèmes à aborder sous forme de questions que nous avons essayé de poser sans stigmatiser, mais qui personnellement nous ont remises en

[24] Annexes 3 et 4.

question. Le fait que dans la littérature, il soit question d'écarts, de « fractures » entre ceux qui ont et qui n'ont pas le matériel, ceux qui ont et qui n'ont pas les connaissances et les compétences pour utiliser de manière autonome et efficace les TIC ne relèvent-elles pas dans le fond d'un système, d'une manière de penser l'individu ? Il s'agirait comme d'un individu qui doit avoir le matériel, qui doit avoir des compétences et connaissances pour répondre à ce que la société attend de lui. Certes, il nous faudrait une analyse beaucoup plus poussée pour envisager des réflexions adéquates, mais déjà, dans un premier temps, nous émettons le fait que derrière cette thématique de notre étude, se posent des questions de fond qui ne nous ont pas laissée en reste.

Comme nous l'avons vu dans nos entretiens, diverses questions sont posées par nos interlocuteurs. La continuité des apprentissages à distance ne révélerait-elle pas aussi d'une certaine manière une façon de penser l'individu au sein d'une société de plus en plus digitalisée ? Et qu'est-ce que cela révèle ? En mobilisant ce concept de « fractures numériques », nous avons ouvert un vaste champ de questionnements.

Le concept de « **digital natives** » vient aussi d'une certaine façon questionner, car, il englobe dans un tout homogène, une génération plus disposée à utiliser les TIC, car née dedans. Mais de quelle utilisation parlons-nous derrière (ordinateur, smartphone, réseaux sociaux, logiciels…) ? Nous l'avons vu dans nos portraits de familles, l'hétérogénéité des jeunes au niveau de leurs usages est assez marquée. Certes, ce concept à nouveau nous a permis de montrer que chaque jeune ne s'appropriait pas et ne développait pas les mêmes usages, en raison de l'âge, de la disponibilité du matériel, de l'école aussi qui permet ou non aux jeunes de développer leurs usages en fonction des équipements, etc. … Mais il demeure aussi que ce concept peut apparaître dans le fond, assez stigmatisant, car il peut conduire à exclure des jeunes qui ne disposeraient pas des connaissances, des compétences telles que la société l'entend, dans l'usage des TIC. Encore faut-il prendre du recul et opérer une réflexion critique sur les « connaissances, les compétences numériques » comme nous le soulignions ci-dessus. Mobiliser ce concept dans le cadre de notre problématique révèle peut-être aussi des fossés, dans la manière de considérer les jeunes dans leurs usages des nouvelles technologies. Les parents ainsi que différents éducateurs que nous avons rencontrés témoignent d'ailleurs de cette nécessité de former, d'informer sur toutes les potentialités, mais aussi les déviances que ces TIC peuvent poser. Cette préoccupation de chacun marque le fait que ce concept « digital natives » doit être travaillé,

questionné. La continuité des apprentissages à distance a le mérite de poser ces questions de fond qui doivent nous occuper tant nos sociétés se digitalisent.

Dans la même dynamique, le concept de « **capital culturel** » que nous avons mobilisé pour compléter les « fractures numériques du 1er et du 2nd degré », notamment par rapport aux connaissances, réseaux alentours permettant d'accompagner (professionnel, familial, amical, scolaire, etc.), etc., en référence au travail de Bourdieu (1979) est questionnable. Nous l'avons fait en un sens en mobilisant la sociologie dispositionnaliste et contextualiste de Lahire à partir de son ouvrage *Tableaux de familles, Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (Lahire, 2016). Dans son ouvrage, Lahire dépasse le concept de capital culturel, de transmission, d'héritage, comme vu dans la définition du concept dans le glossaire[25]. Nous avons préféré dans notre cas d'étude respecter le choix de Lahire (2016), comme il l'a été mené dans son ouvrage et de parler donc de dispositions culturelles, économiques, sociales… Comme nous l'avons relevé ci-dessus, les jeunes au sein de familles disposant de ressources culturelles, économiques, sociales permettant de répondre aux demandes des écoles en matière de poursuite des apprentissages à distance ont été moins impactés que d'autres familles.

En poussant l'analyse plus loin, notre étude nous invite à introduire et questionner le concept de « capital informatique, ou numérique » (Fluckiger, 2007). Y a-t-il un « capital numérique » transmis dans le même sens qu'il y aurait un capital culturel transmis et hérité tel que nous le présente Bourdieu (1979) ? Nous émettons ici une réflexion sur l'attitude déterministe qui prévaudrait le fait que si la famille dispose d'un capital numérique alors l'enfant en profite aussi et pleinement.

Comme nous l'avons vu tout au long de notre travail, il semblerait que l'appropriation, les usages des TIC se construisent, davantage qu'ils ne se transmettent bien qu'il faille aussi reconnaître que disposer d'un entourage et de ressources économiques, matérielles, culturelles soient aussi des indicateurs à considérer. Ce sont des acquis progressivement construits qui ressortent du côté des jeunes comme des parents, facilités ou non par les dispositions présentes (matérielles, sociales, culturelles…). Comme Lahire le souligne dans son ouvrage (Lahire, 2016), il s'agit davantage de modalités de construction, préférant ce terme à celui de « transmission », qui peuvent varier d'un contexte à l'autre. La nécessité d'analyser de manière précise

[25] Annexe 1.

l'appropriation, les usages des TIC par les jeunes dans leurs différents espaces de socialisations pour dégager des conclusions est de ce fait prégnante. Cela peut en outre expliquer que des jeunes qui auraient pu avoir de plus grandes difficultés que d'autres dans la poursuite de leurs apprentissages à distance s'en sont aussi sortis d'une manière ou d'une autre.

Notre étude illustre d'une certaine manière la complexité conceptuelle à laquelle nous avons pu être confrontée et la nécessité de constamment interroger, revenir et retravailler ceux-ci par rapport à ce qui a été observé sur le terrain.

Malgré le fait que notre étude soit limitée, elle aura eu l'intérêt de nous montrer l'importance de questionner et opérer des allers-retours entre théorie et pratique.

À la fin de cette étude, nous étant appropriée ces différents concepts, les ayant analysés, questionnés, nous souhaitions exprimer le fait qu'après réflexion, nous préférons le terme d'inégalités numériques à celui de « fractures » que nous avons volontairement mis entre parenthèses au long de notre travail.

4. Une situation inédite qui questionne les familles

Un élément que nous souhaitions relever concerne ce trait sur lequel nous nous sommes appuyée pour construire nos tableaux de familles : « les rapports des familles à la situation sanitaire ». Nous avons réalisé que d'une famille à l'autre, la situation a pu se vivre différemment. Bien entendu, notre étude reste très limitée et ne peut se dire représentative de la population.

À travers ces rencontres, nous avons dégagé plusieurs interrogations et réflexions soulevées par les familles. Contexte très spécifique à chaque famille rappelons-le. C'est un ensemble de rapport à la crise sanitaire, au numérique, à l'école que nous avons identifié à travers ces familles.

D'une part, nous ont été exprimées ces peurs, ces angoisses vis-à-vis de la pandémie en elle-même. Nous pensons notamment au portrait 2 pour lequel Mme C. et C. ont témoigné de cela.

C'est également une lassitude flagrante que nous avons observée chez les jeunes. Être enfermés chez soi, dans sa chambre (quand les jeunes en ont une pour eux), avec un jardin ou non, avec les contraintes que nous avons tous connues et que nous vivons tous depuis plus d'un an.

De plus, la barrière de l'écran semble être pour eux difficile, le lien social, la présence de leurs enseignants, étant importants pour eux comme pour leurs parents. Ce sont également des peurs que cette manière de faire continue. Jeunes comme parents expriment la nécessité de l'enseignement traditionnel en classe.

Ce sont également des interrogations quant au fonctionnement de l'école qui ont émergé et notamment des incompréhensions dans la manière de faire que cela soit au niveau des jeunes et de leurs parents. Comme l'illustrent nos portraits, il s'agit d'écoles qui n'ont pas toutes proposé du matériel directement, des professeurs qui n'ont pas agi de la même façon. Étant donné que nous ne sommes pas allée enquêter au sein des écoles, nous ne pouvons tirer de conclusions, nous disposons seulement de ce que nous avons entendu des jeunes et des parents. Dans tous les cas, nous retenons de la part des parents ce constat selon lequel, chaque école a réagi différemment et que pour certain, cela relève de milieux plus ou moins privilégiés. Les entretiens avec les familles A, B, D, E en ont témoigné.

Nous avons rencontré des parents soulevant la question de la formation des enseignants aux usages du numérique au sein de l'école, car leurs constats sont qu'il existe une grande hétérogénéité entre enseignants. Comme nous l'avons vu dans nos portraits, ces parents reconnaissent les avantages que les technologies numériques peuvent apporter au sein de l'école, mais également les déviances qui peuvent exister et la nécessité de trouver un juste équilibre, ainsi que de former et d'informer les jeunes. Des jeunes qui ne maîtrisent pas totalement toutes ces technologies et qui pourtant, comme le reconnaissent les parents vont vivre avec de plus en plus. En écoutant les familles sur ces sujets, nous sentons également que le concept de « Digital Natives » n'est pas totalement approprié. Certes, les jeunes sont nés dans cette ère du numérique, dans ce monde de plus en plus digitalisé, mais en ont-ils pour autant des usages réfléchis, raisonnés, etc. ? De vastes questions émergent de fait de ces réflexions.

Des voix qui sont importantes à considérer pour envisager des perspectives intéressantes dans l'usage du numérique au sein de l'école par exemple, dans les formations qui seraient cruciales à mettre en place, etc. Donner la voix à toutes ces familles, écouter leurs réflexions, leurs vécus, leurs incompréhensions, leurs doutes pour la suite nous a semblé essentiel, car c'est à partir de celles-ci que des pistes d'actions concrètes peuvent être envisagées.

La continuité des apprentissages durant cette crise est ainsi aussi révélatrice de cet ensemble de rapport à la maladie, au numérique, à l'école, exprimés par les familles et qui sont nécessaires à considérer pour comprendre les différents vécus de celles-ci à la crise sanitaire. Comme nous l'avons observé, il s'agit de vécus non similaires qui révèlent également d'une certaine manière les fragilités sociales, économiques, culturelles présentes au cœur de notre société.

5. Ce que révèlent les difficultés de notre terrain d'étude

Enfin, un dernier point que nous souhaitions soulever est le suivant : nous avons fait le constat qu'il était plus facile de mener notre terrain auprès de familles plus favorisées qu'auprès de familles de milieux plus précaires. Ce constat nous a interpellée, ce pour quoi nous avons trouvé opportun de tenter d'y apporter quelques explications. Ce déséquilibre dans nos rencontres de familles (davantage de rencontre de familles de milieu favorisé) de divers milieux sociaux au sein de notre travail est en effet un point sur lequel il nous a semblé essentiel de revenir.

Tout au long de notre étude, nous avons souhaité illustrer le caractère hétérogène de chaque jeune, chaque famille dans leurs appropriations et leurs usages des TIC. De fait, nous envisagions de rencontrer, dans nos projets initiaux, 4 familles de classes moyennes/supérieures et 4 familles de milieux moins favorisés. Comme nous l'avons exposé, nous avons finalement rencontré 6 familles : 4 de classes moyennes/supérieures et 2 de milieux populaires. Parmi ces deux familles, nous précisons également que nous n'avons pu rencontrer seulement F. dans le cas de la famille F. Mme F s'étant désistée le jour j.

Outre l'aspect décevant que nous avons ressenti dans les nombreuses sollicitations de rencontre pour construire notre échantillon, c'est une réalité bien ancrée à laquelle nous avons été confrontée : une difficulté certaine à atteindre des familles de milieux moins favorisés en temps de crise.

Le contexte de pandémie que nous connaissons a de fait complexifié notre terrain d'étude. L'année écoulée étant incertaine par moment, nous reconnaissons en effet que la situation en elle-même est une explication.

Cependant, nous avons réalisé à mesure que nous progressions dans notre étude et en élaborant notre échantillon, que rencontrer des familles de milieux populaires est plus complexe que rencontrer des familles de milieux plus favorisés. Nous ressortons plusieurs analyses de cela.

D'une part, le contexte en lui-même. Organiser des rencontres en temps de confinement est complexe, voir même impossible dans certains cas. Nous associons cela à la manière dont est perçue et vécue la crise. Nous avons en effet réalisé que d'une famille à une autre, d'un milieu à l'autre[26], la pandémie en elle-même pouvait être perçue de manière différente, et que chaque famille n'était pas dans les mêmes conditions d'existences pour faire face à la maladie. Nous laissions toujours la liberté aux familles de nous communiquer leurs préférences dans les modalités de rencontre : présentiel ou à distance. Des quelques familles rencontrées déjà, nous avons réalisé que la période que nous avons vécue a pour certains pu être vécue dans la peur. Cela peut d'ailleurs également être un facteur pouvant expliquer les difficultés dans nos rencontres. Exprimer ses peurs face à un inconnu (nous étudiante en l'occurrence), de même que des craintes de se contaminer sont pour nous des raisons explicatives aux difficultés de rencontre.

D'une autre part, nous avons réalisé que là où résidait la difficulté liée à ce contexte de crise était que les rencontres avec des familles de milieux plus favorisés, notamment quand il n'était pas possible de se rencontrer en vrai était rendu plus favorable dans ces milieux en raison de la disposition du matériel numérique en lui-même. En effet, organiser une rencontre par Teams, Skype, ou autre nécessite de fait de disposer d'outils numériques. Comme nous l'avons observé dans nos portraits, cela n'est pas nécessairement observé pour des familles de milieu moins favorisé. Nous nous sommes vue refuser deux rencontres ainsi, car les familles ne souhaitaient pas nous rencontrer en vrai au sein d'une structure associative par laquelle nous étions passée et que les familles ne disposaient pas du matériel adéquat pour mener les entretiens à distance. Une association nous avait par ailleurs dit à ce moment[27] qu'il serait pour nous difficile d'approcher un public en situation de précarité, public d'autant plus vulnérable en raison de cette crise sanitaire. Ce constat constitue en un sens aussi un élément de réponse à notre problématique générale et vient vérifier notre hypothèse. Le fait qu'il soit impossible d'organiser des rencontres à distance avec des familles de milieux moins favorisés montre que l'accessibilité matérielle aux TIC est une réalité dévoilant des disparités socioéconomiques entre familles en fonction du milieu social.

[26] Ici, nous réalisons également qu'une étude plus approfondie sur le rapport des familles, des individus à la maladie serait intéressant dans la mesure où nous avons, avec le peu de familles que nous avons pu rencontrer, réalisé que le rapport à la maladie pouvait varier en fonction du milieu social.

[27] Cela remonte à février 2021.

Nous nuançons toutefois notre propos, car pour la plupart des jeunes, et familles rencontrées, tous disposent d'un smartphone, ce qui pour autant, comme nous l'avons analysé au long de notre étude ne justifie pas d'autres usages tel qu'employer des logiciels comme Zoom, Teams ou autres rendus complexes derrière un smartphone.

Dans une autre mesure également, nous avons réalisé en discutant avec l'association qui nous a permis de rencontrer la famille F. ainsi qu'une autre famille que nous devions rencontrer la même journée, mais qui finalement n'est pas venue que les familles de milieu moins favorisé pouvaient ressentir des formes de sentiments de culpabilité dans la mesure où il peut être difficile de reconnaître ses difficultés financières par exemple. L'adjoint au directeur d'une école que nous avons pu rencontrer lors d'un entretien exploratoire nous a également témoigné de cela. Se retrouver confronté à une réalité de difficulté matérielle pour accompagner ses enfants dans la poursuite de leurs apprentissages à distance peut selon nous aussi constituer un facteur explicatif aux difficultés de rencontres de familles de milieux moins favorisés. Ce constat rejoint en un sens aussi notre question de recherche et notre hypothèse en ce que ces difficultés de rencontre révèlent des fragilités socioéconomiques, socioculturelles présentes au sein de notre société. Ce constat amplifié par la crise que nous connaissons est venue exacerber ces réalités sociales, économiques…

Par ailleurs, les conditions de rencontre différentes d'un milieu social à un autre : chez les familles quand cela était possible, dans une maison, avec un jardin, et au sein d'une association pour les familles moins favorisées comme le montrent les portraits 2 et 4 témoignent de disparités sociales flagrantes au sein de la société. Tous ne disposent pas d'une maison, d'un jardin, de plusieurs chambres… Cette réalité marquée, bien que notre échantillon soit relativement réduit, révèle ces disparités présentes au sein de la société. Des réalités marquées également par la commune d'appartenance, ce qui fait écho à ce que nous observions dans notre chapitre 2 et notamment vis-à-vis du contexte géographique de notre étude.

De plus, comme nous l'avons réalisé à travers la préparation de nos entretiens menés auprès de familles de milieux moins favorisés, et comme nous l'ont fait remarquer les acteurs de terrains qui nous ont permis de rencontrer ces familles, il peut y avoir des peurs quant aux incidences qu'une étude peut avoir. Des peurs que ce qui est dit puisse être révélé au sein de l'école de leurs enfants par exemple… Bien que nous assurions l'anonymat qu'une étude requiert, cet élément est selon nous, non

négligeable, et souligne également des fragilités sociales, culturelles intégrées au sein de la société.

D'autres analyses pourraient être poursuivies, mais déjà à travers ces quelques points soulignés nous avons compris que les difficultés rencontrées dans notre terrain en lui-même témoignaient de réalités sociales, économiques, culturelles, inscrites au sein de notre société. Que le terrain en lui-même est un révélateur de ces disparités. Ce déséquilibre dans nos rencontres faites avec les familles met véritablement l'accent sur des difficultés concernant les conditions d'existences différentes entre des familles favorisées et des familles de milieu populaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La crise sanitaire que nous vivons a marqué chaque individu comme nous l'avons montré à travers l'élaboration de ces tableaux de familles. Elle a imposé à chacun de s'adapter pour poursuivre son activité à distance, ses apprentissages à distance. Les jeunes au sein de leurs familles l'ont exprimé lors de nos rencontres. La situation a évolué depuis le premier confinement de mars 2020. Les jeunes du secondaire (3/4/5/6e) que nous avons rencontrés ont ainsi vécu différents moments : un premier confinement durant lequel tous étaient à la maison puis à partir de septembre dernier et jusqu'à aujourd'hui un système alternant le présentiel et le distanciel. Cette situation a imposé de recourir à ce que nous avons nommé dans cette étude les TIC.

