



HAL
open science

Le travail scolaire lycéen hors de la classe : une analyse de pratiques au croisement des cultures scolaires et juvéniles

Vincent Faillet

► To cite this version:

Vincent Faillet. Le travail scolaire lycéen hors de la classe : une analyse de pratiques au croisement des cultures scolaires et juvéniles. Education. Université Paris Cité, 2023. Français. NNT : 2023UNIP7202 . tel-04684832

HAL Id: tel-04684832

<https://theses.hal.science/tel-04684832v1>

Submitted on 3 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris Cité
École doctorale Savoir, Sciences, Éducation ED623
Laboratoire EDA Éducation, Discours, Apprentissage

Le travail scolaire lycéen hors de la classe

*Une analyse de pratiques
au croisement des cultures scolaires et juvéniles*

Par Vincent FAILLET

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation

Dirigée par le Professeur Éric BRUILLARD, Université Paris Cité,
EDA

Présentée et soutenue publiquement le 23 juin 2023

Devant un jury composé de :

Anne CORDIER, professeure des universités, université de Lorraine, rapporteur

Cédric FLUCKIGER, professeur des universités, université de Lille, rapporteur

Anne BARRÈRE, professeure des universités, université Paris Cité, examinatrice

Élisabeth SCHNEIDER, maîtresse de conférence, université de Caen, examinatrice

Robin BOSDEVEIX, docteur et inspecteur général, université Paris-Est Créteil, examinateur

Éric BRUILLARD, professeur des universités, université Paris Cité, directeur de thèse

À Caroline, Victor, Arthur et Gabriel,
Pour leur amour, patience et soutien.

À ceux qui m'ont tant appris,
Au premier rang desquels, mes élèves.

Titre : Le travail scolaire lycéen hors de la classe. Une analyse de pratiques au croisement des cultures scolaires et juvéniles.

Résumé : Le travail scolaire lycéen hors de la classe est un sujet peu documenté par la recherche et les travaux existants sont surtout orientés sur le travail « pour l'institution », ce qu'est censé faire l'élève et jamais sur le travail « pour soi », ce que fait l'élève réellement. Nous proposons dans cette recherche d'explorer ce travail « pour soi » d'une part, en caractérisant les pratiques lycéennes relatives au travail scolaire hors de la classe et d'autre part, en questionnant les articulations possibles entre cultures juvéniles et cultures scolaires dans le cadre de ces pratiques car la question culturelle nous apparaît comme essentielle dans ce travail. Notre approche méthodologique est inspirée de l'ethnographie et notre terrain est multi-situé entre « conversations courantes » avec des lycéens, recherches de traces numériques en ligne et entretiens. Nos résultats montrent que les lycéens peuvent mobiliser les forums Internet pour poser des questions scolaires et que ces questions et les réponses obtenues constituent des ressources pour d'autres. Mais les lycéens peuvent également recourir aux vidéos YouTube comme compléments de leurs cours académiques. De plus, si Google est utilisé comme « moteur de recherche » pour accéder aux forums Internet et aux vidéos YouTube, il peut être également utilisé comme « moteur de réponse ». Enfin, le recours aux pairs lycéens apparaît comme un élément substantiel de ce travail scolaire lycéen hors de la classe. Un écosystème entre espace culturel scolaire et espace culturel juvénile se dessine alors et nous en proposons une schématisation. C'est au sein de cet écosystème que les pratiques propres à chaque culture peuvent s'articuler et s'hybrider.

Mots clefs : Travail scolaire hors de la classe • Pratiques lycéennes • Internet • Forme scolaire • Cultures scolaires • Cultures juvéniles • Ethnographie • Ethnographie en ligne

Title: High School Students' Out-of-Class Work: An Analysis of Practices at the Intersection of Academic and Youth Cultures.

Abstract: High school students' out-of-class work is a subject with little research documentation, and existing studies primarily focus on work "for the institution", what the student is supposed to do, rather than work "for oneself", what the student actually does. In this research, we propose to explore this work "for oneself" by first characterizing high school students' practices related to out-of-class schoolwork, and secondly, by questioning the possible connections between youth cultures and school cultures within the context of these practices, as the cultural aspect appears to be essential in this work.

Our methodological approach is inspired by ethnography, and our field is multi-sited, involving "everyday conversations" with high school students, online digital trace research, and interviews.

Our results show that high school students can use internet forums to ask academic questions, and that these questions and the responses received serve as resources for others. Additionally, students may also turn to YouTube videos as supplements to their academic courses. Moreover, while Google is used as a "search engine" to access internet forums and YouTube videos, it can also be used as an "answer engine". Finally, the reliance on peers high school students appears to be a substantial component of this out-of-class schoolwork.

An ecosystem emerges between the school's cultural space and the youth's cultural space, and we propose a schematic representation of it. It is within this ecosystem that practices specific to each culture can interconnect and hybridize.

Keywords: Out-of-Class Schoolwork • High School Practices • Internet • Grammar of Schooling • School Cultures • Youth Subcultures • Ethnography • Online Ethnography

Remerciements

Je veux ici témoigner toute ma sympathie et ma reconnaissance envers mon directeur de thèse, Éric Bruillard, en ce qu'il a été pour moi la balise du droit chemin tout au long de mes doctorales pérégrinations ; si j'ai pu par moments m'éloigner de l'axe de ma thèse, c'est bien grâce à lui que je ne me suis jamais égaré et encore moins perdu. Je le remercie également chaleureusement pour ses conseils, sa confiance, sa patience mais aussi pour toute la rigueur qui le caractérise si bien et qui honore la science. Sans lui, ce travail de thèse ne serait tout simplement pas.

Mes pensées vont aussi vers Pascale Kummer et Georges-Louis Baron qui m'ont accompagné avec bienveillance durant ce parcours, leurs conseils ont été précieux et déterminants, bien plus qu'ils ne l'imaginent d'ailleurs. Une pensée aussi pour Mehdi Khaneboubi toujours disponible et investi notamment lors de nos séminaires de laboratoire.

Je n'oublie pas non plus tous mes compagnons de recherche, galériens du savoir, tous les doctorantes et doctorants du laboratoire EDA, je pense notamment à Charlotte Barbier, Khansa Ghabara, Gabriel Parriaux et Sévastiani Touloupaki ; ils arrivent eux aussi à bon port.

Un remerciement également à mon amie Nathalie Sayac, pour m'avoir si souvent encouragé dans cette entreprise de thèse et à ma collègue et non moins amie Éliane Charbonnier, pour avoir été mon binôme durant nos si belles années au lycée Dorian mais aussi pour avoir relu ce texte.

Enfin, je ne saurais clôturer ces remerciements sans une pensée émue pour tous mes élèves, présents ou passés qui, par le chemin que nous avons parcouru ensemble, sont aussi les promoteurs de ce travail. J'ai eu la chance de les côtoyer et de partager une tranche de vie avec eux. Je les remercie infiniment de m'avoir fait confiance et de m'avoir permis d'entrer dans leurs univers culturels juvéniles, que ce soit lors de nos innombrables et toujours plaisantes « conversations courantes » ou lors d'entretiens formels, dans ma volonté pleine et entière de comprendre « le travail scolaire lycéen hors de la classe ». Que cette thèse leur soit dédiée.

Sommaire

INTRODUCTION : UN PARCOURS PROFESSIONNEL CONDUISANT A QUESTIONNER LA FORME SCOLAIRE ET LE TRAVAIL DES ELEVES HORS DE LA CLASSE.....	11
PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE GÉNÉRAL DE LA THÈSE.....	15
CHAPITRE 1 : UNE APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE POUR COMPRENDRE LA FORME SCOLAIRE, FORME SOCIALE DE L'ÉCOLE.....	15
CHAPITRE 2 : LE TRAVAIL SCOLAIRE HORS DE LA CLASSE	32
CHAPITRE 3 : LA CULTURE SCOLAIRE ET LES SUBCULTURES JUVENILES LYCEENNES AUJOURD'HUI.....	48
DEUXIEME PARTIE : LES ELEMENTS THEORIQUES MOBILISES ET LA DEMARCHE DE RECHERCHE	66
CHAPITRE 1 : UN CADRE D'ANALYSE THEORIQUE SOCIAL ET ANTHROPOLOGIQUE	67
CHAPITRE 2 : UN ANCRAGE EPISTEMOLOGIQUE COMPREHENSIF ET UN CADRE METHODOLOGIQUE INSPIRE DE LA METHODE ETHNOGRAPHIQUE	77
CHAPITRE 3 : UNE PLURALITE DES MODES DE RECOLTE DES DONNEES POUR UNE ETHNOGRAPHIE MULTI-SITUEE	92
TROISIEME PARTIE : PREMIER TEMPS D'ÉTUDE : UNE EXPLORATION ETHNOGRAPHIQUE « ORGANISEE » DE TRACES NUMERIQUES DE TRAVAIL SCOLAIRE LYCEEN.....	100
CHAPITRE 1 : METHODOLOGIE DE COLLECTE ET DE TRAITEMENT DES DONNEES NUMERIQUES	102
CHAPITRE 2 : L'ANALYSE DES DONNEES POUR CHAQUE DIMENSION ETUDIEE	106
CHAPITRE 3 : DISCUSSION DES RESULTATS	113
QUATRIEME PARTIE : SECOND TEMPS D'ÉTUDE : DES ENTRETIENS ETHNOGRAPHIQUES POUR METTRE EN LUMIERE CE QUE DISENT LES LYCEENS DE LEURS PRATIQUES DE TRAVAIL SCOLAIRE ET POUR DESSINER LES CONTOURS D'UNE HYBRIDATION DE PRATIQUES CULTURELLES.....	136
CHAPITRE 1 : METHODOLOGIE DE COLLECTE ET DE TRAITEMENT DES DONNEES TEXTUELLES	136
CHAPITRE 2 : L'ANALYSE DES DONNEES TEXTUELLES ISSUES DES ENTRETIENS	141
CHAPITRE 3 : DISCUSSION DES ENTRETIENS : UN ECLAIRAGE CULTUREL DE CERTAINES PRATIQUES SCOLAIRES DECLAREES PAR LES ELEVES.....	186
CINQUIEME PARTIE : DISCUSSION GÉNÉRALE	211
PREMIERE QUESTION DE RECHERCHE : QUELLES SONT LES PRATIQUES SOCIO-NUMERIQUES LYCEENNES OBSERVEES OU DECLAREES DANS LE CADRE DU TRAVAIL SCOLAIRE HORS DE LA CLASSE ?	211
SECONDE QUESTION DE RECHERCHE : QUELLES SONT LES ARTICULATIONS POSSIBLES ENTRE SUBCULTURES JUVENILES ET CULTURE SCOLAIRE DANS LE CADRE DU TRAVAIL SCOLAIRE LYCEEN HORS DE LA CLASSE ?	215
SIXIEME PARTIE : CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES	218
CONCLUSION GENERALE	218
PERSPECTIVES.....	220

POSTFACE	225
BIBLIOGRAPHIE	227
TABLE DES MATIERES	251
TABLE DES FIGURES	254
LISTE DES TABLEAUX	256
TABLE DES ENCADRES.....	257
ANNEXES.....	258

Introduction : Un parcours professionnel conduisant à questionner la forme scolaire et le travail des élèves hors de la classe

Mon parcours professionnel d'enseignant est somme toute classique, avec l'obtention du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (Capes) de sciences de la vie et de la Terre en 2000 puis de l'agrégation de sciences de la vie - sciences de la Terre et de l'Univers – un parcours coloré toutefois par un goût prononcé et précoce pour les usages pédagogiques liées aux technologies du « numérique »¹. La possibilité d'expérimenter un tableau blanc interactif (TBI) dès mon premier poste en responsabilité en 2001 au collège Jean L'Herminier de La Seyne-sur-Mer (Var) fut le point de départ d'une réflexion sur les pratiques du « numérique » et plus particulièrement sur les pratiques des élèves.

En ce sens – et c'est une constatation *a posteriori* – j'ai toujours été relativement fasciné par la fécondité des pratiques juvéniles scolaires et par la créativité sans fin des élèves, surtout lorsque l'étau de la prescription académique se desserre ou disparaît. Aussi, dans ma salle de classe, le TBI était un outil à la disposition des élèves, devenant le plus souvent l'instrument de ces derniers, bien plus que celui du professeur, et j'ai pu ainsi observer « des façons de faire » ou schèmes d'utilisation que je n'aurais jamais pu autrement soupçonner et qui sans doute n'auraient jamais pu exister sans permissivité.

Dès lors – et en marge de mon activité d'enseignant – cet épisode m'a encouragé à me positionner, lorsque cela était possible, en « observateur de pratiques » et m'a conduit naturellement en 2012 vers un cursus en sciences de l'éducation initié au travers d'un master 2

¹ L'essentiel de cette thèse est rédigé en utilisant la première personne du pluriel, le « nous » académique et distancié. Il me semble cependant nécessaire de rédiger certains passages, plus personnels, en utilisant la première personne du singulier, le « je ». C'est le cas de ces premières lignes mais aussi d'autres qui suivront tout au long de ce texte.

recherche. Un accompagnement structurant et pourvoyeur d'outils, de méthodes d'observation et d'analyse qui me faisaient alors défaut. Ainsi débuta ce qui sera pour moi le long et complexe passage des sciences dites « dures » aux sciences dites « douces ».

Des expérimentations que j'ai pu conduire dans le cadre de ce cursus, j'en retiendrai volontiers deux, en ce qu'elles ont chacune et à leur façon, esquissé les contours de cette thèse.

La première expérimentation est un travail sur les classes inversées (Faillet, 2014) qui a participé à mettre en exergue le travail des lycéens en dehors de la classe, puis la relation entre le travail dans et hors la classe, en interrogeant les pratiques ou en initiant de nouvelles pratiques.

La seconde expérimentation est celle de la « classe mutuelle » du lycée Dorian (Paris XI). Un travail qui peut se définir comme étant une recherche-action selon la définition rapportée par Hugon et Seibel : une méthode de recherche dans laquelle « il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherche[s] ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Hugon et Seibel, 1988, p. 13). Cette recherche-action initiée en 2015 et toujours en cours, porte sur une remise en question de la forme scolaire [transformation de la réalité] et questionne tant à la fois l'espace de la salle de classe que la pédagogie *via* les principes fondateurs de l'enseignement mutuel [production de connaissances quant à cette transformation] (Faillet, 2017, 2019). Cette dernière expérimentation a confirmé, en corollaire, certaines pratiques numériques mises en œuvre par les lycéens dans le cadre de leur travail scolaire hors de la classe ; des pratiques dont je ne mesurais alors ni l'étendue ni les fondements culturels mais dont je pensais cependant qu'elles méritaient d'être explorées.

Ainsi, de ce parcours naquit et se dessina progressivement un champ d'étude primordial, un champ d'exploration qui n'était pas encore fondé à ce stade de ma réflexion sur des questions de recherche, ni même sur des éléments problématiques, un champ qui gravitait fondamentalement autour de la forme scolaire, du travail scolaire des lycéens hors de la classe et de leurs pratiques numériques. Un champ d'exploration qui sera celui de cette thèse, une thèse résolument orientée vers les élèves.

Dans cette optique, la présente thèse se propose d'explorer le travail scolaire lycéen hors de la classe non pas d'un point de vue normatif *i. e.* le travail attendu par l'institution scolaire – qu'il soit d'ailleurs prescrit ou implicite, mais d'un point de vue de ce que font réellement les élèves en dehors de la classe. Et dans ce paradigme, des pratiques socio-numériques se font jour ; ce sont ces pratiques méconnues de l'institution que nous cherchons à mettre en lumière. Mais ce

n'est là qu'un premier volet de notre étude. Ces pratiques sont porteuses de sens, elles témoignent de la façon dont les élèves s'approprient la chose scolaire avec des dispositifs numériques personnels dans leur univers domestique, un univers bien éloigné de celui de la forme scolaire. Les pratiques mises en lumière témoignent alors d'un entre-deux culturel – entre cultures juvéniles et cultures scolaires – susceptible d'être le théâtre de tensions mais aussi de synergies. Le second volet de notre étude consiste alors en une analyse des pratiques lycéennes de travail scolaire hors de la classe afin de rendre compte d'une possible hybridation des cultures.

Cette thèse se structure en six parties. Une **première partie** à visée épistémologique, intitulée « Le cadre général de la thèse » nous permet de poser les connaissances relatives au sujet. Ainsi, il s'agit dans un premier chapitre d'explorer, d'un point de vue socio-historique, l'émergence et le maintien de la forme scolaire telle que nous la connaissons aujourd'hui. Puis, dans un second chapitre, nous traitons de l'état des savoirs quant au travail scolaire lycéen hors de la classe, nous interrogeons l'impact que peut avoir la forme scolaire séculaire sur ce travail produit hors les murs de l'école et nous relevons certaines pratiques numériques lycéennes qui mériteraient d'être précisées. Enfin, dans un troisième chapitre, nous abordons la question culturelle, qu'il s'agisse de cultures scolaires ou de cultures juvéniles. Nous montrons alors que la technophilie lycéenne est intimement liée aux subcultures juvéniles. Les pratiques numériques lycéennes étudiées ici sont d'essence culturelle mais à finalité scolaire ; ces pratiques numériques sont le fil rouge, le liant entre les deuxième et troisième chapitres de cette première partie. Pour ces raisons, nous avons fait le choix de ne pas leur consacrer un chapitre dédié.

Nous cherchons dans ce travail de thèse à caractériser les pratiques numériques lycéennes relatives au travail scolaire hors de la classe et à questionner les articulations possibles entre cultures juvéniles et cultures scolaires dans le cadre de ces pratiques. L'approche culturelle est la colonne vertébrale de notre travail et justifie un recours méthodologique emprunté au champ de l'ethnographie.

Et justement, une **seconde partie** « Les éléments théoriques mobilisés et la démarche de recherche » permet de placer les méthodes et théories convoquées dans le cadre de ce travail. Notre approche est assurément abductive et l'exploration des groupes humains que sont les élèves nous invite à aborder le terrain sinon à la manière d'un ethnographe, à tout le moins en utilisant des outils issus de l'ethnographie. La particularité de notre travail est qu'il est multi-situé entre premièrement, notre terrain quotidien, celui de nos salles de classe – un terrain qui

ne peut pas être nié – même s’il n’est pas l’objet premier de ce travail, il en est indéniablement en partie l’inspirateur, deuxièmement un terrain en ligne au travers duquel nous explorons des traces numériques de travail scolaire hors de la classe sur des forums Internet – des traces du passé – et enfin troisièmement, un terrain hors-ligne et plus local qui nous conduit à contextualiser et à valider nos observations précédentes.

Une fois les éléments de la démarche de recherche ainsi posés, nous pouvons aborder notre premier terrain d’étude dans la **troisième partie** intitulée « Une exploration ethnographique “organisée” de traces numériques de travail scolaire lycéen ». Cette recherche de traces numériques de travail scolaire sur les forums Internet nous conduit à un premier niveau d’analyse. L’exploration des fils de discussion nous montre des traces numériques de travail scolaire hors de la classe et nous devinons une hybridation possible des cultures scolaires et juvéniles. Mais si le terrain est vaste, il est aussi peu précis et les traces relevées méritent d’être réinterprétées à l’aide des discours des élèves. Un autre terrain s’impose, moins vaste et plus précis.

Ce second terrain d’étude est l’objet de la **quatrième partie** « Des entretiens ethnographiques pour mettre en lumière ce que disent les lycéens de leurs pratiques de travail scolaire et pour dessiner les contours d’une hybridation de pratiques culturelles » – une partie qui complète la précédente.

Nos entretiens avec des lycéens confirment les observations du premier terrain d’étude et les enrichissent de façon substantielle.

La **cinquième partie** « Discussion générale » est le moment de rassembler les données recueillies afin de faire émerger une vision cohérente qui nous permette d’éclairer notamment les problématiques posées.

Enfin la **sixième partie** « Conclusion générale et perspectives » clôturera notre travail de recherche. Après un rappel de nos intentions initiales, nous synthétisons les apports scientifiques de notre texte quant aux modalités du travail scolaire lycéen hors de la classe et quant aux articulations possibles entre cultures juvéniles et cultures scolaires dans le cadre de ce travail. Une recherche qu’il convient alors de replacer dans son contexte, ses limites et d’ouvrir sur les perspectives qui se dessinent.

Première partie :

Le cadre général de la thèse

Chapitre 1 : Une approche socio-historique pour comprendre la forme scolaire, forme sociale de l'École

Comme nous le verrons, les pratiques en dehors de la classe sont marquées par le fonctionnement même de l'école, c'est pourquoi mieux comprendre les caractéristiques générales de l'école et de la « forme scolaire », nous semble être un préambule utile dans le cadre de notre recherche.

La forme scolaire est un concept et une théorie construits à la fin des années 1970, début des années 1980, aux confins des champs disciplinaires d'histoire et de sociologie de l'éducation. La genèse du syntagme « forme scolaire » trouve ainsi son origine dans les recherches des historiens, Chartier, Compère et Julia, notamment dans leur ouvrage *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle* (1976), mais aussi dans les riches travaux du sociologue Vincent (1980, 1994, 2004, 2008). Ce dernier étoffe l'idée de la forme scolaire telle que pressentie et ébauchée par Chartier, Compère et Julia, et la mue en véritable concept et théorie.

La forme scolaire est une forme « historiquement et culturellement située » de l'école (Maulini et Montandon, 2005, p. 19) et d'ailleurs, Vincent rejette d'emblée le principe d'une historiographie de l'école qui serait continuiste, comme en quête d'une hypothétique et hasardeuse filiation scolaire au travers des temps ; une « croissance naturelle de l'école » de l'Antiquité à nos jours qui, par la magie parfois trompeuse de l'étymologie, ferait des παιδαγωγός de la Grèce antique, les ancêtres de nos pédagogues modernes. Vincent, s'attache en revanche à produire une lecture culturelle de l'école en tant que forme sociale. Et dans ce paradigme culturel et social, une césure apparaît au XVI^e – XVII^e siècle, lorsque s'instaure une « forme inédite de relation sociale, entre un “maître” (en un sens nouveau du terme) et un “écolier” » (Vincent, 1994, p. 15). Une relation qui « s'autonomise » par rapport aux autres

relations sociales et ce faisant, « dépossède les groupes sociaux de leurs compétences et prérogatives ». Les trois siècles de l'époque moderne qui séparent le Moyen Âge de la Révolution française vont ainsi voir, dans l'Occident tout entier, « les conquêtes de la forme scolaire aux dépens des modes anciens de l'apprentissage » (Chartier, Compère et Julia, 1976, p. 293).

Les modes anciens d'apprentissage

Les modes anciens d'apprentissage sont réputés être ceux qui prévalaient avant l'avènement de la forme scolaire. Il convient cependant de bien avoir à l'esprit que l'évolution n'est jamais linéaire mais toujours buissonnante et ce, qu'il s'agisse d'évolution biologique, technique ou encore sociale. Aussi, la césure évoquée plus haut, si elle suppose l'apparition d'une nouvelle forme, ne signe pas *ipso facto* la disparition immédiate des formes les plus anciennes. Les modes anciens d'apprentissage vont ainsi côtoyer les nouveaux modes dans le panorama éducatif mouvementé et disparate qui est celui de l'émergence de la forme scolaire.

L'apprentissage par ouï-dire, voir faire et mélange des âges

Sans doute le mode d'apprentissage le plus ancestral et organique qui soit, l'apprentissage par ouï-dire et voir faire est encore très usité lorsque se referme le Moyen Âge. Une telle transmission se réalise alors par l'implication des enfants dans les activités de la vie courante, comme le souligne Ariès dans son ouvrage *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1975) :

« D'une manière générale la transmission d'une génération à l'autre était assurée par la participation familière des enfants à la vie des adultes » (Ariès, 1975, p. 257).

Ariès montre – non sans quelques critiques de la part de certains historiens – le peu de cas fait des enfants en ces périodes et dans cette « vieille société traditionnelle » qui « se représentait mal l'enfant, et encore plus mal l'adolescent ». Une société dans laquelle, « la durée de l'enfance était réduite à sa période la plus fragile, quand le petit d'homme ne parvenait pas à se suffire ; l'enfant alors, à peine physiquement débrouillé, était au plus tôt mêlé aux adultes, partageait leurs travaux et leurs jeux » (*Ibid.*, p. 8).

L'apprentissage était un usage répandu et il n'était pas dévolu à la famille :

« La transmission des valeurs et des savoirs, et plus généralement la socialisation de l'enfant, n'étaient [...] pas assurées par la famille, ni contrôlé par elle. L'enfant s'éloignait vite de ses parents,

et, on peut dire que, pendant des siècles, l'éducation a été assurée par l'apprentissage grâce à la coexistence de l'enfant ou du jeune homme et des adultes. Il apprenait les choses qu'il fallait savoir en aidant les adultes à les faire » (Ibid.).

« On ne gardait pas ses enfants chez soi, on les envoyait dans une autre famille, avec ou sans contrat, pour y demeurer et commencer leur vie, ou pour y apprendre les manières d'un chevalier, ou un métier, ou même pour suivre l'école et s'instruire dans les lettres latines » (Ibid. p. 208).

Ariès de préciser qu'il n'y avait « pas de place pour l'école dans cette transmission par apprentissage direct d'une génération à l'autre. En fait l'école, l'école latine qui s'adressait seulement aux clercs, aux latinophones, apparaît comme un cas isolé, réservé à une catégorie très particulière. L'école était en réalité une exception [...] » (Ibid. p. 209). Une exception qui va progressivement devenir la règle, notamment avec l'essor des « petites écoles ».

Le mode individuel, une pédagogie au singulier

Selon Parias, les « petites écoles » des villes et des campagnes commencent à devenir une « réalité sociale » dès avant 1500 (Parias, 1981). Elles forment « une mosaïque d'institutions et de pratiques superposées, rivales, complémentaires, un compromis protéiforme entre les vœux locaux, une politique continue de l'Église, des impératifs occasionnels de l'État » (Furet et Ozouf, 1977, p. 81), tant et si bien que toute tentative de présentation rapide s'avère vite être un exercice périlleux.

Retenons cependant quelques lignes directrices. Ainsi, dans la France de l'Époque moderne, les « petites écoles » sont de deux types, suivant leur localisation géographique et leur fondation religieuse ou laïque. Les « petites écoles » sont de type ecclésiastique ou paroissial dans la France du Nord et les maîtres également appelés régents sont des clercs, des diacres ou même des prêtres, nommés par l'autorité ecclésiastique. Elles sont en revanche de type laïque ou communal dans la France du Midi, les maîtres sont alors, dans la majorité des cas, des laïcs nommés par la « communauté villageoise ». Une nomination plus ou moins soumise à l'approbation du seigneur, du curé ou même de l'évêque, voire du donateur lorsque le cas se présente (Parias, *op. cit.* ; de Rohan-Chabot, 1985).

