

Les écrans en rentrant de l'école, l'année du cours préparatoire

Une épreuve d'éducation

Screens back from school during preparatory class year. A test for educational practices

Marie-Christine Le Floch



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/reset/388>

DOI : 10.4000/reset.388

ISSN : 2264-6221

Éditeur

Association Recherches en sciences sociales sur Internet

Référence électronique

Marie-Christine Le Floch, « Les écrans en rentrant de l'école, l'année du cours préparatoire », *RESET* [En ligne], 3 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2014, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/reset/388> ; DOI : 10.4000/reset.388

Ce document a été généré automatiquement le 14 novembre 2019.

© Association Recherches en sciences sociales sur Internet

Les écrans en rentrant de l'école, l'année du cours préparatoire

Une épreuve d'éducation

Screens back from school during preparatory class year. A test for educational practices

Marie-Christine Le Floch

Introduction

- 1 La question des devoirs à la maison est un sujet régulièrement abordé et traité par les sociologues et les spécialistes de l'éducation. Les chercheurs rassemblés autour de Patrick Rayou (2010) ont analysé des pratiques de ce travail externalisé hors la classe et Séverine Kakpo (2012) a étudié la circulation des devoirs entre la classe et les foyers dans les milieux populaires. Ses recherches éclairent la mobilisation des familles, l'interprétation de ce travail ainsi que ses enjeux pédagogiques. Les auteurs soulignent les dissonances entre didactiques familiales et scolaires qui compromettent les vertus cognitives des exercices, tels qu'ils sont prescrits dans la plupart des cas, en particulier pour les élèves en difficulté dans les premiers apprentissages. Plus généralement, le travail scolaire à la maison semble problématique.
- 2 Les écrans ont pu être rendu coupables de certaines difficultés, même si la plupart des acteurs de l'éducation reconnaissent le caractère incontournable de ces outils d'apprentissage, largement répandus aux domiciles des parents. En 2008, 56% des ménages étaient équipés d'un ordinateur fixe (DEPS¹ au ministère de la culture dans O. Donnat, 2009) et 62% d'entre eux étaient connectés à Internet depuis leur domicile (Eurostat, 2008)². Les enfants sont moteurs dans la progression du taux d'équipement qui atteint 75% en moyenne pour les ménages de trois enfants (CREDOC : voir Bigot & Croutte, 2012). En 2014, d'après le CREDOC, 97% des Français sont équipés en poste de télévision couleur, sans réel changement depuis le début des années 2000. En revanche, on recense

plus souvent plusieurs postes de télévision actifs dans les foyers de trois personnes et plus (Bigot & Croutte, 2014). De manière générale, la présence des enfants favorise le multi-équipement. Actuellement, le projet du ministère de faire entrer l'école dans l'ère du numérique confirme les orientations d'une politique éducative susceptible d'accompagner les transformations importantes qu'implique la présence des écrans tant décriés dans les situations d'apprentissages.

- 3 Le matériau mobilisé dans cet article provient d'une enquête conduite entre 2009 et 2011 sur les usages sociaux des écrans, lorsque les enfants sont au Cours préparatoire (CP). Il s'agit de l'un des deux volets d'une investigation plus large qui portait sur Internet et les épreuves scolaires. Elle s'appuie sur un protocole qui a permis de saisir l'organisation et la gestion du temps des enfants ainsi que l'expérience subjective de l'épreuve que constitue l'apprentissage de la lecture. L'objectif étant de voir comment s'articulent les discours et les usages, les entretiens ont été préparés par le biais d'un questionnaire et le renseignement d'un carnet de pratiques destiné à préciser le déroulement d'une journée type et du moment du retour de l'école. Ces éléments et les traces sur les écrans ouverts au moment du rendez-vous ont servi de support lors de l'entretien compréhensif, pour faciliter la réflexivité des personnes en présence, au domicile des parents, parfois en présence des enfants selon les opportunités.
- 4 Les entretiens semi-directifs, réalisés *in situ*, ont été analysés selon la démarche compréhensive et la méthode de la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 2010 [1967]). Les retranscriptions ont été enrichies de tous les détails relevés en situation, et complétées par les réponses au questionnaire et les informations consignées sur le carnet. Elles ont ensuite été analysées, séparément tout d'abord afin de saisir les traits saillants de chaque contexte ; une analyse thématique transversale a ensuite permis de rapprocher les situations analogues, mettant en évidence le rapport au temps, plus ou moins structuré et compté, les représentations que les parents avaient du travail scolaire et la manière dont était vécu le suivi scolaire de leur enfant à différents moments de la semaine et de la journée. Les types retenus proviennent d'oppositions qui se sont révélées pertinentes pour comprendre cette expérience au regard de ces dimensions.
- 5 L'enquête s'est déroulée auprès de 20 familles de la région Nord-Pas-de-Calais dont il faut rappeler quelques caractéristiques : la part budgétaire consacrée aux livres par les ménages est inférieure à la moyenne nationale (écart de 21 % d'après l'Insee, enquête budget des familles, 2009). Le taux d'équipement en informatique reste inférieur à la moyenne nationale, même si les écarts se sont réduits (61 % connectés à Internet dans le Nord-Pas-de-Calais contre 62 % au plan national, selon l'enquête Eurostat, 2008). En 2009, la part des particuliers qui n'ont jamais utilisé un ordinateur est de 31 % dans cette région contre 20 % en France. Les 20 familles de l'enquête sont équipées d'au moins un ordinateur et disposent d'au moins une télévision dans le périmètre du foyer (*cf.* annexe). Dans la plupart des cas, ils habitent dans la métropole lilloise. Les catégories « classes moyennes » « classe moyennes supérieures »³ et « classes supérieures » y sont surreprésentées mais on trouve un agent d'entretien, un agent de service, un concierge, une aide ménagère, des chômeurs, une mère au foyer. Ainsi, malgré sa dimension limitée, l'échantillon est diversifié. En outre la complémentarité de trois procédés (questionnaire, carnet de pratiques, entretien) a produit un matériau riche permettant de saisir les contextes sociaux d'usage des écrans de réception et des écrans interactifs, c'est-à-dire les contextes relationnels et spatio-temporels augmentés par les ouvertures offertes ou recherchées sur les écrans.