Cependant, poursuivre ses apprentissages à la maison, comme nous l'avons vu, a nécessité d'avoir à sa disposition différentes ressources afin de répondre aux demandes des écoles. Il a donc fallu pour chaque jeune, bénéficier d'un ordinateur, d'une connexion, d'un lieu pour travailler. Autant de ressources matérielles, de conditions économiques qui ne sont pas partagées par tous de la même manière au sein de la société. Nos 4 portraits ainsi que nos deux autres entretiens mis en annexes l'ont montré. En fonction des milieux sociaux, des communes d'appartenances, les jeunes au sein de leurs familles ne disposent pas des mêmes conditions matérielles. Et, dans une nuance subtile, du matériel adéquat pour répondre aux demandes des écoles. Matériel qui a un coût certain il faut le souligner. Comme les jeunes rencontrés nous l'ont exprimé, travailler derrière un smartphone est plus complexe que derrière un ordinateur. Ainsi, disposer du matériel est une chose certes, mais il faut disposer du bon matériel comme un ordinateur par exemple, une connexion internet bon débit,... Notre étude à travers nos rencontres avec les familles révèle ainsi que la continuité des apprentissages à distance montre que nous ne disposons pas tous du matériel permettant de répondre aux demandes des écoles, que d'une famille à l'autre, bien que notre étude soit limitée, les conditions économiques ne sont pas les mêmes. Ce constat crée des disparités entre jeunes, entre familles dans la poursuite des apprentissages à distance. Ces disparités qui sont liées aux dispositions économiques des familles. Par cet aspect matériel que nous avons nommé dans notre étude « fracture du premier degré », nous pouvons dire que la continuité des apprentissages à distance est révélatrice de fossés, de fractures pour reprendre le terme, d'inégalités sociales, économiques pour être précise. Cette analyse fut en outre appuyée par ce que nous

avons mis en avant dans notre état de la littérature. Les inégalités numériques entre ceux qui disposent ou non du matériel adéquat sont révélatrices d'inégalités socioéconomiques présentes au cœur de notre société. Par ces dispositions matérielles non partagées par tous, la continuité des apprentissages à distance est révélatrice de fractures socioéconomiques et génère un renforcement des inégalités scolaires, car en fonction du milieu d'appartenance, les réponses aux attentes des écoles peuvent être foncièrement différentes. Nous mesurons toutefois que notre étude reste limitée en raison du nombre de familles et qu'en rencontrer davantage aurait été plus illustratif de la situation.

Par ailleurs, comme nous l'avons observé, il ne suffit pas de disposer seulement du matériel pour justifier d'usages actifs et autonomes des TIC. L'appropriation, les usages des TIC sont facilités, comme nous l'avons vu par des dispositions sociales comme bénéficier de parents pouvant accompagner dans ces usages par exemple. Notre étude, appuyée par les concepts de « fractures numériques du 1er et du 2^{d} degré » a ainsi révélé des disparités dans les conditions et dispositions matérielles, sociales, culturelles des familles. En effet, nos portraits révèlent que des jeunes au sein d'une famille plus favorisée ont à leurs dispositions des ressources sociales, culturelles comme des parents pouvant les accompagner dans l'utilisation des TIC par exemple leur permettant de répondre plus adéquatement aux demandes de leurs écoles. A contrario, les familles de milieu populaire illustrent le fait qu'il pouvait être plus difficile de répondre aux attentes de l'école. Ces constats nous permettent également de répondre à notre question de recherche, car la continuité des apprentissages est venue révéler ces disparités criantes entre jeunes, entre familles, générant un renforcement des inégalités scolaires.

Nous appuyer sur la sociologie dispositionnaliste et contextualiste de Lahire (2016), nous a montré l'importance de prendre en compte ce qui est incorporé, formé au sein et par l'individu dans des contextes sociaux différents. En outre, nous avons observé que l'appropriation, les usages des TIC peuvent varier d'un contexte à l'autre et que la construction de ceux-ci peut également varier en fonction du milieu d'appartenance. Nos portraits illustrent que dans les familles de milieux favorisés, les jeunes s'approprient les TIC et construisent leurs usages au sein de la sphère familiale notamment, dans laquelle il peut y avoir plusieurs outils numériques par exemple ou encore grâce à leurs parents qui eux-mêmes en raison de leurs statuts professionnels en ont des usages. De plus, nous l'avons observé à travers nos portraits, il y a souvent

dans ces familles des usages variés des TIC ; usages qui permettent de répondre davantage aux demandes des écoles : Nous pensons ici par exemple à l'envoi d'email ce qui comme nous l'avons vu n'est pas une tâche partagée par tout un chacun ou encore à l'utilisation de logiciels variés comme Word ou Excel, utilisation qui peut être facilitée pour un jeune qui a des parents qui en font usage. À côté de cela, comme l'ont illustré nos portraits, dans les familles de milieu populaire, les jeunes s'approprient et construisent leurs usages des TIC davantage au sein de leurs groupes de pairs ou alors par la sphère scolaire. En contexte de crise, dans ce système d'apprentissage à distance, les jeunes de milieu moins favorisé ont ainsi pu se retrouver chez eux dépourvus de ressources sociales, entendues au sens d'individus pouvant les accompagner dans les différentes tâches demandées par leurs écoles ; la famille C en est un exemple. Nous maintenons toutefois la nuance que nous soulevions plus haut, car dans notre cas d'étude, les jeunes de milieu moins favorisé ont pu obtenir du matériel par un prêt d'association par exemple comme nous l'avons vu. Cependant, le fait même que chaque jeune ne dispose pas au sein de sa famille du matériel avant le début de la crise illustre déjà les disparités qu'il existe.

Ainsi, à la manière de Lahire dans son ouvrage *Tableaux de familles, heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (2016), nous avons montré l'importance de reconnaître l'hétérogénéité des familles dans leurs dispositions matérielles, sociales, économiques, et également dans leurs appropriations et leurs usages des TIC. Nous avons également montré, à la manière de Lahire dans son ouvrage (2016), l'importance de dépasser le concept de « capital culturel ». Cela explique pourquoi nous avons privilégié les termes de dispositions économiques, sociales… À nouveau, comme nos portraits l'ont montré, ce sont les jeunes au sein de familles disposant de ressources économiques, sociales, culturelles permettant de répondre aux demandes des écoles en matière de poursuite des apprentissages à distance qui ont été les moins impactés que d'autres familles. Toutefois, pour marquer également les différentes nuances qui ont traversé notre étude, nous notons que bien que l'appropriation et les usages soient facilités par des dispositions matérielles, sociales (au sens d'un entourage), économiques, etc., les différents portraits ont également montré qu'il s'agit davantage de construction des usages des TIC plus que de transmission pour marquer ces nuances avec le concept de « capital culturel » employé par Bourdieu. Les jeunes nous l'ont témoigné par leurs dialogues, il s'agit davantage d'acquis progressivement construits facilités ou non par les dispositions présentes dans la sphère familiale.

En mobilisant les différents concepts « fractures numériques », « digital natives », « capital culturel » au sein de notre étude, nous avons montré que derrière ceux-ci se cache un ensemble d'autres problématiques bien réelles telles que des disparités socioéconomiques, socioculturelles entre jeunes au sein de leurs familles et entre familles. La continuité des apprentissages vécue par les jeunes du secondaire (3/4/5/6e) durant la crise sanitaire est en outre révélatrice de ces réalités présentes au sein de notre société. Nous souhaitions montrer à travers notre étude que la continuité des apprentissages à distance est venue exacerber les inégalités socioéconomiques et socioculturelles déjà existantes au sein de notre société. L'hypothèse que nous avons formulée dans l'introduction s'est vérifiée par l'exploitation de la littérature, nos rencontres avec les familles, la construction de nos portraits qui sont venues le montrer. En effet, poursuivre ses apprentissages à distance est rendu plus favorable dans des contextes familiaux particuliers. Des contextes dans lesquels les dispositions matérielles, sociales, culturelles, permettent de répondre aux demandes des écoles. Cependant, comme notre étude l'a montré, ces réalités ne sont pas partagées par tous, ce qui témoigne en toile de fond de ces disparités au sein de notre société et qui génère un renforcement des inégalités scolaires dans le cadre de la continuité des apprentissages à distance.

Autrement dit, notre étude par son thème a remis au-devant de la scène des réalités qui creusent ces fractures et renforcent ces inégalités numériques, qui demeurent en fait, aussi et surtout des inégalités sociales, économiques, culturelles, scolaires. Chaque jeune ne disposant pas des mêmes conditions d'existences au sein de son foyer ne répond pas de la même manière aux demandes de l'école. Notre étude montre également que la continuité des apprentissages à distance génère un renforcement des inégalités scolaires.

Par ailleurs, en décrivant et analysant dans le détail ce qui nous a été partagé des familles rencontrées, nous avons mesuré la nécessité de considérer l'hétérogénéité des jeunes, des familles, dans leurs appropriations et usages des TIC. En mobilisant le concept de « digital natives », nous nous sommes aperçue que ce n'était pas forcément parce qu'ils (les jeunes) étaient nés dans cette ère du numérique que cela déterminait forcément des usages actifs, autonomes, réfléchis. Nous notons que l'âge est un paramètre à prendre également en compte, car comme nous l'avons remarqué, il existe des nuances entre les jeunes de 3e/4e secondaire et ceux de 6e secondaire.

Ces différents concepts mobilisés nous ont ainsi permis d'illustrer et de mener notre étude et nous ont aussi montré la nécessité de les interroger pour comprendre ce qu'ils cachent certes, mais aussi ce qu'ils signifient. Précisément, en creusant dans cette étude, nous nous sommes aperçue que ce sont des questions sociétales de fond qui sont posées à travers ces concepts. Cela nous a d'ailleurs été témoigné par les familles rencontrées questionnant globalement la place du numérique dans l'éducation et au sein de la société.

Ainsi, au-delà du fait que la continuité des apprentissages à distance durant la crise sanitaire ait révélé des disparités dans les conditions et dispositions sociales, culturelles, économiques des jeunes et de leurs familles, celle-ci a aussi mis au jour des réflexions quant à la place qu'occupent les technologiques numériques au cœur de notre société. Ces questions dépassent en un sens le cadre propre de notre étude, mais d'une certaine manière sont venues se poser dans ce contexte de crise que nous avons rencontré.

Au-delà de notre question de recherche, ce sont donc de véritables débats sociétaux qui se laissent entrevoir à travers toute notre étude questionnant parents, jeunes, enseignants, secteurs associatifs, nous-même et bien d'autres encore que nous oubliions. Ces questions et réflexions auraient le mérite d'être analysées plus en profondeur et nous nous ferons le plaisir de les lire pour compléter davantage nos réflexions menées dans le cadre de ce travail.

Il nous faut également pour finir, ajouter que par les difficultés rencontrées au sein de cette étude et notamment dans l'accessibilité aux familles des strates les plus précaires, nous avons réalisé que cela constituait certes une limite flagrante à notre travail, mais que cela témoignait également de « fractures » pour ré employer le terme en lui-même, « d'inégalités » sociales, économiques, culturelles, présentes au cœur de notre société. Accepter et reconnaître ces limites dans notre étude nous a permis de comprendre que notre terrain en lui-même est révélateur de ces disparités. En nous voyant recevoir des réponses négatives dans nos demandes d'entretiens avec des familles populaires, nous avons véritablement pris conscience que chaque jeune, chaque famille, plus globalement chaque individu, n'a pas, n'est pas, dans les mêmes conditions d'existences pour faire face à cette crise que nous vivons. Ce constat est foncièrement inégalitaire et marque nettement ces disparités entre individus vivant dans telles ou telles communes, de tels ou tels milieux… Des disparités qui soulèvent

ces questions de fractures socio-territoriales que nous relevions dans notre chapitre 2 au niveau du contexte de notre étude.

Élargir le champ d'étude de notre travail présenterait également des avantages, car nous avons réalisé en avançant progressivement dans nos analyses que celui-ci se situait à l'interface de différents champs : sociologique, économique, politique, démographique, anthropologique... Appuyer nos analyses faites à un niveau micro social par d'autres observations présenterait l'intérêt d'adopter une démarche globale, en prenant en compte l'individu dans toutes ses dimensions et permettrait de proposer des réponses et champs d'action plus élaborés et précis.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES :

Baron, G-L., & Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation.* [Fichier PDF]. Retrieved from http://mutatice.net/glbaron/lib/exe/fetch.php/baron_bruillard_livre1996-fprepub2.pdf

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture,* Paris, Minuit.

Campenhoudt, L-V., & Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales. 5e édition.* Dunod.

Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles.* Paris, Nathan.

Lahire, B. (2016). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires.* Points.

Rogers E. (1995), *Diffusion of innovations*, Free Press, New York, 4th edition dans Valenduc, G., & Vendramin, P. (2006). Fractures numériques, inégalités sociales et processus d'appropriation des innovations. In *Terminal* n°95-96. L'Harmattan, Paris, pp.137-154.

ARTICLES :

Attour, A., & Longhi, C. (2009). Fracture numérique, le chaînon manquant. *Les Cahiers du numerique*, *Vol. 5*(1), 119-146.

Baron, G.-L., & Bruillard, E. (2001). « Une didactique de l'informatique ? ». *Revue française de Pédagogie,* n° 135, p.163-172.

Barrier, T., Friant, N., Roland, E., & Baillet, D. (2020). Confinement, conditions de vie et inégalités d'apprentissage : Un partage d'expérience. *La Revue Nouvelle*, *N° 4*(4), 7-13.

Basque, J., & Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et techniques éducatives*, *9*(3), 263-289. https://doi.org/10.3406/stice.2002.1510

Bayne, S., & Ross, J. (2007). The 'Digital Native' and 'Digital Immigrant' : A Dangerous Opposition. *Communication présentée à la conférence annuelle de la Society for Research into Higher Education* (SRHE). Brighton, R.-U

Bordes, V. (s.d.). Approche sociologique de la jeunesse [Fichier PDF]. Consulté le 12 mars 2021. Retrieved from https://blogs.univ-tlse2.fr/bordesveronique/files/2017/05/approche-socio-jeunnesse.pdf

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *30*(1), 3-6. https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654

Bourreau, M., & Pénard, T. (2016). Introduction. L'économie numérique en question. *Revue d'économie industrielle*, *156*, 11-15.

Boyer, R. (2006). Pasquier Dominique. Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité. Paris : Éd. Autrement, 2005. – 180 p. (Mutations). *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *155*, 170-172. Retrieved from http://journals.openedition.org/rfp/325

Brotcorne, P. (s. d.). Inégaux face aux technologies numériques : Un problème d'accès ? *Observatoire Belge des Inégalités*. Retrieved from https://inegalites.be/Inegaux-face-aux-technologies

Brotcorne, P. (2019). Pour une approche systémique des inégalités numériques parmi les jeunes en âge scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *21*(3), 135. https://doi.org/10.7202/1067712ar

Brotcorne, P., & Valenduc, G. (2008). [Fichier PDF]. Construction des compétences numériques et réduction des inégalités. Retrieved from http://www.ftu-namur.org/fichiers/Comp%C3%A9tences%20num%C3%A9riques%20et%20in%C3%A9galit%C3%A9s.pdf

Brotcorne, P., & Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet. *Les Cahiers du numerique*, *Vol. 5*(1), 45-68.

Brotcorne, P., & Damphuis, L., & Laurent, V., & Valenduc, G., ; Vendramin, P. (2010). Diversité et vulnérabilité dans les usages des TIC. La fracture numérique au second degré. *Academia press* : Gent. (ISBN:9789038216980) 239 pages. Retrieved from http://hdl.handle.net/2078.1/129028

Brotcorne, P., & Vendramin, P. (2021). Une société en ligne productrice d'exclusion. [Fichier PDF]. *Sociétés en changement.* Retrieved from https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-iacchos/societes-en-changement-note-thematique/IACCHOS-Vulnerabilite%CC%81numerique-WEB.pdf

Brotcorne., P. & UCLouvain & CIRTES & Centre Interdisciplinaire de Recherche Travail & État et Société & Ilse Mariën & imec-SMIT-VUB. (2020). [Fichier PDF]. *Baromètre de l'inclusion numérique.* Fondation Roi Baudouin.

Chapuis, S. M., & Bovis-Vlahovic, C. de. (2016). VII. Everett Mitchell Rogers. Cultiver la diffusion des innovations. In *Les Grands Auteurs en Management de l'innovation et de la créativité* (p. 133-155). EMS Editions. Retrieved from https://www.cairn.info/les-grands-auteurs-en-management-de-l-innovation--9782847698121-page-133.htm

Chouikha, L., & Granjon, F., & Lelong, B., & Metzger, J-L. (2009). (dir.), Inégalités numériques : Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC. Paris, Hermès, Coll. « Lavoisier ». *Communication. Information médias théories pratiques*, *Vol. 29/1*, Article Vol. 29/1. Retrieved from http://journals.openedition.org/communication/2548

Collet, I. (2020). L'école à distance révèle que « les compétences numériques des jeunes sont surestimées ». *Heidi News*. Retrieved from https://archive-ouverte.unige.ch/unige:135876

Collin, S., Guichon, N., & Ntebutse, J.-G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, *22*(1), 89-117. https://doi.org/10.3406/stice.2015.1688

Collin, S., & Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation : Analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, *41*(1), 192-210. https://doi.org/10.7202/1015065ar

Cordier, A. (2020). Des usages juvéniles du numérique aux apprentissages hors la classe. [Fichier PDF]. Paris. Cnesco. Retrieved from https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/201015_Cnesco_Cordier_Numerique_hors_de_la_classe-1.pdf

De Haan J. (2004). "A multifaced dynamic model of the digital divide", *in IT and society*, *vol.1, n°7*, Stanford University Press, pp.66-88.

Delforge, C., Meurice, A., & Vyver, J. V. de. (2019). Le numérique en classe en 2 temps 3 mouvements – Évaluation d'un scénario de formation continuée. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *Vol. 22, n° 1*, Article Vol. 22, n° 1. https://doi.org/10.4000/alsic.4019

Denouël, J. (2017). L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Hermes, La Revue*, *n° 78*(2), 80-86.

DiMaggio, P., Hargittaï, E., Celeste, C., & Shafer, S. (2004). Digital Inequality : From unequal access to differenciated use. In K.M. Neckerman (dir.), *Social Inequality* (p. 355-400). New York: Russel Sage Foundation.

Draelants, H., & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *186*, 115-142. https://doi.org/10.4000/rfp.4430

Dubet, F. (2012). Classes sociales et description de la société. *Revue Francaise de Socio-Economie*, *n° 10*(2), 259-264.

Dumay, X., Dupriez, V., & Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue francaise de sociologie*, *Vol. 51*(3), 461-480.