L'univers qui prévalait dans les « petites écoles » est retranscrit dans de nombreux tableaux dont ceux de l'école flamande. Nombre de ces scènes de genre dressent une vision misérabiliste et peut-être un peu caricaturale de ces « petites écoles ». Des scènes qui dépeignent volontiers la primauté du désordre et du désœuvrement au sein d'écoles peuplées d'élèves abandonnés à eux-mêmes, se dissipant et chahutant. Houssaye y voit l'apparition des premiers châtiments

corporels comme tentative de régulation et de maintien de l'ordre (Houssaye, 1994). Une vision qui est partagée par Chartier, Compère et Julia, lorsqu'ils proposent de franchir le seuil d'une « petite école », en prenant appui sur l'analyse d'un tableau du peintre néerlandais Adriaen van Ostade (1610-1685) :

« Ici, point d'ordre. Le maître interroge l'un des enfants sous la menace de sa férule ; pendant ce temps, les autres, de tous sexes et de tous âges, éparpillés aux quatre coins, jouent ou écrivent, lisent ou se chamaillent. Chacun, à l'exception du malheureux que le maître a appelé vers lui, semble aller où il veut, faire ce qu'il veut. Le tableau nous donne à voir les deux aspects essentiels de cette pédagogie ancienne. La relation maître-élève y est toujours pensée au singulier, comme si l'on ne pouvait apprendre ou faire apprendre que dans la proximité physique d'un tête-à-tête ; le temps et l'espace scolaire n'y sont point régis par un ensemble de règles imposées par le maître et intériorisées par les enfants. L'absence de normes rend indéfinies les limites de l'interdit, ce qui donne à la punition un caractère brusque, violent, inattendu. Selon les cas ce rapport entre l'élève et son maître pourra être commerce familier et affectueux ou bien domination cruelle, mais de toute façon ce sont là les deux faces d'une même réalité pédagogique où la classe n'existe pas comme unité et où le maître a face à l'enfant la position d'un despote bienveillant ou tyrannique » (p. 111).



FIGURE 1 | Adriaen van Ostade, *Le Maître d'école*, 1662. Huile sur panneau de bois. 40 x 32,5 cm. Musée du Louvre. The Yorck Project (2002).

Ce tableau de van Ostade est souvent convoqué comme trace du passé obscur des « petites écoles », de leurs maîtres peu amènes, houssine ou fêrule en main, de leurs élèves délaissés et de leurs conditions matérielles indigentes.

Cependant, ce même van Ostade proposera aussi, dans une eau-forte – moins connue et moins commentée – datée entre 1671 et 1679, une tout autre vision des « petites écoles », au détour d'un angle d'approche différent. La scène semble pourtant la même que dans le tableau analysé par Chartier et *al.* : le maître est assis, trois élèves sont autour du bureau, l'élève interrogé est toujours au premier plan avec son chapeau sous le bras mais il ne pleure plus comme dans la composition de 1662, il lit. Le maître n'est plus menaçant, il semble bienveillant et la fêrule est remplacée par ce qui paraît être une pointe ou une plume, peut-être pour guider l'exercice de lecture. Au travers de l'angle choisi dans cette œuvre, van Ostade se focalise sur la relation pédagogique entre le maître et son élève et fait abstraction de l'environnement de la salle de classe. La comparaison entre ces deux œuvres démontre la force des partis-pris notamment dans l'iconographie scolaire, suivant que l'artiste souhaite porter l'accent sur des stéréotypes dépréciatifs, ou au contraire sur une relation pédagogique (Bisaro, 2016).



FIGURE 2 | Adriaen van Ostade, *Le Maître d'école*, entre 1671 et 1679. Eau-forte. 9,3 x 8,3 cm. Petit Palais, musée des Beaux-arts de la Ville de Paris.

Et justement, la relation pédagogique au sein des petites écoles est singulière : les maîtres enseignent selon le mode individuel. Un mode dont les racines puisent dans les principes du préceptorat (Houssaye, 2012) pour une situation d'enseignement qui paraît idéale : un maître enseigne à un seul élève. Cependant, les fondements du préceptorat se révèlent difficilement applicables à la réalité, au nombre et à l'hétérogénéité des élèves des « petites écoles ».

En effet, le mode individuel suppose que le maître fasse venir auprès de lui successivement chaque élève pour le faire travailler. Après quoi, l'élève doit retourner à sa place pour assimiler l'enseignement qui vient de lui être dispensé, pendant qu'un autre prend son tour auprès du maître. Cette méthode d'enseignement propose ainsi, pour une classe de 30 écoliers, seulement 10 minutes de face à face élève/enseignant par jour (Grevet, 1991 ; Jacquet-Francillon, 1995). Cette « pédagogie au singulier » (Chartier, Compère, Julia, 1976) s'avère alors peu efficace (Jacquet-Francillon, *op. cit.*). De plus, les ressources à disposition des régents des « petites écoles » pour conduire l'enseignement n'est guère adapté et fort disparate, qu'il s'agisse du local proposé aux maîtres – souvent des maisons d'écoles qui servent également de logis à ces derniers, du mobilier ou du matériel pédagogique. Les manuels scolaires n'existent pas encore et « chaque élève apprend la lecture dans un livre différent, souvent le seul possédé par la famille et précieusement transmis de génération en génération » (Faillet, 2017, *op. cit.* p. 24 et 25). Malgré son manque d'efficacité, le mode individuel reste le mode d'enseignement le plus répandu au XVIII^e siècle et il persistera jusqu'au milieu du XIX^e siècle dans les régions rurales défavorisées (Parias, *op. cit.*).

Jean-Henri Fabre, entomologiste, naturaliste et écrivain, relate dans ses *Souvenirs entomologiques* (1900), un pittoresque portrait de ce que pouvait être l'école dans la France rurale des années 1830. Il y décrit, avec force détails, des scènes de vie de son école de Saint-Léons dans le Rouergue. Une « salle » qui est « à la fois, école, cuisine, chambre à coucher, réfectoire, et par moments poulailler, porcherie ». Et si les « grands » apprennent à écrire, les plus jeunes de la classe, quant à eux, travaillent peu. Comme il est souvent de coutume à l'époque, le maître d'école de Saint-Léons cumule bien des métiers dont ceux de barbier, sonneur de cloches, chantre au lutrin ou encore remonteur d'horloge.

Les nouveaux modes d'apprentissage

Avec les nouveaux modes d'apprentissage, adieu « veau, vache, cochon, couvée », adieu maître barbier/sonneur de cloches. Deux nouveaux modes vont progressivement apparaître dans le paysage éducatif de la France de l'Époque moderne : le mode simultanée et le mode mutuel.

Le mode simultané

Pierre Fourier, chanoine régulier (1565-1640), fonde en 1597, avec l'aide de la pieuse Alix Le Clerc, une congrégation de vie apostolique et de droit romain : la Congrégation Notre-Dame, chanoinesses de saint Augustin, dont la mission est vouée à l'éducation des jeunes filles. Ainsi s'ouvre à Poussay, en juillet 1598, la première école de Lorraine gratuite pour les filles. Une école dont Pierre Fourier expose les principes d'instruction dans le recueil intitulé : *Les vrayes constitutions des religieuses de la congrégation de Nostre Dame*, publié neuf ans après sa mort. Des principes qui prévoient de diviser l'école en trois classes regroupant les écolières suivant leur niveau de lecture. Un tel regroupement par niveau autorise dès lors de travailler de concert sur les leçons. L'instruction est donc organisée selon un mode simultané et Pierre Fourier préconisera que l'apprentissage de la lecture se fasse à l'aide d'un unique manuel commun à toutes les élèves. De plus, les sœurs enseignantes de la congrégation Notre-Dame seraient à l'origine de la généralisation du tableau noir en classe (Vartier, 1994 ; Andriot, 2012).

L'historiographie retiendra cependant un autre nom, celui de Jean-Baptiste de La Salle, un ecclésiastique français qui fonde en 1680 à Reims, l'Institut des frères des écoles chrétiennes, une congrégation laïque masculine de droit pontifical à vœux simples.

Jean-Baptiste de La Salle – l'instituteur des instituteurs (Laudet, 1929) – est un novateur en pédagogie. Outre la promotion de la gratuité de la scolarité, une sérieuse formation des maîtres – le séminaire de maîtres d'école qui préfigure l'école normale – et l'apprentissage de la lecture dans la langue maternelle, Jean-Baptiste de La Salle inscrit la pédagogie de son Institut dans le mode simultané, celui-là même prôné un siècle plus tôt par Pierre Fourier.

Un enseignement qui peut être donné conjointement à un grand nombre d'élèves grâce au principe du regroupement des élèves selon leur niveau. Ainsi, une classe comprend généralement entre soixante et cent élèves dont il est prévu, suivant les leçons, qu'ils puissent être répartis en trois ordres : « le premier, celui des commençants, le second, celui des médiocres, enfin le troisième, celui des avancés et des parfaits » (La Salle, 1819).

De plus, les écoles lassalliennes sont généralement installées dans les villes par groupe de deux ou trois au minimum ce qui facilite la répartition des élèves en classes et groupes distincts en fonction de leur niveau (Parias, *op. cit.*, p. 440).

Il y a donc là une recherche d'homogénéisation du niveau des élèves dans la classe, mais afin de ne retarder aucun enfant dans ses apprentissages, les élèves peuvent changer de leçon ou d'ordre de leçon, c'est-à-dire de niveau, en fin de chaque mois et sous l'autorité du « Frère

Directeur » ou de « l'inspecteur des écoles ». Tout le cursus primaire est organisé en trois classes successives, la première étant consacrée à l'apprentissage de la lecture, la seconde à l'apprentissage de l'écriture et enfin la troisième permet d'aborder des disciplines plus complexes telles la grammaire, l'orthographe ou encore le calcul (Lesage, 1975).

Un changement de paradigme, un « renversement décisif » (Parias, *op. cit.*) exprimé dans le tableau « Jean-Baptiste de La Salle » du peintre italien Cesare Mariani (Musées du Vatican, 1888).



FIGURE 3 | Cesare Mariani, *Jean-Baptiste de La Salle*, 1888. Musées du Vatican.

Ce tableau met en scène Jean-Baptiste de La Salle interrogeant un élève sous le regard attentif d'un frère de sa congrégation. L'attitude studieuse des écoliers et la bienveillance du maître contrastent grandement avec le premier tableau de van Ostade, relatif au mode individuel. Ce tableau montre une classe organisée selon une forme pensée et contrainte.

Jean-Baptiste de La Salle a théorisé sa méthode dans un ouvrage intitulé *Conduite des écoles chrétiennes*. Un ouvrage – véritable *vade-mecum* du maître – qui organise dans ses moindres détails la façon de faire la classe, de l'attention à porter aux élèves avant qu'ils n'entrent dans l'école jusqu'à l'attitude à adopter par le maître pendant une leçon. Tout y est consigné et détaillé, même le mobilier scolaire préconisé comme le tableau noir à craie. De plus, « tous les

écoliers d'une même leçon auront le même livre et suivront ensemble pendant tout le temps de la lecture » (La Salle, *op. cit.*, p. 32).

Le mode mutuel

Conjointement au mode simultané, un autre mode d'apprentissage est également en vigueur sur cette période de l'Époque moderne : le mode mutuel. Un mode dont le principe fondateur consiste – dans une classe multi-âge et multi-niveau – à structurer l'enseignement autour des élèves les plus âgés ou les plus avancés dans les apprentissages, ces derniers ayant la charge de partager leur savoir avec d'autres plus jeunes ou moins avancés. Ces élèves – pivots de la méthode – sont appelés « moniteurs », d'où le terme que l'on retrouve également, de méthode monitoriale – ou *monitorial system* en anglais. Les moniteurs sont eux-mêmes formés par le maître qui joue alors le rôle de superviseur.

Le mode mutuel est nouveau dans le cadre formel qui prévaut à son application, qu'il s'agisse de l'expérience de Charles Démia (1637-1689) à Lyon ou plus tardivement et plus généralement celui des « écoles mutuelles » comme cela sera abordé plus loin. Cela étant, l'enseignement mutuel est relativement ancien dans ses fondements. Ainsi, l'esprit de cet enseignement se retrouve dans certains des préceptes de Comenius (1592-1670) : « il faut diviser la classe en groupe de dix élèves, placer à la tête de chaque groupe un moniteur [...] de manière à stimuler l'attention et à faire profiter tous les élèves des observations faites par l'un d'eux. » Cette pratique de l'apprentissage entre pairs est également référencée en Inde dès 1618 par l'explorateur italien Pietro della Valle. Ce dernier observe quatre enfants qui travaillent seuls, en écrivant sur du sable, après avoir appris une même leçon du maître. Alors qu'il s'étonne de ne pas voir de maître parmi eux, les enfants lui répondent qu'il était impossible qu'une seule difficulté bloque tous les quatre en même temps sans qu'ils ne puissent la surmonter – « ils s'exerçaient toujours ensemble, afin que, si l'un manquait, les autres fussent ses maîtres. »²

Il est également possible de citer Quintilien, pédagogue du I^{er} siècle, qui fait remarquer qu'il est plus aisé aux élèves novices d'imiter leurs condisciples que leurs maîtres³.

Dans le cadre de la forme scolaire, Vincent fait référence à l'école mutuelle, un mouvement fondé sur une organisation hiérarchique (Tinembart, 2020) qui est initié – en Europe et dans le

² *Biographie universelle, ancienne et moderne*, L.-G. Michaud, éditeur, 1842, tome soixante-dixième, p. 138.

³ « *Sed sicut firmiores in litteris profectus alit aemulatio, ita incipientibus atque adhuc teneris condiscipulorum quam praeceptoris iucundior hoc ipso quod facilius imitatio est.* » Quintilien, *De l'institution oratoire*, Firmin Didot, 1865, livre I, chapitre 2.

monde – des expérimentations anglaises d’Andrew Bell, homme d’Église épiscopalien (1789) et de Joseph Lancaster (1798) ou française de M. Herbault (1747) au travers de son école de l’hospice de la Pitié à Paris.

L’illustration intitulée « Monitorial system », produite par le dessinateur danois Peter Christian Klæstrup montre que l’organisation d’une école mutuelle est fort différente de celle d’une école chrétienne.



FIGURE 4 | Peter Christian Klæstrup, *Monitorial system*, avant 1882.

Dans une école mutuelle, du fait du mode mutuel en vigueur, les élèves sont répartis en groupes de six à huit sous la responsabilité d’un moniteur ou admoniteur en charge de l’enseignement. Les élèves peuvent être assis en rangées, notamment pour les exercices d’écriture ou debout, disposés en demi-cercle devant un tableau mural (panneau de bois), notamment pour les exercices de lecture.

Les enfants scolarisés dans les écoles mutuelles sont majoritairement pauvres, il convient dès lors d’économiser sur les fournitures scolaires. Ainsi, les tableaux muraux remplacent les livres scolaires beaucoup plus coûteux, de même que les ardoises et les crayons de schiste permettent de se passer de plumes et de papier. Les plus jeunes, quant à eux, tracent leurs premières lettres sur des pupitres dédiés contenant du sable sec, indéfiniment réutilisable (Giordanengo, 2020).

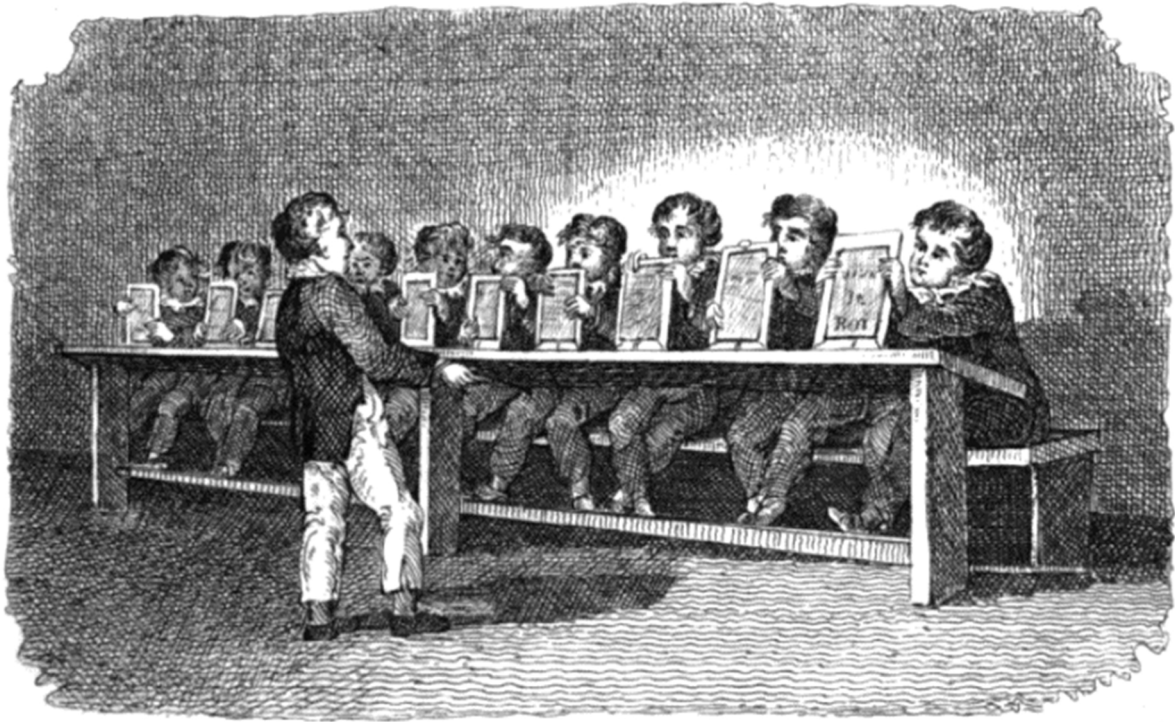


FIGURE 5 | Illustration frontispice de l'ouvrage de Joseph Lancaster, *Méthode d'éducation lancastérienne ou système d'éducation britannique* (1816), *Inspection de l'écriture*.

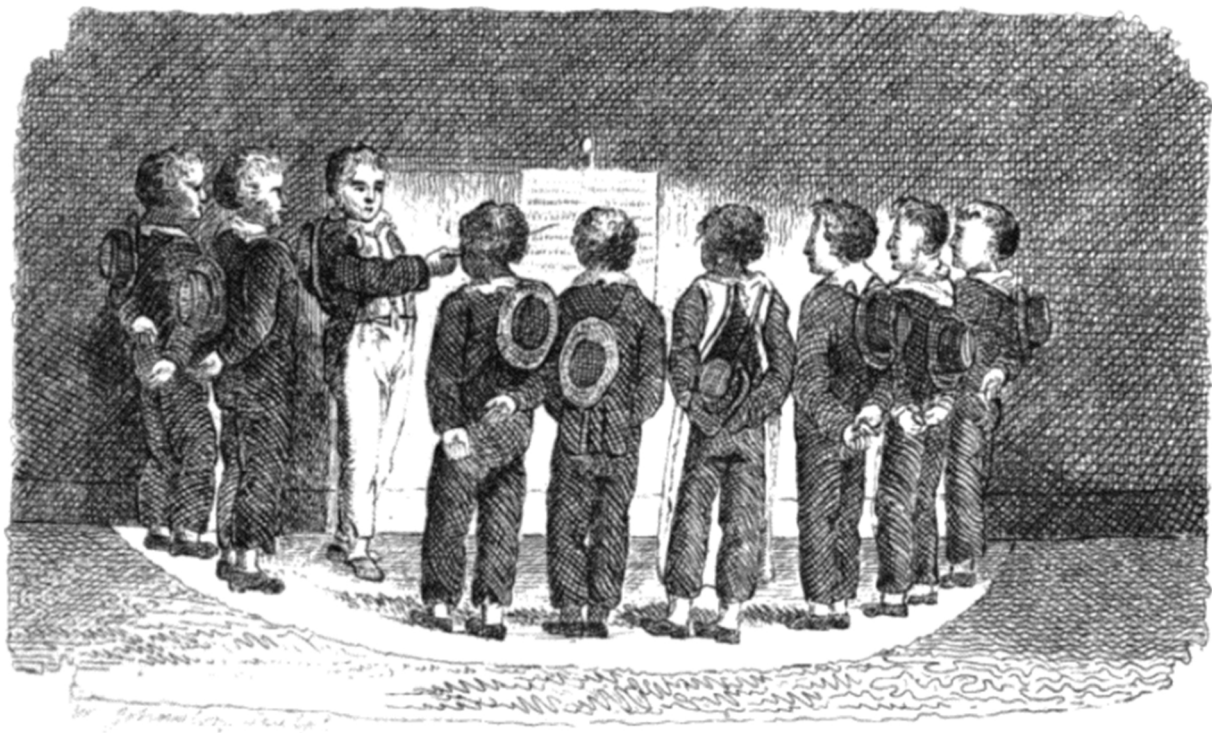


FIGURE 6 | *In* *Méthode d'éducation lancastérienne ou système d'éducation britannique* (1816), *Lecture au demi-cercle*.

Au XVII^e siècle, le mode mutuel de l'école de Charles Démiat et le mode simultané de celle de Jean-Baptiste de La Salle, marquent la disciplinarisation progressive de l'école (Pallotta, 2012). Une disciplinarisation qui va préfigurer l'émergence de la forme scolaire.

La forme scolaire, forme socio-spatio-temporelle contrainte de l'éducation

La forme scolaire est un espace spécifique qui se trouve séparé des autres espaces de la vie sociale, un espace clos et organisé – « disciplinarisé » – pour assurer l'activité de l'écolier, « cet être social historiquement nouveau » (Vincent, 2004, p. 124). La forme scolaire est également un temps spécifique, le temps de l'école et de ses activités scolaires séparées des autres activités sociales. La forme scolaire peut ainsi se définir comme étant une forme spatio-temporelle au sein de laquelle se joue une relation sociale singulière, la relation pédagogique. Une relation qui « privilégie l'écrit, entraîne la séparation de "l'écolier" par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc – historiquement – une relation sociale nouvelle » (Vincent, Courtebras et Reuter, 2012, p. 112) Selon Vincent, ce qui fait l'unité de la forme scolaire, c'est le rapport à des règles impersonnelles, *i. e.* indépendantes de la volonté des individus, des règles « supra-naturelles » (Lahire, 2008) qui s'imposent tant aux élèves qu'aux maîtres :

Contrairement à l'idée souvent développée selon laquelle la « fonction de l'école » serait de « transmettre des savoirs et des savoir-faire », les « méthodes pédagogiques » venant assurer l'efficacité de cette transmission, l'invention de la forme scolaire s'accomplit dans la production des « disciplines » scolaires. Et ces maîtres qui n'enseignent ni, a fortiori, ne « prêchent » montrent de façon claire ce qu'est la « relation pédagogique » : non plus une relation de personne à personne, mais une soumission du maître et des écoliers à des règles impersonnelles. Dans un espace clos et tout entier ordonné à l'accomplissement par chacun de ses devoirs, dans un temps si soigneusement réglé qu'il ne peut laisser aucune place à un mouvement imprévu, chacun soumet son activité aux « principes » ou règles qui la régissent. (Vincent, dir., 1994, op. cit., p. 9)

De plus, la forme scolaire conduit à une désincarnation du pouvoir car le maître se retrouve « désacralisé et en un sens dépersonnalisé » (Vincent, *op. cit.*, 1980, p. 27).

Si la forme scolaire est une nouvelle façon de transmettre les savoirs qui se fait jour au XVI^e-XVII^e siècle, pour Vincent il convient de ne pas voir dans l'emploi du singulier, la manifestation historique d'une « essence éternelle » qui serait l'école, mais plutôt la nouveauté d'une forme

de transmission de savoirs dont certains principes auraient traversé les siècles (Vincent, 2004, *op. cit.*).

Il faut bien avoir à l'esprit que la forme scolaire est une théorie et que Vincent n'aura de cesse de la faire évoluer au gré de ses réflexions, remises en question et découvertes. Ainsi, sur cette question de la pluralité de la forme, Vincent précise en 1980, dans la conclusion de son ouvrage *L'École primaire française : Étude sociologique*, que :

si étudiant la France du XVII^e siècle à nos jours on parle de la forme scolaire, il faut d'une certaine façon distinguer plusieurs formes scolaires ou, si l'on préfère, des variantes (Vincent, 1980, op. cit., p. 238).

Vincent de compléter cette assertion en 2004, en rajoutant « que le terme variantes est trop faible » (Vincent, 2004, *op. cit.*, p. 114) et que restreindre le sens du terme « forme scolaire » à celle apparue en Europe au XVII^e siècle – sans pour autant aujourd'hui disparaître, reviendrait « à soutenir que la socialisation démocratique exclut la forme scolaire » (*Ibid.*, p. 87). Vincent suggère dès lors une pluralité des formes scolaires (*Ibid.*, p. 117) et ce faisant, il « déshistoricise » le concept même. Cette question de la pluralité de la forme scolaire est un écueil que rencontrent spécifiquement toutes les théories de la forme – dans le sens de la *Gestalt-theorie*, mais c'est plus généralement un écueil épistémologique inhérent à toute tentative de théorisation.

En 2008, Vincent propose finalement de distinguer la forme scolaire en deux concepts.

1. *La forme scolaire au sens restreint*, celui du sens historique originel construit et modélisé à partir de l'exemple des écoles chrétiennes de Jean-Baptiste de La Salle. Une forme scolaire soutenue par la toute-puissance des règles impersonnelles imposées à tous, telles qu'énoncées plus haut.

2. *L'instruction publique*⁴, au sens de Condorcet, une forme de transmission non plus fondée sur la contrainte des règles mais sur la raison et sur la compréhension. Un concept philosophique à rapprocher de celui de « socialisation démocratique »

Ainsi, Vincent réserve-t-il dès lors le terme de « forme scolaire » pour les formes de transmission « caractérisée par le silence de l'écopier, "l'apprendre par cœur", la soumission obtenue par contrainte et habitus à des règles impersonnelles » et celui d'« instruction publique » pour « l'école où les élèves parlent et doivent parler, "ont la parole", discutent pour

⁴ Un concept dont Vincent regrette qu'il soit trop souvent négligé car repris sous la forme d'étiquette administrative.

trouver des raisons et des justifications, font usage de leur raison et pensent par eux-mêmes. » (Vincent, 2008, p. 60).

Définir et illustrer la forme scolaire

L'évolution de la pensée de Vincent témoigne de la complexité de définir le concept de « forme scolaire ». Une forme dont il n'existe du reste pas de définition canonique tant « les traits distinctifs de cette forme ne font pas l'objet d'un consensus » (Maulini et Perrenoud, 2005, p. 148). Une forme scolaire évolutive – ce qui explique sans doute sa longévité (Soubrié et Muller, 2019) –, et qui ne « cesse de se contester elle-même en lorgnant sur le dehors, le non-formel ou l'informel, qui apparaissent dès lors à la fois comme son résidu et comme son idéal » (Fabre, 2005, p. 210).

Ainsi, alors que Vincent voit dans la forme scolaire au sens restreint, le primat des règles sur la pédagogie, d'autres visions du concept existent et cohabitent.