- 6 Parmi ces contextes, le moment du retour de l'école est apparu comme un temps fort de la journée où adultes et enfants se trouvent confrontés à une épreuve. Dans cet article, nous analysons ce moment à travers ses différentes dimensions. Nous proposons ensuite une typologie de cette épreuve qui montre la diversité des expériences vécues et contribue à enrichir la problématique de l'autonomie pédagogique et didactique des familles. Nous avons retenu le moment des devoirs comme analyseur des tensions et ajustements provenant des postures éducatives des parents et de différentes temporalités dans des espaces équipés d'écrans. Les facteurs de tension sont multiples. Tout d'abord, il n'y a, en principe, pas de devoirs écrits au CP. Ensuite, dans le cadre scolaire, l'imprimé demeure le support le plus répandu et surtout le plus légitime pour cet apprentissage (S. Octobre, 2010, 2013), alors que, pour les jeunes générations et les générations intermédiaires, le numérique prend le pas sur le papier dans la plupart des foyers équipés (Donnat, 2009). Enfin, le CP est une étape décisive pour le démarrage de la lecture, condition des autres apprentissages ; l'histoire de la lecture obligatoire a fait des « instituteurs de CP, les baromètres impitoyables de la fracture sociale » (Chartier, 2007). Pour ces raisons, ce sont aussi les parents qui passent l'épreuve du CP. Mais les conditions de réussite passent par la bonne volonté de leur enfant.

Le moment des devoirs, condensation de plusieurs dimensions d'une épreuve

- 7 Les inspecteurs (IEN)⁴ ont manifesté depuis longtemps leur méfiance à l'égard des devoirs à la maison. La circulaire n°42 du 29 novembre 1956 instaurait clairement la suppression des devoirs écrits. Rappelée régulièrement, cette directive n'a pas été vraiment suivie d'effet, les enseignants continuant de prescrire des leçons et des exercices dès le cours préparatoire. Le travail systématique du code de la lecture fait l'objet de reprises (mémorisation, écriture) après la classe, selon une succession d'étapes relayées dans les manuels. Les instructions officielles (IO) de 1972 complétées en 1995, 2002 et 2008 confirment les ambitions de cette année du cours préparatoire et se réfèrent aujourd'hui au « socle commun de compétences ». Prenant acte de cette persistance, en 1986, une circulaire conseille « des activités qui prolongent les cours ». Pour les parents ayant participé à notre enquête comme pour tous les autres, s'il n'y a pas « vraiment de devoirs », il y a « toujours quelque chose à faire » et, à part trois ou quatre cas sur les vingt personnes interrogées, les enfants rechignent. Le foyer comme milieu hors scolaire n'est pas spontanément structuré par les attentes liées à la forme scolaire (Johsua et Felix, 2002). Aussi ce moment est traversé de tensions de temporalités dans un espace relationnel complexifié par les supports numériques.

Différentes temporalités

- 8 Norbert Elias a présenté la notion de temps, telle qu'elle s'est construite dans les sociétés industrielles d'Europe et d'Amérique. Il insiste sur sa dimension sociale qui, dans le contexte occidental, fait abstraction des repères naturels privilégiés dans d'autres sociétés (Elias, 1996 [1984]). Parmi les conséquences de la modernité, Anthony Giddens (1994) a souligné les caractéristiques de son dynamisme : la dissociation de l'espace et du temps, la délocalisation des systèmes sociaux et la réorganisation réflexive des relations sociales éclairées de nouvelles connaissances. Ce mouvement s'est accompagné d'un

premier évidemment du temps lié aux espaces, puis des espaces eux-mêmes. Les lieux et les sites des sociétés modernes ne correspondent plus à une localisation telle que celles qui structuraient les sociétés rurales par exemple. Le temps abstrait s'est standardisé et objectivé dans les instruments de mesure et les calendriers.

- 9 La forme et le cadre scolaire se sont construits à partir de l'enseignement simultané et l'évolution des « collèges » qui date du XV^{ème} siècle en France (Kahn, 2008)⁵. Malgré les nombreuses adaptations passées et en cours, le cadre scolaire est encore aujourd'hui largement dépositaire de cet héritage, celui d'une organisation séquentielle du temps et des espaces. Cette « forme » (Vincent, 1994) se caractérise par des séparations (les divisions, les classes) et la mise en séquences du temps d'activités et d'exercices collectifs. Elle s'appuie largement sur la temporalité du « *chronos* » (Bessin, 1998), temporalité objectivée sur le modèle de l'horloge qui nous rappelle l'heure qu'il est socialement, telle qu'elle s'inscrit dans les emplois du temps et les calendriers. Cette temporalité se distingue pour Marc Bessin, du « *kairos* » qui désigne le temps de l'opportunité, le moment qui s'enfuit et qu'il faut saisir pour ne pas le perdre. Le « *chronos* » scande le temps plus informe du foyer (Haicault, 2000). Ce temps d'éducation familiale peut combiner la disponibilité et une intervention diffuse du temps « polychrone » (Hall, 1984) avec une structuration plus stricte, dans le cas des loisirs organisés du mercredi par exemple (Octobre, 2004 ; O'Prey, 2004).
- 10 Nous avons pris en compte une troisième temporalité, celle du temps subjectif des enfants, celui des « bulles », du temps personnel, dans lesquelles chacun cherche à protéger son imaginaire en se coupant du monde ou de certains aspects de la réalité. L'importance de ces bulles pour les enfants est valorisée par les spécialistes de l'enfance, comme nécessaire à l'assimilation, à l'accommodation (Piaget, 1984 [1964]). Ce temps de rêve est chanté par les poètes et peut être considéré comme spécifique d'une culture enfantine (Sarmiento, 2006). Mais il existe autant pour les adultes, comme façon de protéger leur subjectivité, leur intimité au quotidien. Il exprime un désir de se déconnecter, soit des flux numériques, soit à l'inverse des situations familiales quotidiennes de coprésence classique⁶, par l'attention aux écrans. Au moment du retour de l'école ces trois temporalités se superposent, se combinent ou se heurtent.
- 11 Selon le « *chronos* », les journées n'ont que 24 heures mais le moment du retour de l'école mêle ces trois temporalités. Cette articulation marque l'organisation familiale et l'ambiance dans laquelle se fait le retour. À ce moment s'expriment les représentations que les parents ont de l'efficacité de l'organisation scolaire et la manière dont ils contrôlent ou non l'usage des écrans. L'heure des devoirs participe de la recherche d'« une économie chronogénétique des transactions didactiques » (Kakpo & Rayou, 2010).

Le travail à la maison et ses représentations

- 12 À l'école, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture passe toujours prioritairement par les supports imprimés. Mais le « socle commun de compétences » comprend une initiation aux apprentissages documentaires et à la lecture de l'image, avec le tout premier niveau du B2I (Brevet Informatique et Internet). La question anthropologique des conséquences de la suppression ou du maintien des supports papier-crayon pour les premiers apprentissages est en débat (Begnin-Verbrugge, Kovacs, 2011). Mais pour le moment, les différents supports se côtoient, selon des statuts et des usages variés, comme ils le feront sans doute encore longtemps (Chartier, 2007).