Duru-Bellat, M. (2002). Les inégalités sociales à l'école. *Presses Universitaires de France*. https://doi.org/10.3917/puf.duru.2002.01

Fatorehchi, M. M. (2010). Olivier Galland, Les jeunes. Paris, Éd. La Découverte, coll. Repères, 2009, 124 p. *Questions de communication*, *18*, 298-300.

Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *163*, 51-61. https://doi.org/10.4000/rfp.978

Fluckiger, C. (2009). Inégalités sociales et différenciation des usages à l'adolescence. In Granjon, F., & Lelong, B., & Metzger, J-L., (dirs)., *Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC* (p. 223-250). Hermès-Lavoisier. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/47331325.pdf

Fontar, B., & Kredens, E. (2010). Comprendre le comportement des enfants et des adolescents sur internet. Fréquence Ecoles ; Fondation pour l'enfance. Retrieved from https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01139272

Forquin, J.-C. (1979). La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue française de pédagogie*, *49*, 87-99.

Franco, R. (2006). La fracture numérique : Diagnostic et parades. *Politique etrangere*, *Automne*(3), 531-544.

Freyssinet, J. (2018). Inégalités, pauvreté, exclusion sociale : L'impact de la crise et des réformes. *Chronique Internationale de l'IRES*, *N° 161*(1), 14-24.

Galland, O. (2009). Les jeunes. Paris, Éd. La Découverte, coll. Repères, 124 p. In Fatorehchi, M. M. (2010). *Questions de communication*, *18*, 298-300. Paris, Éd. La Découverte, coll. Repères, 2009, 124 p. Retrieved from https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/315

Garcia, A. (2015). Utiliser les théories de Bourdieu sur l'École. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 37,* Article 37. https://doi.org/10.4000/edso.1191

George, É. (2004). L'expression de fracture numérique en question. In Guichard, É. (dir.), *Mesures de l'internet.* (pp.152-165). Paris : éditions des Canadiens en Europe.

Giannoula, E., & Baron, G.-L. (2002). Pratiques familiales de l'informatique versus pratiques scolaires Représentations de l'informatique chez les élèves d'une classe de CM2. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, *9*(3), 437-456. https://doi.org/10.3406/stice.2002.1515

Glevarec, H. (2018). Du « capital culturel » au savoir : Critique des usages substantiels et cognitifs d'un rapport social arbitraire. *Sociologie et sociétés*, *50*(1), 205-234. https://doi.org/10.7202/1063697ar

Granjon, F. (2004). Les sociologies de la fracture numérique. Jalons critiques pour une revue de la littérature. *Questions de communication*, *6*, 217-232. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.4390

Granjon, F. (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale. *Les Cahiers du numerique*, *Vol. 5*(1), 19-44.

Granjon, F., & Denouël, J. (2011). Présentation. Penser les usages sociaux des technologies numériques d'information et de communication. In J. Denouël & F. Granjon (Éds.), *Communiquer à l'ère numérique* (p. 7-43). Presses des Mines. https://doi.org/10.4000/books.pressesmines.395

Griset, P. (2010). L'émergence d'Internet. *Le Debat*, *n° 160*(3), 132-150.

Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide : Differences in People's Online Skills. *First Monday*. https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942

Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, *80*(1), 92-113. https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x

Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, *18*(100), 487-521. https://doi.org/10.3406/reso.2000.2235

Jourdain, A., & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idees economiques et sociales*, *N° 166*(4), 6-14.

Karsenti, T. (s. d.). Approches théoriques des usages des technologies en éducation : Regard critique. *Formation et profession*. Retrieved from https://www.academia.edu/5188161/Approches_th%C3%A9oriques_des_usages_des_technologies_en_%C3%A9ducation_regard_critique

Kling, R. (1998). Technological and social access on computing, information and communication technologies. *White paper for presidential advisory committee on high performance computing and communication, information technology, and the next generation Internet* dans Brotcorne, P., & Damphuis, L., & Laurent, V., & Valenduc, G., ; Vendramin, P. (2010). (dir). Diversité et vulnérabilité dans les usages des TIC. La fracture numérique au second degré. *Academia press* : Gent. (ISBN:9789038216980) 239 pages. Retrieved from http://hdl.handle.net/2078.1/129028

Koehler, M.J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research,* 32(2), 131-152.

Lahire, B. (2006). *La culture des individus*. La Découverte. Retrieved from https://www.cairn.info/La-culture-des-individus--9782707149282.htm

Lahire, B. (2010). La transmission familiale de l'ordre inégal des choses. *Regards croises sur l'economie*, *n° 7*(1), 203-210.

Lahire, B. (2019). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'« échec scolaire »*. Presses universitaires de Lyon.

Liénard, G., & Servais, E. (1975). La transmission culturelle : stratégie des familles et position sociale. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, *59*, 337-353.

Mercklé, P., & Octobre, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *RESET. Recherches en sciences sociales sur Internet*, *1*, Article 1. https://doi.org/10.4000/reset.129

Merle, P., & Lahire, B. (1996). Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. *Revue Française de Sociologie*, *37*(1), 145. https://doi.org/10.2307/3321954

Metton, C. (2004). Les usages de l'Internet par les collégiens. *Reseaux*, *n° 123*(1), 59-84.

Morel, S. (2012). ROCHEX Jean-Yves & CRINON Jacques (dir.). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011, 214 p. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *179*, 143-144.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain : Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, *1*, 71-109. https://doi.org/10.4000/enquete.263

Page, L. (2005). Des inégalités sociales aux inégalités scolaires. *Revue economique*, *Vol. 56*(3), 615-623.

Pagis, J. (2013). Une ethnographie des socialisations enfantines. *Geneses*, *n° 93*(4), 176-183.

Pasquier, D. (2005). Cultures lycéennes, la Tyrannie de la majorité. Paris : Éd. Autrement, 180p. (Mutations).

Plantard, P. (2015). Contre la « fracture numérique », pas de coup de tablette magique ! *Revue Projet*, *N° 345*(2), 23-30.

Plantard, P. (2016). Numérique et inégalités éducatives? Du coup de tablette magique à l'e-éducation. *Diversité : ville école intégration*, *4ème trimestre 2016*(186), 27-32.

Plantard, P., & Trainoir, M. (2012). Contribution à l'anthropologie des usages du numérique. *Le numérique en sociétés - M@rsouin*, *2*, 175-195.

Fossé-Poliak, C. (1995). B. Lahire, Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, *8*(31), 237-240. https://doi.org/10.3406/polix.1995.1929

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. In Prensky, M., (Eds), *On the Horizon.* MCB University Press, Vol. 9

Prensky, M., & Stenger, T. (2015). Chapitre 1. Digital natives, technologie et culture numériques. In *Digital natives* (p. 27-33). EMS Editions. Retrieved from https://www.cairn.info/digital-natives--9782847697438-page-27.htm

Rallet, A. (2004). Présentation. *Reseaux*, *n° 127-128*(5), 9-15.

Rallet, A., & Rochelandet, F. (2004). La fracture numérique : Une faille sans fondement ? *Reseaux*, *n° 127-128*(5), 19-54.

Rallet, A., & Rochelandet, F. (2007). ICTs and Inequalities : The digital Divide. In Brousseau E., Curien, N., (Eds.), *Internet and Digital Economics,* Cambridge University Press, 2007.

Ravestein, J., & Ladage, C., & Johsua, S. (2007). Trouver et utiliser des informations sur Internet à l'école : Problèmes techniques et questions éthiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *158*, 71-83. https://doi.org/10.4000/rfp.495

Rea, A., Nagels, C., Christiaens, J. (2009). Les jeunesses bruxelloises : inégalité sociale et diversité culturelle. Note de synthèse, EGB n°9. *Brussels Studies. La revue scientifique pour les recherches sur Bruxelles / Het wetenschappelijk tijdschrift voor onderzoek over Brussel / The Journal of Research on Brussels.* https://doi.org/10.4000/brussels.951

Rizza, C. (2006). La fracture numérique, paradoxe de la génération Internet. *Hermes, La Revue*, *n° 45*(2), 25-32.

Rueda, A. (2014). Du portrait cinématographique documentaire au portrait en sciences de l'information et de la communication. *Sciences de la société*, *92*, 177-191. https://doi.org/10.4000/sds.1226

Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning,* 26(1), 65-73.

Smyrnaios, N. (2016). L'effet GAFAM : Stratégies et logiques de l'oligopole de l'internet. *Communication langages*, *N° 188*(2), 61-83.

Stenger, T. (2015). Introduction. In *Digital natives* (p. 11-26). EMS Editions. Retrieved from https://www.cairn.info/digital-natives--9782847697438-page-11.htm

Trizzulla, C., Garcia-Bardidia, R., & Rémy, E. (2016). De Bourdieu à Lahire : Déterminismes sociaux et pratiques de consommation plurielles. *Recherche et Applications en Marketing*, *31*(1), 87-105.

Valenduc, G., & Vendramin, P. (2006). Fractures numériques, inégalités sociales et processus d'appropriation des innovations. In *Terminal* n°95-96. L'Harmattan, Paris, pp.137-154.

Van Dijk, J. (2003). De digitale kloof wordt dieper – van ongelijkheid in bezit naar ongelijkheid in vaardigheden en gebruik van ICT. SQM London, Universiteit Twente dans Brotcorne, P., & Damphuis, L., & Laurent, V., & Valenduc, G., ; Vendramin, P. (2010). (dir) Diversité et vulnérabilité dans les usages des TIC. La fracture numérique au second degré. *Academia press* : Gent. (ISBN:9789038216980) 239 pages. Retrieved from http://hdl.handle.net/2078.1/129028

Van Dijk, J. (2005). The deepening divide – Inequality in the Information Society. Sage Publications, London dans Brotcorne, P., & Damphuis, L., & Laurent, V., & Valenduc, G., ; Vendramin, P. (2010). Diversité et vulnérabilité dans les usages des TIC. La fracture numérique au second degré. *Academia press* : Gent. (ISBN:9789038216980) 239 pages. Retrieved from http://hdl.handle.net/2078.1/129028

Van Hamme, G., & Grippa, T., & Van Criekingen, M. (2016). Mouvements migratoires et dynamiques des quartiers à Bruxelles. *Brussels Studies. La revue scientifique pour les recherches sur Bruxelles / Het wetenschappelijk tijdschrift voor onderzoek over Brussel / The Journal of Research on Brussels.* https://doi.org/10.4000/brussels.1331

Van Hamme, G. (2010). Social cohesion in European cities. In: FOCI, *Scientific Final report, Chapter 3*, pp. 68-100.

Viola, R., & Bringer, O. (2017). Vers un marché unique numérique : Faire de la révolution numérique une opportunité pour l'Europe. *Revue d'economie financiere*, *N° 125*(1), 239-254.

Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : Méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations*, *HS*, Article HS. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451

Warschauer, M. (2004). *Technology and Social Inclusion : Rethinking the Digital Divide*. MIT Press.

Youssef, A. B. (2004). Les quatre dimensions de la fracture numérique. *Reseaux*, *n° 127-128*(5), 181-209.

THÈSES :

Fluckiger, C. (2007). *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familières et scolaires* (Doctoral dissertation). École normale supérieure de Cachan – ENS Cachan. Retrieved from https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00422204/document

Picard-Gallart, A. (2019). *L'intégration des technologies numériques à l'École : Discours et pratiques en tension : Étude d'une expérimentation `` tablettes ' ' en collège* (Doctoral dissertation). Université de Bourgogne Franche-Comté. Dijon. Retrieved from https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02887170/document

LÉGISLATION :

FWB - Circulaire 7515 (7768_20200317_144357). (s. d.). [Fichier PDF]. Retrieved from http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207515%20(7768_20200317_144357).pdf

SITES INTERNETS :

be.brussels. (s.d.). *Accueil / À propos de la Région.* Retrieved from https://be.brussels/a-propos-de-la-region/les-communes-de-la-region-de-bruxelles-capitale

Burgos, M. (1996). *Tableaux de famille*. Retrieved from the Web site of Bulletin des Bibliothèques de France https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1996-01-0129-009

Centre d'observation de la société. (s. d.). *Jeunes.* Retrieved from http://www.observationsociete.fr/definitions/jeunes.html

Cerisier, J.-F. (s. d.). *Covid-19, ce que la continuité pédagogique nous apprend de l'école*. The Conversation. Retrieved from the Web site of The Conversation http://theconversation.com/covid-19-ce-que-la-continuite-pedagogique-nous-apprend-de-lecole-138340

Clémi. (2006). *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias.* Enquête Mediappro. Retrieved from the Web site of https://docplayer.fr/40594-Appropriation-des-nouveaux-medias-par-les-jeunes.html

Collin, S. (2013). *Les inégalités numériques en éducation*. Retrieved from the Web site of Adjectif http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article254#xd_co_f=ZDAwNWY4MTItYmI0My00NDJjLTg2MTEtOTE5YmU1YzY2OWNi~

Commission européenne. (s.d.). *Rapport Bangemann : L'Europe et la société mondiale de l'information.* Retrieved from https://cordis.europa.eu/article/id/2730-bangemann-report-europe-and-the-global-information-society

Commission européenne. (2005). *Communiqué du 1er juin 2005 sur la stratégie à cinq ans pour dynamiser l'économie numérique.* Retrieved from https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/IP_05_643

Commission européenne. (2020). [Fichier PDF]. *Façonner l'avenir numérique de l'Europe*. Retrieved from https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/communication-shaping-europes-digital-future-feb2020_fr.pdf

Contrepoints. (2015). *L'inégalité est-elle un problème ? Rousseau, Marx, Piketty, Fukuyama et de Jouvenel*. Retrieved from https://www.contrepoints.org/2015/02/23/198601-linegalite-est-elle-un-probleme-rousseau-marx-piketty-fukuyama-et-de-jouvenel

Derrac., L. (2020). *Louis Derrac—Du concept de « fracture(s) numérique(s) » à celui de capital numérique ?* Retrieved from the Web site of Louis Derrac https://louisderrac.com/2020/11/19/du-concept-de-fractures-numeriques-a-celui-de-capital-numerique/

Dictionnaire de français Larousse. (s. d.). *Définitions : S'approprier—*. Retrieved from https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/s_approprier/4780

Digital wallonia.be. (2018). [Fichier PDF]. *Baromètre-2018-Digital-Wallonia-Education-Numérique.pdf*. Retrieved from https://content.digitalwallonia.be/post/20180322084629/Barom%C3%A8tre-2018-Digital-Wallonia-Education-Num%C3%A9rique.pdf

education.gouv. (s.d.). [Fichier PDF]. *COVID-19 – Continuité pédagogique Protocole à destination des professeurs 1er degré devant assurer une continuité pédagogique.* Retrieved from https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/continuit-p-dagogique---protocole-destination-des-professeurs-1er-degr--52029.pdf

Enseignement.be. (s.d.). *Pacte pour un enseignement d'excellence*. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=28280

European Schoolnet. (s.d.). *À propos de nous*. Retrieved from http://www.eun.org/about;jsessionid=F1353B9BC2628E428A547DD89D5CC259

Fédération Wallonie – Bruxelles. (2019). *Stratégie numérique pour l'éducation en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=28101

Institut de statistiques de l'UNESCO. (2020). *Technologies de l'information et de la communication (TIC)*. Retrieved from http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/technologies-de-linformation-et-de-la-communication-tic

Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse & Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale. (2016). [Fichier PDF]. *Zoom sur ville de Bruxelles.* Retrieved from https://ibsa.brussels/sites/default/files/publication/documents/Bruxelles_FR_3_tma.pdf?current=/node/9

Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse. (s.d.a). *Carte statistiques – Part des moins de 18 ans vivant dans un ménage sans revenu du travail en Région bruxelloise.* Retrieved from https://monitoringdesquartiers.brussels/maps/statistiques-revenus-bruxelles/condition-sociale-region-bruxelloise/part-des-moins-de-18-ans-vivant-dans-un-menage-sans-revenu-du-travail/0/2016/

Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse. (s.d.b). *Carte statistiques – Revenu imposable moyen par habitant (classes de revenus) en Région bruxelloise.* Retrieved from https://monitoringdesquartiers.brussels/maps/statistiques-revenus-bruxelles/revenus-fiscaux-region-bruxelloise/revenu-moyen-par-habitant/0/2015/

Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse. (s.d.c). *Cartes statistiques – Part des demandeurs d'emploi dans la population de 18-64 ans en Région bruxelloise.* Retrieved from https://monitoringdesquartiers.brussels/maps/statistiques-marche-du-travail-bruxelles/chomage-region-bruxelloise/part-des-demandeurs-emploi-dans-la-population-de-18-64-ans/1/2020/

Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse. (s.d.d). *Cartes statistiques – Espérance de vie des femmes en Région bruxelloise.* Retrieved from https://monitoringdesquartiers.brussels/maps/statistiques-sante-bruxelles/esperance-de-vie-region-bruxelloise/esperance-de-vie-des-femmes/0/2003-2007/

Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse. (s.d.e.). *Cartes statistiques – Espérance de vie des hommes en Région bruxelloise.* Retrieved from https://monitoringdesquartiers.brussels/maps/statistiques-sante-bruxelles/esperance-de-vie-region-bruxelloise/esperance-de-vie-des-hommes/0/2003-2007/

Linard, M. (2006). *« L'autonomie de l'apprenant et les TIC », Réseaux humains/Réseaux technologiques, Présence à distance*, Poitiers, CRDP, 2000, p. 41-49. - Recherche Google. Retrieved from the Web site of Université de Poitier https://www.google.com/search?sxsrf=ALeKk03hrcBOUOdfBz7gA_HiCe2k83aeaA:1613066182833&q=Linard,+M.,+%C2%AB+L%27autonomie+de+l%27apprenant+et+les+TIC+%C2%BB,+R%C3%A9seaux+humains/R%C3%A9seaux+technologiques,+Pr%C3%A9sence+%C3%A0+distance,+Poitiers,+CRDP,+2000,+p.+41-49.&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwiks87ms-LuAhUsz4UKHdrYAbkQBSgAegQIBBA1&biw=1280&bih=689

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (s.d.). *COVID-19— Continuité pédagogique Protocole à destination des professeurs du 1er degré devant assurer une continuité pédagogique.* Retrieved from https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/continuit-p-dagogique---protocole-destination-des-professeurs-1er-degr--52029.pdf

Observatoire Belge des Inégalités. (s. d.). *Pourquoi un observatoire des inégalités ?* Retrieved from https://inegalites.be/Pourquoi-un-observatoire-des

OCDE. (2000). [Fichier PDF]. *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes.* Retrieved from http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf

Parlement européen. (1996). *Rapport sur—"L' Europe et la société de l'information planétaire—Recommandations au Conseil européen" et—La communication de la Commission des Communautés européennes, intitulée : « Vers la société de l'information en Europe : Un plan d'action »—Commission économique, monétaire et de la politique industrielle—A4-0244/1996*. Retrieved from https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A4-1996-0244+0+DOC+XML+V0//FR

Sommet mondial sur la société de l'information (2004). *Déclaration de principes*. Retrieved from https://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/dop-fr.html

Sommet mondial sur la société de l'information. (s. d.). Retrieved from https://www.itu.int/net/wsis/basic/faqs.asp?lang=fr

Ufapec. (s.d.). *21.08/ L'école aide-t-elle à réduire la fracture numérique ?* Retrieved from http://www.ufapec.be/nos-analyses/2108-ecole-et-fracture-numerique.html

ULB-IGEAT & Observatoire de la Santé et du Social. (2010). [Fichier PDF]. *Fiches communales d'analyse des statistiques locales en Région bruxelloise.* Retrieved from http://homepages.ulb.ac.be/~bwayens/cocof/00_Fiche_Regionale_FR.pdf

UNESCO. (2020). *Conséquences de la fermeture des écoles*. Retrieved from https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences

Universalis, E. (s. d.). *INÉGALITÉS - Analyse et critique*. Encyclopædia Universalis. Retrieved from https://www.universalis.fr/encyclopedie/inegalites-analyse-et-critique/

ANNEXES

Annexe 1 : Glossaire

Concepts centraux :

- **Fracture(s) numérique(s)** : Concept primordial de notre étude. L'émergence de ce concept remonte à la fin du XXe. Initialement, il désigne les inégalités entre les individus ayant accès aux technologies numériques et ceux qui n'y ont pas accès (Brotcorne & Valenduc, 2009 ; Plantard, 2016 ; Youssef, 2004). Il s'agissait donc à l'initial de fracture dans l'accessibilité matérielle aux outils numériques. Par après la définition a évolué, se complexifiant au fur et à mesure. La littérature est particulièrement foisonnante à ce sujet. Nous avons retenu le fait que la fracture numérique au singulier n'a que peu de sens et qu'il est plus pertinent de parler de fractures numériques au pluriel. Cela a été nommé dans la littérature, fractures à plusieurs degrés (Brotcorne et al., 2010 ; Brotcorne & Valenduc, 2009 ; Plantard, 2016 ; Rallet & Rochelandet, 2007 ; Youssef, 2004). La fracture du premier degré concerne l'accès/non accès aux matériels en tant que tel. La fracture du second degré fait référence aux usages différenciés qui sont faits des technologies numériques et qui peuvent conduire à des phénomènes d'exclusion/intégration. (Brotcorne et al, 2010 ; Brotcorne & Valenduc, 2009 ; Plantard, 2016 ; Rallet & Rochelandet, 2007 ; Youssef, 2004). La fondation roi Baudoin qui a publié un baromètre de l'inclusion numérique (2020), fait état de trois degrés de fractures : les inégalités d'accès aux matériels ; les inégalités relatives aux compétences numériques à avoir pour utiliser les technologies numériques ; les inégalités liées à l'utilisation de services essentiels comme les services bancaires, de santé, etc. (Brotcorne et al., Baromètre de l'inclusion numérique, 2020).

- **Capital culturel :** Ce concept, vaste, et critique a été défini par Bourdieu (1979). Il s'agit de l'ensemble des ressources culturelles dont un individu dispose (Bourdieu, 1979). Bourdieu fait état de trois dimensions du capital culturel : incorporé (correspond à l'habitus culturel qu'un individu acquière en raison des liens de socialisation) — institutionnalisé (diplômes) — objectivé (objets, biens matériels en tant que tels) (Bourdieu, 1979). Ce premier constat posé, il nous faut pousser plus loin et comprendre que la sociologie de Bourdieu

donne une place importante à ce qu'il nomme l'héritage et la transmission de ces capitaux culturels au sein des familles. Pour le sociologue, l'héritage est un « *vecteur de reproduction de la hiérarchie sociale* » (Jourdain & Naulin, 2011, para.3). Ainsi, l'individu hérite du capital culturel transmis conduisant à la reproduction des hiérarchies observées au sein de la société. Cette reproduction sociale dont parle Bourdieu s'observe également au sein de l'institution scolaire. Cette institution a fait l'objet d'études approfondies du sociologue. Bourdieu montre en outre que l'école reproduit cette hiérarchisation sociale en s'appuyant et en valorisant ce qui est transmis au sein des familles les mieux dotées (Jourdain & Naulin, 2011). Cela qui participe également à la (re) production des inégalités sociales. Dans l'ouvrage *Les Héritiers,* Bourdieu et Passeron (1964) montrent que les étudiants en fonction de leurs catégories sociales arrivent dans l'institution scolaire avec des ressources, des capitaux culturels différents ne leur permettant pas à tous de comprendre et s'adapter aux normes et codes scolaires. L'école valorisant les dispositions et capitaux culturels des catégories les mieux dotées, cela conduit de fait à la (re) production des inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1964). C'est dans cet ouvrage que la notion de capital culturel incorporé au sens d'habitus, de dispositions héritées à travers les liens socialisateurs d'un individu au sein de sa famille notamment, est appréhendée pour montrer ce lien entre la réussite scolaire et l'héritage de ce capital culturel (Bourdieu & Passeron, 1964).

Dans le cadre de ce travail, l'analyse s'appuie sur la sociologie dispositionnaliste et contextualiste de Lahire qui complexifie la socialisation familiale à partir notamment de son ouvrage *Tableaux de familles, heurs et malheurs scolaires en milieu populaire* (Lahire, 2016). Lahire apporte des nuances au concept même de capital culturel notamment par rapport aux processus de transmission et à ses fondements même. Le sociologue montre dans son ouvrage la complexité du concept et la nécessité de « *s'attacher à la description et à l'analyse des modalités de la socialisation familiale ou scolaire »* (Lahire, 2016, p.406). Pour Lahire, il s'agit de dépasser ces concepts mêmes de capital culturel, d'héritage et de transmission en analysant dans le détail les conditions de la socialisation au sein de la famille et de l'école et voir comment cela peut expliquer des cas de réussite, ou d'échec en milieu populaire (Lahire, 2016). Par exemple, pour lui, le capital culturel ne se

transmet pas, comme l'on transmet une lettre qui arriverait à l'identique chez son destinataire (Lahire, 2016). De plus, là où l'analyse de Lahire est particulièrement intéressante, nous le verrons par après dans le détail c'est que pour lui, il y a bien plus qu'un capital culturel transmis, il y a un ensemble d'autres paramètres à prendre en compte comme le rapport à la lecture, à l'écrit, le rapport à l'autorité, au temps, les sentiments de honte… (Lahire, 2016).

- **Digital natives :** Concept que nous rencontrerons du fait de la population cible que nous avons mobilisée dans ce travail. Ce concept de digital natives a notamment été introduit par Prensky dans les années 2000 (Stenger, 2015). Prensky faisait alors référence aux jeunes nés dans un environnement dans lequel les technologies numériques sont de plus en plus présentes et dans lequel cette génération native du numérique posséderait et aurait développé « *des modes de pensées et d'apprentissage et une culture spécifique* » en raison de cet essor des technologies numériques (Stenger, 2015, para.17). Ainsi, il s'agirait d'une génération, initialement Prensky faisait référence à des étudiants nés dans ce monde des technologies numériques et ayant ainsi une plus grande aptitude à utiliser celles-ci que la génération du dessus qu'il qualifie d'ailleurs de digital immigrants (Stenger, 2015). Cependant, il faut dès lors le souligner, ce concept fait débat. En effet qui sont ces jeunes, quel est le découpage de ces classes d'âges… Nous le verrons dans le corps de ce travail, la notion même de « jeune » requérait toute une étude tant elle est vaste et complexe à définir. Le concept de digital natives tel que défini par Prensky fait l'objet d'une critique conceptuelle en ce qu'il englobe dans un tout homogène : une génération née notamment à partir des années 80 ; nous verrons dans notre étude que l'homogénéité est un biais bien plus qu'une réalité. De plus, là où de nombreux auteurs et nous le verrons au fur et à mesure de notre travail, complexifient dans une certaine mesure ce concept de digital natives, c'est qu'ils posent des distinctions entre l'accessibilité aux technologies numériques, les usages de celles-ci, le développement de compétences particulières (Brotcorne et al, 2010 ; Brotcorne, 2019 ; Hargittaï, 2010 ; DiMaggio et al, 2004 ; Plantard, 2016 ; Youssef, 2004). Car, il ne suffit pas d'être né dans cette génération dite, native du numérique pour nécessairement y avoir accès, y développer des usages critiques, autonomes, efficaces, y façonner des

compétences particulières, etc. (Hargittaï, 2010). De ce point déjà, nous remarquons et remarquerons au fur et à mesure de l'étude que mettre les jeunes, encore faut-il les définir, dans un tout homogène n'est pas adéquat et s'avère illusoire tant les usages peuvent être distincts en fonction de différents paramètres, indicateurs que nous verrons au fur et à mesure de notre étude.

Nous le réalisons ainsi et le réaliserons davantage dans notre étude, ce concept fait débat depuis qu'il a émergé dans les discours, dans la littérature. Ce concept de digital natives sera donc discuté à travers le focus des fractures numériques notamment tout au long de notre mémoire.

Autres termes clefs :

- **Technologie(s) de l'information et de la communication (TIC)** : Concept clef que nous emploierons tout au long de notre étude. Nous nous appuyons ici sur une définition de l'UNESCO : « *Ensemble d'outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou échanger des informations, notamment les ordinateurs, l'internet (sites Web, blogs et messagerie électronique), les technologies et appareils de diffusion en direct (radio, télévision et diffusion sur l'internet) et en différé (podcast, lecteurs audio et vidéo et supports d'enregistrement) et la téléphonie (fixe ou mobile, satellite, visioconférence, etc.). »* (Institut de statistiques de l'UNESCO, 2020). Il convient dès lors de préciser que dans le cadre de ce mémoire, nous mentionnerons ce terme pour désigner cet ensemble d'outils que cela soit internet, le smartphone, l'ordinateur, une tablette, la télévision, etc.

- **Inégalités** : Concept vaste et complexe à définir tant les définitions qu'on lui donne peuvent être variées en fonction des théories, des courants, et qui demanderait une étude à part entière sur son essence même. Notre travail ne se donne pas pour tâches d'explorer ce concept et d'en débattre sur sa définition ; c'est pourquoi nous considérerons qu'une inégalité est « *le résultat d'une distribution inégale, au sens mathématique de l'expression, entre les membres d'une société des ressources de cette dernière, due aux structures mêmes de cette société et faisant naître un sentiment d'injustice au sein de ses membres »* (Universalis, E., s.d.). Pour compléter cela, nous dirons que cette distribution

inégale conduit à établir une hiérarchie entre individus au sein d'une société et à la création de ce que l'on nomme des classes sociales.

L'observatoire belge des inégalités indique que les inégalités sont plurielles au sein de nos sociétés : inégalités hommes-femmes, inégalités de richesses, inégalités liées au genre, inégalités liées au handicap, inégalités dans l'accessibilité au soin… La liste est longue (Observatoire belge des Inégalités, s.d.). Ainsi, les inégalités touchent à une variété de thèmes : genre, travail, santé, éducation, etc., et font écho à d'autres concepts qui lui sont associés tel que « vulnérabilité », « exclusion » et son contraire « inclusion », « intégration ». Nous verrons à travers notre travail de recherche que les inégalités numériques peuvent conduire à des phénomènes d'exclusion, d'inclusion qui doivent être mis au jour et questionnés pour tenter de comprendre ce qui est (re) produit au sein de notre société en matière d'inégalités.

- **Jeunes :** Un concept qui semble particulier à définir à premier abord tant il est utilisé dans nos conversations familières, dans les discours médiatiques et politiques… Cependant, s'agissant d'un concept au cœur de notre étude, nous avons pensé qu'il était important de tenter de le définir. En parcourant la littérature, nous nous sommes aperçue de la complexité de sa définition et des difficultés de ses contours. Différents chercheurs, toutes disciplines confondues fournissent en effet un large éventail de tentative d'explication du concept qui ne semble cependant pas faire l'unanimité. « Jeunes », « Jeunesses », des termes qui ont marqué leurs empreintes progressivement dans les travaux de différentes écoles au XXe notamment, l'école de Chicago, en Grande-Bretagne et également en France (Bordes, s.d.). Se développe ainsi au fur et à mesure une sociologie de la jeunesse qui a donc pour cible l'étude des « jeunes » à travers différentes autres théories comme la délinquance juvénile, la reproduction sociale, le changement social, la socialisation, etc. (Bordes, s.d.). Comme nous l'avons observé en décortiquant la littérature, une définition pure et simple ne semble pas être fournie. Galland dans son ouvrage *les jeunes,* illustre le fait que les contours de ce concept ont évolué au fur et à mesure de l'histoire et que le terme en lui-même est une « *invention de l'histoire* » (2009, p.124). Finalement, c'est à partir de la notion d'âge que le

concept se définit dans des travaux scientifiques. Ainsi l'UNESCO, l'Insee, et d'autres encore, parlent de « jeunes », « jeunesses » vis-à-vis des individus se situant entre 15-24 ans (Centre d'observation de la société, s.d.). Nous avons également observé, que peut-être dénommé « jeunes » l'ensemble des moins de 25 ans en subdivisant cette catégorie d'âge entre les enfants, les adolescents, et les jeunes adultes (Centre d'observation de la société, s.d.). Comme nous le voyons, attribuer un sens concret à ce concept est complexe.

Bourdieu (cité dans Cordier, 2020, p.15) dira même que parler des « jeunes » n'est qu'un mot et que l'âge est une *« donnée biologique socialement manipulée et manipulable »*. Nous l'avons remarqué au fur et à mesure de nos recherches, le concept demanderait une analyse particulièrement approfondie ce que nous ne pouvons pas mener dans ce travail. Ainsi, nous nous positionnerons par rapport à la définition selon la classe d'âge dans notre travail. Nous avons en effet choisi de construire notre échantillon de famille avec des jeunes du secondaire et notamment 3/4/5/6e secondaire ce qui correspond approximativement à la fourchette des 15-18 ans.

- **Continuité pédagogique ou des apprentissages :** Un concept que nous avons largement entendu depuis plus d'un an dans les discours et déclarations politiques, dans les médias, par nos emails reçus de l'université, des écoles… Nous nous appuyons sur une définition de l'éducation nationale en France relatant le fait que la continuité pédagogique désigne cet acte de continuer à assurer un lien entre les élèves et leurs enseignants afin que les élèves poursuivent leurs apprentissages (ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, s.d.). À cela, nous pouvons ajouter quelques éléments supplémentaires trouvés dans la circulaire n° 7515 du 17/03/2020. Car c'est le contexte belge qui nous intéresse pour cette étude. Il est spécifié dans cette circulaire que les *« Les travaux ne peuvent en aucune manière porter sur des apprentissages qui n'ont pas été abordés préalablement en classe ; ils doivent s'inscrire dans une logique de remédiation-consolidation-dépassement »* (*FWB - Circulaire 7515*, s.d., p.3). Remettons les choses dans leur contexte, depuis mars 2020 dernier, les primaires ont repris le chemin de l'école et ce sont les secondaires, notamment 3/4/5/6e qui sont dans un système hybride d'apprentissage. Ce concept utilisé dans notre travail nous invite à

garder à l'esprit que les évènements ont évolué depuis un an, des adaptations ont été faites, et l'objectif pour les jeunes qui sont dans le système hybride d'apprentissage est de continuer à apprendre lors des semaines/jours à distance. Ce concept, dans son usage dans notre travail, évolue donc en fonction de l'aspect temporel abordé lors des entretiens ainsi que dans notre chapitre 4.

- **Appropriation :** Dans le cadre de ce travail, nous parlerons d'appropriation des technologies de l'information et de la communication : comment un individu s'approprie-t-il ces technologies, comment se familiarise-t-il avec, comment construit-il ses usages à partir de l'appropriation d'un ordinateur, d'un smartphone, etc. Dans le terme en lui-même, nous retrouvons la notion de propriété ce qui laisse ainsi entendre que dans sa définition même l'appropriation désigne l'acte de faire sien un objet, tel qu'un ordinateur, un smartphone, ou autres (Dictionnaire de français Larousse, s. d.). Mais dans le cadre de ce travail, il s'agira d'un terme beaucoup plus subtil dans le sens d'un « *processus de familiarisation* » progressif avec les technologies de l'information et de la communication aussi diverses soient-elles (Fluckiger, 2007, p.34). La notion d'appropriation ne peut ainsi être mise à part de la notion d'usage consistant en l'acte d'utilisation d'un objet ou autre, précisément des TIC dans notre cas d'étude. Usages qui peuvent être différents en fonction de l'outil en tant que tel, du logiciel, etc., nous le verrons. Nous verrons par ailleurs à travers notre mémoire que l'appropriation, les usages des TIC peuvent varier d'un contexte à l'autre et qu'il apparaît important de considérer et prendre en compte les dispositions sociales, culturelles, matérielles, économiques d'un individu pour comprendre ses usages, son appropriation des TIC aussi variées soient-elles. La sociologie contextualiste et dispositionnaliste de Bernard Lahire nous permettra de comprendre et de mener en ce sens notre étude (Lahire, 2016).

Annexe 2 : Tableau récapitulatif des familles rencontrées

Famille A	Mme A., 59 ans, comptable. 3 enfants dont A., et une petite fille. A., 17 ans, 6ième secondaire générale. Rencontre organisée chez Mme A.
Famille B	Mme B., 45 ans. 2 enfants dont B. Rencontre organisée par Teams. B., 15 ans, 3ième secondaire générale. Frère ainé en 6e secondaire générale.
Famille C	Mme C. 1 enfant. Rencontre organisée au sein d'une structure associative. C., 15 ans, redoublement de sa 2e secondaire générale.
Famille D	Mme D., professeur de français dans le secondaire et Mr.D., professeur à l'université. 2 enfants dont D. Rencontre organisée chez Mr. et Mme D. D., 3ième secondaire générale. Sa sœur aînée est en 6e secondaire générale.
Famille E	Mme E., chercheuse en criminologie. 3 enfants dont 2 à l'université. E., 6ième secondaire générale. Rencontre organisée par Teams.
Famille F	Rencontre seulement avec F., la figure parentale ne pouvant être présente ce jour-là finalement. F., 20 ans, en 6ième secondaire spécialisée, comptabilité. 1 frère de 19 ans, et une sœur qui a 13 ans. Rencontre organisée au sein d'une structure associative. Un représentant de la structure sera présent avec nous. Bien que Mme F. n'ait pas pu être présente, la présence d'un représentant de la structure nous a permis de comprendre le contexte familial un peu plus élargi et nous nous sommes ainsi dit que faire un tableau de famille avec les quelques données récoltées dans ce contexte pouvait être aussi intéressant pour notre analyse.