Lahire montre notamment que l'école et la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage sont étroitement liées à la constitution de savoirs scripturaux formalisés, objectivés, délimités et codifiés (Lahire, *op. cit.*).

Maulini et Perrenoud, sans se risquer dans un exercice de définition, proposent, quant à eux, de lister les huit composantes essentielles de la forme scolaire (Tableau 1) au travers desquelles le curriculum et la didactique sont prégnants (Maulini et Perrenoud, *op. cit.*).

1. Contrat didactique entre un formateur et un apprenant	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'un contrat didactique lie un formateur (maître, professeur, gourou) et un ou plusieurs apprenants (étudiants, élèves, disciples, apprentis), le rôle du premier consistant à partager une partie de son savoir et à favoriser son appropriation par l'apprenant, ce dernier ayant la charge d'écouter, de travailler, de répéter, de chercher à comprendre et à mémoriser, de se prêter à une évaluation en cours de route, bref d'apprendre de façon apparemment visible et contrôlable.
2. Organisation centrée sur les apprentissages	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que formateurs et apprenants appartiennent à une organisation structurée autour de l'intention d'instruire et de faire apprendre. À la rigueur, il peut s'agir d'un sous-système d'une organisation plus vaste, à condition qu'elle présente une certaine clôture et soit essentiellement orientée vers la formation.
3. Pratique sociale distincte et séparée	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les interactions entre formateurs et apprenants soient considérées comme une pratique sociale spécifique, distincte des autres pratiques (politiques, religieuses, de travail), même s'il y a des liens avec elles, aussi bien dans le registre de la préparation que de la simulation. Il faut que formateur et apprenant puissent s'isoler pratiquement ou symboliquement dans un lieu spécifique, à l'abri d'autres interactions et rapports sociaux. Il faut que le rapport pédagogique jouisse d'une autonomie relative par rapport à d'autres formes de rapports sociaux, de pouvoirs et de contrats.
4. Curriculum et planification	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les apprentissages à favoriser fassent l'objet d'une représentation préalable, dans l'esprit du formateur et jusqu'à un certain point de l'apprenant, que l'apprentissage soit planifié.
5. Transposition didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les savoirs enseignés et appris aient fait l'objet d'une transposition didactique, d'une codification, d'un découpage, d'une organisation propres à en assurer la transmission et l'assimilation.
6. Temps didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que le travail de formation et d'apprentissage s'étende sur une certaine durée, avec une certaine périodicité et un découpage du temps proprement didactique.
7. Discipline	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait imposition et acceptation d'une discipline intellectuelle et corporelle réputée favorable aux apprentissages, que l'apprentissage soit d'une certaine façon « laborieux », qu'il ne se fasse pas spontanément mais au prix d'une volonté et d'efforts.
8. Normes d'excellence	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation permettant de définir et mesurer une progression des apprentissages.

TABLEAU 1 | Tableau des traits distinctifs de la forme scolaire d'après Maulini et Perrenoud, 2005, p. 150 et 151.

La proposition de schématisation de la forme scolaire au sens restreint que nous faisons (Figure 7) se nourrit des réflexions et travaux de Foucault (1975a), Vincent (1980, 1994, 2004, 2008, 2012), Maulini et Perrenoud (2005) et Lahire (2008). Il ne faut cependant pas y voir une synthèse exhaustive et aboutie.

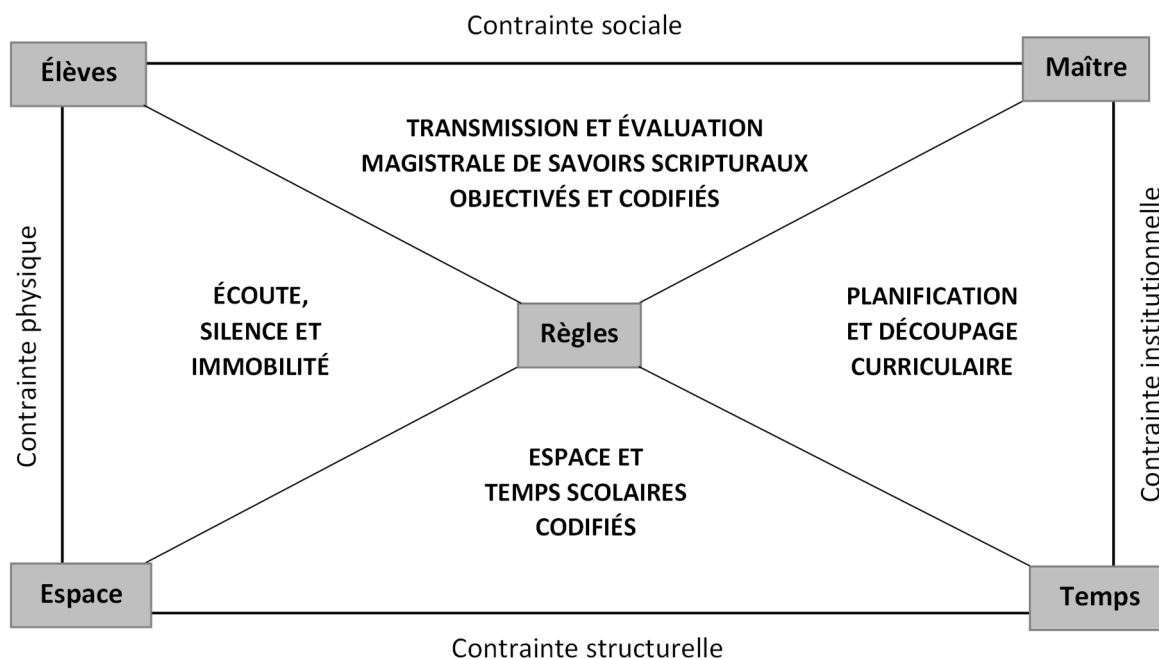


FIGURE 7 | Le rectangle théorique de la forme scolaire séculaire.

Ainsi, fort des réflexions et travaux précédents, nous pouvons considérer la forme scolaire comme étant un édifice théorique qui peut se fonder et se construire à l'aide de cinq piliers, quatre qui circonscrivent la forme : le maître, les élèves, l'espace, le temps, et un qui est central : les règles. Les règles impersonnelles sont centrales en ce sens qu'elles s'imposent à tous et à tout, tant au maître qu'aux élèves, tant à l'espace qu'au temps.

L'imposition des règles fait naître des contraintes :

1. Une « contrainte sociale », entre les élèves et le maître qui sont liés par la relation singulière et asymétrique du contrat didactique. Cette contrainte se caractérise notamment par une transmission du maître vers les élèves de savoirs scripturaux objectivés et codifiés. Des savoirs dont l'appropriation peut être évaluée.
2. Une « contrainte physique » du corps des élèves dans l'espace. Les élèves doivent être à l'écoute du maître, en conservant une attitude corporelle normée sur le silence et l'immobilité. Un silence et une immobilité qui sont certes en relation avec les racines historiques de la forme scolaire mais aussi – et peut-être surtout – avec la nature magistrocentrée et scripturale du savoir.
3. Une « contrainte institutionnelle », celle du temps qui s'exerce sur le maître dans le cadre de son exercice. Cette contrainte se traduit par une nécessaire planification et un strict découpage du *curriculum*.

4. Enfin, une « contrainte structurelle » qui définit le cadre scolaire – forme spatio-temporelle au sens de Gestalt. Un cadre extrêmement conservé au cours de l'évolution scolaire et dont la salle de classe organisée en rangées de tables, le regroupement des élèves par âge, et la séance de 55 minutes sont les emblèmes parmi les plus marquants.

À l'instar de la réflexion de Robert, cité par Soubrié et Muller (2019), il convient de garder à l'esprit que « la forme scolaire est une notion fondamentalement critique dont la fonction n'est pas de servir à l'action mais à la réflexion. En instrumentalisant la notion et en cherchant à la rendre opératoire, nous prenons le risque de la dénaturer, du moins en partie » (Soubrié et Muller, 2019, p. 68). Schématisée au travers d'un « rectangle théorique », la forme scolaire conserve toutes ses vertus heuristiques et son statut premier de théorie qui permettent, pour reprendre les termes de Vincent, « de penser le changement » (Vincent., 1994, *op. cit.*, p. 6).

Or, la voie du changement se fait rarement sans contrainte et Maulini et Perrenoud d'évoquer l'existence de tensions – conflits internes – propres à la forme scolaire dans les systèmes éducatifs modernes. Des tensions qui signent notamment une concurrence entre la forme scolaire établie et d'autres « formes de socialisations », « des plus traditionnelles (éducation familiale, socialisation par les pairs, apprentissage expérientiel par exemple) aux plus modernes : la télévision comme “école parallèle”, selon l'expression de Friedmann (1966), le multimédia, les communautés de pratiques, l'échange des savoirs, sans oublier ces évolutions dont on ne sait pas très bien si elles érodent ou élargissent la forme scolaire, comme les formations en alternance ou l'enseignement à distance » (Maulini et Perrenoud, *op. cit.*, p. 156 et 157).

Il est un cas particulier qui n'est pas évoqué par Maulini et Perrenoud, celui du travail scolaire hors de la classe. Particulier en ce sens que ce travail, s'il s'inscrit dans la continuité et souvent sur prescription de l'école, se déroule pour autant dans d'autres lieux et d'autres temps que ceux de l'école et s'organise possiblement selon d'autres normes ; des terrains propices à d'autres « formes de socialisations », nous pensons par exemple à la socialisation par les pairs. Il semble dès lors légitime de questionner les modalités de cette scolarisation de l'espace domestique notamment en regard de la forme scolaire.

Chapitre 2 : Le travail scolaire

hors de la classe

Le travail scolaire hors de la classe est une exportation de la sphère éducative vers la sphère privée. Ce chapitre vise à préciser les modalités de cette externalisation tant du point de vue de l'intérêt que peut lui porter l'institution, que de celui de sa réception par les élèves ou encore du regard de la recherche.

Le travail scolaire hors de la classe, une construction socio-historique

Historiquement, la formation scolaire est une formation par l'étude. L'élève est un étudiant – dans le sens de celui qui étudie – et l'enseignant ou régent – dans le sens du latin *regere* qui signifie « diriger » – est, avant toute chose, un directeur d'étude. Ainsi, la « classe », lieu et moment d'enseignement est considérée comme un relais entre deux périodes passées en « étude » (Chevallard, 2002). La classe « contrôle donc le travail de l'étude et fournit pour l'étude de nouveaux matériaux » (Mayeur 1981, p. 503, cité par Chevallard, *Ibid.* p. 1). Une telle organisation duelle structure notamment les collèges sous l'Ancien Régime.

La fondation des lycées en 1802 se construit sur un schéma identique, le professeur fait la classe tandis que le maître d'étude s'occupe des élèves en dehors de ce temps de classe (Verneuil, 2013). Il ne faut pas cependant voir l'enseignement fait en classe comme étant le symétrique du travail fait en étude. Prost souligne que « l'enseignement est une action du professeur en direction de l'élève, l'étude n'est pas une action de l'élève en direction du professeur. En fait, l'étude est un travail que les élèves accomplissent sur eux-mêmes. Ils en sont à la fois le sujet et l'objet. Par ce travail, ils se développent, ils s'instruisent, ils se forment, bref ils accroissent leur propre valeur » (Prost, 1991, p. 4). Et ce « travail que les élèves accomplissent sur eux-mêmes » se déroule sur le temps scolaire et dans l'enceinte de l'établissement scolaire, en salle d'étude. Un travail personnel en ce sens qu'il est accompli par eux-mêmes, sur eux-mêmes et pour eux-mêmes.

Ce travail personnel en étude rythme la journée des élèves. Ainsi, en 1876, « les lycéens, qui se lèvent à 5 h ½ pour se coucher à 8 h ½ en hiver, passent 7 h ½ en étude (6 à 7 ½, 10 à 12, 1 ½ à 2 ½, 5 à 8) contre 4 h seulement en classe (8 à 10, 2 ½ à 4 ½). Les externes eux-mêmes

s'inscrivent souvent à l'étude et n'échappent qu'à celle qui précède la classe du matin. L'étude est plus importante que la classe » (Prost 1968, p. 50-51, cité par Chevallard, *Ibid.*, p.1).

Mais alors, un renversement pédagogique décisif se noue autour des années 1880, lorsque le cours magistral remplace progressivement le travail en étude :

La population des professeurs des collèges et des lycées se modifie fortement : la plupart des nouvelles recrues, titulaires de la licence ou de l'agrégation, sont passées par l'enseignement supérieur ; la classe, jusque-là simple point de rendez-vous entre deux périodes en étude, devient le lieu où le professeur témoigne de son « expertise » par le moyen du cours magistral. [...] En quelques décennies, la figure du professeur devient ainsi, pour longtemps, la seule légitime dans l'organisation didactique scolaire (Ibid., p. 2 et 3).

Thibert (2016) précise que la modernisation des pratiques d'enseignement, amorcée sous Jules Ferry, a imposé comme nouvelle norme le cours d'une heure en lieu et place de la classe de deux heures. Une nouvelle norme favorisant de fait l'apparition du cours magistral centré sur la transmission directe. Et, dans le même temps, l'accent a aussi été mis sur « la formation de l'intelligence par l'observation et l'expérimentation (et non plus la répétition). Le rôle du répétiteur chargé d'encadrer et d'accompagner l'élève dans son travail personnel a donc largement décliné, reportant ce travail hors de l'école »⁵ (Thibert, 2016, p. 1). Une externalisation du temps d'étude qui conduit *de facto* à une scolarisation de l'espace domestique (Kus, 2017), faisant du travail scolaire hors de la classe, une construction socio-historique (Bonasio, 2015). Voilà donc depuis presque cent-cinquante ans que le travail des élèves en dehors de l'école s'inscrit progressivement dans le paysage scolaire français. Quelle est sa place aujourd'hui ?

Le travail scolaire hors de la classe, aujourd'hui

La singulière position du travail scolaire hors de la classe

Des textes et règlements relatifs au travail scolaire hors de la classe, retenons quelques jalons et notamment, pour le niveau de l'enseignement primaire, la fameuse circulaire du 29 décembre 1956 qui informe les services de l'éducation qu'« aucun devoir⁶ écrit, soit obligatoire, soit

⁵ La réforme de 1902 promeut les répétiteurs au rang de professeurs-adjoints avec pour charge de participer à l'enseignement magistral (circulaire relative aux professeurs adjoints des lycées, 7 août 1905).

⁶ La circulaire fondatrice de 1956 définit le terme de devoir ainsi : « Le mot "devoir" doit être entendu dans sa définition courante. Le "devoir" se distingue de l'"exercice" en ce que, tandis que celui-ci permet de s'assurer sur le champ si une leçon a été comprise, celui-là permet, en outre, de mesurer l'acquis de l'élève et de contrôler ses qualités de réflexion, d'imagination et de jugement. Il exige de l'enfant un effort personnel et soutenu, une mise

facultatif, ne [doit être] demandé aux élèves hors de la classe ». Une circulaire toujours en vigueur mais restée pourtant pour l'essentiel lettre morte (Lelièvre, 2021) tant les enseignants continuent à prescrire du travail scolaire écrit hors de la classe aux élèves de l'école primaire.

Il en va de même de la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, une loi qui précise dans son annexe que la « réforme des rythmes va permettre de rendre effective l'interdiction formelle des devoirs écrits à la maison pour les élèves du premier degré ».

Ce « schisme » primaire entre interdiction institutionnelle et prescription enseignante est également souligné par Glasman et Besson (2004) dans leur rapport sur *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école* établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école :

La succession des textes rappelant l'interdiction (1956, 1961, 1971) montre les réticences rencontrées dans son application ; malgré la loi, les devoirs continuent en effet à être donnés aux enfants de primaire. Un accord implicite semble être passé entre professionnels pour outrepasser la règle. La venue et la position des inspecteurs n'influent d'ailleurs en rien la pratique des enseignants puisque, selon eux, « ils ne cherchent pas à savoir », « ils n'abordent pas le sujet » et « ne posent surtout pas la question qui va m'amener à dire que je donne des devoirs à la maison » (REP d'Échirolles, 2001, cité par Glasman et Besson, 2004, p. 15).

En revanche, concernant le niveau de l'enseignement secondaire, pas d'interdiction en vue, bien au contraire, la circulaire du 12 décembre 1951 acte « la légitimité, la nécessité et l'importance pédagogique du travail à la maison » (*Ibid.*) :

Les élèves ont à accomplir à l'étude ou à la maison un certain nombre de tâches obligatoires, la tâche exigible [...] doit être définie avec une souplesse suffisante et [...] être individualisée autant qu'il se peut (circulaire du 12 décembre 1951, citée par Glasman et Besson, op. cit., p. 15).

Cela étant, Glasman et Besson de préciser qu'entre 1961 et 2004 (date de publication de leur rapport), « aucun texte de portée générale n'est consacré directement au travail personnel des élèves » et d'en déduire que « tout se passe comme si ces tâches faisaient partie de la culture implicite du système éducatif, sans qu'il soit nécessaire de revenir à ses objectifs, ses modalités et à son ampleur » (*Ibid.*).

en forme et "au propre" utiles à sa formation – à celle de son esprit comme à celle de son caractère [...] ». Très rapidement, la notion de « devoir » se confond avec celle de « travail écrit » (Bouysse, Saint-Marc, Richon et Claus, *op. cit.*).

Barrère soulignait déjà en 1997 le caractère indéfinissable et omniprésent du travail scolaire lycéen hors de la classe :

En fait, seuls les exercices notés, effectués au lycée ou à la maison, sont à proprement parler, obligatoires. Tout le reste, apprentissage des leçons d'un cours à l'autre, révisions partielles, exercices d'entraînement, fait l'objet de vérifications très variables selon les enseignants et les matières. Ainsi, il s'agit plutôt de « se trouver soi-même » du travail, même lorsqu'il n'y en a pas officiellement (Barrère, 1997a, p. 24).

Une remarque qui interpelle d'autant plus que Glasman et Besson révèlent dans leur rapport l'existence d'un « emploi du temps indicatif du travail personnel » prévu par la circulaire de 1951. Il s'avère, selon cette circulaire, que le conseil de classe est censé établir « un plan de travail des élèves en dehors de la classe » afin de fixer « le nombre et l'importance des leçons [...], le nombre et l'importance des devoirs, les méthodes qui conduiront à leur assurer la plus grande efficacité » (Glasman et Besson, *op. cit.*, p. 19). Une autre circulaire restée lettre morte. Ainsi, la singulière position du travail scolaire hors de la classe relève de ce double paradoxe entre d'une part, l'enseignement primaire où les devoirs écrits sont interdits par l'institution mais pratiqués par le corps enseignant et d'autre part, le niveau secondaire où les devoirs sont légitimés et prônés par l'institution mais s'inscrivent, en même temps, dans un lourd implicite convenu qui les rend indéfinissables.

Un paradoxe, un défaut d'organisation du travail scolaire déjà pointé par Prost lorsqu'il écrit que « de toute façon, le travail des élèves ne fait pas l'objet d'une attention assez sérieuse. L'institution se soucie d'organiser les cours, elle en fixe le temps et l'espace. Mais elle n'organise pas le travail des élèves : il n'a ni lieu, ni temps. Ou plutôt, il est rejeté aux marges de l'institution : des permanences peu studieuses, des centres de documentation surchargés, du temps «à la maison», sans soutien et sans guide » (Prost, 1992, p.17).

Un point de vue partagé par Gauthier (2002), inspecteur général de l'Éducation nationale qui s'étonne « de constater qu'alors que les horaires d'enseignement des différentes disciplines sont réglés au quart d'heure près au plan national à la suite d'infinis marchandages, le flou le plus complet règne en ce qui concerne le temps prescrit par les professeurs de ces mêmes disciplines pour le travail des élèves en dehors du cadre de la classe » (Gauthier, 2002, p. 32).

Il n'est guère surprenant dès lors que le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale intitulé *Le travail des élèves en dehors de la classe. État des lieux et conditions d'efficacité* (Rapport n° 2008-086, octobre 2008) propose en conclusion de clarifier le contexte réglementaire en précisant « dans un texte nouveau, abrogeant l'ensemble des textes antérieurs,

la nature exacte du travail qui peut être demandé aux élèves en dehors de la classe » et en définissant « clairement les notions de “devoirs”, de “travail écrit” et “d’approfondissement du travail de la classe” » (Bouysse et *al.*, 2008, p. 43).

Ainsi, les élèves du secondaire semblent naviguer à vue lorsqu’ils quittent l’enceinte de leurs établissements, un flou épais régnant autour de cette notion de « travail scolaire hors de la classe ». Un flou qu’il convient de dissiper pour dessiner les contours de cette recherche. Et si la présente section vient d’aborder la position singulière du travail scolaire hors de la classe tant au niveau primaire que secondaire pour une mise en perspective du sujet, la section qui va suivre se focalisera, quant à elle, sur le niveau de l’enseignement secondaire.

ENCADRÉ 1 | Le soutien scolaire privé en France, un marché en expansion

Dans nombre de pays étrangers, notamment en Asie du Sud-Est, le soutien scolaire privé se réalise traditionnellement sous une forme collective – séance entre un enseignant et plusieurs élèves (Bray, 1999). Ce n’est pas le cas en France où le cours particulier – séance entre un enseignant et un élève – est la prestation la plus fréquente (Colas, 2013). Nous retrouvons ici le mode individuel de type préceptoral tel que présenté dans le chapitre 1 et ce sont les professeurs particuliers indépendants qui exploitent majoritairement ce secteur (Melot, 2005) qu’il s’agisse d’enseignants en activité, de retraités ou encore d’étudiants (Coulomb, 2007). Malgré les avantages fiscaux liés au Chèque emploi service universel (Cesu), la grande majorité (85 %) de ces heures de cours particuliers n’est pas déclarée, ce qui représente des sommes substantielles pour un marché français estimé à environ 2 milliards d’euros (Grimault, 2016) pour plus d’un million d’élèves. Le soutien scolaire privé français, principal marché d’Europe, prospère dans un contexte de défiance envers l’Éducation nationale, d’augmentation de la pression scolaire (Coulomb, *op. cit.*) mais aussi de dégradation du niveau scolaire et de creusement des inégalités (source Xerfi⁷, 2019). D’ailleurs, Oller (2020) montre comment les campagnes publicitaires d’un acteur traditionnel comme Acadomia joue sur ces inquiétudes parentales.

De nouveaux entrants issus du numérique se déploient sur ce secteur, c’est le cas notamment des plateformes d’intermédiation entre professeurs et élèves comme Superprof qui propose de trouver « le professeur parfait » en ligne ou en face-à-face ; de même que des sites de soutien scolaire en ligne ou des applications mobiles comme digiSchool, Nosdevoirs ou Kartable (cf. Encadré 4, p. 143) qui éditent du contenu éducatif. Même Acadomia, leader sur le secteur du cours de soutien scolaire, étoffe son offre avec des « cours en ligne » en plus de ses traditionnels

⁷ Le marché du soutien scolaire à l’horizon 2022, Nicolas Le Corre, 3^{ème} trimestre 2019, Xerfi.

« cours particuliers à domicile » et autres « cours en centre ». Mais le point le plus saillant de cette digitalisation est sans doute l'émergence de nouvelles applications mobiles contenant un agent conversationnel ou *chatbot* issu de l'intelligence artificielle (IA). Ce phénomène gagne même la sphère publique institutionnelle avec le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) qui inaugure en janvier 2019, « Jules », un « compagnon numérique pour l'aide aux devoirs pour les collégiens ». Cette solution développée avec Dydu, une plateforme d'IA conversationnelle vise à répondre « avec un ton amical [...] qui correspond au public des collégiens » à des questions scolaires telle « Comment diviser mentalement un nombre entier par 25 ? », « Qu'est-ce que le théorème de Pythagore ? » ou encore, « Quels sont les mots-clés à retenir sur l'Empire romain ? »⁸.

Ce ne sont là sans doute que les prémises d'un mouvement d'ampleur dans l'éducation comme le laisse penser le cas de la Chine qui développe à grande échelle un tutorat personnalisé basé sur l'IA avec l'entreprise Squirrel AI ou encore une plateforme d'apprentissage en ligne de la maternelle à la fin du secondaire avec l'entreprise 17Zuoye (Bruillard, 2021). Le « Consensus de Beijing sur l'intelligence artificielle et l'éducation » adopté en 2019 par l'UNESCO atteste que la réflexion sur l'IA dépasse le cas chinois et s'inscrit à l'horizon 2030. Un mouvement de fond pourtant encore peu exploré par la recherche selon la revue de littérature de Hwang et Chang (2021).

Quelle définition du « travail scolaire hors de la classe » dans le cadre de cette recherche ?

En préambule de notre clarification, il est important de distinguer le travail scolaire hors de la classe de la notion plus répandue de « devoirs à la maison ». Ces derniers peuvent être définis comme étant « le travail donné aux élèves par les enseignants et qui doit être effectué hors du temps scolaire » (Cooper, 1989, p. 7, cité par Bonasio et Veyrunes, 2014, p. 165).

Selon Thibert, les « devoirs à la maison » donnent une vision réduite du travail personnel hors de la classe (Thibert, *op. cit.*) ; les élèves pouvant s'astreindre à des tâches scolaires non prescrites et ce d'autant plus que, comme nous l'avons vu, le travail scolaire hors de la classe est pétri d'implicites.

⁸ Source www.dydu.ai

Et du reste, Glasman et Besson, s'appuyant sur le caractère prescrit ou non de la tâche, distinguent deux types de travail scolaire hors de la classe : d'une part, le travail qui est explicitement demandé par l'école et d'autre part, celui qui ne l'est pas, le travail « en plus », au choix des élèves ou des parents. Au premier, correspondent les leçons et les devoirs écrits donnés par les enseignants avec pour objectif l'appropriation des notions vues en classe ; c'est un temps de travail qui vise à prolonger explicitement le temps scolaire en dehors des murs de l'école. Au second, correspond le travail qui permet aux élèves « de se préparer à mieux affronter les épreuves scolaires, celles d'apprentissages nouveaux ou jugés complexes, celles des examens, des concours ou des “devoirs sur table” » (Glasman et Besson, *op. cit.*, p. 6) ; c'est dans ce cadre que s'inscrivent notamment les cours particuliers que nous venons d'évoquer.

Il convient également à ce stade de se positionner sur le caractère « personnel » ou non de ce travail scolaire. L'approche socio-historique a montré que travail scolaire hors de la classe était originellement une externalisation du temps d'étude – temps de travail personnel que les élèves accomplissaient par eux-mêmes, sur eux-mêmes et pour eux-mêmes. Dès lors et sans doute par ontogenèse historique, il est souvent question dans les écrits académiques de travail scolaire personnel hors de la classe.