- 13 Le travail scolaire externalisé pose la question des temps et des lieux dans lesquels se déroule ce travail. Nous avons souhaité décrire ces cadres et les contextes sociaux du foyer dans l'enquête. En fonction des représentations que les parents ont de la meilleure façon de faire, de la bonne posture à adopter. Sylvie Octobre (2004) distingue à cet égard les parents impliqués et les parents distants. Elle souligne également l'importance de l'éducation implicite qui relève d'une imprégnation et la manière dont cette dernière infléchit ou contrarie le projet éducatif explicité par les parents. À la maison, le désir et les postures des parents et d'autres membres de la famille, par rapport à la lecture et à l'écriture, convergent ou entrent en dissonance.

De nouveaux contextes relationnels

- 14 Les écrans et plus généralement les TIC sont généralement considérés comme des outils dans le cadre scolaire. Or, au-delà d'une vision instrumentale, ces techniques travaillent la subjectivité des enfants et de leurs parents. Elles changent les relations familiales. Leur sens et leurs fonctions sociales ne sont pas indépendantes du contexte social de leur utilisation (Lelong, Martin, 2004). Le moment des devoirs, quand on rentre de l'école, est un fait social et il n'est pas indépendant des techniques ou objets qui pénètrent le contexte dans lequel il se passe. Nous avons considéré ce moment comme un analyseur des modifications de l'économie familiale des transactions didactiques, émotionnelles et affectives à la sortie des classes.
- 15 En famille, les écrans ont fait leur apparition avec les nouvelles formes de travail et les jeux ; ils ont investi l'espace domestique depuis 1980 et surtout 2000. En s'équipant, les espaces familiaux se sont transformés. En famille de plus en plus souvent, l'imprimé vient désormais après l'écran pour le temps de lecture (Donnat, 2009). À l'école élémentaire en revanche, au moment de l'enquête, le papier a toujours la priorité pour les informations et les connaissances alors que les usages de supports numériques restent limités, en classe de CP, notamment du fait de la dimension technique inégalement maîtrisée par les professionnels, de l'insuffisance du personnel ou du sous équipement des établissements (Beghin-Verbrugge, Kovacs, 2011). L'univers du papier, du crayon et de l'imprimé rencontre ainsi celui des écrans, mais de manières différentes, à l'école et à la maison.
- 16 Le moment particulier du retour de l'école à la maison condense les dimensions de cette tension et d'une expérience de vie scolaire et d'éducation. Deux mondes se rencontrent ; ils entrent en dissonance ou non, dans la perspective de ce qu'il faut faire « pour ne pas rater son CP », c'est-à-dire l'entrée dans la maîtrise de l'expression écrite.

Les dimensions du « retour de l'école »

- 17 Comme point de départ, nous avons repris l'idée d'externalisation du travail scolaire (Rayou, 2010 ; Kakpo, 2012), et celle du foyer comme lieu de « sous-traitance pédagogique ». Le matériau recueilli lors de notre enquête permet de distinguer les manières, pour les parents, de faire du foyer le relais de l'école, selon les postures éducatives et selon le type de contrôle que les parents exercent sur les usages des écrans. L'enquête a permis de mettre à jour des oppositions pertinentes qui peuvent être situées sur deux axes principaux. Le premier axe oppose deux types de rapport à l'école selon que le cadrage scolaire est considéré, par les parents, comme efficace ou non. Le second axe représente les formes du contrôle qu'ils exercent sur les usages de leurs enfants.

Croire ou douter de l'efficacité du cadrage scolaire

- 18 Dans toutes les familles de l'enquête, la réussite du CP est prise au sérieux mais cette préoccupation n'est pas vécue de la même façon selon le degré d'adhésion à la forme scolaire. Selon leur croyance en l'efficacité des cadres scolaires ou leurs doutes, les parents vivent deux expériences symboliques différentes avec leurs enfants.

Le sérieux scolaire

- 19 Les parents recherchent une conformité aux objectifs pédagogiques de mémorisation et d'autonomie en lecture, principal vecteur d'apprentissage et d'émancipation. Le retour de l'école est marqué à ce pôle par une forte empreinte des cadres et des usages scolaires à la maison (Adèle, Sarah⁷). Les devoirs sont prioritaires et doivent être faits tout de suite en rentrant, avant de passer à autre chose. La journée ne se termine donc pas à 16h30. Si les écrans entrent en jeu, on donnera la priorité aux usages pédagogiques comme la recherche documentaire ou l'écriture sur traitement de texte, pour apprendre des mots ou préparer une dictée (Gaston). Les jeux ludo-éducatifs sont proposés dans un objectif de transfert de compétences, comme chez Zoé avec Adibou et des sites éducatifs sur Internet. On évite tant que possible la « vraie télé », interdite ou limitée, marquée d'un statut résiduel, au moins dans l'intention. On peut ainsi parler d'une scolarisation de l'usage des écrans en famille.

Le sérieux à l'école

- 20 Lorsque les enfants rentrent de l'école, le temps est suspendu, comme chez Marc ou Clara. Après le goûter qui permet de « se poser et de se regonfler », on va reporter les devoirs, après un peu de télé par exemple. L'école doit faire son travail et à la sortie, on considère que les enfants ont besoin de passer à autre chose. L'adulte, souvent la mère préfère profiter d'un moment de retrouvaille (mère d'Antonin). Cette priorité donnée à la détente se traduit par le respect des bulles temporelles, un usage ludique ou frivole des écrans interactifs et de réception. Les devoirs sont donc reportés et l'on ne recherche pas l'utilité scolaire des compétences que les jeux ou la curiosité peuvent faire acquérir.
- 21 Les parents veulent se mettre en conformité avec les prescriptions formelles de l'enseignant, dans une posture d'obéissance aux consignes écrites qui sont censées être suivies d'efficacité, indépendamment d'autres propositions pédagogiques ou éducatives. L'école doit « faire son boulot » et les parents ne cherchent pas à scolariser les usages.

Le contrôle des écrans

- 22 Le contrôle des écrans porte sur le temps passé devant les écrans mais aussi sur le contenu des activités accessibles par le biais de l'organisation du cadre familial ou la sélection des équipements. Le contrôle des écrans ne va pas de soi. Son intensité et sa forme se règlent selon un objectif d'efficacité que les parents ne maîtrisent pas au quotidien. Ici, ce qui compte relève avant tout de la confiance ou à l'inverse d'une défiance que les parents expriment dans leur posture éducative à l'égard de ces ouvertures. Des postures de surveillance ou d'interdiction associées à une intervention radicale (éteindre, débrancher) s'opposent aux postures plus souples de guidage.