Pouvoirs publics	Concepts	Indicateurs	Thèmes abordés	Amorce de questions
	Capital culturel /social	Niveau de scolarisation de l'adulte Pratique ou non de la lecture / écriture Rapport de l'adulte à l'institution « école » Contexte socioculturel/ Socioéconomique de la famille Statut professionnel	• Scolarité de l'adulte • Histoire de l'adulte pour la mise en contexte pour comprendre le contexte familial, milieu, etc. • Rapport à l'écrit/la lecture/ maîtrise de la langue • Scolarité de l'enfant	○ Est-ce qu'il y a des choses plus compliquées ou plus simples/plus accessibles qu'avant que vous observiez par rapport à l'école ? ○ Qu'est-ce qui a changé et qu'est-ce qui n'a pas changé par rapport à votre jeunesse ? ○ Est-ce que vous aimez lire ? Écrire ? Quelles histoires aimez-vous ? Des films que vous appréciez ? (*Cela me permet un pas dans l'outil numérique progressivement).* ○ Pouvez-vous m'expliquer comment se déroule la scolarité de votre enfant ? (Vous pourriez me parler de la scolarité de …)
Fracture numérique du 1er degré	**Fracture numérique du 1er degré**	Nombre d'ordinateurs dans le foyer Débit de la connexion internet Coûts du matériel/de la connexion internet	• État des lieux du Matériel/outils numériques/internet (connexion) • Matériel par rapport au nombre d'individus dans le foyer • Matériel de l'enfant en question	○ À quoi associez-vous le numérique ? / qu'est-ce que vous entendez par « outils numériques » ? ○ Qu'est-ce que vous utilisez comme outils numériques dans votre quotidien ? ○ Vous bénéficiez d'une connexion internet suffisante dans votre utilisation ? ○ Vous pourriez me dire ce que chaque personne dans votre foyer utilise comme outils numériques/informatiques ?

Pouvoirs publics	Concepts	Indicateurs	Thèmes abordés	Amorce de questions
Fracture numérique du 2nd degré	**Fracture numérique du 2nd degré**	Coûts élevés (du smartphone, internet …) Individus isolés ? Matériel ou non/ quel matériel ?	• Usages des technologies numériques au sein du foyer • Usages des technologies numériques à l'école par le jeune • Appropriation des outils, logiciels, interfaces	○ Est-ce que vous utilisez les outils numériques pour faire des achats en ligne ? (Pour remplir des documents administratifs ? Pour envoyer des mails ? Pour communiquer ?) ○ S'agissant de … est-ce qu'il utilise un ordinateur pour l'école (avant/pendant/après confinements) ? Son école forme les jeunes à l'apprentissage des outils numériques ? ○ Quel est l'intérêt pour vous comme famille d'utiliser le numérique ? Quel intérêt pour l'école ? ○ Pensez-vous que l'usage du numérique est nécessaire dans notre société ? À l'école ? ○ Pensez-vous qu'il y ait des dangers dans l'utilisation des technologies du numérique ? ○ Est-ce que cela freine votre usage ou non ? ○ Est-ce que vous avez observé un changement entre avant et après les confinements dans l'utilisation du numérique ?
Fracture numérique du 2nd degré	**Fracture numérique du 2nd degré**		• Compétences numériques (*Pas seulement l'aspect « former », mais aussi « être informé » → Analyse faite par rapport aux premiers entretiens menés*)	○ Comment est-on préparés à utiliser le numérique pour vous ? Qui vous a préparé/aidé ? ○ En fonction, creuser et relancer avec « Pensez-vous que nous devrions tous nous former et informer, parents et jeunes à savoir utiliser les technologies numériques ? » ○ Avez-vous recours à un tiers lorsque vous avez des questions, incompréhensions, dans la réalisation de tâches ?

Pouvoirs publics	Concepts	Indicateurs	Thèmes abordés	Amorce de questions
Continuité des apprentissages en temps de crise sanitaire		Accès au matériel Qualité de la connexion Les conditions du logement Conditions familiales (nombre d'enfants/femme/homme seul, etc.)	• Poursuite de l'apprentissage • Autonomie de l'enfant à la maison • Les difficultés rencontrées durant les confinements (si pas déjà abordées avant) • Les demandes de l'école (travail à envoyer, quel format) • Les liens avec école (envoi d'email – réseaux sociaux – visioconférence) • Le système hybride aujourd'hui	○ Comment avez-vous vécu les confinements ? Quelles ont été les expériences positives versus négatives ? ○ Comment s'est passée la poursuite de la scolarité de … durant les confinements et encore maintenant avec système hybride ? ○ Est-ce qu'il y aurait des points que j'aurais oubliés selon vous ? Des points qui vous semblent importants à soulever ? Est-ce que vous avez des idées/des rêves à ajouter ?

Pouvoirs publics	Concepts	Indicateurs	Thèmes abordés	Amorce de questions
	Héritage des capitaux culturels/ sociaux	Rapport écrit/lecture Niveau de scolarisation	• École • Futur • Écriture – lecture	○ Tu aimerais faire quoi plus tard ? / où veux-tu que l'école t'amène ? ○ Est-ce que tu aimes lire ? Est-ce que tu aimes les histoires ? Tu aimes quoi comme films ? Pendant les confinements tu lisais/écrivais/regardais des films ?
Digital Natives	**Digital Natives**	Rapport au numérique Héritage, transmission des savoirs liés au numérique	• Matériel/outils • Usages numériques dans le triptyque : famille/école/réseaux de copains • Avant/après confinements : des différences dans les usages ? • Intérêts des usages du numérique • Dangers du numérique	○ Pour maintenir le contact avec tes amis, comment tu communiques ? Est-ce que ça a été compliqué ou pas compliqué de garder le contact pendant les confinements ? ○ Est-ce que tu as déjà eu des cours d'informatique à l'école ? ○ Tu as déjà eu des cours à l'école pour apprendre à utiliser un ordinateur ? (Derrière : moteur de recherche, plateforme, logiciels) De quoi vous parlez durant ces cours ? ○ Est-ce qu'il y a eu de nouveaux logiciels/réseaux sociaux utilisés dans le cadre des confinements ? Qu'est-ce que tu as découvert pendant les confinements ? Qu'est-ce que tu aimerais mieux connaître ? ○ En quoi c'est utile le numérique et en quoi tu trouves que c'est inutile, superflu, énervant … ?

Pouvoirs publics	Concepts	Indicateurs	Thèmes abordés	Amorce de questions
Continuité des apprentissages		Accès au matériel Qualité de la connexion Les conditions du logement Conditions familiales	• Apprentissage par le numérique • Matériel/outils/internet • Autonomie du jeune • Système hybride • Un lieu pour travailler	○ Comment ton école s'est organisée pendant les confinements : tu as eu des cours par Visio ? Des cours postés sur une plateforme ? … Tu peux m'expliquer un peu, me donner des exemples ? ○ Tu travaillais sur un ordinateur/ ton smartphone ? Connexion internet suffisante ? ○ Qu'est-ce qui était dur, pas dur dans le travail à distance ? (Et encore maintenant) / pourquoi, … ○ Tu demandais de l'aide à qui et où si tu avais des questions ? ○ Tu en penses quoi de cette manière d'être une semaine sur deux à l'école et à la maison ? ○ Est-ce qu'il y aurait des points que j'aurais oubliés selon toi ? Des points qui te semblent importants à soulever ? Est-ce que tu as des idées/des rêves à ajouter ?

Annexe 5 : Retranscription intégrale de l'entretien avec la Famille B :

Entretien mené par Teams

Moi *:* Qu'est-ce que tu aimerais faire plus tard ?

B : Travailler dans les sciences

Moi : Est-ce que tu aimes lire ?

B : Non, je ne lis que ce qui est obligé par l'école.

Moi : Je vais te poser des questions un peu plus spécifiques par rapport à ma recherche, pour maintenir le contact avec tes copains, est-ce que tu communiques avec ton smartphone, via des réseaux sociaux ?

B : Oui via Instagram… (*Trou d'enregistrement*) – j'ai un smartphone et un ordinateur depuis le premier confinement

Dans le cadre de l'école, plateforme Moodle utilisée, et on utilise Jitsi pour les visioconférences.

Moi : Ce n'était pas trop compliqué par rapport au premier, second confinement et encore maintenant, de garder contact avec tes camarades ?

B : *(trou d'enregistrement)*…

Moi : Est-ce que tu as déjà eu des cours à l'école pour apprendre à utiliser un ordinateur, toutes les plateformes, logiciels qui existent ?

B : Non jamais… *(trou dans l'enregistrement)*

Moi : En classe, on ne vous a jamais appris à utiliser Word, Excel dans des matières scientifiques ?

B : Non jamais… *(trou d'enregistrement)*

Moi : Et toi, tu penses que ce serait utile d'être formés à utiliser les logiciels, manier un ordinateur… ?

B : *(trou d'enregistrement)* Oui….

Moi : Est-ce que tu penses que c'est utile d'utiliser le numérique dans la vie de tous les jours, pourquoi, comment… ?

Enregistrement à nouveau fonctionnel

B : C'est utile dans la vie de tous les jours pour plein de choses, que ce soit le GPS, ou bien le télétravail, je pense que c'est indispensable, surtout quand on ne peut plus sortir pour travailler, je pense que oui c'est indispensable.

Moi : Par rapport au confinement, et au système hybride que tu connais aujourd'hui, comment ton école s'est organisée pendant les confinements (pendant le premier, du jour au lendemain, est-ce que tes professeurs ont mis en place des cours via Jitsi, la plateforme dont tu me parlais …). Voilà, est-ce que tu peux me donner quelques exemples ? M'expliquer comment ça s'est passé, comment ça se passe aujourd'hui ?

B : Premier confinement, je n'ai eu aucune visioconférence, c'était que des travaux. Chaque semaine, j'avais un planning très précis sur ce qu'il fallait faire et en fonction des travaux que j'avais, il y a en a que je devais rendre et d'autres non. Après les vacances, j'ai eu un système d'une semaine sur deux tout d'abord avec des Visioconférences dans quasiment tous les cours. Il y a juste en… ou les Visioconférences ne sont pas obligatoires, en… le professeur n'en fait pas. Et le reste, ça dépend, parfois il y en avait, parfois il n'y en avait pas. Et on ne savait pas trop si c'était obligatoire ou pas. Et après les vacances de Noël, on est passés à un système un jour sur deux où là, les Visioconférences sont beaucoup plus fréquentes dans tous les cours. Et, en fonction des travaux que je dois remettre, bah ça dépend des travaux à rendre puisque l'on travaille en Visio tout le temps. Et tous les autres cours, j'ai toujours des travaux à rendre, minimum un ou deux par semaine, assez régulièrement. Globalement, j'ai beaucoup de travaux à remettre.

Moi : Au niveau du matériel, pendant premier, second confinement, maintenant, tu travailles avec un ordinateur, tu as une bonne connexion internet ?

B : Moi j'ai tout, j'ai tout. J'ai la chance d'avoir tout ce qu'il me faut.

Moi : Que penses-tu de ce système hybride dans lequel les cours sont à distance ?

B : Moi je pense que le un jour sur deux est beaucoup mieux. Au début, je préférais le une semaine sur deux, mais maintenant je préfère largement le 1 jour sur deux parce que je pense que ça évite des décrochages scolaires, car quand tu n'as pas cours pendant une semaine, tu te lèves tard pendant une semaine, tu travailles peut-être un peu moins. Alors que le système un jour sur deux où on est obligés de faire certaines choses que l'on ne faisait pas avant donc oui je pense que ce système est mieux.

Moi : Tu mentionnes décrochage scolaire, dans ta classe, certains ont décroché, au sein de l'école ?

B : Au sein de l'école, oui il y a eu des décrochages assez importants, mais personnellement dans ma classe, il y en a qui oui, je n'ai pas envie de dire décroche, décroche, mais qui oui ont, peut-être plus de difficultés parfois à étudier, n'ont plus la force, mais pas spécialement des décrochages très graves. Mais oui, je pense que ça se voit de toute façon.

Moi : Tu te fixes un rythme ?

B : Oui moi j'ai, mes parents, pas m'impose, mais j'ai un rythme assez… ou je dois me lever à une certaine heure. Oui j'ai un rythme que j'essaie de respecter et que je dois respecter. Donc oui voilà c'est pour cela que je ne décroche pas, car j'ai un bon rythme scolaire, je pense.

Moi : Cela n'a pas été trop dur pendant le premier confinement, puis aujourd'hui, de tout à coup se retrouver tout à distance et maintenant comment tu vis cela, est-ce que tu en as ras le bol ?

B : Le premier confinement, je ne l'ai pas trop mal vécu, ça allait encore. Puis après bon, le deuxième a été un peu plus compliqué puisque le système hybride une semaine sur deux était un peu embêtant, surtout au niveau sportif, car moi je fais du sport et le fait de ne pas pouvoir faire de sport du tout, m'a vraiment embêté mentalement et je pense que cela aurait été important de ne pas arrêter le sport tout simplement pour les jeunes en tous cas. Globalement, je ne l'ai pas ultra mal vécu, mais il y a des choses que j'ai un peu moins bien vécues que d'autres.

Moi : Dans la poursuite de tes apprentissages, tu sollicites qui si tu as des questions notamment quand tu es à distance ?

B : J'ai une adresse mail, étudiante, j'ai Outlook qui est une espèce de truc pour envoyer des emails à ses enseignants. Je peux en envoyer tant que je veux, et les profs répondent à tout, donc je trouve cela plutôt bien.

Après, quelques enseignants, 2/3, qui ne font jamais de Visioconférences, et qui envoient un planning et des travaux que l'on doit faire et envoyer.

Moi : Par rapport à tes examens, évaluations, comment cela se passe ?

B : Bah moi déjà ça se passe très, très bien, je suis content. Eh oui, j'ai sur la plateforme Moodle, un planning mis en place par tous les enseignants qui mettent, qui peuvent aller régulièrement sur ce planning et qui mettent les interros qu'ils programment dans ce planning. Du coup, forcément quand ils voient dans le planning, un jour où ils veulent mettre une interro, un lundi par exemple et qu'ils voient que lundi j'ai déjà une

grosse interro, ils vont dire que ça ne va pas et ils la déplaceront à un autre jour. Donc ils sont très, très organisés là-dessus. Parfois, il y a des jours où j'ai des grosses interros, mais globalement, ils s'organisent plutôt bien et je ne suis pas non plus blindé quoi.

Moi : Et tu en penses quoi de manière générale d'avoir ce système, une fois sur deux à l'école ?

B : Toute la classe est ensemble dans le un jour sur deux. Les premières et deuxièmes viennent tous les jours et 3 et 4 viennent un jour sur deux puis les 5/6 viennent l'autre jour sur deux. Moi je préfère ce système que l'autre.

À terme, je préférerai revenir en 100 % présentiel.

Moi : Tu sens que ce système est pesant, qu'il y a une lassitude ?

B : je pense que ça se voit oui. Et même moi, je suis lassé d'avoir tout le temps un jour sur deux. Et je le vois aussi chez certains élèves de ma classe que ça commence à devenir compliquer.

Moi : Je te remercie d'avoir été disponible pour ces quelques questions. Bon courage pour la suite.

(Mme B arrive)

M : J'ai quelques questions larges pour essayer de balayer un ensemble d'éléments.

Est-ce que vous trouvez que les choses ont changé depuis les années ou vous étiez à l'école ; est-ce qu'il y a des choses plus compliquées qu'avant que vous observiez par rapport à l'école actuelle ?

Mme B : Oui globalement. Alors évidemment, je n'étais pas dans le même type d'enseignement que mes enfants. Mais je trouve que (*réflexion*)…. Oui que globalement la pression que l'on met sur les enfants, les élèves, surtout maintenant évidemment, est quand même assez importante. Je parle par rapport à la situation actuelle bien évidemment. Bon moi j'étais à l'école… et là mes enfants sont à… Donc forcément, ce n'est pas du tout le même type d'enseignement. Mais je trouve c'est vrai qu'il y a une certaine pression, sur les enfants que je trouve parfois un peu dommageables. Mais bon après c'est un choix d'école. Mais euh, et voilà. Et forcément dans la situation actuelle, et bien cette pression est renforcée. Bon B, vous a dit qu'il n'avait pas trop d'examens, par exemple mon aîné, il y a des jours où il en a deux/trois, il en a beaucoup euh, et je sais qu'actuellement, c'est une grosse plainte des parents.

Les enfants reviennent un jour et boum, ils ont trois interros. Donc ça devient, on a l'impression que, en fait, on est là, que pour être testés, évalués, et il y a plus de plaisir et cela je trouve ça très grave. Moi quand j'allais à l'école c'était chouette… c'était chouette. On avait une bonne... et voilà, ça ne m'a pas empêchée de faire l'Unif et voilà. Voilà, bon eux, je ne sais pas comment ils vivent le confinement aujourd'hui. Voilà, je trouve qu'aujourd'hui et de façon générale dans la société, et que dans le cadre de l'école, il y a beaucoup de pression sur les jeunes et avec cette numérisation qui quelque part participe à cela.

Moi : Numérisation que vous avez connue, ou commencer à appréhender quand vous étiez vous-même scolarisée ?

Mme B : Pas du tout, moi j'ai 45 ans, pas du tout. J'ai commencé oui, j'ai fait mon mémoire sur un ordinateur et à part cela, pas du tout.