Mais derrière cette notion de travail « personnel » se cache également une autre notion, celle de l'autonomie. Ainsi, dans une contribution d'inspecteurs du primaire et du secondaire (2014), le travail personnel est défini comme « l'ensemble des situations où l'élève est seul face à la tâche qu'il doit accomplir, c'est-à-dire celles où son autonomie est sollicitée ». Le rapport de préciser que « la notion de travail personnel suppose ainsi deux conditions : le caractère individuel de la situation, se distinguant de l'activité collective [et] l'implication de l'élève, l'engagement de sa responsabilité »⁹. Un point de vue partagé par Bisson-Vaivre (2018), inspecteur général de l'Éducation nationale qui considère le travail personnel comme étant « l'ensemble des processus mobilisés de façon autonome et personnelle par l'élève pour s'approprier les objets d'enseignement/ apprentissage » (Bisson-Vaivre, 2018, p. 11).

Si le caractère individuel du processus d'acquisition des connaissances ne fait aucun doute, l'idée selon laquelle « l'élève [doit être] seul face à la tâche » mériterait d'être discutée, sauf à nier la dimension sociale de l'apprentissage. Un paradoxe entre individuel et social que Carré

⁹ D'après « Le travail personnel de l'élève dans la classe et hors de la classe. Éléments pour une stratégie partagée ». Contribution réalisée par des inspecteurs (premier degré, second degré, IGEN) de l'académie de Lille en 2014.

résume, dans le cadre de la formation d'adultes, par le principe suivant : « En somme, on apprend toujours seul, mais jamais sans les autres » (Carré, 2015, p. 13). Un principe que nous pensons transposable pour les lycéens, sujets de notre recherche.

Ainsi, dans cette recherche, le caractère « personnel » du travail scolaire nous semble être une limite réductrice que nous souhaitons dépasser, il sera donc question de travail scolaire hors de la classe dans une composante personnelle ou non ; de même que ce travail pourra avoir un caractère prescrit ou non prescrit par l'institution.

Cela étant posé, nous allons préciser notre définition en explorant plus avant les termes qui composent le syntagme de « travail scolaire hors de la classe » retenu dans cette recherche.

C'est un *travail scolaire*, donc en prise directe avec l'école. Souvent perçu comme étant « ce que demande l'école [aux élèves] » (Becker et Geer, 1958, p. 51), ce travail scolaire mériterait selon Sembel (2011) d'être exploré au travers d'une dimension plus sociologique qu'opérationnelle et d'être plutôt envisagé « comme le rapport des élèves à ce que demande l'école » (Sembel, 2011, p. 22). C'est un point fondamental car dans un tel paradigme, le travail scolaire est alors « constitué de tout ce qui est fait par les élèves, plus ou moins en lien avec le cadre et les prescriptions scolaires, et qui relève d'un travail intellectuel » (*Ibid.*). Nous reviendrons sur ce point d'importance dans notre deuxième partie.

Ce travail scolaire se déroule *hors de la classe* ; ce « hors de la classe » est défini par opposition avec le « dans la classe ». Il faut relever que ce terme de « classe » est triptyque : il peut faire tout à la fois référence au lieu physique (la salle de classe), aux élèves qui s'y trouvent (la classe) et aux activités qui s'y déroulent sur le temps scolaire (l'enseignement, autrement dit, le fait de faire la classe). Si le « dans la classe » est aisément circonscrit spatialement, socialement et temporellement, notamment par la forme scolaire, ce n'est pas le cas de son pendant du « hors de la classe », un lieu et un temps qui peuvent être déclinés de multiples manières : dans l'établissement et sur le temps scolaire (par exemple, une heure libre dans l'emploi du temps – permanence – entre deux cours, mise à profit pour travailler), dans l'établissement et hors du temps scolaire (par exemple, le fait de rester dans l'établissement scolaire à la fin des cours pour y travailler), enfin hors du temps scolaire et hors de l'établissement, qu'il s'agisse bien sûr de la maison, mais aussi de la bibliothèque municipale ou de tout autre lieu. Des lieux et des temps laissés à la libre appréciation des élèves, « sans soutien et sans guide » pour reprendre les mots de Prost, donc un travail dans une relative autonomie. L'aspect social doit aussi être pris en compte car dans chacune des situations énoncées, l'élève peut travailler certes seul mais aussi au sein d'un groupe de pairs.

En somme, nous considèrerons dans cette recherche que le travail scolaire hors de la classe est tout ce que font les lycéens en relation avec la sphère scolaire en dehors de leurs heures de cours. Une définition volontairement large pour n'interdire, *a priori*, aucune situation et aucune pratique lycéenne. Et si la *doxa* considère que ce travail est un travail personnel *i. e.* individuel, rien en réalité ne permet de l'affirmer tant il est complexe pour l'institution comme pour la recherche d'explorer le domaine privé des élèves.

Le travail scolaire hors de la classe en tant qu'objet de recherche

Tout ou presque a été énoncé par Glasman et Besson dans leur rapport : « Nul n'a jamais prétendu que l'intérêt accordé par les chercheurs à un objet devait être proportionnel à la place occupée par ce dernier dans l'existence des membres d'une société. Pourtant, quand on tente de rassembler les travaux de recherche conduits, en France ou dans les pays étrangers, sur la question des “devoirs à la maison”, on ne manque pas d'être étonné en constatant que ces travaux sont relativement peu nombreux » (Glasman et Besson, *op. cit.*, p. 9).

Le travail scolaire hors de la classe,
un objet de recherche en friche

Si le travail scolaire est un objet de choix pour nombre de travaux en sciences de l'éducation, la question du travail scolaire hors de la classe reste, quant à elle, souvent ignorée, avec une « quasi-absence de recherches relatives au travail personnel de l'élève dans sa dimension privée, hors de la scène officielle de la classe » (Félix, 2002b, p. 14). Des travaux « relativement peu nombreux » (Glasman et Besson, 2004, *op. cit.*), « rares » (Cottier et Michaut, 2014) et peu documentés (Forte *et al.*, 2014). Même constatation pour Rayou : le travail scolaire hors de la classe est un sujet pour lequel peu de travaux de recherche existent dans la littérature française (Rayou, 2009). Grimault-Leprince et Faggianelli précisent en 2021 que « l'essentiel des recherches sur le contexte français porte sur le primaire, et [que] les stratégies de travail des élèves du secondaire restent peu renseignées » (Grimault-Leprince et Faggianelli, 2021, p. 63). S'agissant du recours au numérique dans le cadre de ce travail scolaire hors de la classe, Le Douarin (2014) et d'autres de remarquer que peu d'enquêtes traitent des usages d'Internet pour réaliser le travail scolaire (Le Douarin, 2014 ; Martin, 2004 ; Kredens et Fontar, 2010) et lorsque cette question est abordée, c'est le plus souvent quant aux pratiques de fraude (Michaut, 2013) ou de plagiat (Boubée, 2010). Des pratiques numériques privées difficiles à observer,

Cordier soulève que de nombreux chercheurs déplorent « la grande invisibilité des usages et pratiques numériques juvéniles » et suggèrent leur révélation à l'aide de recherches de terrain objectivantes dans le but d'étayer les actions pédagogiques académiques (Cordier, *op. cit.*, p. 30).

Les recherches sur les pratiques numériques lycéennes en relation avec le travail scolaire hors de la classe achoppent très certainement sur les difficultés d'exploration de la sphère privée des élèves – les données échappant en grande partie au regard des chercheurs, notamment par l'utilisation d'outils personnels de communication (Fluckiger, 2014a) – mais aussi, et peut-être surtout, par le fait que le travail scolaire s'avère être fort peu conceptualisé par les sciences sociales (Sembel, 2003), un travail qui ne fait pas « problème social » (Glasman et Besson, *op. cit.*, p. 9). Tout au plus, les recherches s'accordent-elles sur le fait que le travail scolaire, lorsqu'il est considéré ou étudié dans l'espace privé lycéen, l'est en règle générale d'un point de vue normatif – c'est-à-dire d'un point de vue du travail pour l'institution.

Et ce travail pour l'institution est souvent exploré sous l'angle traditionnel des problématiques sociologiques centrées sur les inégalités, sur le genre ou sur des questions quantitatives comme celles du temps de travail à la maison. Des problématiques qui ne renseignent guère sur la nature du travail réalisé ni sur les pratiques mises en œuvre par les lycéens en dehors de la classe.

Quelle est la nature du travail scolaire
hors de la classe ?

Avant même de considérer la nature du travail scolaire réalisé par les lycéens en dehors de la classe, il est utile d'explorer l'objet des prescriptions enseignantes.

Et sur ce sujet, la littérature met en exergue la typologie de Lee et Pruitt (Glasman et Besson, *op. cit.*). Cette typologie distingue quatre types de prescriptions enseignantes : 1. Le travail scolaire de pratique dont l'objet est de renforcer les compétences nouvellement acquises. 2. Le travail scolaire de préparation qui vise à donner aux élèves des savoirs pour les leçons à venir. 3. Le travail scolaire d'extension qui demande aux élèves de réinvestir des compétences acquises précédemment dans de nouveaux contextes. 4. Le travail scolaire de créativité qui exige des élèves qu'ils appliquent leurs connaissances de manière personnalisée et inventive (Lee et Pruitt, 1979). Wood (1987), a sérié pour sa part ce travail scolaire hors de la classe en trois catégories : le travail de mise en pratique, de préparation ou d'enrichissement.

Toutefois, ces typologies s'avèrent être pensées originellement pour le niveau d'enseignement primaire, nous avons donc cherché une alternative pour le secondaire et trouvé les travaux de

Murphy et *al.* (1987). Ces auteurs proposent une classification quant aux objectifs des devoirs à la maison donnés dans des *high schools* nord-américaines – établissements d’enseignement qui scolarisent les élèves du 9^e au 12^e niveau, ce qui correspond, pour le système éducatif français, aux élèves de 3^e à Terminale. Murphy et *al.* de relever cinq objets de prescription enseignante (par fréquence d’occurrence dans leur étude) : 1. Le travail qui vise à la maîtrise des compétences. 2. Le travail de révision des cours enseignés. 3. Le travail pour introduire des notions nouvelles. 4. Le travail visant à préparer une évaluation. 5. Le travail de lecture (Murphy et *al.*, 1987).

Les catégories énoncées par Wood se retrouvent en filigrane dans les travaux de Murphy et *al.* ; elles pourraient dès lors constituer un socle des prescriptions enseignantes quant au travail scolaire hors de la classe. Des prescriptions qui sont une pratique répandue, l’étude de Murphy et *al.* révèle qu’une large majorité (77) des enseignants enquêtés (n=93) donnait du travail scolaire hors de la classe. Des résultats cohérents avec ceux avancés par Glasman et Besson.

Cela étant, si les typologies de Lee et Pruitt, de Wood, ou de Murphy et *al.* apportent quelques indications, force est de constater qu’elles ne sont guère récentes et mériteraient sans doute d’être revues ne serait-ce qu’en regard au contexte technologique grandement modifié par l’avènement de l’Internet. Qui plus est, toutes trois sont anglo-saxonnes, or les systèmes éducatifs étant éminemment colorés culturellement, l’extrapolation de prescriptions enseignantes étrangères dans le contexte français n’en est que plus malaisée.

Ainsi, ces points viennent minorer la portée de telles études et classifications pour notre recherche ; nous n’avons pas trouvé de travaux français et/ou récents sur l’objet des prescriptions enseignantes quant au travail scolaire hors de la classe.

Toutefois, la notion de travail scolaire hors de la classe peut aussi s’entendre d’un point de vue du travail effectif des élèves. C’est du reste le point de vue que nous privilégions dans notre recherche. Quelques travaux français ont exploré ce paradigme, citons ceux de Barrère (1997), de Félix (2002), de Burban et *al.* (2013) et de Schneider (2022). Ces travaux apportent deux indications d’importance quant à notre questionnement liminaire.

1. La première indication est que le travail scolaire produit par les élèves à la maison apparaît comme intimement lié au contrat didactique de la classe et donc à la forme scolaire.

Dans une perspective anthropologique de la didactique, Félix (2002a) s’attache à décrire et à comprendre ce que font les élèves « chez eux », pour s’acquitter de leurs devoirs scolaires ; l’auteur cherche à répondre à la question suivante : « En quoi consiste le travail personnel des élèves ? » Et pour ce faire, l’auteur se focalise sur les « gestes de l’étude » ou manières de faire

en termes de technique d'étude. Ainsi, *via* l'exploitation des résultats d'une enquête par questionnaire (n=601) auprès d'élèves allant du niveau de sixième à celui de seconde générale, l'auteur construit une typologie des modes de travail mis en œuvre par les élèves pour organiser l'étude extrascolaire en mathématiques et en histoire. Félix de constater que « lorsque l'élève fait ses devoirs à la maison, il pense et se comporte conformément à ce qu'il croit être les comportements régis par la relation didactique [...], le travail personnel demeure lié aux types de contrats en vigueur dans la classe » (Félix, 2002b, p. 377) :

En mathématiques, les élèves ont recours à des pratiques de lecture (lecture de la leçon et/ou des exercices), des pratiques de mémorisation (théorèmes, propriétés mathématiques) et des pratiques de résolution (exercices et problèmes). Les gestes de l'étude personnelle de l'histoire révèlent également trois grands types de pratiques, des pratiques d'oralité (récitation, réponses orales à des questions, commentaire oral de documents), des pratiques d'écriture (résumés sur fiches, rédaction diverses) et des pratiques de lecture à partir de divers supports (cahier, manuels scolaires, encyclopédies, articles de presse) (Ibid. p. 377-378).

Ce faisant, les élèves inscrivent leur travail hors de la classe dans une composante ritualiste, une mimétique scolaire sans doute garante de la satisfaction d'un travail « bien fait » comme le montre Barrère (1997a) à partir d'une enquête dans deux lycées, élaborée au travers de 527 questionnaires quantitatifs, 74 entretiens et 25 journaux de bord scolaires rédigés par des élèves :

[...] Si les tâches effectuées en classe sont assez précisément définies : écouter, prendre des notes, participer, les tâches faites à la maison le sont beaucoup moins. Certains se cantonnent dans un travail « ritualiste » (Merton, 1965) de copie et de remise au propre des cours. D'autres font subir aux notes prises en classe un processus de réduction-extension qui les conduit, soit à faire des résumés ou des plans, soit à effectuer des cours de synthèse, en complétant leurs propres cours à l'aide de manuels scolaires ou éventuellement de cours pris par d'autres camarades. D'autres encore se livrent à une véritable mimétique du cours, reproduisant oralement chez eux le questionnement professoral. Toutes ces tâches, consommatrices de temps permettent à nombre de lycéens de se penser respectueux de l'impératif du travail scolaire (Barrère, op. cit., 1997a, p. 24).

Un travail « bien fait », dans le sens de : « fait selon l'idée de ce que doit être une prescription scolaire ».

Le travail des lycéens hors de la classe ne semble donc pas s'affranchir de certains aspects de la forme scolaire. Alors que « l'école apprend à travailler dans un espace clos, un temps réglé, dans l'obéissance à des principes impersonnels et au sein d'une relation pédagogique de plus en plus spécifique » (Barrère, 1997a, op. cit., p. 20), nous aurions pu imaginer que le travail en

dehors de l'école, hors de cet espace clos, de ce temps réglé et de cette relation pédagogique soumise à des principes impersonnels, puisse connaître des formes moins scolaires.

Dans une recherche par questionnaire menée auprès de lycéens (n=1618), Burban et *al.* (2013) mettent en lumière, les « manières d'étudier les cours ». Au travers de la question : « Classez vos trois principales manières de réviser vos cours, de la plus fréquente à la moins fréquente », les lycéens avaient le choix entre les items suivants : relire le cours, apprendre certains éléments par cœur, réaliser des fiches synthétiques, refaire des exercices et faire des recherches complémentaires. Les résultats indiquent que les lycéens préfèrent, 1. Relire les cours (60,1 %), 2. Apprendre par cœur (39,3 %) et 3. Refaire les exercices (33,3 %). Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus précédemment par Félix (2002b) quant aux « gestes de l'étude » pour les mathématiques : lecture, mémorisation et résolution ; ils pourraient constituer un *modus operandi* du travail scolaire hors de la classe. Un *modus operandi* également sous emprise de la forme scolaire.

2. La deuxième indication est que les élèves mobilisent des dispositifs sociotechniques dans le cadre de leur travail scolaire hors de la classe – des dispositifs souvent amalgamés sous le terme générique et inconsistant de « numérique ». Schneider (2022) appelle d'ailleurs à la prudence quant à l'emploi ambigu du terme « numérique », un terme qui est pétri d'idéologies et qui recouvre en réalité tout un ensemble de dispositifs sociotechniques extrêmement divers. Parler de « numérique », ce peut être pour évoquer des artefacts, des interactions, des dispositifs techniques ou même des fonctionnalités (réseaux et médias sociaux, etc.). Schneider de rajouter qu'il faut distinguer les utilisations des usages : « on peut faire des choses avec le numérique mais chacun peut y donner un sens différent. Ceci est très important en termes d'appropriation juvénile » (Schneider, *op. cit.*, p 123-124).

Ainsi, Burban et *al.* relèvent que les dispositifs sociotechniques mobilisés par les lycéens peuvent impacter leur temps de travail hors de la classe. Certaines activités – qualifiées de « ludiques » par les auteurs – sont négativement corrélées au temps de travail hors de la classe : il s'agit du « temps passé à envoyer des textos, sur les réseaux sociaux et les forums, temps consacré à la gestion d'un blog et temps de jeu sur console ou sur Internet » (p. 21). À l'inverse, d'autres activités « productives » comme la recherche d'informations avec un moteur de recherche sont corrélées positivement avec le temps de travail. Les auteurs de souligner « la porosité entre la nature récréative ou scolaire des pratiques numériques » (p. 23) ; une porosité qui s'avère être un écueil prégnant dans ce type de recherche.

Au travers une enquête exploratoire en milieu rural et péri-urbain (enquête toujours en cours au moment de l'écriture de ces lignes), Guichon et Schneider (2022) mettent en évidence les grandes tendances des usages numériques juvéniles quant au travail scolaire hors de la classe. Ainsi, à la question « À quoi avez-vous accès sur le temps durant lequel vous faites vos devoirs ? », les élèves citent les supports suivants :

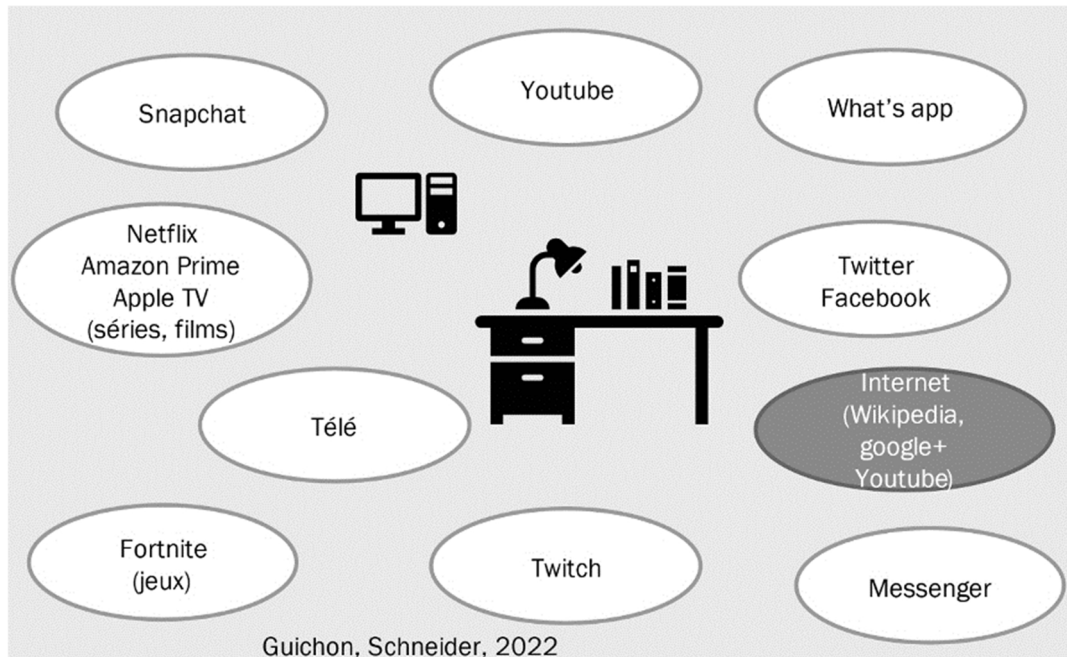


FIGURE 8 | Les grandes tendances des usages juvéniles (cité par Schneider, 2022, p. 126, Guichon et Schneider, 2022, non encore publié). Internet, Wikipédia, Google, YouTube sont identifiés comme des aides aux devoirs. Les autres sont utilisés pendant les devoirs.

Les élèves de cette enquête déclarent utiliser Internet – au travers du « triumvirat » Wikipédia, Google et YouTube – comme aide aux devoirs. Et dans le même temps, ces derniers utilisent de nombreuses applications de messagerie ou de contenus liés au divertissement. Cette enquête confirme l'intrication du « ludique » et du « productif » dans les usages lycéens et montre que des dispositifs numériques peuvent être à l'interface du scolaire et du personnel.

Les dispositifs numériques vecteurs d'une porosité entre sphère personnelle et sphère scolaire

L'enquête de Guichon et Schneider renforce ainsi l'idée de Burban et *al.* (2013) selon laquelle l'usage des outils personnels de communication est susceptible de contribuer à la porosité entre la nature récréative ou scolaire des pratiques numériques. Une porosité des natures exacerbée

par une porosité des temps (Octobre, 2014) ; comme le souligne Le Douarin, « le temps libre n'est pas forcément un temps libéré de l'école » (Le Douarin, *op. cit.*, p. 12), le travail scolaire se déroulant en majeure partie sur le temps libre des lycéens. Des lycéens qui sont alors susceptibles de mobiliser « pour leurs études, les outils mêmes qui sont censés appartenir à leur univers ludique : recherches d'informations sur Internet pour un devoir, échanges par SMS, téléphone ou sur les réseaux sociaux pour donner la solution d'un exercice, envoi par mail d'un article intéressant, etc. » (Fluckiger, 2014b, p. 59) ; ils mobilisent la Toile pour trouver des réponses aux questions qui les concernent qu'il s'agisse de considérations du domaine du divertissement, des loisirs, de la consommation mais aussi du domaine scolaire (Proulx, 2004). L'exploration des pratiques numériques lycéennes en relation avec le travail scolaire hors de la classe pose la question des relations parfois ambiguës entre les domaines personnel et scolaire. Des relations que Fluckiger aborde d'un point de vue instrumental ; ce dernier fait ainsi l'hypothèse que l'opposition convenue entre « éducatif » et « personnel » ne se formalise pas « entre les instruments mais au sein même de ceux-ci : un instrument, dans l'approche instrumentale (Rabardel, 1995) est bien un artefact associé à un ou plusieurs schèmes d'utilisation, eux-mêmes relatifs à une classe de situations (Vergnaud, 1991) » (Fluckiger, 2014b, p. 59).

Porosité des natures, porosité des temps, porosité des dispositifs mais peut-être pas porosité des usages. Bruillard et Fluckiger (2010) montrent « une opposition forte entre les pratiques personnelles adolescentes et les pratiques scolaires, même lorsque les technologies utilisées sont presque les mêmes » (p. 199). De plus, Octobre (2019) souligne que les usages numériques juvéniles ne sont guère le gage de réelles compétences informatiques mais seulement de *life skills* dont personne ne sait vraiment si elles sont réinvestissables à l'école (Octobre, 2019, p.13) et ce d'autant plus que ces savoir-faire acquis à la maison font l'objet d'une conceptualisation souvent limitée (Baron et Bruillard, 2008). Cordier (2020) se montre plus catégorique sur le sujet et considère que la porosité des usages numériques juvéniles – passage du contexte privé au contexte scolaire académique – est une illusion tant l'appréhension des objets numériques diffère entre ces deux sphères. Cordier de préciser son propos au travers de la manière dont les lycéens s'emparent du numérique dans le cadre de leur travail personnel. Ainsi, alors que plus de 73 % des lycéens¹⁰ déclarent consulter Internet pour compléter les cours et les manuels (Burban, Cottier et Michaut, 2013), l'exploitation – en mode prescrit – des outils mis à

¹⁰ Données déclaratives d'une enquête menée en 2012 par questionnaire auprès de 1618 lycéens de 52 lycées différents (Burban, Cottier et Michaut, 2013).

disposition par l'institution scolaire, tels que l'ENT, est le fait d'une infime minorité (Cottier, Michaut et Lebreton, 2016). De même, que le recours – en situation de classe – à des outils numériques exploités dans le cadre de pratiques privées, n'est guère spontané chez les élèves (Cordier, 2020).

Les enquêtes citées apportent quelques informations profitables à notre réflexion mais des informations cependant bien incomplètes pour notre objet d'étude. Burban, et *al.* ainsi que Guichon et Schneider posant la question de la mobilisation de dispositifs sociotechniques dans le cadre du travail scolaire à la maison, laissent entrevoir quelques pratiques lycéennes émergentes mais sans qu'il ne soit possible pour autant de savoir ce que font réellement les élèves ni de connaître la signification et les raisons de leurs pratiques. Elles ne permettent ni d'éclairer le comment ni d'éclairer le pourquoi.

De plus, il convient de relever un écueil méthodologique pour deux enquêtes citées. En effet, Les travaux de Félix ainsi que ceux de Burban et *al.* sont fondés sur des enquêtes par questionnaires, dont le caractère fermé de nombreux items ne favorise guère des réponses qui n'auraient pas été anticipées et validées par les enquêteurs ; dès lors le risque est grand d'inscrire lesdites réponses dans une définition normative du travail scolaire à la maison. Une approche normative qui interdit de trouver ce qui justement pourrait échapper à la norme.

Il se pourrait alors que les zones d'ombre, zones de flou qui subsistent quant aux pratiques de travail scolaire lycéen hors de la classe, aient pour origine la façon même de définir et de considérer trop étroitement ce qu'est le travail scolaire et ce que sont les pratiques lycéennes, en se cantonnant à ce qu'ils devraient être et non pas à ce qu'ils sont réellement. En sciences humaines comme en photographie, il faut parfois savoir faire varier la mise au point pour saisir un objet dans toute sa profondeur.

L'objet que nous cherchons à caractériser est complexe à appréhender car de la même façon que les élèves ne laissent pas leur culture juvénile à la porte de l'école (Zaffran, 2020), la réalité d'un travail scolaire en dehors de l'école signe que la culture scolaire frappe à la porte de la maison ; c'est tout un pan de la culture scolaire qui va au contact de la culture juvénile, selon des règles, sur des lieux et pendant des temps qui ne sont plus ceux de la forme scolaire. Ce travail scolaire est pour ainsi dire pris en étau dans un entre-deux culturel non stabilisé entre culture scolaire et culture juvénile. Il nous semble que c'est dans cet entre-deux qu'il faut considérer le travail scolaire hors de la classe pour en saisir toute sa profondeur. À ce stade de notre réflexion, il apparaît essentiel d'enrichir notre questionnement initial par une incursion dans le champ culturel.