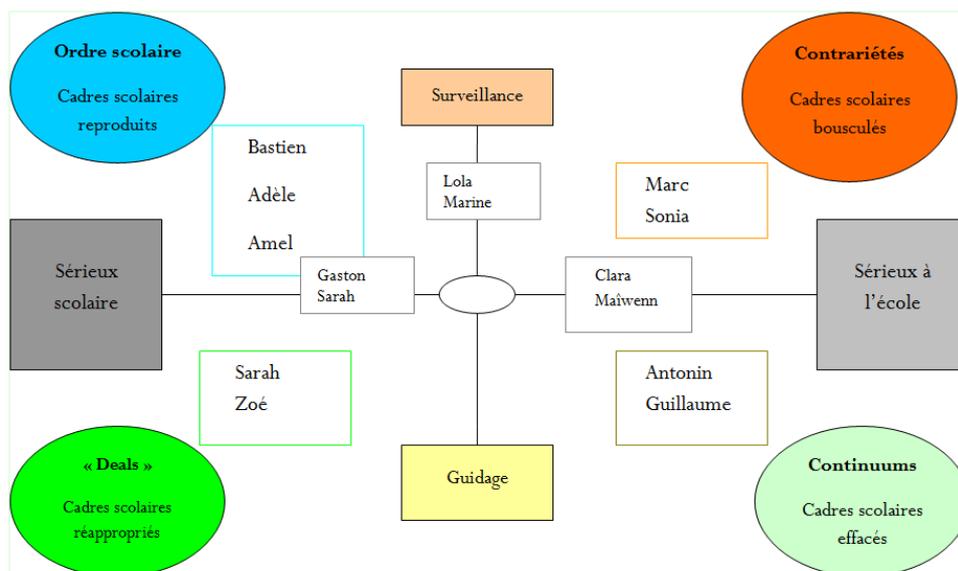
La surveillance

- 23 Lorsque les parents se méfient des écrans, ils tentent de contrôler strictement le temps passé ou le contenu des activités. Supprimer ou limiter la présence des écrans facilite *a priori* ce contrôle. La « vraie télé » se trouve généralement dans le salon qui fait office d'agora familiale. Dans les chambres, l'absence d'écrans branchés sur Internet limite les usages. On y trouve rarement un téléviseur permettant l'accès à tous les programmes mais plutôt des écrans à DVD ou des téléviseurs à chaînes sélectionnées. Parfois, la séparation des lieux de résidence ajoute des possibilités à ces sélections. Par exemple Marine dispose d'Internet et de nombreux logiciels chez sa grand-mère, ancienne institutrice, mais chez elle à 16h30, les accès sont techniquement limités et les écrans sont sous haute surveillance. Chez Amel dont les parents sont divorcés, la division du travail de sélection se trouve facilitée par la séparation des résidences (la télé chez le père mais pas chez la mère).
- 24 Cependant, ces diverses stratégies de contrôle par les espaces sont régulièrement mises en échec par le caractère nomade des objets informés⁸. Game Boys et ordinateurs portables quittent le salon, partent dans la chambre et ne reviennent pas (comme chez Maïwenn), à l'inverse des livres, qui sont apportés pour se faire faire la lecture et sont abandonnés sur le canapé (chez Marine). Les parents les plus réfractaires (dits technophobes), expriment leur impuissance à maîtriser des fils et des réseaux qui traversent les murs et maintiennent ouvertes les portes du domicile. Ils peuvent alors choisir les logiciels ou les sites, sélectionner les favoris. Le père de Marine a trié en amont tous les accès à partir d'un Mac unique à disposition. Le père de Maïwenn décide d'activer ou non tel accès sur l'« ordi familial » ou son portable professionnel.

Le guidage

- 25 Dans un climat de plus grande confiance et de disponibilité, c'est l'autonomie des enfants qui se trouve privilégiée. En laissant sa fille se débrouiller toute seule sur l'ordinateur du salon, le père de Maïwenn lui a permis de construire son journal numérique intime. Clara apprend à reconnaître des mots-clés pour accéder à Internet. Les postures de guidage permettent de saisir, dans un acte d'initiation –éventuellement réciproque –, les bons moments du « *kairos* » dans les deux sens du terme : agréables et opportuns, pour comprendre, apprendre et explorer de nouvelles ressources. Pour accéder au site barbie.fr, « on la laisse faire, on la laisse taper au début mais on reste avec elle tant qu'elle n'a pas trouvé le site... pour le moment, on ne veut pas qu'elle surfe toute seule sur internet » (mère de Sarah).
- 26 À travers le jeu de la recherche documentaire, l'autonomie de l'enfant se trouve guidée par l'adulte qui suit d'un œil l'évolution des recherches sur écran et peut saisir la souris si cela lui semble opportun. Cette posture demande patience, réserve et disponibilité de la part des adultes. De plus, guider ou accompagner les enfants dans l'exploration de ce puits sans fonds des écrans suppose des compétences techniques et relationnelles. Antonin se connecte quand il veut dans le salon mais lorsqu'il le fait, il est accompagné dans ses recherches par sa mère et il en est de même pour Guillaume qui s'est approprié l'ordinateur portable de sa mère mais qui n'a que quelques favoris.

Manière dont est vécue l'épreuve des devoirs par les parents et les enfants dans des contextes peuplés d'écrans : un espace à deux dimensions



L'axe horizontal représente la croyance ou le doute des parents à l'égard de l'efficacité des cadres scolaires. Sur l'axe vertical s'opposent deux formes de contrôle sur les écrans : la surveillance et le guidage. Selon les cas, les cadres scolaires sont reproduits, modifiés ou effacés dans l'expérience vécue. Les noms indiqués sont ceux des enfants qui sont les plus représentatifs des différents types au moment de l'enquête. Ceux qui sont positionnés sur les zones frontières correspondent à des situations limites entre deux types. Les types correspondent au rapport à une épreuve et non à telle famille ou tel enfant, *a fortiori* dans la mesure où ce rapport peut évoluer au fil du temps.