(*Réflexion*)

Et pour vous donner un cas concret, ce que je constate maintenant, quand je vous dis qu'il y a beaucoup de pression, ça aussi vous l'avez demandé à B, d'être organisé ; de nouveau il vous dit qu'il est très organisé, mais il y a quand même eu des jours, bon c'est vrai il essaie, mais pour moi en tant que parent, je constate qu'il va faire quelque chose et qu'il n'arrive pas à se discipliner et ce n'est pas facile. Je fais cela et à 15 heures il faut que cela soit fini puis après je vais faire autre chose, je vais dans le jardin. Ce qu'il est en train de se passer, c'est pour cela que ça devient très long, c'est comme s'il n'y avait plus ces segmentations, euh, bah quelque part, il étudie une heure puis vite après, il va sur son GSM, puis il ré étudie et donc parfois, il se fait des journées ou il étudie 7/8 heures quoi. Puis bon, il faut vite faire cela, cela. Et donc ça devient des journées très longues pour des enfants. Et donc, mercredi soir, il n'était pas bien, il me disait « je ne fais que travailler » et pour moi, c'est une dérive. Nous, on est là en tant que parents pour lui apprendre à structurer ses journées et en lui disant que c'est important de s'accorder des pauses. Mais avec cette situation c'est très compliqué, déjà en tant qu'adulte ce n'est pas facile, mais alors enfant de 15 ans, c'est très compliqué. B est toujours impliqué, il veut toujours que ce soit bien, donc voilà, s'il s'en foutait ce serait peut-être plus simple (*rires*). Donc voilà, il se met une pression. Donc oui, il y a beaucoup plus de pression. Je pense qu'à notre époque, beaucoup plus en tous cas.

Moi : Vous avez commencé à parler un peu du numérique, qu'est-ce que vous utilisez comme outils numériques dans votre quotidien ? Par outils, j'entends très large, le smartphone, ordinateurs avec les logiciels, etc.

Mme B : Alors, moi j'ai tout. J'ai un téléphone, portable, ordinateur, iPad. iPad, plus pour les loisirs et téléphones et ordinateurs, j'utilise ça professionnellement. Puis après pour communiquer, je communique via mes emails, Teams, Zooms, Dropbox pour certaines choses et ça je faisais déjà avant le confinement.

Moi : Est-ce que vous utilisez tous ces outils pour faire des achats en ligne, bénéficier des services e-banque, e santé… ?

Mme B : Oui. En plus mon métier veut ça. Je fais de… donc énormément tous ces outils informatiques de paiements en ligne pour tous mes clients. Donc là-dessus je suis très connectée oui.

Moi : S'agissant de B, utilise-t-il un ordinateur pour l'école et j'aimerai avoir l'aspect, avant/pendant/après confinement ? Est-ce que vous savez si l'école forme à l'apprentissage, pas seulement manuel, technique, mais aussi formation au niveau des usages, avec toutes les déviances que l'on entend par exemple des réseaux sociaux que l'on peut entendre actuellement aussi… Est-ce qu'il y a un peu cet aspect formation ?

Mme B : En tous cas, pas de façon, je dirai organisée, l'utilisation, il n'y a jamais eu de cours. Je veux dire un cours structuré sur l'utilisation d'un ordinateur, d'une part, et des réseaux sociaux d'une autre part, pas à ma connaissance. Alors, il y a peut-être eu une fois un intervenant. Cela, je vous avoue que je ne peux pas mieux dire, mais si ça s'est passé c'était en one shot, mais jamais quelque chose de suivi donc non pas de vrai formation là-dessus. Non. (*Réflexion*).

Avant le confinement, B n'avait pas d'ordinateur. Pour vous donner un exemple, mon fils aîné a eu son premier ordinateur en 4e secondaire, donc B dans un an. Mais bon là, il a commencé à l'utiliser, à se former tout seul, je lui ai un peu appris et ça s'est accéléré avec le confinement. Mais B n'avait rien avant. Bon alors, on a la chance de pouvoir bah en acheter un. Dès que c'est arrivé, je me suis achetée un nouvel ordinateur et je lui ai donné le mien. Car j'ai vite compris que si l'on n'avait pas chacun son outil, ça allait être compliqué et donc oui quelque part on est des privilégiés, on a chacun sa pièce, son ordinateur, et chacun une très bonne connexion, chacun une sortie à RJ45 dans leur chambre donc voilà. Mais donc c'est moi qui ai formé B à l'utilisation de l'ordinateur. J'ai appris, comment… au début il ne savait pas. Et donc évidemment ça

c'est peut-être un point positif c'est qu'il sait scanner un document, l'envoyer, etc. S'il faut voir un point positif dans la crise c'est peut-être celui-là, c'est qu'il y a eu un apprentissage très rapide tout à coup, de tous ces outils, du traitement du texte.

Moi : Vous anticipez ma question d'après : quel intérêt d'utiliser le numérique dans la vie de tous les jours et intérêts pour l'école aussi en dehors de la situation que l'on connaît actuellement ?

Mme B : Pour moi alors, ça dévie peut-être de votre sujet, ç'a été formidable parce que ça m'a permis de continuer à faire mon travail et je peux, pour vous donner un exemple …. (*Personnel*)… En fait, il n'y a plus de barrière, c'est assez exceptionnel. Euh, gestion de sociétés à distance, ça a été une vraie révolution rapide, donc voilà. Pour moi, c'est assez incroyable. Dans le cadre de l'enseignement, j'ai un peu plus de mal à vous répondre sur l'avenir. Comment, bah je pense que ça permettra d'avoir des ressources pédagogiques en ligne, ça, ce sera évidemment très bien. D'avoir accès aux informations. Après pour moi, rien ne remplacera jamais un cours et une explication en direct avec quelqu'un et ça, je le vois. Je dirai que le vrai plus c'est l'accès à l'information, tout le monde pourra avoir accès au cours de sciences, de maths, au corrigé… Mais ça n'empêche que le plus privilégié ça restera comme moi, qui explique à B, comment tu dois aller chercher l'info là et comment on fait et bien je vais t'expliquer. Cela, on ne pourra jamais le retirer et puis euh, et les professeurs, ils sont très importants. B ne s'en rend pas tout à fait compte. Il y a des cours ou ils n'ont plus cours. Oui ils ont des exercices à faire et doivent bosser vite un petit cours, mais il y a une partie de la matière qui est vite vue. Et pour ceux qui ne sont pas suivis, la situation est très, très, compliquée. Enfin c'est mon sentiment en tant que parent et c'est ce que je dis toujours à B. Moi je suis beaucoup là et je suis tous les cours avec lui. Je le forme en fait, c'est un privilège.

Moi : Vous pensez qu'il y aurait une nécessité, je passe un peu à autre chose, par rapport aux enseignants, à ce que les enseignants soient formés aussi à savoir utiliser ces technologies, dans la potentialité, ou je vois l'après ? Est-ce que vous constatez qu'au sein de l'école de vos enfants, les enseignants sont formés aussi à toutes ces technologies ?

Mme B : Oui, je pense qu'ils doivent être formés. Je pense que ce sont des outils dont on ne pourra plus se passer, j'en suis persuadée à l'avenir. Mais maintenant de quelle manière, et… de quelle manière on va l'exploiter. Pour moi, ça ne peut pas devenir le support pédagogique de base. (*Réflexion*). Pour moi c'est intéressant dans l'accès à

l'information, la ressource, bénéficier de ressources faciles, un accès facile aux supports pédagogiques pour les enfants, pour… Il faut effectivement que les professeurs puissent alimenter ces supports. C'est très important ça. Ça peut servir de base, enfin qu'on leur apprenne effectivement à faire des rapports en Word et en Excel, ça, c'est vrai qu'on ne leur apprend pas du tout. Ce sera sûrement un plus et ce sera l'avenir, ça sera comme c'est à l'avenir, mais… donc oui en tant que parents, c'est que tout le monde doit utiliser cela. Mais comme je vous le dis, moi je crois très, très, fort au contact social et à l'apprentissage… Pour moi, c'est un support en plus en fait, comme il y avait des livres et bah maintenant il y aura ça. Bon ça servira peut-être pour les fois où le professeur a la grippe et donc il ne vient pas et il fera un cours en ligne, enfin je n'en sais rien, n'importe, pourquoi pas. Mais, également pour donner un exemple : donner des cours à 25 étudiants de l'âge de B en ligne, vous demanderez a beaucoup de professeurs, ce n'est juste pas possible, c'est impossible. Et c'est juste l'horreur, soit ils sont distraits, soit ils cachent leurs caméras et donc les professeurs ont 25 petits écrans noirs. J'ai vu B, il cache sa caméra donc le prof ne le voit pas. Il n'y a plus d'interaction. Donc, ce n'est même pas comme à l'unif ou un professeur donne un cours ex cathedra ; là normalement c'est des cours ou il doit y avoir des échanges et les échanges ne sont pas possibles, enfin pas, pas possibles, mais ils n'y ont pas lieu.

Moi : C'est une barrière cet écran…

Mme B : Oui c'est une barrière tout à fait. Une barrière oui… Ça peut marcher pour les plus âgés, mais pour des enfants de cet âge je vous dis que… Et c'est pour ça que, B disait que pour lui il y a très peu de Visio, les profs ont quand même majoritairement axé leurs cours sur du travail à domicile et on corrige à l'école et on revoit les chapitres. Il y a très peu de vrai Visio, il n'y a jamais de Visio en maths par exemple ni en sciences. Voilà.

En Maths, ce qui a fonctionné, bon B n'y allait pas, car je lui explique quand il ne comprend pas, c'est qu'il pouvait avoir des Visioconférences plus restreintes, avec questions spécifiques. Mais je peux aussi vous dire, de retour de mails que j'ai eus du prof, c'est qu'il n'y a aucun élève qui vient, ou peut-être un ou deux. Il y a eu, ce qu'ils appellent des Cairns où ils peuvent aller pour poser des questions, mais les élèves ne viennent pas. Fin, vous imaginez ce que cela demande à un enfant de 3e secondaire : tient-il est 15 h, je vais aller au Cairn maintenant, je vais me connecter, ça ne marche pas. Voilà.

Moi : Un manque de cadre j'entends, de structure, être en classe, assis,…

Mme B : Oui, ça s'est très, très compliqué pour eux à cet âge. Et c'est cela qui entraîne aussi des décrochages, je pense. Car, ils ne savent pas se structurer à cet âge-là dans leur tête, ils ne savent pas structurer une journée, ils sont encore jeunes. Alors mon fils aîné et le fils de Mme A, sont plus déjà capables. Mais des enfants de l'âge de B, ils ne sont pas capables. Enfin, c'est une impression…

Moi : Oui, ça reste jeune, 14/15 ans c'est oui… Et par rapport au décrochage scolaire, au sein de l'école, il y a des jeunes qui ont décroché ?

Mme B : Honnêtement, je n'ai pas entendu. La seule chose que je peux dire, c'est que si je n'avais pas suivi B, il aurait décroché.

Il n'était pas capable au départ. Et j'ai bien vu, les jours où il allait un peu moins bien. Parce que j'ai un peu lâché aussi, parce que ça devient long, c'est fatigant, lassant. Et donc, dès que je le suis, un peu moins voilà. C'est compliqué. Ça, je sais que si je n'avais pas été là, cela aurait été, bon je ne dis pas qu'il serait parti complètement, cela aurait été vraiment très, très difficile.

Moi : Vous avez des contacts réguliers sur l'évolution de la situation, des emails de l'école…

Mme B : B, avec ces professeurs. Si j'appelle l'école et que je dis qu'il y a un vrai problème, que B décroche, l'école répond évidemment. Mais c'est dur, je trouve, c'est un peu le meilleur s'en sort. Si vous êtes faibles dans cette situation, et bien c'est compliqué, à mon avis c'est beaucoup plus compliqué. Mais à nouveau c'est mon impression. Je me dis les gens qui n'ont pas la chance d'avoir chacun un ordinateur, qui vivent dans des petits appartements, c'est catastrophique quoi, enfin ça doit être catastrophique…

Moi : C'est intéressant, je vois aussi large par rapport à toutes mes thématiques. Mais l'aspect nécessité voila d'être présent, derrière ses enfants, pour les accompagner dans cette période un peu compliquée où il y a ces cours à distance. C'est un point à ne pas négliger…

Mme B : Pour moi, c'est fondamental. En fait, aujourd'hui, et je dirai même avant le confinement, pour moi l'adolescence c'est une période… On dit toujours, il faut s'occuper des petits, mais les ados, la présence des parents à l'adolescence est cruciale, c'est quelque chose qui se perd à cause du numérique entre autres. Tout le monde est sur ses tableurs, smartphones, ses réseaux sociaux, à plus penser à l'image qu'il va

dégager plutôt que de s'occuper de ses enfants. Cela, c'est une constatation générale que j'ai de la société. Donc en ces temps de crise, la présence des parents était encore plus importante. Car en plus on a fait vivre à ces adolescents des choses très compliquées, on leur a demandé beaucoup. Donc oui, ceux qui ont la chance comme les miens, d'être soutenus par leur famille, et bien… Je crois à fond à cela, pour moi c'est la clef, c'est le soutien des parents. Voilà, c'est la clef, c'est d'être présent et d'avoir une famille présente autour d'eux quoi. Voilà.

Moi : Vous parliez des réseaux sociaux, du coup, je pars vers d'autres horizons. Est-ce que vous pensez qu'il y a des dangers, des déviances dans l'utilisation des technologies du numérique ?

Mme B : Oui tout à fait. Bah des dérives je pense qu'il y en a bien sûr puisque c'est tellement facile. Donc, il y en a, c'est très clair. Alors, de nouveau la clef, c'est de les éduquer et de leur expliquer même si ce n'est pas toujours une garantie à 100 %, mais c'est toujours mieux que ne pas le faire. Et, donc ça ne va pas dire freiner, mais par contre moi, si ça me dérange, je ne l'utilise plus et donc par exemple Facebook, je ne suis pas sur Facebook, on passe du temps là-dessus, c'est inintéressant. Donc moi je me retire, donc ça, j'essaie d'expliquer aux enfants. Mais de nouveau, dans des contextes avec catégories d'âges de celles de B, c'est compliqué d'avoir une utilisation modérée. Mon aîné et le fils de Mme A, sont des enfants qui arrivent à beaucoup mieux maîtriser, ils ont déjà une vie sociale un peu plus développée. Ils ont une base plus fixe et donc ces enfants-là, s'en sortent mieux, même vis-à-vis des dangers, je l'entends dans le discours de mes enfants. Des enfants de l'âge de B, bah vous imaginez, que comme chacun a son moteur principal de communication, c'est très pernicieux. Et donc par rapport à cela, en tant que parent, il va falloir être très, très attentifs. Et donc moi personnellement, dès que je vois, comme mercredi, que B n'est pas bien, je lui demande s'il n'y a pas un problème sur les réseaux sociaux, j'ai très peur de cela.

Moi : Vous pensez que l'école a un rôle à jouer là-dessus, qu'elle devrait sensibiliser, former… ?

Mme B : Je pense que oui, elle a un rôle à jouer, car les enfants passent quand même la plupart de leurs journées, normalement. Rôle à jouer oui, après sous quelle forme, comment, je ne sais pas. Je n'aime pas non plus le discours quand on dit que l'école doit former, ça reste un droit à éduquer, le rôle des parents, c'est ce que je vous disais et ça, ça se perd terriblement dans notre société. Mais oui, parce, parce que c'est tellement présent, l'école doit sensibiliser les jeunes là-dessus… Mais c'est vrai que je

n'ai pas de solutions sur comment, ça je ne sais pas trop vous dire, comment le faire. Est-ce que c'est des intervenants externes qui devraient venir, des gens formés par la fédération Wallonie-Bruxelles par exemple dans le cadre de Bruxelles ; mais est-ce qu'une fois est suffisante. Tout cela, on n'a pas assez de recul. Donc je ne sais pas… Mais oui je pense qu'il faut en parler plus à l'école. Voilà.

Moi : Constatez-vous une lassitude de l'écran chez vos enfants, même par rapport aux réseaux sociaux ?

Mme B : Non, franchement non. Mon aîné avait déjà une utilisation assez maîtrisée de ça, donc lui, comme il avait une vie sociale assez développée, il n'est pas tombé dedans. Et B, comme c'est devenu son principal mode de communication et comme ce n'est pas un enfant… Mais ça, c'est le cas très particulier de B, mais il n'est pas…, disons qu'il a besoin de moins de contacts sociaux que d'autres, c'est comme cela. Il a deux/trois amis très proches. Il n'y a pas cette lassitude non. Mais par contre, ce que je pense, quand il n'est pas bien, je pense qu'il y a un épuisement numérique, et ça j'y crois. Mais cela, B ne peut pas l'exprimer. Même lui n'a jamais dit « oh ça m'énerve de communiquer par Instagram »

Moi : Une fatigue beaucoup plus marquée de suivre un rythme comme cela ?

Mme B : Oui, je le trouve très, très fatigué. Même qu'à un moment j'ai cru qu'il avait le Covid. Ou, est-ce qu'il va sur ses réseaux la nuit. Pourtant, on lui retire le téléphone. Tout cela c'est difficile à gérer. Là ça va un peu mieux, mais les deux dernières semaines jusque ça sorte mercredi, je l'ai senti très fatigué.

Et d'ailleurs, j'ai beaucoup milité pour que cette catégorie retourne à l'école en présentiel. Bon maintenant, les chiffres ne vont pas dans le bon sens, mais… Je pense que, ça va peut-être plus loin que votre débat, que l'on pourrait peut-être aussi dire que les plus petits ne vont pas à l'école pendant un temps et qu'on laisse la place au plus grand pendant un temps. Cette génération paye beaucoup trop. Voilà.

Moi : Oui et ce sont des âges ou il y a un besoin de socialisation à l'école importante

Mme B : fondamental oui. Pour s'identifier, se former. Plus important que les petits pour moi. C'est pour cela que je dis qu'à un moment… On disait pendant un moment que les petits ne transmettent pas, on voit maintenant qu'ils sont tous aussi porteurs que nos grands et c'est nos grands qui ont payé. Donc on pourrait peut-être changer un petit peu la balance.

On voit beaucoup de souffrance, bon plus grave que chez moi, chez des jeunes de cet âge-là. Je pense que la situation est vraiment très dramatique.

Pour moi, les catégories les plus importantes c'est les premières années à l'université parce c'est aussi un moment où l'on se construit. Moi, mes premières années à l'université c'était juste exceptionnel. Donc, je me dis que ceux qui n'ont pas connu cela c'est horrible. L'âge de B c'est plus compliqué sur le moment, je ne pense pas que scolairement, sur le long terme, je ne pense pas que cela sera dramatique pour des enfants comme B. Après comme je vous dis, je pense que pour des enfants issus de milieux moins favorisés, qui n'auront pas eu, qui auront eu cette situation de fracture numérique, ça va être très compliqué pour eux. Euh, voilà, et c'est difficile, car ces enfants-là n'ont pas encore de structure amicale très établie. Des enfants comme mon aîné et le fils de Mme A, bon ça va un peu mieux, car ils ont une petite structure. Pour moi donc les plus impactés, c'est les premières années à l'université et les 3/4e secondaires qui n'ont pas la structure pour supporter l'hybride sur le long terme. Ils peuvent le faire sur une/deux/trois semaines, mais comme on le vit maintenant ce n'est plus possible.