Chapitre 3 : La culture scolaire et les subcultures juvéniles lycéennes aujourd'hui

Si le travail à la maison tel que décrit par la recherche semble fortement modelé par les contours séculaires de la forme scolaire, il apparaît que les moyens numériques à la disposition des élèves – et mobilisés par ces derniers dans le cadre de leur travail scolaire hors de la classe – méritent d'être explorés en ce qu'ils sont susceptibles de changer la donne. Des dispositifs et des pratiques numériques fortement influencés par la culture juvénile.

Ce présent chapitre propose, d'une part de décrire les contours de la culture scolaire et de la culture juvénile et, d'autre part de montrer que l'usage des dispositifs numériques juvéniles à des fins scolaires peut induire une porosité entre cultures.

La culture scolaire, une culture originale et spécifique

La culture, une notion vaste et obscure

« Ce mot si obscur, la “culture” » confesse Derrida dans *L'Autre cap* (1991). Dans le même esprit, Coulangeon (2010) déclare qu'il n'existe sans doute pas de « notion aussi vaste et aussi polysémique en sciences sociales que la notion de culture » (p. 59). Ainsi, vaste et obscur, tels semblent donc être les attributs de la notion de culture.

Kambouchner (2013) reformulant Sapir (1924) propose un éclairage sémantique de ce terme « culture » au travers de trois concepts :

1. Le concept « classique », celui de la culture de l'esprit – *cultura animi* : la culture individuelle, personnelle, « qui peut ou doit être assurée dans certains dispositifs institués. »
2. Le concept « socio-ethnologique » de la culture : l'ensemble des représentations et des habitudes qui sont transmises à l'intérieur d'une population donnée.
3. Le concept « transcendantal » de la culture : la « sphère de phénomènes et de légalités à distinguer, en rapport notamment avec la nature » (Kambouchner, 2013, p. 110).

L'émergence du concept scientifique de culture

Pour une meilleure compréhension de cet objet « culture », il nous paraît nécessaire de retracer brièvement les méandres de sa scientification.

Ainsi, au XVIII^e siècle le terme de « culture » est mis en opposition directe avec celui de « nature ». La culture est alors le fruit de l'éducation. Le XIX^e siècle, par l'entremise du positivisme et des disciplines scientifiques naissantes que sont la sociologie et l'ethnologie, voit l'avènement d'une nouvelle acception de la notion de « culture ». À la culture « normative » des philosophes des Lumières s'ajoute une culture purement « descriptive », celle des ethnologues. Une césure que Cuche résume ainsi : « Il ne s'agit plus [...] de dire ce que doit être la culture, mais de décrire ce qu'elle est, telle qu'elle apparaît dans les sociétés humaines » (Cuche, 2016, p. 17).

Comme le souligne Cuche, les fondateurs de l'ethnologie scientifique partagent le même postulat initial, celui de l'unité de l'homme, tout en étant en quête d'une réponse objective quant à la diversité humaine. Le concept de « culture » est mobilisé alors « comme outil privilégié pour penser ce problème et explorer les différentes réponses possibles » (*Ibid.*, p. 17). Un concept qui va devenir « fondement de l'anthropologie » (Vibert, 2017) et irriguer les nombreux courants qui vont se succéder au cours du temps.

L'ethnologie s'attache dès lors à explorer l'humain dans sa diversité autrement qu'au travers d'une explication qui serait fondée sur l'existence de « races » différentes (Cuche, *op. cit.* ; Plivard, 2014). Pour ce faire, deux voies se font jour aux prémices de l'ethnologie, l'une universaliste – culture au singulier, l'autre particulariste – cultures au pluriel.

La conception *universaliste* de la culture est d'essence évolutionniste. Une conception « globalisante » (Chasle, 2003) qui ne nie pas la diversité mais l'envisage en simples étapes d'un processus d'évolution sociale plus général, systématique et uniforme, « embrassant l'humanité dans son ensemble et allant de l'état “sauvage”, accessible par l'observation des populations exotiques de chasseurs-cueilleurs, à l'état “civilisé” atteint par les sociétés occidentales modernes » (Di Brizio, 2017, p. 3). Ainsi, pour l'anthropologue britannique Edward Burnett Tylor (1832-1917), inventeur du concept scientifique de culture (Cuche, *op. cit.*), il n'y a pas de différence de nature entre peuples primitifs et civilisés mais simplement une différence « de degré d'avancement dans la voie de la culture » (*Ibid.*, p. 20). Un tel paradigme évolutionniste de l'anthropologie trouve sa source et ses fondements dans les sciences de la vie et notamment dans les travaux de Karl Ernst von Baer (1792-1876) en

embryologie (Gazagnadou, 2008) relatifs à la comparaison des stades de développement embryonnaire chez différents taxons animaux. Et c'est Tylor qui propose dans *Primitive Culture* (1871), la définition canonique de la culture dans son acception ethnologique : la culture est « ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social » (1871, p. 1, cité par Laborde, 2000). Ce courant évolutionniste primordial – dominant dans la deuxième moitié du XIX^e siècle – va progressivement susciter remises en question et oppositions, c'est le propre de tout courant scientifique. Ainsi, d'autres voies, d'autres approches épistémologiques vont s'ouvrir tout au long du XX^e siècle.

C'est le cas de la conception *particulariste* de la culture qui s'inscrit dans les travaux de Franz Boas (1858-1942) considéré comme le fondateur de l'anthropologie américaine. Pour ce dernier, il n'y a pas – non plus – de différence de nature entre les peuples primitifs et civilisés, mais seulement des différences de culture – différences acquises donc non-innées (Cuche, *op. cit.*, p. 21). De cette conception particulariste de la culture naît le courant diffusionniste qui s'oppose au courant évolutionniste. Le paradigme diffusionniste ne considère pas la « Culture », objet singulier et majuscule mais « les cultures », comme autant de réalités objectives plurielles. Le concept culturel n'est plus caractérisé dès lors par des stades spécifiques qui apparaissent de façon indépendante, systématisée et unilinéaire dans les sociétés humaines, mais comme un ensemble de cultures déployées géographiquement et qui s'enrichissent mutuellement par diffusion migratoire et emprunt.

ENCADRÉ 2 | Culture, cultures ? Quelle orthographe dans ce texte ?

Culture au singulier ou cultures au pluriel, les conceptions ontologiques du terme permettent de trancher. Au singulier, la culture représente une réalité anthropologique universelle tandis qu'au pluriel, elle réfère à des réalités ethnologiques singulières, toutes différentes çà et là. Notre posture de chercheur de terrain en sciences de l'éducation nous place *de facto* dans cette seconde réalité et notre conception du terme « culture » s'entend au pluriel.

Nous pouvons convoquer tant de cultures scolaires qui s'expriment au travers de modes d'enseignements aussi différents que l'enseignement simultané et l'enseignement mutuel, au travers de pratiques enseignantes toutes dissemblables. De même que les cultures juvéniles ou plus justement les subcultures juvéniles, comme nous le verrons, ne font aucun doute dans notre approche et dans notre esprit. Cette pluralité des cultures sera rappelée à de nombreuses reprises dans ce texte, cependant, nous n'excluons pas de recourir souvent à « la culture scolaire » et parfois à « la culture juvénile » afin de ne pas alourdir les propos.

Bronisław Malinowski (1884-1942) va enrichir le corpus ethnographique en proposant la méthode de l'observation participante. Ce dernier est à l'origine du courant fonctionnaliste qui suggère une lecture globale et synchronique de la culture. Le *fonctionnalisme* prône ainsi une approche culturelle centrée sur le fait présent alors que l'*évolutionnisme* considère le futur et le *diffusionnisme*, le passé.

Pour Malinowski, chaque culture est une réponse fonctionnelle dont l'objet premier est de satisfaire aux besoins fondamentaux de l'être humain, à ses nécessités biologiques – sans pour autant être un biologisme, car la culture est au service du biologique mais ne s'y réduit pas (Dianteuill, 2012). Une telle réponse fonctionnelle se fait au moyen de la création de solutions collectives – les « institutions » – qui répondent aux besoins individuels et qui fondent la stabilité de toute société. Il convient de comprendre le terme d'« institution » au sens de Malinowski comme étant « tout organisme au sein d'une culture qui comporte la coopération d'un groupe d'individus, l'usage d'un certain nombre d'objets matériels, les activités spéciales, des normes, des fonctions et des idéaux communs » (Métraux, 1942, p.27). Ces « institutions », – éléments concrets de la culture – sont les unités de base de toute étude anthropologique (Cuhe, *op. cit.*).

Les travaux de Malinowski sont source d'inspiration pour l'anthropologie culturelle nord-américaine (Benedict, Kardiner, Linton, Mead). Ce courant dit « culturaliste » explore notamment les interactions et les processus de contacts entre les cultures au travers des concepts de diffusion culturelle et d'acculturation (Chevrier, 2019).

Ainsi, Redfield et *al.* définissent l'acculturation comme « les phénomènes qui se produisent lorsque des groupes d'individus ayant des cultures différentes entrent en contact direct et continu, ainsi que les changements ultérieurs dans les modèles culturels originaux de l'un ou l'autre ou des deux groupes » (Redfield et *al.*, 1936, p. 149, traduction personnelle).

Cette section sur la scientification du concept de culture, ne fait bien évidemment qu'ébaucher la complexité des courants premiers et des approches paradigmatiques qui se sont succédés dans le champ d'étude ethnologique mais c'est un préalable utile pour positionner l'objet scolaire dans son acception culturelle qui sera celle requise dans notre travail.

Les contours de la culture scolaire

Les travaux de Julia (1995), de Chervel (1998, 2005), de Chartier (2003, 2007) ou encore de Waquet (2005) dans le champ historiographique ainsi que ceux de Forquin (2004) et de Denizot

(2021) dans le champ de la didactique, dessinent les contours de la culture scolaire telle que l'on peut la concevoir dans le contexte français.

Ainsi, à l'instar de Sapir (1924) que nous venons d'évoquer pour la culture dans sa composante générique, Chervel (2005, p. 77-78) propose un éclairage conceptuel s'agissant de la culture dans le domaine scolaire. Selon ce dernier, la culture scolaire peut désigner :

1. « Le produit d'un processus éducatif sur une jeunesse qui y a été soumise : c'est la culture que l'enfant acquiert à l'école. L'accent est mis sur l'acculturation et sur le produit de cette acculturation » ; une désignation qui correspond au « concept classique » de Sapir.
2. La « partie de la culture des adultes que l'école est chargée de communiquer aux élèves. Elle n'est donc [...] qu'une variante passagère de la culture de la "société globale", *i. e.* la culture ambiante, celle des adultes, celle qui prévaut en dehors des murs de l'école ; une désignation à rapprocher du « concept socio-ethnologique » de Sapir.
3. Une culture « au sens fort du terme [...] qui prend sa source et trouve ses caractéristiques essentielles dans le milieu scolaire. L'accent est mis alors sur la nature même de cette culture dont on présume qu'elle présente une originalité foncière par rapport à la culture de la "société globale".

Chervel ajoute que « c'est bien dans ce troisième sens qu'il est préférable d'entendre le concept. » La culture scolaire serait ainsi « une culture spécifique, originale, comme produit authentique sécrété par l'école » (*Ibid.* p. 84), une culture distincte de la culture globale, « une forme de culture accessible uniquement par le biais de l'école et ne disposant que d'une faible autonomie par rapport à elle » (Viñao, 2010, p. 83).

Et dans cette acception « il y a un complément indispensable de la notion de "culture scolaire" : la notion de "discipline scolaire", ce sur quoi on bâtit les cultures scolaires » (Chervel, *op. cit.* p. 81).

Selon Leininger-Frézal (2009), les concepts de culture scolaire, de discipline scolaire et de savoir scolaire, se complètent un peu à la manière des *matriochkas* dans une structure gigogne ; ils représentent les trois niveaux de compréhension de la « réalité scolaire ». Ainsi :

1. Le savoir explicite constitue le niveau de base.
2. La discipline scolaire comprend ce savoir enseigné mais aussi les pratiques mises en œuvre dans la classe.
3. Enfin, la culture scolaire correspond au dernier niveau et ajoute à la discipline, les valeurs transmises par le savoir enseigné.

Leininger-Frézal de proposer une schématisation de l'emboîtement des concepts que nous reprenons ici (Figure 9) en la modifiant.

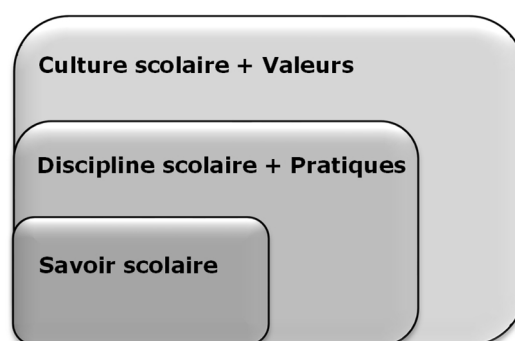


FIGURE 9 | Les trois niveaux de compréhension de la réalité scolaire (d'après Leininger-Frézal, 2009, p. 164, modifié).

De son côté, Julia (2005) met l'accent sur les façons de faire – conduites ou pratiques – inhérentes à la culture scolaire et propose de circonscrire cette dernière comme étant « un ensemble de normes qui définissent des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer et un ensemble de pratiques qui permettent la transmission de ces savoirs et l'incorporation de ces comportements » (Julia, 2005, p. 354).

Et parmi ces pratiques scolaires, Waquet (2005) citant Ricoeur montre que la parole a un « statut éminent » : « Qu'est-ce que je fais quand j'enseigne ? Je parle [...]. La parole est mon travail ; la parole est mon royaume [...] Mon réel et ma vie, c'est l'empire des mots, des phrases et des discours (Paul Ricoeur, « La parole est mon royaume », dans *Esprit*, 223 (février 1955), p. 192-193, cité par Waquet, 2005, p. 87).

Waquet de conclure que la parole représente le mode essentiel de transmission du savoir à l'école : « ce qui fait une culture scolaire, ce ne sont pas simplement des contenus, des valeurs et des normes, mais aussi, et dans le même temps, des modes de communication, dont la parole » (Waquet, 2005, p. 102).

Une dimension orale qui n'a pourtant pas été saisie par l'historiographie (*Ibid.* p. 88). Un recentrage porteur de sens et de questionnements, en ce qu'il met en tension une oralité de pratique avec la dimension scripturale académique de la culture scolaire.

De la même façon que Ricoeur nous dépeint l'enseignant dans son « royaume », Chartier (2007, 2015) – reprenant les travaux de de Certeau (1980, cf. Encadré 3), « fin observateur du système éducatif » (Sérafim, 2017, p. 1) – précise toute l'importance de considérer la culture scolaire

d'un point de vue de ses acteurs et de leurs « tactiques » plutôt que de l'institution et de ses « stratégies » :

Il faut accepter de défaire davantage notre représentation scolaire de la culture, si attachée à des œuvres inscrites dans une institution de transmission obligatoire et contrôlée. Si la culture n'est pas dans les produits (les livres) mais dans des gestes et des actions (lire et parler de ses lectures avec d'autres), si elle est un « faire » porteur de sens, elle doit en permanence être envisagée du point de vue des acteurs. Michel de Certeau oppose ainsi les stratégies, portées par les institutions, et les tactiques, improvisées par les acteurs. Les stratégies maîtrisent l'espace de leur action, jouent des rapports de force, capitalisent leurs résultats, définissent des projets, imposent des programmes. Les cultures sont au contraire du côté des tactiques : de la même façon que les locuteurs empruntent leurs énoncés à une langue et conversent en fonction des rencontres, chaque acteur impose, à sa façon, sa marque propre sur ce qui lui est donné à faire, à comprendre ou à vivre. Mais il n'est pas maître du terrain sur lequel il se meut, il ne constitue pas la donne de ce qu'il rencontre : la culture se joue toujours « sur le terrain de l'autre » (Chartier, 2007, 2015, p. 231-232).

ENCADRÉ 3 | L'invention du quotidien selon de Certeau

Dans *L'invention du quotidien*, tome 1, « Arts de faire » (1980), de Certeau explore comment la créativité culturelle des « gens ordinaires », dans leurs pratiques quotidiennes infinitésimales, est susceptible de détourner l'ordre social normatif. Ce faisant, de Certeau oppose les **stratégies**, *i. e.* la façon dont le système impose ses règles et codes officiels, aux **tactiques** qui sont les « arts de faire » des usagers ordinaires, autrement dit des ruses subtiles et tactiques de résistance mobilisées par ces derniers pour se réapproprier l'espace et l'usage à leur façon.

« Le quotidien s'invente avec mille manières de *braconner* » (p. XXXVI), de Certeau use de la métaphore du braconnage pour poser les principes d'un « **braconnage culturel** » qui met en scène d'une part, 1. les « producteurs de sens » comparés à de propriétaires terriens règlementant les accès et usages par des stratégies de contrôle spatial de leurs terres (ressources culturelles) et d'autre part, 2. les « consommateurs de sens » qui, à l'instar de braconniers et afin de composer leur quotidien, s'approprient ces ressources au travers de tactiques et d'actes de résistance.

Ainsi, dans le cadre de ce travail, nous considérerons à l'instar des préconisations de Chervel, la culture scolaire dans sa composante spécifique et distincte de la culture globale. Reprenant les travaux de Chartier et son approche certaliennne, nous porterons notre attention sur les acteurs de l'école et leurs « tactiques », plutôt que sur l'institution et ses stratégies. Et nous pouvons circonscrire le champ de la culture scolaire telle que nous l'entendons dans ce paradigme en nous inspirant de la définition de Denizot (2021) : un ensemble de valeurs, de pratiques et de

savoirs, inscrits dans des espaces socialement structurés avec lesquels ils sont intriqués et en constante interaction. Des espaces socialement structurés par la forme scolaire qui « éclaire la dimension sociologique de l'école » quand « la culture scolaire [éclaire] la dimension didactique » (Leininger-Frézal, *op. cit.*, p. 165-166).

Une telle définition est en phase avec la schématisation proposée par Leininger-Frézal, (*Ibid.* p. 166) – une schématisation que nous complétons.

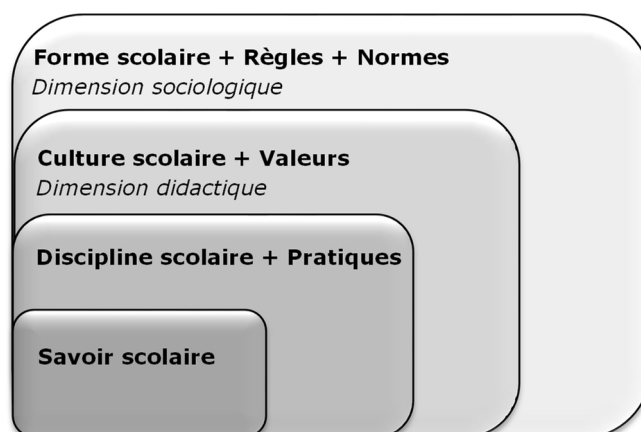


FIGURE 10 | Forme scolaire et culture scolaire (d'après Leininger-Frézal, 2009, p. 166, modifié et complété).

Dans une approche qui consiste à considérer la culture scolaire du point de vue de ses acteurs, il convient de distinguer la situation des enseignants de celle des élèves.

Les premiers participent à construire une culture scolaire qui s'inscrit et se structure certes dans une forme scolaire normative mais qui se distingue aussi et à bien des égards, au travers de « pratiques-tactiques » nombreuses et souvent singulières. Dans un tel paradigme, il est dès lors plus juste de parler de culture scolaire en invoquant le pluriel comme nous l'avons par ailleurs déjà évoqué ; cela étant nous employons essentiellement le singulier dans ce texte dans un souci de simplification de notre propos.

Les seconds – les élèves, sujets centraux de notre travail – sont au contact de cette culture scolaire, une culture qui se joue toujours « sur le terrain de l'autre ». Une question se fait alors jour, celle de l'appropriation de cette culture « de l'autre » par les élèves. Chartier évoque justement cette question au travers du phénomène de l'acculturation :

Certains individus vivent les métissages avec plus de bonheur ou de sagesse, jouant avec virtuosité de leur double appartenance. Mais comment qualifier celui qui a consenti à la violence d'une acculturation forcée, qui a si bien adopté les savoirs de l'autre qu'il est devenu un autre homme ? Un

assimilé ou un aliéné ? Un élu ou un traître ? Un transfuge ou un parvenu ? Ou simplement un très bon élève ? Ainsi parce qu'elles sont, non des savoirs objectivés, mais des « savoirs faire » consubstantiels à leurs acteurs, les cultures ne se comptabilisent pas en objet, en produits mais seulement en mémoire et en gestes incorporés. Ce sont eux qui définissent les identités, c'est à dire les manières d'agir et d'être au monde (Ibid. p. 232-233).

De son côté, Mabilon-Bonfils envisage la relation scolaire comme une « relation d'emprise » qui se matérialise au travers de l'imposition de règles et de normes scolaires. Une emprise qui traduit « une tendance très fondamentale à la neutralisation du désir d'autrui, c'est-à-dire à la réduction de toute altérité, de toute différence, à l'abolition de toute spécificité ; la visée étant de ramener l'autre à la fonction et au statut d'objet entièrement assimilable » (Mabilon-Bonfils, 2009, p. 449). Et les manifestations concrètes de cette emprise se retrouvent au cœur des relations pédagogiques et s'expriment d'une part dans la sacralisation du savoir par l'École et d'autre part dans le diptyque savoir/pouvoir (Mabilon-Bonfils et Saadoun, 1998). Et d'ailleurs, selon Foucault, enseigner c'est exercer sur un auditoire un rapport de pouvoir, un rapport qui se construit en trois étapes 1. La culpabilisation : l'élève est « celui qui ne sait pas » alors qu'il y a un certain nombre de savoirs qu'il doit posséder. 2. L'obligation : ces savoirs sont détenus par l'enseignant qui doit les transmettre à l'élève. 3. La vérification : une fois les savoirs transmis à l'élève, leur degré d'acquisition fait l'objet d'une évaluation (Foucault, 1975b). On comprend dès lors mieux la possible « violence d'une acculturation forcée » évoquée par Chartier. Un phénomène de l'acculturation qui suppose la confrontation entre deux cultures, d'une part la culture scolaire et d'autre part la culture juvénile.

L'aggiornamento des subcultures juvéniles

L'émergence du concept de subcultures juvéniles

Selon Dubet (2014), le concept moderne d'une culture juvénile voit le jour aux États-Unis dans les années 1950 avec l'allongement de la période de « jeunesse », corollaire de la prospérité, de la massification scolaire et du recul de l'âge d'entrée dans le monde du travail. La disparition des rites de passage, jalons temporels de la fin des jeunes années dans les sociétés traditionnelles, ouvre la voie de la liberté et « transforme la nature même de la jeunesse » (Dubet, 2014, p. 22). Et « la culture juvénile permet de ritualiser de manière “sauvage” ce que la société ne ritualise plus » (Ibid.). Mais c'est au début des années 1960 que cette culture juvénile ou « culture jeune » devient un objet particulièrement analysé, lorsque « des

intellectuels de renom s'attachent à décrire une culture qu'ils ne comprennent pas » (Besnard, 2006, p. 93).

Quand il s'agit de caractériser l'univers culturel de la jeunesse, il est souvent fait état de « sous-culture » – traduction littérale du terme anglo-saxon *subculture*. Une traduction qui peut avoir une connotation négative en français en renvoyant à une autre acception du terme, celui d'une « culture dévalorisée ou fragmentaire, par rapport à une autre » (Dictionnaire Larousse), une acception qui n'est pas l'esprit du terme original. Ainsi, le terme de subculture, également usité en français, est préféré dans ce texte. Et de la même façon qu'il existe des formes scolaires, des cultures scolaires, il convient également, comme nous l'avons déjà évoqué, de parler de subcultures juvéniles en employant le pluriel.

L'origine du terme de subculture comme moyen de décrire les comportements juvéniles reste floue (Cléret, 2009). En sociologie ou en anthropologie et selon la définition proposée par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, une subculture est une culture propre à un groupe social et qui n'est pas la culture dominante. Pour Gelder, les subcultures rassemblent « des groupes de personnes qui sont représentés, ou qui se représentent eux-mêmes, comme distincts des valeurs sociales normatives dominantes, à travers leurs pratiques et leurs intérêts particuliers, à travers ce qu'ils sont, ce qu'ils font et où ils le font » (*Ibid.*, p. 48, citant Gelder).

De Chicago à Birmingham, les subcultures juvéniles entre déviance et résistance

L'appariement du concept de subculture avec l'étude sociologique de la jeunesse apparaît cependant fortement lié aux travaux sur la déviance de l'École de Chicago notamment *via* un article de Gordon intitulé *The Concept Of Sub-Culture and its Application* (1947). Gordon exploite le concept de subculture, afin d'en faire « un outil sociologique pour ne pas procéder à des regroupements trop larges et inclusifs, et permettre aussi de discerner des systèmes d'organisations sociales plus fermés et cohésifs au-delà des concepts clés utilisés en sciences sociales, tels ceux de “classes sociales” et de “groupes ethniques” » (Sasseville, 2007, p. 27). Dans la même mouvance, l'étude de la délinquance des jeunes proposée dans l'ouvrage de A. K. Cohen, *Delinquent Boys : The Culture of the Gang* (1955), participe également à assoir le concept de subculture juvénile en sociologie. A. K. Cohen suggère qu'une certaine frange de la jeunesse issue de la classe sociale ouvrière étasunienne et qui ne parvient pas à s'intégrer dans la société, trouve dans la subculture des gangs, « un système de valeurs permettant la formation d'une collectivité, et l'attribution d'une position dans la hiérarchie sociale (Cléret, *op. cit.*, p.

49). Ogien (2012) précise que la notion de subculture proposée par Cohen « désigne le fait qu'un ensemble d'individus partage un même monde de valeurs, qui forge les normes permettant une interprétation des choses et des événements telle que s'instaure, entre eux, une communication assurant la coordination de leur action. Elle ne renvoie donc pas à cette idée que les culturalistes se font de la culture, selon laquelle les valeurs d'un groupe se forment de façon endogène, sont transmises par la tradition et forment le support d'une identité » (Ogien, 2012, p. 138).

Le concept de culture jeune est également exploré dans les années 1970 au sein du *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), créé en 1964 à Birmingham par Richard Hoggart, et dont un des axes théoriques est de rompre avec le caractère nécessairement déviant des subcultures juvéniles (Cléret, *op. cit.*). Les chercheurs du CCCS étudient l'émergence des subcultures jeunes qui se succèdent dans les mouvements musicaux ou stylistiques des « Teddy Boys », des « mods », des « skinheads », ou encore des « punks » (Glevarec, 2010). Ces subcultures juvéniles des classes populaires sont alors envisagées comme des « formes de résistance » culturelles, comme l'expression d'une certaine tension entre les détenteurs du pouvoir et ceux qui occupent des positions subalternes (Ferrand, 2012,). Une émergence liée à la crise de reproduction du milieu ouvrier (Milliot, 2020, p. 6).