- 27 L'épreuve du CP est ainsi prise au sérieux dans tous les cas mais on peut opposer un « sérieux scolaire » au « sérieux limité à l'école ». Dans le premier cas le cadrage scolaire est considéré comme important et porteur d'efficacité. À l'opposé ce cadre reste extérieur au foyer et s'il arrive qu'il soit rappelé, c'est de manière formelle, sans adhésion réelle. La surveillance se caractérise par une forte structuration du temps d'attention par les parents, selon le mode séquentiel du « *chronos* » de l'horloge. Avec le guidage, l'influence des usages des enfants se fait plus importante dans le réglage du mode de contrôle.
- 28 Deux principales oppositions structurent ainsi ce moment des devoirs fait de tensions, de négociations ou de lâcher prise. Dans le point suivant nous exposons la typologie de l'épreuve au croisement de ces dimensions.

Typologie de l'épreuve

- 29 Quatre types de rapport à cette épreuve d'éducation se dessinent dans l'espace qui s'ouvre autour des différents axes dont nous venons de préciser la signification.

L'ordre scolaire

- 30 L'organisation scolaire se prolonge à la maison qui devient annexe de l'école. La priorité est aux devoirs en rentrant. Les parents prescripteurs vont rappeler cette injonction aux enfants en franchissant la porte : quelques mots à revoir, à écrire pour en mémoriser l'orthographe. Ce travail se fait de manière privilégiée sur support papier à l'aide d'un

crayon. Dans les discours, le parent dit qu'il « fait les devoirs » y compris au sens où il se fait un devoir de les mener rondement à bien : « Les devoirs, c'est surtout de la lecture. C'est moi qui les fais... parfois c'est ma sœur qui les fait » (mère de Bastien, assistante commerciale, père fonctionnaire territorial de catégorie B). Ceux qui sont surinvestis ajoutent des exercices, devancent les attentes scolaires et précipitent parfois le rythme de leur enfant : « j'ai tendance à lui acheter des livres qui sont pour l'étape suivante » (mère de Marine, universitaire, père attaché territorial de catégorie A). La remise au travail dans la poursuite de la journée d'école est le plus souvent vécue dans l'adversité : si pour quelques enfants du corpus (6 sur 20), les parents parlent de goût pour la lecture et assistent les exercices d'écriture – comme pour Amel (mère assistante maternelle, père commerçant) –, les enfants qui résistent au moment des « devoirs » sont les plus nombreux : Lola a du mal à s'y mettre, Sarah rouspète et Marine n'apprend tous les jours ses nouveaux mots que contrainte, et forcée à l'écriture, par ces parents.

- 31 Les bornes temporelles du « *chronos* » servent de repères (après l'effort le réconfort) : à telle heure les devoirs devraient être terminés. On donnera la préférence à une démarche séquentielle, pour respecter les modalités scolaires, la dispersion ou le cumul étant considérés comme nuisibles aux apprentissages. L'aménagement spatial du logement contribue à maintenir cette organisation : on monte tout de suite faire les devoirs ou bien on les fait dans la cuisine, sous le regard de la mère, avant de retrouver les espaces équipés d'écrans. Les différents accès à Internet ou la « zapette » télé sont contrôlés. Les écrans sont sous surveillance et leur usage est borné par des prescriptions présentées comme strictes, dans un contexte de reproduction des cadres scolaires. Les parents imposent une structuration stricte, une suite de séquences assez serrées, « et...puis dodo » ; on va autoriser « 20mn de télé et pas plus ». Dans les cadres ainsi maintenus, des enfants protègent leur imaginaire et leur subjectivité dans des « bulles » qui éclatent au moment « de faire ses mots » ou plus tard pour le repas.

Les « deals »

- 32 Les séquences et les bornes temporelles structurent le retour de l'école mais on cherche aussi à respecter le temps subjectif des enfants, présenté par les experts comme favorable au développement et à la réussite. Cet avis est pris au sérieux pour des raisons éducatives. Les restrictions ou prescriptions sur les durées empruntent leur formulation à l'univers enfantin. On accorde « un long moment ou un petit moment » (mère de Zoé), jusqu'à ce que « l'aiguille soit sur le chiffre 12 ». Les petits contrats se multiplient : « Elle connaît le deal : 'si tu regardes encore la télé maintenant, il n'y en aura pas ce soir' ». Ou bien : « elle sait que si elle rallume l'ordi dans sa chambre, je lui enlève... » (père de Sarah, gérant de société, mère employée). Le souci des opportunités d'éducation prend en compte les articulations possibles entre le « *chronos* » des rituels domestiques et le temps subjectif des enfants.
- 33 Les parents passent des contrats pour le maintien du sérieux scolaire sans contrôle strict (Kellerhalls & Montandon, 1991). Ils vont se référer à un code de bonne conduite que les enfants sont censés intérioriser. Une plus grande autonomie est ainsi laissée aux enfants dans leurs choix, leurs usages et les supports, car cette autonomie, et non pas l'obéissance, est considérée comme prioritaire dans la réussite. Si la maison se fait le relais de l'école, c'est dans une version modernisée avec acceptation d'un principe de cumul des activités, souvent vécu par les parents eux-mêmes. Les écrans sont considérés

comme des modes incontournables d'information, de consultation et de travail, impliquant un autre usage de la lecture. On admet que le statut des connaissances a changé avec Internet (ubiquité, reproductibilité). Dans ce contexte, la recherche documentaire prend toute son importance ainsi que les méthodes qui consistent à « apprendre à apprendre » et surtout à trouver, puis organiser des informations pour une mise en forme personnelle des savoirs. La compréhension d'un texte l'emporte sur la mémorisation de phrases, de mots, de phonèmes ou de lettres. Les parents encouragent l'écriture pour soi et pour communiquer. Ils privilégient les usages pédagogiques des écrans et visent l'utilité scolaire des compétences acquises dans le jeu.

- 34 Dans ce cadran, ce ne sont plus les écrans mais l'abus ou un « mauvais usage » des écrans qui se trouvent sous contrôle. Le foyer conserve l'empreinte de l'école en proposant un cadre plus souple, réapproprié mais organisé pour progresser dans les apprentissages : sélection éducative des espaces équipés, des ressources et des accès. Les TIC sont considérées comme de merveilleux outils de connaissances à condition de contrôler les sources d'information. On tend à « scolariser » les jeux. L'usage des écrans s'inscrit dans le sérieux scolaire.