Moi : Depuis un an…

Mme B : Oui c'est beaucoup trop.

Moi : Je vais passer à une autre dimension. Est-ce que vous vous sentez préparée à utiliser toutes ces technologies numériques aussi variées soient-elles et est-ce que vous trouvez que la société nous prépare à les utiliser ?

Mme B : Pour moi, fin (*réflexion*). Non je ne pense pas que l'on nous prépare à les utiliser non. Il n'y a pas des cours là-dessus donc non, on n'est pas préparés à les utiliser.

On est laissés dans le grand bain et en plus, on ne mesure pas toutes les conséquences parce que l'on n'a pas le recul à long terme de tout cela, qu'elle soit mentale ou alors au niveau de la santé, de l'environnement. Tous ces aspects-là ne sont pas maîtrisés.

On les utilisera, car nos enfants vont grandir avec tout cela, mais quelque part on n'est pas formés comme on est formés en sciences ou en mathématiques. Mais est-ce que c'est une matière, est-ce que l'on doit former à cela, ça je ne sais pas… Je ne sais pas trop. Mais très basiquement, je dirai que non, nous ne sommes pas formés à utiliser tout cela.

Moi : Est-ce que vous pensez qu'il faut des compétences particulières ?

Mme B : Des compétences pour pouvoir les utiliser en tant que tel non, mais pour pouvoir les gérer oui. Les utiliser, je pense que 95 % de la population sait envoyer un mail ou aller sur internet. Cependant, en faire une utilisation intéressante et appropriée là, je pense qu'il faut là oui… être formés.

Moi : Est-ce que vous avez recours à un tiers quand vous éprouvez des difficultés dans la réalisation de certaines tâches ?

Mme B : J'ai un informaticien que je contacte tous les 6 mois pour nettoyer mon ordinateur. Car le problème ce sont les attaques internet, être sûr que l'ordinateur est bien protégé. Avoir des back ups corrects. Donc oui, j'ai quand même recours à un tiers.

Moi : Vous auriez quelque chose à ajouter ?

Mme B : Pour moi, le système hybride n'est pas viable à long terme. Après je ne dis pas que cela ne pourrait pas induire quelques changements à l'avenir. Bon par exemple une chose que ne vous ait pas dit que B a bien aimé, et je trouvais, mais bon de nouveau, ça demande le support des parents… : en sciences, il avait des petits tests en ligne et ça, c'était assez motivant, il y avait un côté un peu ludique dans le test. Donc allez, tout ne serait pas à jeter. Notamment par exemple, on pourrait dire que ce serait une ressource complémentaire pour les enfants de dire que tiens-tu fais ces exercices en ligne pourquoi pas. Mais l'apprentissage de base pour moi ne peut pas se faire à travers un écran, ça, je le maintiens. Cela doit être une ressource complémentaire. Je le redis ça. Mais ça ne peut pas servir à l'apprentissage de base. Cela je n'y crois pas du tout et surtout pour des très jeunes. Parce qu'effectivement, l'apprentissage nécessite un cadre, des structures, on apprend de telle à telle heure. Quelque chose que j'observe beaucoup aussi, je ne vous ai pas dit, c'est que le jeune est très vite distrait. Et ça, c'est aussi une dérive de… Par exemple avec les pop-up et les notifications, moi je coupe tout cela, mais eux pas, donc il regarde un cours en ligne et hop une pub apparaît et puis ça les distrait. Donc j'ai constaté que la capacité de concentration est moindre. Et parce qu'ils ont des distractions en permanence. Et donc ça plaide en faveur du fait qu'il faut former les gens à utiliser correctement les outils informatiques.

C'est vraiment un vaste sujet, car tout le monde appréhende cela différemment.

À mon époque, on travaillait sur un truc, on était concentrés quoi. Bon il y avait la télé quoi, on était distrait par Roland-Garros. Mais ici, ce qui est terrible, c'est qu'ils sont distraits en permanence par des choses qui arrivent et ça, je le vois très fort. C'est pour

cela que je vous disais, que ses journées (à B) sont très longues, car il travaille une heure et oh je suis fatigué ; il n'a plus la capacité à passer une journée complète, car il faut vite aller voir ce qu'il s'est passé sur le réseau social, si mon copain n'a pas envoyé un message. Donc ça crée quelque chose qui ne s'arrête jamais en fait. C'est une chaîne ou ils sont connectés en permanence, pour l'école, pour les copains. Et l'école normale permettait d'éviter, ça faisait une coupure.

Moi : Oui, là on est en permanence derrière

Mme B : Oui en permanence. Et c'est difficile de leur expliquer quand c'est bien quand ce n'est pas bien. Parce que forcément ils doivent être connectés pour faire leurs cours et bah ce n'est pas toujours contrôlé et à côté on doit travailler nous parents. Donc je rejoins ce que je vous disais, imaginez les enfants dont on ne s'occupe pas vraiment, je n'ose pas imaginer ….

Regardez, j'ai tout de suite senti, boum, j'ai acheté un ordinateur, voilà parce que ma société, je pouvais le faire, j'ai un travail, je gagne de l'argent. Je pouvais le faire. J'ai tout de suite réagi. Pour moi, cette crise n'a fait qu'accentuer des fractures qui étaient déjà là. On verra votre conclusion, mais c'est ce que je pense malheureusement. C'est ce que je disais à B, les plus privilégiés s'en sortiront le mieux et je le déplore. C'est vraiment dommage, car c'est un échec de notre société quelque part. Mais en fait, on n'arrête pas de dire depuis des années que l'on combat les inégalités, mais en fait elles ne font que s'accentuer, s'accroître et se sont terriblement accrues pendant cette crise. Et là, c'est vrai que je trouve que l'école de mes enfants… Bon ils ont cherché des ordinateurs et tout ça, mais tout ça a mis du temps… Des enfants pendant 6 mois n'avaient pas d'ordinateurs… C'est trop. Cela je le sais, par l'école, bon ce n'était pas beaucoup d'enfants, car c'est une école de privilégiés, mais quand même quelques-uns. Et ça a été résolu après Noël.

Moi : Chaque école a répondu en fonction des moyens qu'elle avait et cela peut, être très disparate en fonction des écoles et même au sein de l'école…

Mme B : Sur les écoles de la commune de… je sais qu'il y a des écoles, fin voilà qui ont des moyens, qui ont bien réagi et vite et ils avaient les moyens, l'argent. Mais ça révèle les moyens de chaque école, de chaque voilà, donc c'est des milieux plus privilégiés… Dans d'autres écoles, ça ne s'est sûrement pas passé de la même manière. Je pense en tous cas, on le verra à vos résultats que c'est une fracture qui révèle d'autres

fractures de notre société. On verra vos conclusions, mais je crains que vous alliez vers cela.

Moi : Je vous remercie pour notre rencontre.

Mme B : Bonne chance, bon travail et je vous souhaite le meilleur.

Annexe 6 : Retranscription intégrale de l'entretien avec la Famille E :

Nous commençons avec les questions pour Mme E, E reste présente avec sa mère.

Moi : Est-ce qu'il y a des choses qui ont changé depuis les années ou vous étiez vous-même à l'école ? Est-ce qu'il a des choses plus compliquées, plus simples que vous observez par rapport à l'école d'aujourd'hui ?

Mme E : Le principe de l'enseignement à l'humain je trouve… Les moyens je trouve, car effectivement comme E dit, y'a internet, il y a beaucoup plus de facilités de trouver les sources donc on va peut-être parfois plus loin dans la matière grâce au fait que oui, il y a des infos disponibles beaucoup plus facilement qu'avant. Maintenant au niveau âge, scolarité et volonté d'apprentissage, je trouvais très clair, et j'ai plus la même chose, cette espèce de plaisir d'aller à l'école jusque 12/13/14 ans. 15 ans, on rentre plus dans l'affrontement avec les profs, il y a un peu les deux camps qui se mettent en place, mais on est intéressé vers la connaissance. Donc on va quand même à l'école si le professeur est intéressant. Et la classe de rhéto, on a juste envie de sortir et de terminer. Je trouve qu'à ce niveau-là, ça n'a pas fort changé. Sur le principe… Moi j'ai une haute idée de l'école. Chaque fois qu'il y a des dérapages de profs ou des dérapages de matières, mon leitmotiv c'est vraiment « attendez, c'est vraiment une chance incroyable que vous avez, donc acquérez ce que vous pouvez sans que ce soit du bourrage de crâne, essayez de comprendre un peu plus le monde dans lequel vous êtes et appréciez », après les points on s'en fout. Mais le principe même j'adore donc j'essaie d'inculquer ça… Et ça, je trouve que j'avais la même attitude quand j'étais jeune, et que c'est à peu près la même chose maintenant, mais ils sont dans le même type d'école mes enfants que moi j'étais.

Moi : Est-ce que vous aimez lire, écrire ? Qu'est-ce que vous aimez lire ? …

Mme E : Moi je lis à outrance. Et je suis chercheuse donc beaucoup de lecture, beaucoup d'écriture. Donc oui, je lis tout le temps. Je fais ça toute la journée, je lis pour mon boulot et je lis pour mon plaisir. Je suis en criminologie au niveau de la recherche et je lis de la philosophie très romancée, des pensées… Mon plus grand plaisir, c'est la vulgarisation de la science, c'est-à-dire des trucs des personnes qui se renseignent très, très bien, mais qui le vulgarisent.

Films aussi, on en regarde plus. Cinéma, ça n'a jamais été, on n'y allait pas souvent et puis je suis assez sélective. On n'a pas de télévision, on n'est pas allé beaucoup au cinéma. Dans le confinement, on regarde plus.

Moi : Pouvez-vous m'expliquer un peu la scolarité de votre fille ?

Mme E : On a déménagé quand E avait 2 an et demi donc c'est le moment où elle allait rentrer à l'école. Là, elle est allée dans une école ou la prof était carrément dégoûtée de son propre travail donc c'était terriblement difficile. Car dans les années supérieures à mon époque, on joue avec, mais pas en classes maternelles. Donc ça n'allait pas du tout. Et heureusement on a trouvé, elle est restée un an, et on a trouvé une autre école alternative néerlandophone et là c'était une magnifique école et elle est restée là jusque sa 6e primaire. Puis elle est passée deux ans toujours en néerlandais en classique néerlandais où elle a appris les échéances très rapprochées de petites matières. Puis, elle est passée en français en 3e secondaire et maintenant elle est en dernière dans la même école. Et elle est en latin/Sciences.

Moi : À quoi vous associez le numérique ? Et qu'est-ce que vous entendez par outils numériques ?

Mme E : C'est tout, c'est tout l'accès internet, c'est tout le digital, c'est les vidéos, c'est tout l'accès, aussi les comptes bancaires. Tout ce qui est plus dans un contact (*se tapent les mains*) direct avec d'autres personnes. Oui c'est tout.

Téléphone, l'ordinateur, oui le GPS, scan…. Fin tout.

Moi : Qu'est-ce que vous utilisez comme outils numériques dans votre quotidien ?

Mme E : L'ordinateur, le téléphone, euh… Le GPS, ça, c'est un programme. (*Réflexion*)

E. : Je pense que c'est tout, on n'a pas de tablette…

Mme E : oui c'est tout, on n'a pas non plus…

On travaille avec le câble, mais pas le Wifi en revanche.

Dans le foyer on utilise tous la même chose. On a tous un ordinateur, et tous un téléphone.

Moi : Est-ce que vous utilisez les outils numériques pour faire des achats en ligne ? (Pour remplir des documents administratifs ? Pour envoyer des emails ? Bénéficier des services banques, santé…)

Mme E : Oui, pour tout dans notre quotidien.

Moi : S'agissant de E, est-ce qu'elle utilise un ordinateur pour l'école, j'entends avant/après/pendant confinements, et son école forme-t-elle aussi les jeunes à l'apprentissage de l'usage du numérique, derrière aussi est-ce qu'il y a des formations, préventions sur les réseaux sociaux par exemple…

Mme E : Elle est née avec elle, je veux dire est-ce qu'il y a eu un apprentissage non. Moi je me souviens dans ma jeunesse, j'ai un apprentissage de l'informatique et là c'était à l'école et là c'était effectivement un monde qui s'ouvrait, mais eux… ils sont dedans depuis toujours. Je veux dire, je ne crois pas qu'il y ait eu d'apprentissage à l'école. C'est clair que l'école n'imagine pas que le gamin n'a pas accès à internet, non. Maintenant, il y a quand même eu un épisode, et je sors un peu du sujet, qui m'a bien énervée. Au premier confinement, le prof de (…) de E, dit, les trucs se mettent en route, tout le monde est un peu déboussolé, les trucs se mettent en ligne, etc. Et E dit, pourquoi vous ne donnez pas cours Mr le prof de (…) en ligne, car on a besoin quand même… Le prof : ah non, non, ce n'est pas possible ; mais comment ça, ce n'est pas possible, le prof : l'ordinateur est trop vieux et je ne sais pas faire ça avec mon ordinateur. Et E revient vers moi en me disant que voilà elle a essayé de lui demander, mais… Je dis : le pauvre, mais ça ne va pas ou quoi, dans cette situation l'école doit…, et puis l'école avait demandé pour des personnes qui n'auraient pas d'ordinateurs. J'ai dit à E. de lui dire cela. Mais bon, cette réponse-là, je n'ai vraiment pas apprécié du tout, car on est tous mis au truc. Que les élèves doivent être freinés, car ils n'ont pas d'ordinateurs, ou qu'il y en a qu'un partagé par tout le monde OK. Mais que le prof dise que : je ne donne pas cours, car mon ordinateur est trop vieux, en 2021, je dis, mais ça va, fin bon bref, je n'étais pas contente de cette histoire-là.

Moi : et dans le cadre des cours, utilisation d'ordinateurs, de tableaux interactifs… ?

Mme E : Oui…

E : Moi je peux dire un truc aussi : c'est juste que oui, les profs se disent que oui, on est dedans depuis petits, bah c'est une compétence déjà acquise. Et donc parfois, ils demandent quand on va dans la salle informatique de faire ça, faire des recherches par rapport à un sujet… Mais on ne va pas apprendre à comment faire les recherches. À part, on a eu un cours, y'a deux ans, sur Excel où on a appris avec mon prof de sciences comment travailler avec Excel, enfin les petites bases, voilà.

Moi : C'est intéressant, car j'ai entendu, le terme compétences, est-ce que vous pensez qu'il faut des compétences particulières pour utiliser tous les outils numériques… ?

Mme E (*Réflexion*)

E. : Je pense que tout le monde peut l'acquérir. Ça demande un travail, quand on découvre quelque chose de nouveau, il faut rechercher, mais je ne pense pas qu'une personne n'ait pas capable d'utiliser un ordinateur quoi.

Mme E : La seule que l'on voit qui résiste, qui… a quand même un iPad et qui résiste, c'est ma mère, qui a 85 ans et elle, l'ordi, elle n'y est passée. Mais bon, internet oui… Donc là c'est un changement de culture aussi, je pense, de manière de vivre, etc. Dans les jeunes, enfin pour moi, je suis tout à fait d'accord avec E, c'est clair que tout le monde patauge quand il utilise pour la première fois Excel, Word, ou n'importe quoi, mais que tout le monde sait l'acquérir oui. Bon, question de langue oui, la plupart des outils sont en anglais, oui… Et encore, je pense que l'on peut les trouver dans à peu près toutes les langues.

Moi : J'entendais quelque chose de très intéressant aussi, vous parliez de génération qui est née avec internet, avec les outils numériques, et ça c'est vraiment un concept que j'ai rencontré dans la littérature… Est-ce que vous pensez que pour autant cette génération a une maîtrise autonome, efficace, de tous ces outils, aussi multiples soient-ils et surtout derrière un usage critique, raisonné ?

Mme E : ça, je pense que c'est comme la télévision avant, comme les livres, ça dépend de l'école et de l'encadrement familial. Je pense que les trucs vont venir par les discussions qui ont lieu sur les sujets. Il y a un accompagnement à avoir.

Moi : Est-ce que vous pensez que l'usage du numérique est nécessaire dans notre société, à l'école ? Quels sont les intérêts pour vous, dans votre quotidien, quels sont les intérêts à l'école ?

Mme E : Pour moi, maintenant, c'est impossible de faire sans, c'est juste une bibliothèque monumentale. Tout est beaucoup plus rapide. On arrive à avoir l'information correcte. Enfin tout bêtement un livre, un livre qui doit être commandé pour l'école, avant on allait à la bibliothèque, mais oui aujourd'hui c'est d'une facilité monumentale, on gagne un temps fou. Je pense que l'on a vraiment beaucoup plus d'informations. Après, c'est parfois trop, parfois difficile à classer dans sa tête par ce qu'il y a vraiment beaucoup. On peut apprendre sur tout très vite, ce n'est pas facile aussi là-dessus ; mais je pense que l'on gagne un paquet de connaissance, de mise en relation des gens, de mis en route de projet. Retourner en arrière, ce n'est pas possible.

E : Je n'imagine pas non plus le confinement sans numérique, c'est quand même un support… Bah on est tout le temps dessus, pour le travail, pour le contact, fin pour les films, pour tout quoi. Fin confinement sans internet…

Mme E : Ce n'est pas seulement le plaisir de… Moi au travail, on est souvent à 4 en ligne en même temps. Donc c'est vrai qu'en confinement, c'est encore 10 fois plus quoi oui, oui. On a mal au dos par contre (*rire*).

Moi : Pensez-vous qu'il y ait des dangers dans l'utilisation des technologies numériques et est-ce que cela freine votre usage ou non ?

Mme E : (*Réflexion*). Oui, je pense que ça dépend de l'utilisation que l'on en fait, mais euh, y'a évidemment le truc des datas, si on peut être localisé tout le temps, partout, y'a plus du tout de vie privée et on peut utiliser ça à mauvais escient si on a des despotes. Donc ça, c'est sûr. Au niveau, physique, le fait de rester trop assis et devant un écran. Euh, le fait de devenir virtuel total, mais ça, on nous y oblige maintenant, mais c'est vrai que, c'est tellement facile, enfin je ne sais pas si c'est mal ou pas, mais l'extrême… La relation, cette espèce de marché, tout est marché, on achète tout et n'importe quoi. (*Réflexion*). Mais si je dois faire la balance entre avantages et inconvénients, c'est quand même clairement en avantages.

Bon j'ai quand même tenu sans ça (*me montre un iPhone*), j'avais un téléphone… Bon ma mère m'a obligée de passer (*rire*). Je ne suis pas hyper connectée, donc ces images de deux personnes au restaurant qui sont toutes les deux sur leurs téléphones, ça m'exaspère, ça c'est sûr. Je préfère la communication directe quand même. On devient, on risque de devenir dépendant.