Du postmodernisme au tribalisme juvénile

Dans le courant des années 1970, des remises en cause du concept de subculture se font jour à l'aune du postmodernisme – mouvement critique à l'égard du positivisme et de la recherche de lois universelles. Certains auteurs de cette mouvance reprochent notamment aux théories subculturelles, leur « pouvoir de généralisation » (Cléret, *op. cit.* p. 54). Comme le souligne Cléret, « les tenants de ce mouvement amènent l'idée que les populations juvéniles actuelles ne se rassemblent pas sur des critères traditionnels (classe sociale, genre, religion) mais sur le partage d'un intérêt commun, au sein de nouvelles formes de sociabilité » (*Ibid.*, p. 48). Ainsi naît la notion de « post-subculture », notamment autour des travaux de Muggleton (2000) sur le style. Ce dernier montre qu'un individu peut se référer à une subculture donnée tout en transgressant l'orthodoxie de ladite subculture.

De son côté, réfutant une vision holistique de la société et voyant dans la postmodernité le retour exacerbé de l'archaïsme, Maffesoli propose le concept de tribalisme postmoderne « au travers de deux grands axes essentiels : celui mettant l'accent sur les aspects à la fois “archaïques” et juvéniles du tribalisme ; celui soulignant sa dimension communautaire, et la saturation du concept d'individu et de la logique d'identité » (Maffesoli, 2006). Ce dernier ne met pas en

avant l'individu mais la participation à quelque chose de collectif, un « destin éphémère » qui « redonne sens à la dimension collective et sauvage de l'existence et conduit l'individu à se perdre dans des corps sociaux multiples » (Cova, 2015, p. 171). Ainsi, Maffesoli propose une vision épistémologique très différente de celle de Muggleton qui « construit sa critique du concept de sous-culture avec ses observations allant vers une individualisation de la notion de style sous-culturel, alors que la tribu maffesolienne est quant à elle diamétralement opposée, en ce que les tribus sont des réponses postmodernes à l'individualisme rationnel moderne » (Sasseville, *op. cit.*, p. 110).

Goguel d'Allondans et Lachance (2014) voient dans la multiplication et la diversification des subcultures, un nouveau contexte social qu'il soit postmoderne ou hypermoderne.

Et « dans ce contexte [évoqué par Goguel d'Allondans et Lachance (2014)], ce n'est plus l'adaptation aux modèles préétablis qui est la norme, mais bien le bricolage de nouveaux modèles. En d'autres termes, l'individu puise dans ce qui l'entoure pour se construire des modalités relationnelles. Il s'inspire des autres, de ce qu'il a pu apprendre au fil de ses expériences, pour "bricoler" un rapport au monde original. Il peut aussi, en collaboration avec les autres, bricoler de nouveaux rites d'interactions, c'est-à-dire de nouvelles façons d'interagir, de communiquer et d'échanger avec les autres [...]. Dans un monde où le bricolage vient progressivement amenuiser la reproduction contrainte de normes [...], la jeunesse, soumise à l'impératif de réinventer la socialité, crée des sous-cultures avec ses codes et ses modalités d'être ensemble » (Goguel d'Allondans et Lachance, 2014, p. 48).

La pensée de Lévi-Strauss est en filigrane de la citation précédente tant le bricolage culturel juvénile évoqué par Goguel d'Allondans et Lachance est bien une « incessante reconstruction à l'aide des mêmes matériaux » (Lévi-Strauss, 1962, p. 35). Une idée déjà empruntée à Lévi-Strauss par Hebdige lorsque ce dernier examine la subculture stylistique punk dans son ouvrage *Subculture, the meaning of style* paru en 1979 ou encore par de Certeau en 1980. Dans son ouvrage déjà évoqué, *L'invention du quotidien*, tome 1, « Arts de faire », de Certeau généralise la métaphore du « bricolage » de Lévi-Strauss à l'ensemble des activités quotidiennes. Des activités, au travers desquelles, « à la manière des Indiens, les usagers "bricolent" avec et dans l'économie culturelle dominante les innombrables et infinitésimales métamorphoses de sa loi en celle de leurs intérêts et de leurs règles propres » (de Certeau, 1990, 1^{ère} éd. 1980, p. XXXIX).

Les contours de la subculture juvénile lycéenne

Selon Schneider (2022), la culture juvénile se définit comme : « un ensemble des pratiques, valeurs, objets qui sont partagés et qui circulent dans les groupes de jeunes, adolescents et jeunes adultes, ce qui les distingue d'autres groupes de générations différentes » (Schneider, 2022, p. 123). De cette définition opérée ici dans le sous-domaine culturel juvénile lycéen, nous allons retenir et explorer le rôle des pairs – camarades de classe et les pratiques scolaires juvéniles à connotation subculturelle.

La société des pairs, élément central de la culture juvénile

Le besoin adolescent de se référer à ses pairs notamment dans le cadre de sa construction sociale n'est plus à démontrer (Marion, 2003). Ainsi, la relation entre pairs est un élément central et générique de la définition de la culture adolescente (Galland, 2010), une caractéristique culturelle de l'adolescence contemporaine (Barrère et Noûs, 2021). Pasquier d'expliquer que « la socialisation entre pairs joue un rôle important dans les transformations culturelles car c'est dans le cadre d'interactions localisées que se fait, en grande partie, la cotation des valeurs culturelles pour les lycéens » (Pasquier, 2005, p. 160).

Felouzis et Perroton font remarquer que « la transmission des habitus sociaux dépend aujourd'hui plus qu'hier de la nature des réseaux dans lesquels s'inscrivent les adolescents, réseaux le plus souvent construits dans le cadre scolaire » (Felouzis et Perroton, 2009, p. 94) mais sur des bases culturelles autres que celle du cadre scolaire. En effet, cette « culture des pairs » lycéens se structure sur un mode de transmission horizontale et neutralise les anciennes hiérarchies culturelles verticales comme celles des parents ou de l'école au profit d'une « société des pairs » adolescents qui devient dépositaire de normes alternatives aux normes scolaires (Fournier, 2019 [2005], Barrère et Noûs, *op. cit.*) concurrençant de fait l'idéal « civilisateur » de l'école (Duru-Bellat et *al.*, 2018). Une neutralisation qui met *de facto* à distance tant la culture des adultes – culture de la société globale – que la culture scolaire (Gousset et Hugoo, 2021). Ces éléments confirment le caractère subculturel de la culture juvénile qui irrigue la société des pairs.

Certains auteurs s'interrogent sur la nature des relations qui unissent les membres de cette « société ». Fize (2019) croit voir des liens de fraternité : « les pairs, [...] – qu'ils soient blancs, blacks ou beurs –, sont d'abord des frères. Finie la conscience de classe sociale, on fraternise

désormais sur la base du quartier, de la rue, avec ceux de son âge », toutes ethnies et situations sociales confondues (Fize, 2019, p. 105). Pour Couturier (2020), les pairs lycéens construisent des relations amicales en milieu scolaire.

Les relations de proximité n'affranchissent pas les lycéens du poids du regard des autres, bien au contraire. Ainsi, comme le souligne Fournier, « on soigne son look avant de partir au lycée en pensant au regard des autres » (Fournier, *op. cit.*, p. 136). De son côté Pasquier abonde dans le même sens :

*Face au groupe des pairs, les lycéens sont bien loin de pouvoir s'exprimer comme ces « individus sujets » que la sociologie postmoderne décrit [...]. Au lycée, la normativité est forte : sur chaque pratique individuelle pèse le regard des autres, et l'affirmation des choix ou des préférences est l'objet d'un travail de représentation sur la scène sociale (Pasquier, *op. cit.* p. 13).*

Dès lors le groupe de pairs devient « l'étalon de toutes choses », son rôle normalisateur s'observe tant dans les manières d'être que dans les modes vestimentaires et les goûts culturels propres aux plus jeunes. (Felouzis et Perroton, *op. cit.*, p. 98).

Des tribus juvéniles qui pratiquent le « bricolage » et le « braconnage » de la chose scolaire

Les pratiques fondées sur le « bricolage » levi-straussien ou certalien évoqué plus avant sont aussi de mise s'agissant de l'école. Ainsi, Mabilon-Bonfils considère que les règles et les normes scolaires sont rebattues par les mutations socioculturelles des sociétés postmodernes caractérisées et leurs idéologies individualistes, une nouvelle donne susceptible d'ouvrir la voie des « arts de faire » aux usagers ordinaires que sont les lycéens : « la post-modernité se caractérise par la quête de l'accomplissement de l'être, la recherche de l'épanouissement individuel, de la liberté et du plaisir » (Mabilon-Bonfils, *op. cit.*, p. 450). Une quête et un contexte culturel qui questionnent en regard des valeurs de la culture scolaire que sont l'effort, le travail, la discipline ou encore la rigueur. Ainsi, les élèves – à défaut de pouvoir se défaire de l'emprise scolaire – trouvent des « arrangements ordinaires » qui caractérisent « la vie des organisations et particulièrement l'organisation scolaire au collège et au lycée, confrontée à des adolescents, qui entre pragmatisme et stratégies, entre rituels et contournements plus ou moins clairement assumés, entre circulations interdites et petits dévoiements tolérés ou insoumissions clandestines construisent des formes paroxystiques, effervescentes, souterraines, transgressives, vitales et émergentes du social » (*Ibid.* p. 454). Mabilon-Bonfils décrit ici un

bricolage des élèves tel que proposé par de Certeau et que Plantard définit comme étant l'art de faire avec ce que l'on a (Plantard, 2016, p. 4).

Des élèves également susceptibles de braconner dans le vaste champ culturel scolaire comme le souligne Poulette (2006) qui s'interroge « de ce qu'ils font ou ne font pas, de ce qu'ils prennent et de ce qu'ils laissent de ce que leur proposent ou imposent les apprentissages scolaires programmés » (Poulette, 2006, p. 234). L'adjonction de l'adverbe « pourquoi » ou de l'adverbe « comment » permettrait d'explorer ces questions en interrogrant soit les valeurs sous-jacentes, soit les pratiques mises en œuvre. D'un point de vue opératoire, « la culture correspondant au pourquoi, les pratiques au comment » (Larouche, 2019, p. 54).

Selon Plantard, « le braconnage [...] est la forme collective d'intelligence pratique des instruments technologiques. [Il] tisse les liens avec les autres et modifie l'organisation et les interactions sociales. Les normes d'usages des instruments numériques se construisent par appropriation et détournement collectifs de l'offre socio-technique car il existe des capacités de "micro-résistances" (de Certeau, 1980) et une créativité en chacun de nous » (Plantard, *op. cit.*, p. 4).

La technophilie de la culture juvénile

La culture juvénile à l'heure du numérique est richement documentée, notamment dans le champ disciplinaire de la sociologie. Ainsi, Dauphin (2012) souligne la grande appétence des jeunes pour les TIC. Des jeunes qui « sont porteurs d'une idéologie de la communication et [qui] s'inscrivent majoritairement dans une position technophile (Dauphin, 2012, p. 3). Octobre (2014) dans une analyse générationnelle qui couvre la période de la fin des années 1980 (ère médiatique) à la fin des années 2000 (ère numérique), relève notamment trois invariants de la culture juvénile au travers du temps : un goût prononcé pour la sociabilité, une préférence pour les médias expressifs, interactifs ou innovants et une technophilie de principe.

Pourtant, l'intégration des technologies numériques dans l'éducation (TICE) est souvent décrite comme étant difficile (Loubère, 2018), les usages développés par les adolescents n'émanant que rarement de ceux proposés par l'institution (Plantard et André, 2016). Pour expliquer ce paradoxe, Dauphin met en avant un antagonisme, une césure culturelle entre les usages profanes et bricolés, témoins d'une culture juvénile à l'heure du numérique et les usages prescrits et sacrés, symboles de la culture scolaire normative (Dauphin, 2012) :

L'aspect pédagogique de l'usage des TIC sollicite un savoir légitime et explicite. En ce sens, les compétences numériques prescrites sont des usages normés. À l'inverse, le savoir des jeunes semble

être bricolé et implicite. La sociologie des usages a montré comment les usages des TIC relèvent des capacités de bricolage (Certeau, 1990) (Dauphin, op. cit., p. 10).

Cette césure culturelle est relevée par d'autres auteurs. Ainsi Octobre considère que le passage de l'ère médiatique à l'ère numérique est marqué du sceau de quatre mutations dont deux interpellent particulièrement dans le cadre de notre travail : 1. « Le basculement numérique », qui impacte l'espace et le temps en induisant, entre autres, une porosité des temps scolaires et extrascolaires. Un point que nous avons déjà abordé dans le précédent chapitre. 2. « Une distance croissante à l'égard de la culture scolaire » dont le livre est l'emblème (Octobre, 2014). Ce dernier point est également soulevé par Dubet (2014) qui considère que le changement le plus radical de la culture juvénile concerne les vecteurs numériques de cette culture dont les usages ne sont pas en phase avec l'école. Dubet illustre son propos : « un adolescent [en 2014] fait ses devoirs sur son ordinateur tout en échangeant des informations avec ses amis sur Skype sans avoir le sentiment confus de frauder, en même temps, il écoute un disque, prépare ses prochaines sorties en envoyant des sms, il choisit ses chaussures sur le site des marques, et il fait tout ceci simultanément. À la fin, il recopie son devoir à l'encre bleue sur une copie à petits carreaux car c'est ce que le professeur attend » (Dubet, *op. cit.*, p. 24).

Schneider (2022) propose une vision actualisée de la description de Dubet : « un jeune qui rentre chez lui après la classe fait ses devoirs avec son téléphone portable et son écran d'ordinateur. Il peut passer du compte Instagram d'une célébrité au compte Twitter de celle-ci, d'une série vidéo à des tutos, un article d'information, etc. » (Schneider, *op. cit.*, p. 124).

Schneider poursuit en précisant qu'être un jeune en ligne en 2022, c'est se créer un parcours sur la Toile centré sur ses goûts, aux caractéristiques suivantes :

1. De multiples interactions sociales ou homme - machine.
2. Une diversité infinie de l'offre, *a priori* uniquement limitée par les accès techniques et les abonnements.
3. Des rythmes et temporalités différents, souvent sur le mode de l'interruption, et façonnés par des fonctionnalités qui exigent des habiletés procédurales et un langage à maîtriser. À chaque fois qu'on change de plateforme, il faut s'y adapter pour interagir.
4. Une hybridation de ce qui se passe en ligne et hors ligne. Une omniprésence de l'image et du divertissement (p. 124).

Schneider de relever que par ces parcours individualisés sur la Toile, « la culture juvénile en ligne est [...] de plus en plus personnalisée, en opposition avec ce qui est proposé à l'école qui ne se centre pas sur les goûts individuels » (*Ibid*).

Aussi, des travaux pointent des tensions entre culture scolaire – « culture de l'écrit qui repose sur l'effort sans bénéfice immédiat » et culture juvénile – cette culture du son et de l'image en *full HD*, de l'émotion, « adaptée au désir de changement, aux circuits courts du plaisir et inscrite dans des sociabilités ordinaires » (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008, p. 6). Tensions qui font déjà craindre à Gauchet en 1985, une « sécession culturelle des jeunes » (Gauchet, 1985, p. 68), une disjonction (Octobre, 2008), un clivage entre la jeunesse et une culture de l'école reléguée « du côté des vieilleseries » (Denizot, 2019, p. 29).

De ce clivage découle une perte de sens selon Schneider (2022) : certains jeunes peuvent se trouver démunis face au travail demandé à l'école, un travail « auquel ils ne trouvent pas toujours de sens ». Ces jeunes peuvent alors développer « des stratégies de contournement en ligne » par exemple en recourant à des sites Internet tels « devoirrendu.fr » qui propose notamment une base d'exercices résolus provenant des manuels scolaires les plus utilisés en France, ou tel « paraphraz.it » qui est un outil de réécriture de texte. De plus, ces jeunes peuvent « également rechercher des appuis via les groupes collaboratifs développés sur les réseaux sociaux. Mais il ne faut pas y voir une volonté de tromper, c'est plutôt une volonté de faire ce qui ne semble pas faisable » (Schneider, *op. cit.*, p. 128-129).

*

* *

De cette première partie, nous retenons que le travail scolaire lycéen hors de la classe est fort peu documenté. Toutefois, les rares recherches identifiées révèlent les contours d'un travail très marqué par la forme scolaire et pour lequel les élèves sont susceptibles de mobiliser leurs dispositifs sociotechniques. Une mobilisation de dispositifs personnels qui exacerbe la porosité entre sphère scolaire et sphère privée ; cette porosité étant susceptible d'enrichir les pratiques scolaires juvéniles s'agissant du travail hors de la classe. Nous regrettons alors que ce travail scolaire hors de la classe soit exploré d'un point de vue normatif par la recherche *i. e.* le travail comme étant vu par et pour l'institution. Cette vision trop étroite masque très certainement les pratiques lycéennes insoupçonnées que nous cherchons à caractériser et dont les fondements sont à rechercher dans la culture juvénile : rôle des pairs, bricolage et technophilie d'usage.

À la suite de cette première partie, nous pouvons ainsi formuler deux problématiques. Une première problématique est relative aux pratiques socio-numériques lycéennes.

PREMIÈRE PROBLÉMATIQUE : Quelles sont les pratiques socio-numériques lycéennes observées ou déclarées dans le cadre du travail scolaire hors de la classe ?

Des pratiques scolaires lycéennes qui se retrouvent à l'interface entre, d'une part la culture scolaire et, d'autre part les cultures juvéniles. Un entre-deux culturel qui fait naître alors une seconde problématique.

SECONDE PROBLÉMATIQUE : Quelles sont les articulations possibles entre subcultures juvéniles et culture scolaire dans le cadre du travail scolaire lycéen hors de la classe ?

Dès lors, notre recherche poursuit deux objectifs spécifiques :

1/ Décrire et analyser des pratiques, pour l'essentiel numériques, mises en œuvre par des lycéens dans le cadre de leur travail scolaire *lato sensu* hors de la classe, en dépassant une vision normative du travail scolaire.

2/ Mettre en perspective ces pratiques avec des marqueurs compréhensifs culturels et relever d'éventuelles tensions et/ou convergences entre subcultures juvéniles et culture scolaire.

Pour ce faire, il nous faut définir un cadre théorique dans lequel viendra s'inscrire notre démarche de recherche.

Deuxième partie :

Les éléments théoriques mobilisés et la démarche de recherche

Il s'agit dans cette deuxième partie de circonscrire les champs théoriques mobilisés ainsi que les terrains explorés dans le cadre de la recherche. Mais il me faut à ce stade et en préambule de cette partie, discuter de ma singulière position. Position singulière et double en ce sens que mon terrain de recherche est pour partie mon terrain quotidien : je suis tout à la fois chercheur, inscrit dans un cursus de doctorat en sciences de l'éducation explorant le travail scolaire des lycéens hors de la classe et acteur de terrain au quotidien, enseignant les sciences de la vie et de la Terre à des lycéens. Un enseignant qui plus est, engagé au fil des jours dans une recherche-action sur l'enseignement mutuel. Deux positions qu'il serait à mon sens artificiel de dissocier tant l'une se nourrit de l'autre et inversement. Et dans le présent travail, il me paraît fortement illusoire de croire que le chercheur puisse faire abstraction de l'enseignant. Une telle schizophrénie, si tant est qu'elle soit possible, occulterait tout le pan exploratoire du terrain quotidien et conduirait à un processus de recherche orphelin de ses racines. Mais si le chercheur ne peut nier le praticien, il ne doit pas cependant laisser à l'empirisme débridé une place qui ne doit être la sienne. Se pose ici la question de l'objectivité du chercheur en terrain connu, de ma place en tant que praticien qui cherche et chercheur qui pratique pour reprendre les termes de Biales (2020). C'est au prix d'une éthique et d'une démarche rigoureuse que le volet exploratoire du terrain quotidien trouvera, dans le cheminement de ma recherche, sa juste place. Et à ce prix-là, ce travail pourra bénéficier d'un matériau précieux issu des observations répétées des sujets de mon étude, les lycéens.

Chapitre 1 : Un cadre d'analyse théorique social et anthropologique

Le cadre d'analyse théorique de ce travail se fonde sur trois champs de recherche principaux : les sciences de l'éducation, la sociologie et l'anthropologie au sens large. Les sciences de l'éducation, discipline dans laquelle la présente thèse est soutenue, comme révélateur et décodeur de pratiques scolaires, qu'il s'agisse d'explorer le passé, d'investiguer et comprendre le présent voire d'imaginer le futur. La sociologie, notamment pour sa contribution interactionniste et ethnométhodologique à la compréhension des usages des technologies numériques ainsi que pour son approche du travail scolaire en tant qu'objet d'étude. Enfin, l'anthropologie, pour l'analyse de phénomènes sociaux explicables par des facteurs culturels (Augé et Colleyn, 2009).

Les usages lycéens des technologies de l'information et de la communication sous un angle interactionniste et ethnométhodologique

L'usage des technologies de l'information et de la communication sont au cœur de notre recherche – comme ils sont au cœur de l'univers culturel juvénile que nous proposons d'explorer. Si de nombreuses approches théoriques permettent de rendre compte de l'activité au sens large de sa composante sociale, deux d'entre elles – l'interactionnisme symbolique et l'ethnométhodologie – retiennent toute notre attention et nous semblent particulièrement adaptées et pertinentes dans le cadre de notre étude, en ce qu'elles permettent notamment de neutraliser la normativité institutionnelle (Sembel, 2011). Ce faisant nous inscrivons nos pas notamment dans ceux de Coulon (1993, 2014 [1987]) qui considère ces deux approches théoriques fort fécondes pour la recherche en éducation, tant d'un point de vue des méthodes de recherche que pour l'arrière-plan théorique qu'elles comportent.

L'interactionnisme symbolique pour mettre la dynamique des relations humaines au centre de la recherche

L'interactionnisme symbolique est un courant de pensée de la sociologie apparu aux États-Unis au milieu du XX^e siècle. Convoquer l'interactionnisme dans une recherche en sciences sociales revient dès les prémisses, à l'instar des pionniers de Chicago, à puiser dans la sociologie compréhensive de Mead (1863-1931) – une sociologie qui privilégie « les problématiques attentives à l'univers de significations auquel les acteurs se réfèrent et donc aux logiques qui sous-tendent leurs actions » (Morrissette, Guignon et Demazière, 2011, p. 4). Le chercheur qui inscrit son travail dans cette tradition de recherche s'emploie ainsi à explorer les phénomènes sociaux sous l'angle des « interactions qui lient les acteurs au quotidien » et des « significations qu'ils engagent dans ces interactions » (*Ibid.*), d'où le qualificatif de « symbolique ». Laberge (2009) illustre la signification sociale de tels symboles en reprenant des exemples proposés par Charon (2004) :

Selon cette conception de la sociologie, ce sont les symboles qui « sont notre réalité » (p. 60) ; mais on rappelle que « l'interaction qui anime notre réalité est symbolique » (p. 61). Ainsi, les objets sociaux doivent être compris selon l'usage que nous en faisons (p. 46), même si « les symboles sont associés arbitrairement avec ce qu'ils représentent » (p. 50). L'auteur fournit quelques exemples de symboles rattachés à des actions : si le professeur écrit une phrase de son exposé au tableau, c'est que c'est un élément important, ou qu'il se soucie que le groupe puisse bien saisir ce passage ; ou encore, si un auditeur quitte la salle au milieu d'un exposé, ce geste peut alors prendre un sens précis (p. 51). Un geste devient un symbole si l'acteur lui donne un sens en le posant. Autrement, ce même geste n'aurait pas eu de signification en soi : peut-être parce que l'auditeur avait déjà un autre rendez-vous, ou qu'il s'était excusé à l'avance de son départ annoncé ; ce n'était donc pas un esclandre (p. 51) (Laberge, 2009, p. 155).

L'interactionnisme considère l'individu comme étant « un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la “force” du système ou de sa culture d'appartenance ». Un individu qui « construit son univers de sens non à partir d'attributs psychologiques ou d'une imposition extérieure, mais à travers une activité délibérée de donation de sens » (Le Breton, 2012, p. 46 et 47). Ainsi, le paradigme interactionniste autorise-t-il, selon Morrissette, la formalisation de questions qui seraient irrecevables dans une optique normative, permettant ainsi de poser un autre regard sur les objets de recherche (Morrissette, 2010).

Le champ de l'éducation est justement un des objets de recherche possiblement exploré selon cette approche interactionniste ; Morrissette (*Ibid.*) de proposer un rapide panorama de quelques auteurs emblématiques de la thématique scolaire. Ainsi, dans le monde anglophone, la perspective interactionniste sous-tend une ethnographie de l'école – *Ethnography of schooling* – principalement portée Mehan (1979) aux États-Unis et par Woods (1993) au Royaume-Uni. Dans le monde francophone, certains auteurs participent à faire connaître l'héritage des sociologues de Chicago (Coulon 1992, 1993 ; Chapoulie, 2001), tandis que d'autres mobilisent une approche interactionniste dans leurs travaux (Halté, 1993 ; van Zanten, 2001 ; Barrère, 2002, 2004 ; Mottier Lopez, 2005 ; Specogna, 2007 ; Bernard, 2008). Nous ajoutons à cette dernière liste non exhaustive, Robert, 2018 ; Morrissette, Conus et Ogay, 2018 ; Duperray et Le Mouillour, 2020.

Robert (2018) propose d'ailleurs d'inclure l'interactionnisme symbolique dans les démarches de recherche pour mieux apprécier et comprendre la dynamique des relations humaines en lien avec les TIC.

L'ethnométhodologie, science des ethnométhodes, pour saisir l'intelligibilité propre des pratiques lycéennes

L'ethnométhodologie, est un courant de la sociologie américaine ébauché par Harold Garfinkel dès les années 1950 (Garfinkel, 1967). Un courant qui prend rapidement ses distances avec la sociologie dominante du structuro-fonctionnalisme parsonien, à la fois positiviste et quantitativiste. L'ethnométhodologie prône un retour au concret (de Fornel, Ogien et Quéré, 2001) et participe ainsi au tournant pragmatique des sciences humaines et sociales, d'une part en considérant le lien entre l'action et l'environnement dans lequel elle se déroule et d'autre part en plaçant les activités ordinaires des individus ordinaires au centre de la recherche (Velkovska, 2014). De ces points de vue, l'ethnométhodologie a une proximité ontologique marquée avec le paradigme interactionniste symbolique de l'université de Chicago que nous venons d'aborder.