Les contrariétés

- 35 Les résistances opposées par les enfants peuvent mettre en échec la volonté de contrôle des parents. Même si la priorité est donnée aux devoirs dans l'intention de l'adulte, c'est alors la procrastination qui l'emporte car le temps subjectif de l'enfant s'impose. Des parents dépassés expriment ainsi leurs contrariétés : les attentes scolaires buttent sur un quotidien familial qui bouscule le cadre scolaire que l'on souhaiterait limité à l'école qui devrait « faire son travail », avec « une maîtresse plus sévère ». Nombre de mères expriment cette difficulté. La mère de Marine par exemple présente sa fille comme « assez paresseuse quand il s'agit de faire ses mots ». En rentrant, Brigitte (secrétaire, catégorie C de la fonction publique) se heurte à la résistance de son fils. Marc doit d'« abord décompresser,... puis je l'aide ». Marc n'aime pas écrire et dit qu'il est fatigué. Brigitte lui propose une ancienne méthode (livre) à elle mais « il n'aime pas ! ». Ici, l'« avancée du temps didactique » rend potentiellement « caduc » (Kakpo & Rayou, 2010) le contrat que la mère pense pouvoir maintenir avec l'école et avec son fils.
- 36 La télé, les films préférés ou les jeux sur écrans prennent toute leur place pour tenter de résoudre ces contrariétés et peuvent servir de passerelles entre l'imprimé et l'écran (Ugo, l'escargot, Lulu, le lutin malin). Brigitte reconnaît que Marc lit plus facilement lorsqu'il en a besoin pour trouver un site Internet ou un jeu. Il écrit un peu sur Word « mais les lettres sont détachées » ce qui ne forme pas l'écriture cursive des premiers apprentissages scolaires. La contrariété se décline dans le couple. Brigitte en veut à son compagnon (le père, sans emploi) qui « allume la télé dès le matin ». La bonne volonté d'un des deux parents pour maintenir un cadre scolaire peut se heurter à « l'éducation implicite en famille » (S. Octobre, 2010). Dans ce cadran des contrariétés, le contrôle d'un temps borné est plus formel qu'effectif. Le choc entre les rappels de l'« heure qu'il est » et le désir de prolonger un bon moment engendre des tensions dans la négociation des durées, elle-même chronophage (« encore une minute !»). Le maintien d'une structuration du temps familial sans cesse bousculé passe alors par le rappel, autant que faire se peut, des principaux rituels comme le goûter, le repas du soir et l'heure du coucher.

- 37 Si les compétences parentales s'emploient dans le choix de logiciels ludoéducatifs qui peuvent servir de passerelles didactiques, elles se trouvent parfois dépassées lors des négociations sur les accès aux jeux en ligne. En direct et en coprésence, l'adulte demande à l'enfant « t'es avec qui là ? » (mère de Sonia, professeur des écoles) et peut intervenir pour que l'on éteigne l'ordinateur ou que l'on quitte le site. La contrariété provient d'une surveillance des écrans, sans adhésion aux principes de l'organisation scolaire, que l'on tente de respecter pour la forme.

Continuum spatio-temporel. Hybridation des supports et des usages

- 38 À 16h30, le temps de la montre est suspendu, on souffle et cette détente marque une mise à distance du cadre et des impératifs scolaires. Si les enfants jouent, que ce soit avec des objets, des chiffons, sur des supports classiques ou sur écrans, on ne va pas les interrompre pour se mettre au travail. L'enfant peut suivre son fil, dans un rapport d'intimité avec un héros de son âge, poursuivre l'histoire d'un personnage qu'il retrouve sur différents supports, comme Guillaume (père vendeur, mère secrétaire) ou Antonin (père concierge, mère éducatrice spécialisée). Chercher une réponse à une question qui l'occupe conduit l'enfant de l'imprimé aux écrans ou l'inverse. Clara (père comptable, mère aide-soignante) suit les histoires de Hansel et Gretel, en DVD ou dans les livres. Sur écran, Maïwenn fait avancer un journal numérique en y inscrivant ses goûts « j'aime, j'aime pas ». Ces usages tendent à neutraliser les différences de support. On suit le fil de ses idées et de son désir associé au plaisir d'être rentré chez soi. Le temps de la continuité d'un jeu, d'un exercice, d'une recherche ou d'une conversation se confond ici avec le temps de l'autonomie de l'enfant.
- 39 Dans ce type de rapport à l'épreuve, lorsque les enfants arrivent à la maison, les écrans sont libres d'accès. Les parents se présentent comme émancipés des normes scolaires d'usage des écrans. Sans négliger l'importance des bons résultats, ils rejettent une vision passéiste de l'école qui réduirait les écrans à de simples outils complémentaires d'instruction. Leurs usages en famille les conduisent à expérimenter ensemble les temps sociaux du numérique (Le Douarin, 2007). Parents et enfants partagent l'exploration des sites et acquièrent de ce fait des compétences peu cultivées à l'école comme la sérendipité.
- 40 Ces ambiances sont marquées par un tuilage continu, le cumul et l'intermittence dans les pratiques. Elles peuvent donner une impression de désordre ou de dispersion au regard des deux premiers types, mais cette écologie favorise une forme originale de coprésence (Relieu & Olszewska, 2004). L'enfant peut reprendre le livre de l'école en regardant un DVD, lire ou écrire en musique ou en mangeant. Ces usages sont source d'innovation. L'hybridation des supports et le cumul d'informations de sources diverses débouchent sur de nouveaux emboîtements (Bégghin-Verbrugge *et alii*, 2011). La disponibilité diffuse des parents maintient un climat propice aux bons moments partagés. Leur attention flottante ou de veille se substitue aux cadres scolaires.
- 41 « Je travaille », dit pourtant Guillaume en tapant un document Word sur le portable de sa mère qui s'intéresse à ce qu'il fait. Pour ne plus être cantonné aux « jeux de bébés », il progresse en lecture. Il en va de même pour Clara qui a appris à lire parce que « Quand elle voulait aller sur les sites des grands, elle en avait assez de s'entendre dire : 't'as qu'à apprendre à lire' » (le père). Ces exemples montrent des moments d'opportunité pour les

apprentissages (*kairos*). Le temps qui compte n'est pas de manière abstraite le temps des enfants mais, de manière éprouvée, celui de leur action et de leurs choix.