Moi : d'un côté avantages, inconvénients, oui…

Est-ce que vous avez observé un changement entre avant et après les confinements dans l'utilisation du numérique ?

Mme E : Oui, oui. Oui vraiment, énorme.

E : Moi pendant les vacances, j'essaie de moins aller sur mon ordi et de plus faire des activités. Mais pendant les cours on est obligés.

Mme E : Oui, le soir on ne sort pas donc on regarde un film. Oui, moi je me rends compte que je passe d'un ordi à l'autre. J'ai un ordi professionnel et privé et quand j'ai fini d'être sur le pro, je passe sur le privé quoi donc… Ce n'est pas bien (*rire*). Mais oui, il y a eu un gros changement dans une utilisation beaucoup plus intensive.

Moi : Est-ce que vous trouvez que la société nous prépare à utiliser le numérique, est-ce que vous vous sentez préparée à utiliser toutes ces technologies qui évoluent de plus en plus, c'est comme si on devait constamment se mettre à jour…

Mme E : C'est obligatoire… Y'a juste ma mère, on ne l'a jamais forcée donc elle n'a jamais fait le pas. Et ça va, elle a quand même pris un iPad. Moi je ne veux pas tout le temps être sur mon machin, ça m'énerve, mais ce n'est pas pour ça que je trouve la technologie inintéressante.

Pour moi, on ne peut pas préparer, c'est comme si c'était partie intégrante, c'est comme cela. C'est la société elle-même, elle est comme ça maintenant. C'est juste, c'est ça. Fin c'est… On a ça tout de suite autour de soi.

C'est constitutif de la vie en société maintenant. On peut essayer d'aller vivre dans une grotte quoi (*rire*). Après, je pense que oui on s'arrête sur certains… Y'a par exemple, un livre qui s'appelle immortel, moi j'ai adoré, c'est sur le futur de l'intelligence artificielle et blablabla. Moi j'ai adoré, y'a plein de trucs que je ne connaissais pas donc j'ai appris beaucoup, j'ai, bon il essaie de… je ne sais pas si c'est nous faire peur ; il décrit, sachant que c'est constitutif de la société. Ma nièce qui a 22 ans, je crois, l'a arrêté tellement ça lui a fait peur. Y'a de ça quelque chose, par rapport à si on nous prépare à… Moi c'est une évidence, c'est là ; tandis qu'elle, elle n'a pas, elle ne peut pas le capter… Elle dit non ce n'est pas possible. Alors que moi j'ai 50 ans et elle, elle en a 22. Moi je suis quand même, oui ce n'est pas que ça la vie, il y a quand même des choses à côté, etc. Pourtant le livre m'a vraiment plu, c'est un auteur que j'aime bien. Et donc je trouve qu'il a bien décrit ce qui est. Je suis, c'est un peu mon tempérament, c'est là, c'est comme ça. On ne va pas changer, mais bon voilà. Donc elle, est-ce qu'elle… Elle n'est sans doute pas préparée à ça, car elle a fermé le livre en disant je ne veux pas savoir.

E. : Pourtant, elle est en plein dedans.

Mme E : Oui pourtant elle est en plein dedans. Maintenant, je ne pense pas qu'il faut éduquer à l'intelligence artificielle et au danger, mais plutôt de dire voilà ou on en est dans la science peut-être. Voilà et ça permet notamment, car il y a quand même des avantages à ces histoires de, de détection de maladie par ordi plutôt que par l'humain. Je veux dire… Mais effectivement elle, ça l'a bloquée. Fin je ne sais pas s'il faut une éducation pour que ce soit accepté, mais en tous cas, il faut que les gens sachent.

Moi : C'est intéressant.

Est-ce que vous avez recours un tiers quand vous avez des questions, incompréhensions dans la réalisation de tâches informatiques ?

Mme E : Aux gosses (*rire*). On a une fois fait un nettoyage de l'ordi par un spécialiste ça oui. Bon là, je ne suis franchement effectivement pas encore très bonne. Quand j'ai un problème technique de téléchargement ou quoi, là c'est flou…

On n'est pas très bon quand même

E. : On ne fait pas les mises à jour ici, on a l'impression que ça tue notre ordi. Parce que nous, on a des ordis qui ont 10 ans, et ils fonctionnent parfaitement et je pense que c'est aussi parce que l'on n'a jamais fait de mise à jour, car ça prend énormément d'espace. Bon après j'ai mis le mien à la réparation récemment.

Mme E : On est en tous cas, pas High-Tech. Si l'ordi crève, on est là « merde les photos » (*rire*). Donc voilà. Donc de temps en temps on a besoin d'un peu de conseils extérieurs. Mais par exemple ce que je vois, c'est un de mes collègues, moi je ne l'ai pas encore beaucoup fait, mais eux le font beaucoup, c'est les tutos. Il y a beaucoup de tutos qui permettent d'utiliser un nouveau programme. Si on suit pas à pas, ça marche bien quand même.

Moi : Je passe un peu à autre chose, comment avez-vous vécu les confinements ? Quelles ont été les expériences positives, négatives …

Mme E : Alors, c'est très différent le premier et le deuxième comme pour beaucoup de gens, je pense. Alors, j'ai une particularité c'est que je me suis cassée le pied au début du premier confinement. Les enfants ont super aidé, y'a eu une ambiance très, OK on doit aider maman, car elle sait plus porter quoi que ce soit. On a eu une ambiance, avec ce beau temps, une ambiance… Le plaisir c'était ouah pas d'école, il fait beau, tennis, etc. Donc cool. Le deuxième là cependant (*rire*), ça commençait à être novembre, il fait noir tout le temps, on est tout le temps à la maison, on en a marre, on est toujours devant cet écran, donc super dur le deuxième. Surtout jusque fin janvier, la période de noël ou c'est le pire. Longue période d'examens aussi, E, est à l'école, les autres à l'université, ça… De toute façon même sans confinement c'est plombant cette période, mais là en plus… Et depuis février ça remontre, il fait plus beau, voilà. Donc y'a eu du positif, y'a eu…

E. : Et on a une belle situation. On a un grand jardin.

Mme E : Oui chacun a sa chambre, son ordi. Moi je travaille à la maison, je n'ai pas ce trajet deux fois par jour, le tram c'est long quoi. Donc ça aussi c'est un avantage

énorme le télétravail… Après il faut quand même garder des contacts, après c'est très… On fait un peu plus comme on veut, quand on veut, on perd beaucoup moins de temps. Donc oui quand même des trucs positifs.

Mais je pense que les choses vont changer, vont rester. Le télétravail ne va pas disparaître comme ça du jour au lendemain. Car les entreprises ont vu que les gens travaillent bien chez eux. On est plus concentrés, on a moins de bruit, on peut faire des pauses quand on veut.

Moi : Comment s'est passée la poursuite de la scolarité de E durant les confinements et encore maintenant avec ce système hybride ?

Mme E : Donc oui, premier confinement, c'était quand même assez olé, olé. Après, ils se sont mis en route quand même. Je ne pense pas qu'il y ait une grande différence… Je pense qu'il y a moins de matières voilà. Elle a moins de matières que ce que les profs disent. Il y a eu une grosse déception au niveau des voyages scolaires. Et au niveau des copines pas de changements… (*se retourne vers sa fille qui acquiesce*). Au niveau du bulletin, elle est OK. Il y en a quelqu'un qui décroche, mais E n'a pas décroché en tous cas. Elle reste vigilante, elle suit ses cours, elle préfère les travaux que les examens.

E : Mes journées quand je suis à la maison, sont plus courtes donc j'ai des cours, mais j'ai plus de pauses. Après c'est difficile de se décrocher de l'ordi. Par exemple si j'ai une heure de pause, donc je vais me dire que je vais prendre une heure de pause et je vais aller un peu sur mon ordi et puis je vois que j'ai mon cours d'après qui arrive donc au final tu restes quand même toute la journée sur l'ordi alors que tu as des pauses. Donc c'est un peu difficile.

Pas le temps pour les activités aussi.

Moi : Qu'est-ce que tu aimerais faire plus tard E ?

(*Rire Mme E et E*)

E : Alors… Je ne sais pas trop. Mais j'avais envie… Je n'avais jamais pensé à un voyage après l'école, mais comme là on est tout le temps à la maison et que je suis assez curieuse, et du coup je voulais partir en voyage pendant un an en Asie. Mais ça tombe un peu à l'eau. Donc, je me renseigne, pendant l'année il y avait des soirées métiers organisées en ligne par l'école donc ça c'était assez chouette. Mais, je vais voir, je passe d'archéologue, sciences, audiovisuel…

Moi : Est-ce que tu aimes lire, écrire, qu'est-ce que tu aimes lire ?

E. : Moi, je ne lis pas beaucoup de base, sûrement parce qu'il y a l'écran. C'est un peu, il faut prendre le temps et de se poser. Je ne sais pas pourquoi, le livre me paraît plus, alors que l'écran même si je reste deux heures sans m'en rendre compte j'ai l'impression que je peux passer 15 min sur l'écran et faire autre chose. Je prends moins de temps pour lire. Après, j'ai une prof qui donne beaucoup de livres à lire, donc je lis pour l'école. Mais j'essaie de lire par moi-même, mais je lis lentement. Et écrire, je suis très nulle, donc je fais ça rarement.

Moi : Pour maintenir le contact avec tes amis, comment tu communiques ? Est-ce que ç'a été compliqué, pas compliqué de garder le contact pendant les confinements ?

E. : Moi, mon gros groupe est à l'école donc je les voyais un jour sur deux. Après j'ai toujours pu voir une amie même pendant le premier confinement. Niveau ami, ça va. Vu que c'est les vacances je profite de voir des personnes que je n'ai pas vues depuis longtemps et moins ceux de l'école. Je les contacte par Messenger et je les vois en vrai après.

Moi : Est-ce que tu as déjà eu des cours d'informatique à l'école ?

E : Non du coup à part le truc Excel. Non, on va de temps en temps, je dirai une fois tous les trois mois dans le local informatique, souvent une heure, pour rechercher des infos par rapport à un sujet.

Moi : Est-ce qu'il y a des nouveaux logiciels, réseaux sociaux que tu as utilisés dans le cadre des confinements ? Qu'est-ce que tu as découvert pendant les confinements par rapport à tout ça ?

E. : Nous, on utilise Teams avec l'école, ça a été tout de suite. On a tous un compte Teams. Moi j'ai arrêté Instagram pendant un an, après j'ai repris pendant le confinement, car beaucoup d'amis à moi que je n'arrivais pas à contacter. J'ai installé Tik Tok. Comme je fais de la couture, de la broderie, Tik Tok est pratique là-dessus, je vois ce que les personnes font et ça me donne des idées.

Moi : En quoi c'est utile pour toi le numérique et en quoi tu trouves que c'est inutile, superflu, énervant… ?

E. : Je pense que c'est utile pour l'information. Pour trouver de l'information, c'est super. Pour mon TFE, ma source principale c'est internet. Après, je pense que c'est inutile, superficiel dans tous les réseaux sociaux. À mon âge, je suis en plein dedans dans les réseaux sociaux, mais je ne le serai plus à 25 ans, je pense.

Moi : Comment ton école s'est organisée pendant les confinements : tu as eu des cours par Visio ? Des cours postés sur une plateforme en fonction des matières ? Est-ce que tu peux m'expliquer un peu, me donner des exemples en fonction des matières ?

E. : Donc, oui, ils se sont tous mis sur Teams. On a des groupes. Au début, on n'avait pas de cours, c'était un peu le chaos et chacun avait sa demande. Après, nous on s'est vite plaints au niveau de l'organisation parce que le fait, les profs remplaçaient beaucoup les cours par des travaux, mais j'aime bien les travaux, mais en cours, on n'est pas concentrés pendant une heure et rendre avec une échéance avec le stress et tout. Alors que les travaux, si on n'est pas concentrés pendant une heure, on n'arrive pas à le rendre à temps. Donc ça met tout le temps une pression. Donc ça, on avait trop de travail en un coup. Des profs qui ne faisaient rien, des profs qui donnaient toute la matière et rien après. Donc ça niveau communication, ce n'était pas top entre les profs. Après ces temps-ci, ils se sont améliorés. Sinon, les cours… J'avais des cours, des profs qui donnent, qui ne donnent pas de Visio, ça dépend des profs, des cours.

Moi : Et dans le système hybride, ça se passe comment là ?

E. : C'est par année, quand les 6^{e}s ne sont pas là, les 5^{e}s sont là, c'est une année sur deux. Au début, c'était on avait 2 ou 3 jours cours par semaine, puis ça changeait. Je pense qu'un jour sur deux c'est mieux. Car toute une semaine en distanciel c'était lourd et on devait s'adapter en retournant à l'école. Mais ce qui est mal fichu je trouve, mais ils ne peuvent pas faire autrement c'est que dès que je suis à l'école, j'ai interro. J'ai minimum deux ou trois interros par jours quand je suis à l'école.

Moi : Qu'est-ce qui était dur, et encore maintenant avec ce système, ou pas dur peut-être dans ce travail à distance ?

E. : Je pense que l'on est quand même. Je trouve que c'est bien d'un côté, j'aime bien être à la maison et parfois je peux me réveiller un peu plus tard. Mais par contre la concentration dans un cours présentiel ou un cours distanciel, je trouve que l'on comprend quand même mieux quand on est en présentiel. Après ça dépend des matières, mais euh, mais en fait je ne sais pas comment expliquer, car à l'école ce n'est pas non plus que je suis concentrée 7 heures par jour et j'arrive à apprendre la matière et tout comprendre, mais je pense que l'on est plus concentré à l'école et mettre des trous parce que l'on n'arrive pas à être concentrés 7 heures d'affilée. Tandis qu'en distanciel, on a de temps en temps des cours et donc on est peut-être plus… Je ne sais pas comment expliquer, on est plus concentré pour ce cours comme on a qu'un. Mais

si on avait qu'un cours en présentiel on serait aussi plus concentrés. Donc, voilà. Mais sinon, les avantages, on peut dormir, on a plus de pauses. Après moi toute ma famille, ils sont à l'université ou ils travaillent donc mes heures pour manger sont complètement décalées et donc par rapport à l'école… Je mange devant mon cours, tout cela c'est un peu déréglé et donc un peu difficile. Mais je pense qu'il n'y a pas vraiment… Je ne sais pas s'il y a des gros avantages, ou des gros désavantages, c'est un peu un mix des deux.

Moi : Tu demandais de l'aide à qui et encore maintenant à distance si tu as des questions ?

E. : ça dépend des matières, pour les sciences c'est mon frère qui est en étude scientifique, pour français c'est ma mère. Après c'est quand même la grosse partie du temps, c'est quand même ma classe. J'ai un bon ami qui veut bien tout le temps m'aider et je l'appelle pour lui poser des questions. Mais je ne pense pas que je demande plus qu'avant quand je n'étais pas en confinement. Je pense que c'est la même chose. Cours particuliers ces temps-ci.

Un avantage aussi, c'est que quand on a des questions après des cours en ligne, les profs sont disponibles, sont en ligne pour nous répondre.

Moi : qu'est-ce que tu en penses de cette manière d'être une fois sur deux à l'école à la maison ? Est-ce que tu penses que c'est quelque chose qui est viable à long terme, ou pas ?

E. : Je pense que c'est possible, mais il faut une meilleure organisation que l'on n'a pas pour le moment, car il faut une grosse organisation.

L'autre jour on remettait en question le système scolaire globalement ; on trouve que la manière d'enseigner la manière dont s'est donné, ce n'est pas possible d'accumuler autant de matière en un jour, de rester 7 heures par jour à écouter, c'est hyper passif, mais non… En présentiel il y a aussi des choses à changer. En présentiel ou en distanciel, les deux sont possibles, mais il y a des choses à changer pour éviter le décrochage scolaire. Après j'ai lu beaucoup d'article, le décrochage scolaire niveau présentiel/distanciel, entre les deux a quand même fortement augmenté. Donc je pense que ce n'est pas supportable pour tout le monde.

Moi : C'est intéressant ce que tu dis, qu'est-ce qui pour toi devrait changer dans la manière d'enseigner ?

E. : Nous, on est allés dans une école (…) ou leur but est d'essayer que tu apprennes plutôt par toi-même. Donc eux te mettent sur les bases, mais c'est toi qui… C'est beaucoup plus actif. Le fait d'être 7 h à l'école, assis, on en parlait l'autre jour avec une amie, la matière, nous intéresse, mais le fait que ce soit en cours on va se dire que c'est fatiguant, que ça demande de l'énergie. On est tout le temps, on ne fait rien quoi… La matière peut être intéressante, mais sur place, il y a peu d'interaction. Dès que l'on a de la pratique, c'est en dehors des cours alors que je pense que la pratique pourrait nous aider à, c'est une autre manière d'apprendre plutôt que d'écouter un prof parler. Globalement, je pense que le fait d'être passif toute la journée, ça n'aide pas quoi.

Moi : J'ai fait le tour des questions, je te remercie ainsi que ta maman.

(*La maman est partie faire la cuisine et revient me dire en revoir. Nous continuons un peu avec E. qui me demande mon parcours, puis la discussion se termine progressivement).*

Résumé :

La crise de la Covid-19 aura marqué les années 2020 et 2021. Une situation qui a demandé à chacun, jeune en âge scolaire, étudiant, professionnel, de s'adapter pour continuer ses activités, son apprentissage, à distance. Poursuivre ces différentes activités quelles qu'elles soient a nécessité de recourir à ce que sont nommées dans cette présente étude les TIC, technologies de l'information et de la communication. Internet, les emails, logiciels, plateformes d'échanges ont ainsi envahi notre quotidien de manière radicale. Cependant, bien que nos sociétés se digitalisent de plus en plus, des « fractures numériques » sont observées au sein de celles-ci creusant les écarts sociaux entre individus. Ce travail se donne pour tâche d'étudier ces fractures numériques en partant de la continuité des apprentissages des jeunes du secondaire vécue durant cette crise sanitaire. À partir de 6 entretiens menés auprès de différentes familles de la Région Bruxelles-Capitale, ce mémoire questionne ce concept de « fractures numériques » aux multiples facettes et tente de comprendre ce que celui-ci cache et révèle de notre société.

Mots-clés : Crise sanitaire, Fractures numériques, Continuité des apprentissages, Région de Bruxelles-Capitale, TIC

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
École des sciences politiques et sociales (PSAD)
Place Montesquieu, 1 bte L2.08.05, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | **www.uclouvain.be/psad**