L'ethnométhodologie emprunte également grandement au courant de la sociologie phénoménologique de Schütz (1899-1959), notamment quant à la notion de « savoir de sens commun » qui se veut – dans le paradigme phénoménologique – baigné d'hétérogénéité (*patchy*) et d'incomplétude, un savoir « détenu sous une forme typifiée, approximative et révisable » (Heritage, 2006, p. 213) comme a pu le montrer Garfinkel au travers de ses expériences de rupture d'attente – *breaching*. Dans un cadre quasi-expérimental (Delanay,

2019), Garfinkel déstabilise alors les routines et le sens commun « allant de soi » pour explorer la façon dont des sujets, confrontés à ces ruptures, parviennent à les « normaliser » ; de fait, Garfinkel met ainsi en exergue la « normativité immanente au monde social » (Ogien, 2016, p. 13). C'est précisément l'expression d'une telle « normativité immanente » qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche qui fait fi de la vision normative académique de la chose scolaire et, à l'instar de Perriault, nous envisageons l'ethnométhodologie comme « l'étude de la façon dont des participants à une activité lui confèrent une intelligibilité propre », en « créant leurs propres cases pour ranger les activités du monde social » (Perriault, 2010, p. 22).

Garfinkel emprunte aussi au courant phénoménologique de Merleau-Ponty (1908-1961), lorsqu'il définit la notion de membre dans une acception linguistique – celui qui partage le langage naturel commun : « Nos recherches nous renvoient inmanquablement à Merleau-Ponty pour réapprendre ce qu'il nous a enseigné : notre familiarité avec la société est un miracle sans cesse renouvelé. Cette familiarité, telle que nous la concevons, recouvre l'ensemble des accomplissements de la vie quotidienne comme pratiques qui sont à la base de toute forme de collaboration et d'interaction. Il nous faut parler des aptitudes qui, en tant que compétence vulgaire, sont nécessaires aux productions constitutives du phénomène quotidien de l'ordre social. Nous résumons ces compétences en introduisant la notion de “membres” » (Garfinkel, 1985, p. 36).

Garfinkel de préciser : « la notion de membre est le fond du problème. Nous n'utilisons pas ce terme en référence à une personne. Cela se rapporte plutôt à la maîtrise du langage commun, que nous entendons de la manière suivante. Nous avançons que les gens, à cause du fait qu'ils parlent un langage naturel, sont en quelque sorte engagés dans la production et la présentation objectives du savoir de sens commun de leurs affaires quotidiennes en tant que phénomènes observables et racontables » (Garfinkel et Sacks, 1970, p. 342, cité et traduit dans Coulon, 2014 [1987], p. 40).

Coulon indique qu'un membre est doté « d'un ensemble de procédures, de méthodes, d'activités, de savoir-faire, qui [le] rendent capable d'inventer des dispositifs d'adaptation pour donner sens au monde qui l'entoure. C'est quelqu'un qui, ayant incorporé les ethnométhodes d'un groupe social considéré, exhibe “naturellement” la compétence sociale qui l'agrège à ce groupe et qui lui permet de se faire reconnaître et accepter » (*Ibid.* p. 43). Mbiatong (2019) ajoute que l'ethnométhodologie est « la science des “ethnométhodes”, c'est-à-dire des méthodes que les membres d'un groupe utilisent pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions de tous les jours, communiquer, prendre des décisions, raisonner.

Ainsi, l'ethnométhodologie cherche à comprendre le monde social tel qu'il est perçu par ceux qui y vivent » (Mbiatong, 2019, p. 219). L'acteur social n'est pas un « idiot culturel » – *cultural dope* – selon la formule consacrée par Garfinkel, un « idiot » dont les actions ne seraient qu'un reflet mécanique et formaté par la culture dans laquelle il baigne et à laquelle il serait assujéti. Il convient, dans la pensée garfinkélienne, de considérer le fait social comme étant un accomplissement pratique. Ainsi, reformulant l'aphorisme de Durkheim, Garfinkel propose que « la réalité objective des faits sociaux est bien le phénomène fondamental de la sociologie ; mais il faut appréhender cette réalité objective comme une réalisation pratique continue de chaque société, procédant uniquement et entièrement, toujours et partout, du travail des membres, une réalisation naturellement organisée et naturellement descriptible, produite localement et de manière endogène » (Garfinkel, 2001, p. 41). Ainsi, les recherches en ethnométhodologie « analysent les activités de la vie quotidienne en tant que méthodes des membres pour rendre ces mêmes activités visiblement-rationnelles-et-rapportables-à-toutes-fins-pratiques, c'est-à-dire “descriptibles” (*accountable*) comme organisations des activités ordinaires de tous les jours » (Garfinkel, 2020, p. 45, traduction française de l'ouvrage originel de 1967, *op. cit.*).

L'ethnométhodologie propose de fait un changement d'échelle : « le substrat de l'analyse sociologique n'est plus la société, mais un fragment de cette société seulement : celui dans lequel des gens se rencontrent pour faire quelque chose ensemble » (Ogien, *op. cit.*, p. 3). Ce faisant, par cette limitation dans l'espace mais aussi dans le temps, l'ethnométhodologie réoriente l'analyse sociologique et l'explication théorique cède alors la place à la simple description (de Fornel, Ogien et Quéré, *op. cit.*).

Il nous faut l'écrire, la tradition ethnométhodologique n'est pas un courant sociologique facile d'accès. Les écrits de Garfinkel sont relativement complexes à déchiffrer tant ils sont condensés, parfois même « opaques et cryptiques » (Héritage, 1991, p. 91). Il ne s'agit pas ici de développer les détails et méandres de la pensée garfinkélienne mais bien de s'inspirer plus prosaïquement de l'approche paradigmatique théorique de l'ethnométhodologie en ce qu'elle peut guider et éclairer notre description des façons de faire lycéennes s'agissant du travail scolaire hors de la classe mais aussi de comprendre sa mise en œuvre pratique. Sur ce dernier point, Coulon se montre relativement éclairant et plébiscite la démarche ethnographique :

Les ethnométhodologues ne veulent pas d'une méthode a priori qui serait un ensemble de recettes comme sont souvent celles de la sociologie standard (questionnaires, etc.). Mais en examinant attentivement les travaux réalisés sur les terrains de l'éducation, nous avons vu émerger des

procédés, des techniques, des hypothèses, qu'on peut assez facilement définir comme étant celles d'une démarche ethnographique appliquée aux sociétés modernes (Coulon, 1988, p. 67).

Le champ de l'éducation est l'un des terrains d'application privilégiés de l'approche ethnométhodologique (Lallement, 2017). Coulon (2014) de citer certaines thématiques scolaires explorées, telles les interactions dans la salle de classe, les tests et les examens, le conseil d'orientation ou encore le métier d'étudiant. Nous proposons, quant à nous, le recours à l'ethnométhodologie car – paraphrasant Coulon (1993) – notre étude consiste en l'analyse des façons de faire ordinaires que les lycéens ordinaires mobilisent afin de réaliser leurs actions ordinaires – et notamment l'usage des technologies de l'information et de la communication dans le cadre du travail scolaire hors de la classe. En ce sens nous faisons un parallèle entre la vision certalienne de l'invention du quotidien évoquée plus avant et la promesse ethnométhodologique.

Dans son article « Ethnométhodologie des usages des TIC : recherches françaises », Velkovska montre la pertinence praxéologique du regard ethnométhodologique dans les recherches centrées sur les usages des technologies de l'information et de la communication. L'ethnométhodologie permet de repenser les usages en faisant fi de la vision statique du contexte : « la conception dynamique du contexte permet alors d'envisager les usages des technologies de communication non plus comme un élément externe pour lequel les contextes et les relations sociales seraient un contenant mais comme une dimension constitutive, inséparable des activités, des façons ordinaires de faire et de se rapporter aux autres et au monde, autrement dit d'une culture » (Velkovska, *op. cit.*, p. 32). De son côté, Berry considère que « l'ethnométhodologie a trouvé sur Internet un terrain favorable à son paradigme » (Berry, 2012, p. 38). Un terrain sur lequel se construit pour partie le travail scolaire hors de la classe.

Le travail scolaire comme objet d'étude sociologique

« Le travail scolaire est vieux comme l'école, mais totalement neuf d'un point de vue théorique » (Sembel, 2003, *op. cit.*, p. 7). Face à ce manque, les travaux de Barrère (1997a, 1997b), de Sembel (1997, 2003, 2011), de Sembel, Amigues et Kherroubi (2003), apportent des éléments utiles qui permettent de poser un cadre de lecture théorique suffisamment riche et étayé pour conceptualiser ce « travail scolaire ». C'est dans cette optique que Sembel propose de dépasser la description classique et purement normative du travail scolaire en le sériant en

deux types : d'une part, le travail « pour l'institution » et d'autre part, le travail « pour soi ». Une dichotomie que nous retenons dans le cadre de notre recherche même s'il nous faudra en discuter la conscience des frontières par les élèves en regard notamment de la prescription enseignante qui peut avoir un caractère implicite comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent.

Le travail « pour l'institution », comme l'indique son nom, est un travail scolaire déterminé et prescrit par l'institution. « Seul travail réel, digne d'être pris en considération » (Sembel, 2003, *op. cit.*, p. 62), ce travail « se conforme aux exigences de la culture scolaire » (*Ibid.* p. 90) et s'apprécie à l'aune de la réussite scolaire des élèves.

Le travail « pour soi » (Sembel, 1997), quant à lui est un travail considéré « dans le monde scolaire comme dans la plupart des recherches sociologiques [...] soit comme inexistant, soit comme inefficace, soit comme devant être transformé en travail efficace, donc impossible à analyser, ou pour lequel il est inutile d'améliorer la conceptualisation » (Sembel, *op. cit.*, 2003, p. 89). Toujours selon Sembel, ce travail se manifeste [...] par tout ce qui peut s'apparenter aux écarts aux normes scolaires prescrites, aux écarts au principe d'efficacité, à ce qui échappe plus ou moins aux déterminants du travail scolaire » (*Ibid.* p. 92). Un travail « pour soi » dont il est possible de dessiner les contours au travers de cinq dimensions :

1. La dimension institutionnelle, inévitable en ce sens qu'il ne saurait y avoir de travail scolaire, fusse « pour soi », sans relation avec la sphère institutionnelle ; mais cette relation n'est ni exclusive ni coercitive ni de premier plan d'un point de vue analytique.
2. La dimension intellectuelle, se révèle être une dimension essentielle car l'intérêt intellectuel, lorsqu'il n'est pas instrumentalisé ou réifié par la commande institutionnelle, s'avère être le moteur de ce travail « pour soi » – une appétence motrice en quelque sorte.
3. La dimension cognitive, constitue l'« essence » indispensable au moteur du travail « pour soi ». Une dimension qui englobe des activités complexes en lien avec des valeurs et des rationalités étrangères à l'institution.
4. La dimension relationnelle relève les interactions entre pairs susceptibles de porter et de réguler le travail « pour soi » au sein de groupes de « socialisation professionnelle solidaire ».
5. La dimension conflictuelle caractérise enfin quant à elle, le rapport à l'institution qui se définit dans le sens d'une contestation spontanée et non verbalisée de l'élève eu égard à la non-reconnaissance voire à la limitation institutionnelle de son travail « pour soi » (*Ibid.* p. 93-94). Il est à noter que ces mêmes dimensions peuvent également définir le travail « pour l'institution » mais elles sont alors mobilisées dans une tout autre direction et à d'autres fins.

Pour les élèves, il semblerait que l'univers du travail « pour soi » dépasse grandement celui du travail « pour l'institution » et ses tâches simplifiées, ses cadences infernales, sa culture paupérisée, son émulation motrice et son instrumentalisation organique. Les logiques du travail « pour l'institution » n'ont ainsi « aucun sens » et ne répondent à « aucun intérêt » dans l'univers du travail « pour soi » des élèves. Cela nous laisse à penser qu'il n'est guère possible d'observer, de caractériser et de comprendre ce travail « pour soi » en étant outillé pour observer, caractériser et comprendre le travail « pour l'institution ». Le risque serait alors très grand de décrire avec force détails l'arbre qui cache la forêt ; la proposition de spécifier le travail scolaire et de le construire en objet d'étude sociologique prend alors ici tout son sens.

Comme le fait remarquer Sembel, dans le cadre du travail « pour soi » l'élève est « plus petit que les tâches » qu'il s'assigne, « celles-ci peuvent même paraître immenses, mais il s'inscrit par rapport à elles dans une relation d'« appropriation » progressive, pour reprendre un terme de Philippe Bernoux analysant le « travail à soi » des ouvriers » (*Ibid.*, p. 94).

Sembel, Amigues et Kherroubi (2003) de poursuivre l'analogie avec la sociologie du travail afin d'en exploiter certains apports théoriques. Reprenant ainsi les travaux de Friedman (1946) relatifs aux deux logiques d'orientation du travail salarié par rapport à l'entreprise, ces auteurs proposent de considérer le travail scolaire d'une part, en logique « centripète » et d'autre part, en logique « centrifuge » :

Les notions d'apprentissage, de curriculum et de métier d'élève sont toujours inscrites dans une logique « centripète ». Elles se définissent par rapport à la normativité de l'institution et de la réussite scolaires. Elles ne peuvent donc analyser que la partie la plus « visible » du travail scolaire, souvent la seule prise en compte par les recherches, le travail explicitement et implicitement prescrit par l'institution, travail « pour l'institution ».

La notion d'activité cognitive offre par contre la possibilité de prendre en compte la logique « centrifuge » du travail scolaire. Celui-ci peut alors être défini, selon les termes de Touraine (1965), ni seulement comme « situation subie », ni seulement comme intention d'élève, « pure intention créatrice », mais bien comme « rapport de l'homme et de ses œuvres » ; et, par analogie, « rapport » de l'élève et de ses productions intellectuelles, reconnues ou non comme efficaces, produites à l'issue de ce qui se rencontre dans les situations scolaires (Sembel, Amigues et Kherroubi, 2003, p. 130).

Sembel (2011, *op. cit.*) propose par la suite de distinguer *in fine* le travail (scolaire) du métier (d'élève) :

Le métier peut être défini avec Coulon (1997) comme l'activité de l'élève qui lui permet de réussir par affiliation à l'institution scolaire. La réussite n'est en effet possible, dans cette perspective, que si l'élève [...] s'adapte à l'institution scolaire qui l'accueille et qu'il fréquente par la maîtrise des

ethnométhodes scolaires, définies comme l'ensemble des routines de son quotidien. Le métier constitue donc, pour l'élève, un rapport à ce que demande l'école nettement moins en tension et en distance que ne l'est le travail. Le métier est au contraire défini par la forte réduction, voire la suppression, de la tension et de la distance, et s'inscrit dans une logique centripète (Friedmann, 1946), qui, par la recherche d'affiliation, va dans le sens de l'adaptation à l'institution scolaire. Alors que le travail s'inscrit dans une logique centrifuge (ibid.) qui va dans le sens de l'activité du travailleur et rend possible une autonomie relative, mais réelle, vis-à-vis de l'institution scolaire (p. 22).

Ainsi, le travail scolaire dans sa composante « centrifuge », *i. e.* le travail « pour soi », s'inscrit dans « une autonomie relative, mais réelle, vis-à-vis de l'institution scolaire ». Nous pouvons dès lors envisager que les élèves mobilisent des ethnométhodes autres que celles scolaires institutionnelles pour leurs routines du travail « quotidien » « pour soi » hors de la classe. Ce ne sont pas les méthodes auxquelles les élèves recourent pour donner sens à leur travail quotidien institutionnel qui nous intéresse ici mais bien les méthodes que les jeunes utilisent pour donner sens et accomplir leurs actions de tous les jours en relation avec la sphère scolaire, dans le cadre du travail « pour soi », en dehors de la classe. Des ethnométhodes susceptibles d'articuler les univers culturels juvénile et scolaire.

Une approche anthropologique de la culture scolaire et des subcultures juvéniles

Explorer de possibles articulations entre les univers culturels juvéniles et scolaire dans le cadre du travail lycéen hors de la classe induit nécessairement de porter un regard aiguisé, tant sur les subcultures juvéniles que sur la culture scolaire mais aussi – et surtout – sur les zones de rencontre entre les deux, car c'est dans cet « entre-deux culturel » que peuvent se réaliser des hybridations ou des emprunts. Cette composante culturelle inscrit notre travail dans un champ de recherche anthropologique.

L'anthropologie, étymologiquement la science de l'Homme, est un vaste domaine d'étude qui regroupe classiquement quatre disciplines : l'anthropologie biologique, l'archéologie, l'anthropologie linguistique et l'anthropologie sociale et culturelle. Dans notre recherche, il est fait référence à l'anthropologie sociale et culturelle au travers du terme générique et simplificateur d'anthropologie.

Notre travail nous conduit à nous intéresser aux processus de l'acculturation. Très tôt, Redfield, Linton et Herskovits définissent l'acculturation comme étant « les phénomènes qui se produisent lorsque des groupes d'individus ayant des cultures différentes entrent en contact

direct et continu, ainsi que les changements ultérieurs dans les modèles culturels originaux de l'un ou l'autre ou des deux groupes » (Redfield, Linton et Herskovits, 1936, p. 149, traduction personnelle). Aujourd'hui et d'un point de vue théorique, c'est le modèle de Berry qui fait référence pour étudier ces processus de l'acculturation.

Berry propose qu'un individu migrant, en situation d'acculturation, puisse recourir à des stratégies adaptatives qui s'opèrent selon trois niveaux : attitudinal, comportemental et psychique (Berry, 1980, 1989 ; Berry et Sam, 1997). D'après Berry, le niveau attitudinal détermine un positionnement de l'individu selon un modèle bidimensionnel (Figure 11), ce positionnement est le fruit du choix par le migrant entre, d'une part le maintien de son identité culturelle et, d'autre part la recherche d'intégration avec le groupe d'accueil (Berry, 2005). Ainsi, quatre stratégies possibles d'acculturation découlent de ce double choix, à savoir : l'assimilation, l'intégration, la séparation ou la marginalisation.

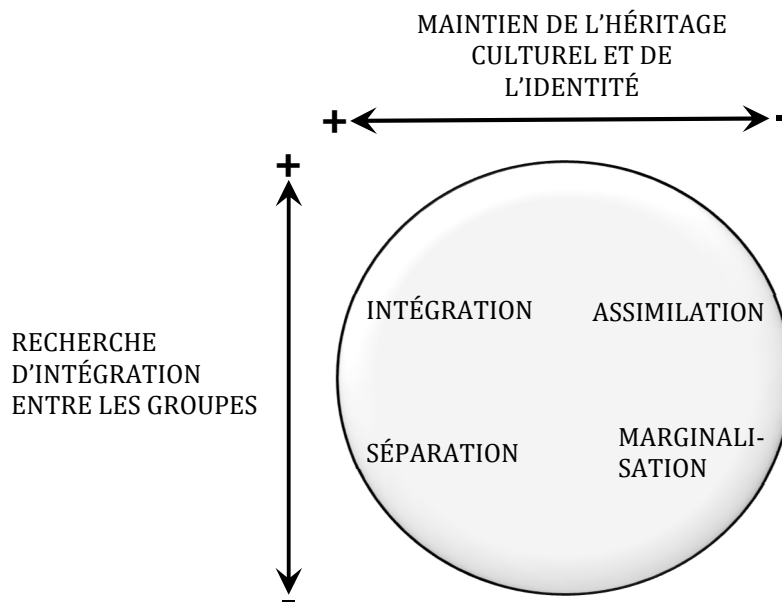


FIGURE 11 | Modèle bidimensionnel des stratégies des groupes ethnoculturels (migrants). La stratégie d'intégration consiste à maintenir des éléments de la culture d'origine tout en empruntant ceux de la culture du groupe-hôte. La stratégie d'assimilation consiste quant à elle en l'adoption d'éléments de la culture du groupe-hôte au détriment de ceux de la culture d'origine (Traduit et adapté d'après Berry, 2005).

Il nous apparaît que ce paradigme culturel d'anthropologie sociale peut trouver un écho intéressant en sciences de l'éducation et que la stratégie d'intégration énoncée par Berry au sujet des migrants peut être un cadre d'analyse pertinent pour notre recherche. Et d'ailleurs, des

recherches en sciences de l'éducation investiguent les processus d'acculturation en milieux scolaires, citons Tiré et *al.* (2015) qui explorent les pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de cours préparatoire (CP), ou encore Grancher (2016) qui étudie l'acculturation scientifique en primaire. Ces deux situations de recherche, reportées *a posteriori* et par nos soins dans le cadre du modèle bidimensionnel de Berry, positionnent les jeunes élèves scolarisés en élémentaire dans une stratégie d'assimilation. La présente recherche, quant à elle, s'intéresse plus spécifiquement à la possible stratégie d'intégration entre culture juvénile et culture scolaire.

Et d'un point de vue méthodologique, il s'avère qu'une littérature abondante considère l'ethnographie comme l'une des approches à privilégier pour explorer les contextes sociaux et culturels des jeunes (Duque, 2020, citant Goguel d'Allondans et Lachance, 2014, *op. cit.*).

Chapitre 2 : Un ancrage épistémologique compréhensif et un cadre méthodologique inspiré de la méthode ethnographique

L'écrit n'est pas l'esprit, et la formalisation d'un texte, s'il doit rendre compte de notre travail, ne peut retranscrire les méandres de notre pensée, l'exacte démarche intellectuelle et chronologique qui a été la nôtre. Ainsi, l'objet même de notre recherche a-t-il grandement évolué au gré de nos investigations avant de se stabiliser progressivement. De même, les problématiques de recherche que nous avons exposées en conclusion de la première partie, ont-elles été modelées, elles aussi, de façon progressive, voire tardive ; elles sont ancrées dans l'expérience de terrain et non dans la théorie. À titre d'exemple, nos pistes initiales ne prenaient pas en compte l'aspect culturel juvénile qui s'est pourtant révélé structurant – voire essentiel – pour la suite de la recherche. Voilà donc un délicat exercice de synthèse entre une recherche en train de se construire, tant dans l'esprit du chercheur que sur le terrain, et le résultat de cette construction itérative. Notre cheminement épistémologique illustre parfaitement cette dualité.

Une approche compréhensive du travail scolaire hors de la classe

La lecture du chapitre précédent ne laisse aucun doute quant à notre positionnement paradigmatique interprétatif ni quant à notre ancrage épistémologique compréhensif. Cette posture de recherche transparait dans nos choix théoriques avec le recours aux traditions interactionniste et ethnométhodologique mais aussi au travers de l'approche anthropologique qui est la nôtre, dans une recherche tournée vers les acteurs en tant que force agissante et créatrice. Du reste, selon Plantard (2014), « une approche anthropologique des usages n'a de sens que si l'on s'attache à l'étude des pratiques effectives en contraste avec les usages prescrits, les discours communs et les représentations dominantes » (p. 49).

Pour Charmillot « ce qui fonde le paradigme compréhensif, c'est la recherche des significations que les acteurs sociaux [...] attribuent à leurs actions, aux événements et aux phénomènes auxquels ils sont confrontés (Charmillot, 2021). Pour reprendre un mot de Laplantine (1995), il s'agit en somme de « chercher à faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas plutôt que de vérifier sur les autres ce qu'on pense » (Laplantine, 1995, p 186, cité par Charmillot et Seferdjeli, 2002, p. 191) car l'approche compréhensive se focalise sur le point de vue du sujet, « sur le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité » (Schurmans, 2003, p. 57) et sur les « bonnes raisons » pour citer Boudon (2007) qui accompagnent ce sujet dans son action.

Mais c'est aussi de notre position de chercheur dont il est question dans le choix d'une épistémologie compréhensive tant cette épistémologie se veut en étendard critique de la position objectiviste durkheimienne qui pose que « le réel manifeste des structures stables, indépendantes de l'observateur et accessibles à son investigation » (Berthelot, 1998, p. 121). S'opposant à l'objectivisme, la posture compréhensive réfute ainsi la notion d'extériorité du chercheur par rapport à son objet de recherche. Et selon Schurmans (2009), trois raisons expliquent cette réfutation :

La première relève du fait que le chercheur fait partie de la collectivité sociohistorique qu'il étudie : il est marqué par les institutions qui, forgées par l'histoire, structurent cette collectivité, et il participe, au présent, aux interactions structurantes qui s'y développent. La deuxième est immédiatement reliée à la première : l'identité du chercheur est fruit de son « expérience vécue », tout au long de sa trajectoire biographique. Cette expérience vécue se construit dans un double mouvement : l'extériorité affecte la personne, participant ainsi à la construction de l'intériorité ; et l'intériorité, se constituant en

permanence, affecte la personne. La troisième raison est une conséquence des deux premières : le mouvement d'intériorisation de l'extériorité affecte, à son tour, l'extériorité par le fait de la participation de la personne à l'interaction ; celle-ci est, pour autrui, un autrui qui affecte (Schurmans, 2009, p. 95).

Ces rapports étroits questionnent alors la fameuse « objectivité du chercheur en terrain connu » que nous avons évoquée en introduction de cette deuxième partie ; nous parlions alors d'éthique comme un rempart à toutes dérives. Il nous faut être clair sur le sujet et à l'instar de de Gaulejac (2013), nous considérons que « la véritable objectivité consiste à analyser en quoi la subjectivité du chercheur intervient dans le processus de production de la connaissance », quant à la neutralité, c'est un leurre, « le rapport au savoir est inscrit dans des rapports de pouvoir, réel et symbolique, que la recherche doit expliciter au lieu de penser qu'elle peut les neutraliser » (de Gaulejac, 2013, p. 314).

Exploration et validation dans la démarche compréhensive

Selon Schurmans, dont nous reprenons à notre compte les orientations méthodologiques, la construction d'une recherche selon une approche compréhensive s'organise au sein d'une structure circulaire qui suppose une analyse constante, un dialogue permanent entre le chercheur, le terrain et la théorie : « l'information issue du terrain est lue à travers les concepts dont dispose le chercheur mais elle l'engage aussi à affiner de plus en plus sa conceptualisation, à la compléter, à la réviser » (Schurmans, 2009, *op. cit.*, p. 98). Il s'avère que notre réflexion initiale ne s'appuyait pas sur un cadre théorique stabilisé en amont de notre travail, pas plus qu'il n'était orienté par des hypothèses posées *a priori*. La démarche compréhensive prend alors ici tout son sens : notre cadre théorique « se précise progressivement en relation avec l'accumulation des informations qu'apporte une investigation, progressive elle aussi, du terrain. [...] L'investigation du terrain et l'investigation théorique vont ainsi de concert et se nourrissent mutuellement » (*Ibid.*).

Schurmans propose de scinder cette démarche compréhensive en deux phases : la phase exploratoire et la phase de validation (Figure 12).

1. La phase exploratoire se décompose elle-même en deux types d'explorations. D'une part, une exploration « tous azimuts » et d'autre part, une exploration « organisée ».