- 42 Pour conclure ici, nous voyons que l'autonomie pédagogique des familles se trouve confirmée et travaillée par la diversité des usages sur écrans au moment des devoirs. La diversité des modalités de résolution de cette épreuve interroge la forme scolaire elle-même, dans ses cadres et dans son pli (Kakpo & Rayou, 2010). Face aux enjeux du CP, le temps subjectif de détente et de relation se trouve menacé ainsi que l'équilibre relationnel du temps passé en famille. En cherchant à préserver la qualité de cet équilibre, les parents aménagent le retour de l'école selon leurs convictions, leur posture éducative ainsi que leur rapport aux outils numériques et aux écrans. Ils ne cherchent pas nécessairement à donner à leurs enfants le goût de l'exercice de forme scolaire pour lui-même.
- 43 Au moment des devoirs, les croyances et les doutes sur l'efficacité du cadrage scolaire rencontrent les formes et degrés possibles du contrôle que les parents peuvent exercer sur les écrans. Il s'agit d'une épreuve de réalité où sont engagées les compétences et les dispositions des adultes et des enfants. On peut saisir différentes expériences symboliques. Elles sont marquées par l'ordre scolaire quand on fait rapidement les devoirs pour passer à autre chose. Les contrariétés dominent lorsque les parents cherchent à maintenir cet ordre sans conviction. Mais les enfants sont les premiers acteurs dans les négociations qui s'engagent autour de l'épreuve que l'on dépasse par de petits contrats ou « *deals* » qui permettent d'ajuster les règles en se réappropriant les cadres du travail scolaire. On peut aussi laisser les temporalités se combiner de manière moins normative, si le temps qui compte n'est pas uniquement ni prioritairement le temps compté par l'horloge de l'école. Les logiques d'acquiescement vis-à-vis des consignes scolaires se symétrisent lorsque les parents attendent que l'école fasse son travail et lui reprochent éventuellement de ne pas l'accomplir en totalité. Ils peuvent aussi avoir une longueur d'avance sur l'école en matière d'usage du numérique. Le cadre scolaire considéré comme désuet s'efface dans ce cas totalement, au profit d'une ambiance plus fluide ou se mêlent la détente et le goût de s'informer. Le fil des idées, le temps de l'action l'emportent alors sur les contraintes de la montre.
- 44 Ces différences expériences symboliques dépendent aussi des moments et de l'évolution des usages en famille. La typologie proposée peut en effet être lue de manière paradigmatique comme une grammaire, ou comme un repérage des modifications qui affectent les contextes au long cours sous l'effet des négociations et des ajustements qui interviennent au cours de l'année, jour après jour. À travers ces ajustements, l'épreuve d'éducation évolue dans un même contexte familial et les cadets ne font pas l'expérience du contexte de leurs aînés. Par rapport au pli de la forme scolaire, chaque foyer innove à sa manière au cours de sa propre histoire en faisant preuve d'une autonomie et de compétences qui ne sont pas toujours prises en compte par les enseignants.

Conclusion

- 45 La sociabilité numérique a ouvert l'espace social relationnel de la famille et travaille le rapport entre l'école et les familles. Les devoirs à la maison comme travail externalisé n'existent pas en principe au Cours préparatoire. Cependant, des activités prolongent la classe pour consolider les apprentissages. Elles se déroulent dans les foyers désormais équipés d'écrans et de connexion à Internet, dans un contexte marqué par au moins trois

défis. Tout d'abord, le feuilletage des temporalités cadrées, fugitives et personnelles donne une épaisseur et une complexité nouvelles au cours de l'action et aux expériences subjectives. Ensuite, l'injonction à la performance et à la réussite scolaire renforce le caractère déterminant de l'épreuve du Cours préparatoire. Enfin, la diffusion des outils numériques se traduit par une élévation des sollicitations et une injonction à une plus grande productivité du quotidien.

- 46 Le contexte domestique n'est pas spontanément structuré par les cadres scolaires mais peut en conserver ou non l'empreinte, en termes de temporalité, d'organisation et de priorité accordée ou non à la lecture sur imprimé et à l'écriture sur papier. Le moment des devoirs permet d'analyser les différentes formes et l'évolution de l'économie familiale des transactions didactiques, émotionnelles ou affectives. C'est un moment de tensions temporelles, cognitives et relationnelles qui se résout selon diverses modalités que nous avons pu décrire et typifier sur cet échantillon.
- 47 L'enquête souligne ainsi l'importance du rôle des enfants et des parents, comme acteurs, dans l'évolution des usages et des attentes de la famille vis-à-vis de l'école. À cet égard de nombreux malentendus ont été mis en évidence par les chercheurs et il en ressort des vœux pour que le travail hors la classe fasse l'objet d'une médiation de la part des enseignants en direction des parents et des élèves. Mais dans la mesure où il existe bien une autonomie pédagogique et didactique des familles en matière d'usages des écrans, celle-ci peut également éclairer les pratiques scolaires et les enrichir de leur potentiel novateur. On peut par conséquent souhaiter, d'une manière réciproque, le développement d'une médiation ou d'une relation qui permettent aux familles de faire valoir cette autonomie et ces compétences d'innovation.
- 48 L'effectif des familles ayant participé aux entretiens est limité dans cette enquête et les résultats constituent des pistes de recherche à développer. L'enquête ne portait pas sur la place que les écrans occupent dans la situation professionnelle et personnelle des parents. Une analyse spécifique de cette dimension permettrait d'étudier plus précisément les nouvelles ressources ou attributs d'appartenance sociale qui comptent dans les succès scolaires. Pourvoyeuses de connexions plus ou moins fructueuses en liens, en relations et en sociabilité, ces ressources font défaut aux familles non connectées. L'enquête n'aborde pas non plus ces situations dont l'analyse ouvre sur un important chantier de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

BEGGHIN-VERBRUGGE Annette & KOVACS Susan (dir.) (2011). *Le cahier et l'écran. Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*, Hermès Lavoisier, Paris.

BESSIN Marc (1998). « Le kaïros dans l'analyse temporelle », *Cahiers Lillois d'économie et de Sociologie*, n°32, 2^{ème} semestre, pp. 55-73.

BIGOT Régis & CROUTTE Patricia (2012). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, Paris, CREDOC.

- BIGOT Régis & CROUTTE Patricia (2014). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, Paris, CREDOC.
- CHARTIER Anne-Marie (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris, Retz.
- DE SINGLY François (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan.
- DONNAT Olivier (2009). *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique*, Paris, La Découverte.
- ELIAS Norbert (1996). *Du temps*, Paris, Fayard [1984].
- Eurostat, Site <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>
- GIDDENS Anthony (1994). *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- GLASER Barney & STRAUSS Anselm (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin [1967].
- HAICAULT Monique (2000). *L'expérience sociale du quotidien. Corps, espace, temps*, Les presses de l'Université d'Ottawa, coll. Sciences sociales.
- HALL Edward (1984). *The dance of the life*, New York, Anchor Press/doubleday.
- KAHN Sabine (2008). *À la recherche du cycle perdu... Mise en place des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires de trois pays. Belgique, France, Québec*, Thèse sous la direction de BOURDONCLE Raymond, Université Lille 3.
- KAKPO Séverine (2009). « Familles populaires. L'accompagnement du travail scolaire à l'épreuve de l'entrée au collège », *Cahiers pédagogiques*, n°75, pp. 41-43.
- KAKPO Séverine & RAYOU Patrick (2010). « Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe », *Education et didactique*, vol 4, n°2, pp. 7-24.
- KAKPO Séverine (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, PUF.
- KELLERHALLS Jean & MONTANDON Cléopâtre (1991). *Les stratégies éducatives des familles*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- LE DOUARIN Laurence (2007). *Le couple, l'ordinateur, la famille*, Paris, Payot.
- LELONG Benoit & MARTIN Olivier (2004). « Présentation - L'internet en famille », *Réseaux*, n°123, pp. 9-21.
- OCTOBRE Sylvie (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La documentation Française.
- OCTOBRE Sylvie, DÉTRETZ Christine, MERCKLÉ Pierre & BERTHOMIER Nathalie (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, La Documentation Française.
- O'PREY Sophie (2004). « Activités extrascolaires des écoliers : usages et effets sur la réussite », *Education et formation*, n° 69, pp. 89-105.
- PIAGET Jean (1984). *Six études de psychologie*, Paris, Gonthier [1964].
- RAYOU Patrick (dir.) (2010). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, PUR.
- RELIEU Marc & OLSZEWSKA Barbara (2004). « La matérialisation de l'internet dans l'espace domestique », *Réseaux*, n°123, pp. 119-148.

VINCENT Guy (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL.

ANNEXES

Liste des entretiens

Parent interviewé	Profession	Profession du conjoint(e)	Statut matrimonial	Enfant CP
1. Sophie V.	Assistante de communication, 30 ans	Concepteur, rédacteur	Mariés	Adèle
2. Sophie À.	Éducatrice spécialisée, 30 ans	Concierge	Mariés	Antonin
3. Meriem C.	Professeur des écoles	Chef d'équipe	Mariés	Sonia
4. Sophie L.	Universitaire, 44 ans	Attaché territorial (cadre A)	Mariés	Marine
5. Dorothée	Employée, 36 ans	Gérant de société	Vie maritale	Sarah
6. Ahmed M.	Fonctionnaire territorial	Enseignante	Vie maritale	Adrien
7. Odile C.	Psychomotricienne, 42 ans	Directeur établissement médico-social	Mariés	Augustine
8. Aymeric	Équipier libre service, 39 ans	Assistante de direction	Mariés	Lucile
9. M. Demdoum	Agent entretien, 45 ans	Sans emploi	Mariés	Ramzi
10. Nathalie et Roland	Aide ménagère	Agent de service	Vie maritale	Mattéo
11. Saliha	Assistante maternelle, 29 ans	Commerçant	Divorcés	Amel
12. Nadège	Adjointe administrative, 40 ans	Adjoint technique	Mariés	Zoé
13. Emmanuel	Assureur, 40 ans	Mère au foyer	Mariés	Gaston
14. Christelle F.	Commerciale, 40 ans	Chercheur	Mariés	Lou-Anne
15. M. Letel	Informaticien, 50 ans	Chef de projet	Mariés	Maiwenn
16. Babeth	Assistante commerciale à temps partiel, 40 ans	Fonctionnaire (cat B)	Vie maritale	Bastien

17. Brigitte	Secrétaire, fonction publique cat. C., 37 ans	Sans emploi	Vie maritale	Marc
18. Sophie	Secrétaire	Vendeur	Mariés	Guillaume
19. Jane	Aide soignante	Comptable	Mariés	Clara
20. Christelle	Enseignant-chercheur, 37 ans	Ingénieur en informatique	Mariés	Lola

Ordinateurs et télévisions dans les foyers l'année du cours préparatoire

Équipement en ordinateur	
Un seul ordinateur	7
Plusieurs ordinateurs	13
Aucun ordinateur	0
Total	20
Équipement en télévision	
Une seule télévision	8
Plusieurs télévisions	12
Aucune télévision	0
Total	20
Emplacement du PC principal (fixe ou portable) utilisé par l'enfant	
Dans la chambre	3
Dans un bureau partagé	3
Dans le salon ou la salle à manger	12
Autre pièce (mezzanine, coin bureau ou variable)	2
Total	20
Présence d'une télévision dans leur chambre à coucher	
TV dans la chambre avec antenne	4
Écran de réception non branché dans la chambre	4

Pas d'écran de réception dans la chambre	12
Total	20

NOTES

1. Département des études, de la prospective et des statistiques.
2. En 2010, ces taux sont respectivement de 64 et 64,4% (Eurostat, 2010).
3. Les catégories « moyennes et moyennes supérieures regroupent toutes les professions intermédiaires ainsi que les employées ». Ces dernières, lorsqu'elles sont non qualifiées font partie des couches populaires pour L. Chauvel (2002, 2006).
4. Inspecteurs de l'Éducation Nationale chargés des écoles et du suivi du travail des professeurs des écoles.
5. L'évolution des « collègues » a conduit à organiser les études selon des degrés successifs, des étapes identiques et un ordre uniforme pour tous les élèves. C'est là une des caractéristiques de la « forme scolaire ».
6. Nous voulons dire sans écrans ni Internet.
7. Voir la liste des enquêtés (parents et enfants) en annexe.
8. L'enquête a eu lieu avant la diffusion de l'iPad et l'équipement généralisé en téléphones portables connectés à Internet.

RÉSUMÉS

Cet article repose sur une enquête menée entre 2009 et 2011. Celle-ci a permis de mettre en évidence les dimensions d'une épreuve d'éducation : le retour de l'école, l'année du cours préparatoire, dans des foyers peuplés d'écrans. Ce moment de transition est significatif dans la vie familiale. Il révèle des postures éducatives et des formes de sociabilité diversifiées. Il est marqué par des continuités, des tensions ou des ruptures en termes d'espaces, de rythmes et d'ambiances. L'attention des enfants aux différents supports et outils fait l'objet d'une gestion parentale révélatrice du rapport aux normes scolaires et de la diversité des usages scolaires et non scolaires des ressources numériques.

This article draws on an investigation, conducted between 2009 and 2011, which has allowed to highlight the different dimensions of a "trial" for educational practices: the return from school, during preparatory class year, to a domestic setting filled with screens. This transition moment is significant in family life: it reveals diversified educational approaches and sociability forms. It is marked by continuities, tensions and ruptures, when it comes to space, rhythms and environments. Parental management of the attention that their children pay to different devices and tools unveils children's relationship to academic norms, and the diversity of uses -- academic and not -- of digital resources.

INDEX

Mots-clés : TIC, épreuves, postures éducatives, temporalités, usages

Keywords : ICTs, trials, educational approaches, temporalities, uses

AUTEUR

MARIE-CHRISTINE LE FLOCH

Université de Lille 3, CeRIES