L'exploration « tous azimuts » illustre le premier temps de la recherche. Le chercheur, fort de son expérience sociale – son plan biographique – s'engage dans les prémisses de sa recherche au travers d'« une exploration des significations habituellement attribuées à l'objet d'investigation » (Chello, 2020, p. 41). Le chercheur quitte alors le plan de sa biographie pour

aller vers l'expérience collective ; les outils mobilisés sont non structurés et informels tant d'un point de vue du terrain – *e. g.* des discussions occasionnelles, que de la théorie. Il s'agit dans cette exploration « tous azimuts » de balayer le terrain et la théorie en cherchant dans les situations observées ce qui peut faire « problème » scientifique. L'exploration « organisée » prend alors le relais, le terrain se stabilise et les outils mobilisés pour mener à bien l'enquête deviennent moins rudimentaires. « La phase exploratoire a pour visée de permettre au chercheur de déployer ses hypothèses et de construire les outils méthodologiques afin d'en examiner la validation » (Schurmans, 2009, *op. cit.*, p. 101). Le projet de recherche est alors clairement circonscrit.

2. La phase de validation consiste à contrôler la pertinence des hypothèses par leur capacité à saisir la logique de l'information que le chercheur continue de collecter dans cette phase. Schurmans précise que « l'interruption de l'investigation empirique [s'appuie] sur le principe méthodologique de saturation de l'information, identifiée au moment où l'information est récurrente. Le terme de recherche est alors lié à la production de connaissance nouvelles qui relèvent d'une construction théorique plutôt que du processus de validation d'une théorie préexistante » (Schurmans, 2009, *op. cit.*, p. 99).

Nous pouvons caler les temps forts de notre démarche personnelle de recherche dans le déroulement proposé par Schurmans. Nous aborderons ce point dans le chapitre 3 à suivre.

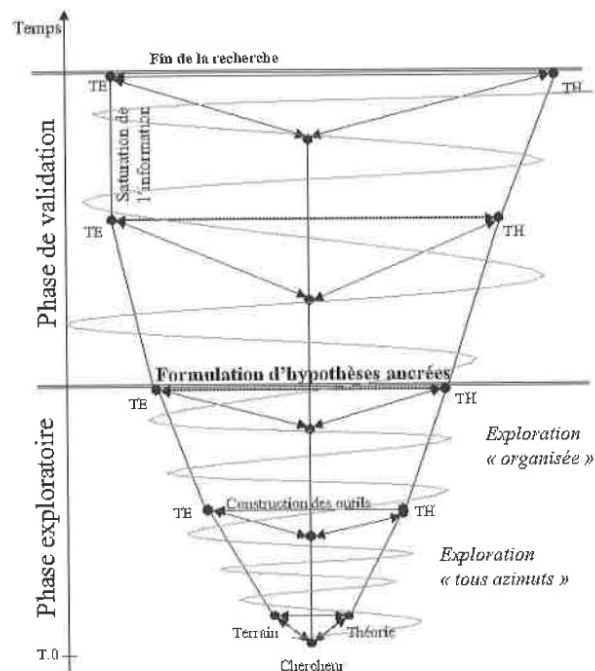


FIGURE 12 | Déroulement d'une recherche compréhensive (Schurmans, 2009, p. 98).

S'agissant plus spécifiquement de la place de l'hypothèse dans une démarche compréhensive, Schurmans indique qu'elle consiste – comme toute hypothèse – en une réponse fondée théoriquement à la question de recherche mais qu'elle est aussi « ancrée » (au sens de Glaser et Strauss, 1967) sur le terrain : « la réponse hypothétique – parce que non encore validée de façon systématique et organisée – prend source du va-et-vient analytique auquel procède le chercheur, entre l'information empirique et l'information théorique. Va-et-vient qui lui permet, progressivement, de proposer cette réponse et qui l'engage dès lors dans un processus de validation, compris comme l'examen du bien-fondé et des limites de sa réponse (Schurmans, 2009, *op. cit.*, p. 99).

Un mode de raisonnement abductif

Cela étant, au-delà de l'approche compréhensive retenue pour saisir notre objet de recherche, se trouve le mode de raisonnement qui permet la construction progressive de la connaissance selon des critères de scientificité – et selon Weinberg, « raisonner, c'est appliquer les lois rigoureuses et universelles de la logique » (Weinberg, 2014, p. 330).

La déduction, l'induction ou encore l'abduction sont les trois raisonnements référencés en recherche depuis Peirce (1839-1914). Peirce les illustre avec le devenu célèbre exemple des haricots, dont nous reprenons ici l'esprit sinon la logique :

– *Méthode déductive* : imaginons une table et sur cette table, un sachet fermé contenant – c'est une certitude – des haricots blancs (règle), prenons – à l'aveuglette – une poignée de haricots dans ce sachet (cas), avant même d'ouvrir notre main nous pouvons prédire que nous n'aurons que des haricots blancs en main (résultat). La déduction prouve que « quelque chose doit être » (Deledalle, 1987, p. 77), elle infère¹¹ le résultat à partir de la règle et du cas.

– *Méthode inductive* : imaginons à présent un autre sachet fermé qui contient des haricots dont nous ne connaissons pas la couleur, prenons une poignée de haricots dans ce sachet (cas), ouvrons notre main : les haricots sont tous noirs (résultat). Après plusieurs essais, nous constatons que nous obtenons systématiquement des haricots noirs, nous pouvons inférer que tous ces résultats sont des cas d'une même loi : tous les haricots du sachet sont noirs (règle). L'induction montre que « quelque chose est réellement agissant » (*Ibid.*), elle infère la règle à partir du résultat et du cas.

¹¹ Inférence : opération par laquelle est acceptée une proposition dont la vérité n'est pas admise directement, mais en vertu de sa liaison avec d'autres propositions.

– *Méthode abductive* : imaginons toujours une table et sur cette table, un tas de haricots blancs (résultat) posés à côté d’un petit paquet inconnu. Voilà un « fait surprenant », un résultat curieux dont on ne comprend pas la genèse ! Pour l’expliquer, il convient de conjecturer une loi (règle) qui, si elle était vraie, et si le résultat était considéré comme un cas de cette loi, alors le résultat ne serait plus curieux, mais au contraire tout à fait raisonnable. Pour ce faire, il s’agit en somme de poser une loi selon laquelle le petit paquet inconnu contiendrait des haricots – des haricots qui seraient blancs –, puis considérer le résultat que nous avons sur la table – le tas de haricots blancs – comme étant un cas de cette loi. L’abduction suggère que « quelque chose peut être » (*Ibid.*), elle infère le cas à partir du résultat et de la règle.

Le tableau ci-après propose une synthèse des trois raisonnements et de leurs inférences.

Raisonnements	Inférences
Déduction	A. Tous les haricots de ce sac sont blancs (Règle) B. Ces haricots proviennent de ce sac (Cas) C. Ces haricots sont blancs (Résultat)
Induction	C. Ces haricots sont noirs (Résultat) B. Ces haricots proviennent de ce sac (Cas) A. Tous les haricots de ce sac sont noirs (Règle)
Abduction	C. Ces haricots sont blancs (Résultat) A. Tous les haricots de ce petit paquet sont blancs (Règle) B. Ces haricots proviennent de ce petit paquet (Cas)

TABLEAU 2 | Les trois raisonnements illustrés par Peirce.

Il convient de bien noter que la méthode abductive est différente des deux autres en ce sens qu’il faut faire des hypothèses quant à la règle pour pouvoir inférer le cas.

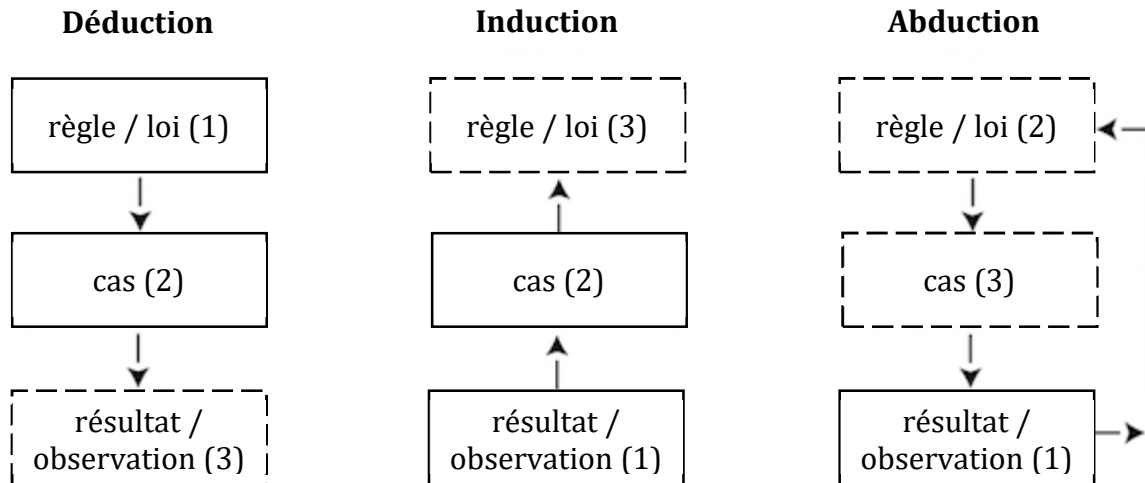


FIGURE 13 | Les formes d'inférences. Les cases en traits pleins contiennent des prémisses¹² présumées vraies ; les cases en traits pointillés contiennent des prémisses inférées *i. e.* déduites. (Traduit et adapté d'après Fisher, 2001, p. 365).

C'est le mode de raisonnement abductif que nous prônons dans notre travail de recherche. Un mode de raisonnement que Nunez Moscoso décrit ainsi : « l'abduction est une démarche [qui] opérant à partir d'une théorie compréhensive de la réalité [...] permet de préparer le travail empirique et de réduire le champ à étudier. La place de l'hypothèse n'est pas *a priori* ; elle émerge des données pour, ensuite, s'ouvrir vers une phase de vérification de cette hypothèse (Nunez Moscoso, 2013, p. 57). C'est « un effort de raisonnement que l'on entreprend lorsqu'il y a rupture de notre système d'attentes, un raisonnement "imaginatif" faisant appel à nos connaissances. L'abduction s'inscrit dans une logique de procès et non dans une logique de calcul, elle renvoie à un contexte et à une culture, à un habitus social » (Catellin, 2004, p. 181). Le recours à l'abduction est fréquent dans la vie courante pour qui recherche les causes d'un fait surprenant. Un mode de raisonnement qui trouve son origine dans le « paradigme médical et policier » (*Ibid.* citant Parret, 1999, p. 94). Et d'ailleurs, c'est au détour d'un essai sur la méthode abductive chez Simenon – auteur célèbre pour ses romans policiers « Maigret » – que Wouters révèle les raisons du choix du terme d'abduction par Peirce pour son analogie avec les termes déjà existants de déduction et d'induction mais aussi pour une considération étymologique car « en anglais "abduction" signifie "enlèvement", ce qui renvoie au fait que le chercheur va "enlever" une loi ailleurs, c'est-à-dire dans un champ de phénomènes autre que

¹² Prémisses : chacune des deux propositions initiales d'un syllogisme, dont on tire la conclusion.

celui du résultat curieux » (Wouters, 1998, p. 22). C'est loin d'être anodin, il faut préciser que Peirce tient l'abduction comme étant le seul raisonnement véritablement créatif, le seul capable, par son caractère ampliatif, d'apporter une connaissance nouvelle.

Si le présent travail revendique un mode de raisonnement principalement abductif, des moments inductifs pourront être requis de façon plus ou moins discrète. De même, si nous ne nous inscrivons pas dans une démarche déductive rappelons, comme le soulignent Anadón et Guillemette, que toute recherche implique nécessairement des « moments déductifs », notamment devant l'impossibilité pour le chercheur de faire complète abstraction de ses « préjugés » et de sa « sensibilité théorique ». Ces auteurs concluent qu'il est « illusoire, voire dangereusement aveugle, de penser qu'on peut approcher un phénomène en étant totalement « vierge » de tout *a priori*. Les résultats de la recherche ne peuvent jamais être purement construits *a posteriori* » (Anadón et Guillemette, 2007, p. 33). De toutes façons, considérer que le point de départ de l'abduction est la survenue d'un « fait surprenant » suppose l'existence d'un référentiel normé qui puisse rendre ce fait « surprenant », donc qu'il y ait eu en amont un processus de déduction et d'induction ; le mode de raisonnement est plus juste s'il s'inscrit dans une approche globale. Dans le même esprit, David (1999) soutient que « la plupart des raisonnements, et en particulier les raisonnements scientifiques, combinent les trois formes de raisonnement » (p. 4-5) ; cet auteur propose une boucle récursive abduction/déduction/induction, dont il ne serait pas nécessaire de parcourir l'intégralité du circuit dans une seule et même recherche.

Une méthodologie de recherche inspirée de l'ethnographie

Il nous semble important, en préambule de cette section, de poser les relations sémantiques et d'échelles qui existent entre les termes d'ethnographie, d'ethnologie et d'anthropologie – un vaste et complexe sujet tant les approches peuvent varier suivant les courants de pensées et les pays. Le point de vue de référence adopté dans notre travail est celui de Levi-Strauss, selon lequel l'ethnographie trouve sa place dans les premiers stades de la recherche, caractérisés par l'enquête sur le terrain. Au travers d'observations et de descriptions, le chercheur aboutit à une monographie circonscrite à la fois spatialement et temporellement ; une monographie qui porte « sur un groupe suffisamment restreint pour que l'auteur ait pu rassembler la majeure partie de son information grâce à une expérience personnelle ». L'ethnologie, quant à elle, prolonge

l'ethnographie en s'appuyant sur l'analyse et l'interprétation, c'est « un premier pas vers la synthèse ». L'ethnologie « tend à des conclusions suffisamment étendues pour qu'il soit difficile de les fonder exclusivement sur une connaissance de première main ». L'anthropologie enfin, s'inscrit dans un processus de généralisation, c'est « le dernier moment de la synthèse : sur la base des enseignements de l'ethnographie et de l'ethnologie, elle aspire à produire une connaissance globale de l'homme en découvrant les principes qui rendent intelligible la diversité de ses productions sociales et de ses représentations culturelles au long des siècles et à travers les continents. »

Pour Levi-Strauss, « ethnographie, ethnologie et anthropologie ne constituent pas trois disciplines différentes, ou trois conceptions différentes des mêmes études. Ce sont, en fait, trois étapes ou trois moments d'une même recherche, et la préférence pour tel ou tel de ces termes exprime seulement une attention prédominante tournée vers un type de recherche, qui ne saurait jamais être exclusif des deux autres » (Levi-Strauss, 1958, 1974, p. 411-413). Pour Laplantine, « l'ethnographie est l'écriture descriptive d'une culture donnée ; l'ethnologie consiste à dégager les logiques de cette culture et l'anthropologie, se situant à un plus haut niveau d'abstraction, est l'étude comparée des sociétés humaines » (Laplantine, 2005, p. 98). Pépin (2011) considère, quant à lui, que les champs d'étude du triptyque ethnographie/ethnologie/anthropologie se distinguent les uns des autres par l'ampleur de leur ambition.

Cette distinction entre l'ethnographie – approche descriptive du terrain, l'ethnologie – approche interprétative à la recherche des premières lois et principes et enfin l'anthropologie – approche synthétique et pluridisciplinaire (Friedberg, 1992) nous semble satisfaire et suffire au cadre de notre travail. Aussi, dans ce paradigme, notre recherche étant – dès ses prémisses – ancrée dans le terrain, il nous paraît souhaitable de revendiquer en première intention, une approche ethnographique même s'il ne faut pas s'interdire, à la lueur d'autres travaux de recherche, des moments parcimonieux de synthèse ethnologique mais ce n'est pas là la finalité principale de cette recherche qui se veut avant tout descriptive.

La nécessaire immersion du chercheur ethnographe

L'ethnographie est tout à la fois un outil méthodologique permettant notamment de mener à bien la démarche compréhensive mais aussi le résultat de celle-ci au travers de l'analyse des données récoltées (Cléret, 2013). Pour Pépin, la démarche ethnographique est avant toute chose une quête de sens expérientielle :

L'ethnographie invite résolument à partir à la rencontre de petites communautés pour cerner comment ses membres composent avec les situations dans lesquelles ils sont placés et, par conséquent, le sens qu'ils construisent, en contexte, à travers leurs expériences (Pépin, op. cit, p. 32).

L'ethnographie est une tradition de recherche qui permet « d'accéder aux actions et aux expériences subjectives des acteurs ordinaires en interactions grâce à l'observation et à l'entretien » (Mabillon-Bonfils, 2019, p. 235).

D'un point de vue méthodologique, « la démarche ethnographique a pour particularité de se baser sur une participation importante du chercheur dans le phénomène étudié. Que son immersion soit partielle ou complète, le chercheur-ethnographe ne peut être détaché de son objet d'étude. La subjectivité est alors partie intégrante de toute ethnographie » (Cléret, 2013, *op. cit.*, p. 55). Cette immersion du chercheur, qui plus est en terrain connu s'agissant de notre cas, est ainsi susceptible de provoquer des biais et des contaminations. L'implication personnelle et affective du chercheur dans son objet d'étude est une condition essentielle (Baumard et *al.*, 2014) mais une condition susceptible d'altérer la nécessaire prise de recul comme le soulignent de Heusch (1955) et Lapassade (1991) :

L'ethnographe court ainsi le danger d'un double ethnocentrisme. Tout d'abord il projette automatiquement ses propres valeurs, ses propres préjugés dans la culture qu'il analyse. Mais d'autre part, à la longue, ayant vaincu cette première difficulté, il parvient parfois à s'identifier si bien avec la société qu'il étudie qu'il en arrive à ne plus voir qu'au travers des yeux des Bantous ou des Soudanais (de Heusch, 1955, p. 680) ;

Comment faire à la fois la part de l'implication dans la vie d'un groupe et d'une institution et la part de recul nécessaire, dit-on, si l'on veut rester un chercheur ? Comment éviter de devenir soi-même un indigène ? (Lapassade, 1991, p. 33).

C'est aussi ce que soutient Mitchell, (1993, cité par Baumard et *al.*, 2014, *op. cit.*, p. 289) lorsqu'il évoque le « paradoxe de l'intimité ». Une intimité entre le chercheur et les acteurs qui certes lui « ouvre les portes d'informations jusqu'ici inaccessibles » mais qui, dans le même temps, peut engendrer une prise de position du chercheur vis-à-vis des interviewés qui le limitera dans sa prise de recul et sa vision critique » (Cléret, 2013, *op. cit.*, p. 59). Mitchell de proposer une typologie quant au rôle du chercheur au sein de sa recherche en fonction de deux dimensions : d'une part la connaissance du terrain acquise par ce dernier et d'autre part son implication affective à l'égard des sujets de son étude (Tableau 3).

		Implication affective du chercheur	
		Faible	Élevée
		Peu compatissant	Compatissant
Connaissance du chercheur	Avisé	Espion : avisé mais peu compatissant + Gain de temps dans l'accès aux données + Chercheur dissocié des enjeux (expert) + Indépendance vis-à-vis des acteurs – Menace la solidarité intragroupe – Croyance dans la transparence déguisée – Risque d'observation dépassionnée	Allié : avisé et compatissant + Facilite la solidarité intragroupe + Protège l'accès au terrain (parrain) + Permet des interviews longues – Problème du paradoxe de l'intimité – Risque de contamination des sources – Jeu politique (donnant-donnant)
	Ingénu	Outsider : ingénu et peu compatissant + Facilite la solidarité intragroupe + Peu impliquant pour la source + Le chercheur n'est pas une menace – Difficile de saisir le « théâtral » – « Langue de bois » des sources – Figuration des acteurs	Novice : ingénu et compatissant + Chercheur socialisé + La source devient confiante + Esprit du don (gratuité de l'acte) – Le chercheur devient une proie – Sensation <i>ex-post</i> de trahison – Chercheur exploité (moyen politique)
		Faible	Élevée

TABLEAU 3 | Perception du rôle du chercheur en fonction de sa connaissance du terrain et de son implication affective avec les sujets (Baumard et *al.*, 2014, *op. cit.*, p. 289, inspiré de Mitchell, 1993 : 14).

S'agissant de notre recherche, nous considérons que notre connaissance du terrain est « élevée » ce qui nous place dans la catégorie « avisé » pour cet item, quant à notre implication affective, elle nous semble également « élevée », nous plaçant ainsi dans la catégorie « compatissant ». Ce faisant, notre typologie est celle d'un chercheur « allié ». Cette combinaison de chercheur-allié, avisé et compatissant apparaît comme constitutive d'un rôle idéal selon Mitchell car elle facilite l'accès au terrain et la collecte des données, cependant nous sommes alors exposés au problème du « paradoxe de l'intimité » que nous venons d'évoquer et à la contamination des sources.

Baumard et *al.* définissent la contamination comme étant « toute influence exercée par un acteur sur un autre, que cette influence soit directe (persuasion, séduction, impression, humeur, attitude, comportement, etc.) ou indirecte (émission de message par un tiers, diffusion non contrôlée de signaux aux acteurs, diffusion d'un document influençant la population étudiée, choix des termes dans un guide d'entretien, etc.) » (Baumard et *al.*, *op. cit.*, p. 284). Ainsi, dans le cadre d'une recherche au long cours sur un terrain, les participants peuvent parler entre eux, discuter des intentions du chercheur et même évaluer la motivation de ses investigations (*Ibid.*). De même, « les participants peuvent influencer les données mises à disposition du chercheur en ne lui communiquant qu'une partie des données disponibles afin de “modeler” une situation qui peut être différente dans la réalité » (Cléret, 2013, *op. cit.*, p. 61).

Il est essentiel de considérer ces risques inhérents à notre immersion et à notre statut de chercheur-allié lors de la récolte puis de l'analyse des données.

La récolte des données

Baumard et *al.* de relever trois principaux modes de récoltes des données en recherche qualitative : l'observation, l'entretien et les mesures « discrètes ». Des modes de récoltes prônés en ethnographie et que nous utilisons dans le cadre de notre recherche sur des temporalités et terrains différents.

L'observation en situation

L'observation en situation permet le recueil des données par lequel le chercheur observe, de lui-même, des processus ou des comportements qui se déroulent sur son terrain d'étude, sur des durées qui peuvent aller de quelques heures à quelques mois voire années (Stenger, 2017). C'est un recueil intéressant en ce sens qu'il permet d'accéder à des « données factuelles dont les occurrences sont certaines » (Baumard et *al.*, *op. cit.*, p. 278).

Martineau fait remarquer qu'il y a sans doute « autant de définitions de l'observation en situation qu'il y a d'auteurs pour en traiter » (Martineau, 2005, p. 6). Cet auteur propose, dans une définition minimale, de caractériser l'observation en situation comme étant « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent » (*Ibid.*).

Selon Jorgensen, deux types d'observations peuvent être sériés suivant le point de vue du chercheur par rapport aux sujets observés (Jorgensen, 1989) : « soit le chercheur adopte un point de vue interne et son approche relève de l'observation participante, soit il conserve un point de vue externe et il s'agit d'une observation non participante » (Baumard et *al.*, *op. cit.*, p. 278).

Les travaux de Gold (1958) repris et développés par Junker (1960) ou Adler et Adler (1987) précisent les postures du chercheur sur le terrain s'agissant de l'observation participante. Nous reprenons ici la catégorisation de Adler et Adler, citée par Lapassade (2002) :

L'observation participante périphérique. *Les chercheurs qui choisissent ce rôle – ou cette identité – considèrent qu'un certain degré d'implication est nécessaire, indispensable pour qui veut saisir de l'intérieur les activités des gens, leur vision du monde. Ils n'assument pas de rôle actif dans la situation étudiée et ils restent ainsi à sa « périphérie ».*

L'observation participante active. Le chercheur s'efforce de jouer un rôle et d'acquiescer un statut à l'intérieur du groupe ou de l'institution qu'il étudie. Ce statut va lui permettre de participer aux activités comme un membre, tout en maintenant une certaine distance.

L'observation participante complète, enfin, qui comprend deux sous-catégories assez hétérogènes : la participation complète par opportunité, où le chercheur met à profit l'occasion d'enquêter du dedans – une opportunité qui lui est donnée par son statut déjà acquis dans la situation ; la participation complète par conversion [...] (Lapassade, 2002, p. 379).

« L'observation participante complète par opportunité » correspond pleinement à notre cas : « des chercheurs qui sont déjà, de par leur statut, dans la situation qu'ils étudient (qui travaillent en institution en tant qu'enseignants dans un établissement ou “dans la rue” en tant que travailleurs sociaux) et qui, de praticiens, deviennent chercheurs » (Lapassade, 1992, cours en ligne non paginé).

L'entretien

L'entretien au sens large est une technique qui permet de collecter, en vue de leur analyse, des données discursives reflétant notamment l'univers mental conscient ou inconscient des individus (Baumard et al., op. cit.). Selon Lapassade (1992, op. cit.), les ethnographes recourent aux conversations de terrain et aux entretiens :

La conversation courante, ordinaire, est un élément constitutif de l'observation participante : le chercheur rencontre des gens et parle avec eux dans la mesure où il participe à leurs activités. Cependant, certaines conversations de terrain peuvent correspondre à ses préoccupations d'enquêteur et d'étranger : il est amené à demander à chaque instant des explications sur ce qui est en train de se passer, des indications sur ce qui va se passer : un rituel qui se prépare ou dont on lui a dit qu'il va se tenir en un endroit qui reste à définir ; le départ d'un cortège, etc...

L'entretien ethnographique est un dispositif à l'intérieur duquel un échange aura lieu. Ce ne sera plus, comme pour la conversation, un échange spontané et dicté par les circonstances ; l'échange va maintenant s'effectuer entre deux personnes dont les rôles seront davantage marqués. Il y aura celui qui conduit l'entretien et celui qui est invité à y répondre (Schatzman et Strauss 1973 ; Burgess 1980, cités par Lapassade, 1992, op. cit., cours en ligne non paginé).

L'entretien peut être « individuel », le chercheur échange avec un seul sujet au travers d'un questionnement porté par une attitude plus ou moins marquée de non-directivité du chercheur vis-à-vis du sujet. Le questionnement directif ne relève pas de l'entretien mais du questionnaire (Baumard et al., op. cit.) et s'apparente à une collecte de données quantitatives visant essentiellement à assurer la fiabilité ou la mesure de concepts clés (Chevalier et Meyer, 2018).

Le principe de cette non-directivité fait que « le sujet peut tout dire » et que « chaque élément de son discours a une certaine valeur car il renvoie de façon directe ou indirecte à des éléments analytiques de l'objet de recherche » (Baumard et *al.*, *op. cit.*, p. 274). Baumard et *al.* de préciser que cette « non-directivité implique également une “attitude d'empathie” de l'investigateur, c'est-à-dire l'acceptation du cadre de référence du sujet, en termes d'émotion ou de signification, “comme si” l'investigateur était à la place du sujet interrogé » (*Ibid.*). L'entretien individuel peut être non-directif ou semi-directif suivant l'existence ou non d'un « guide structuré pour aborder une série de thèmes préalablement définis » (*Ibid.*).

L'entretien peut aussi être « de groupe ». Dans ce cas de figure, le chercheur réunit différents sujets qui sont mis en situation d'interaction. Selon Lapassade, les entretiens de groupe sont utilisés en plusieurs domaines et notamment en ethnographie de l'éducation. L'entretien de groupe est une situation qui donne aux sujets la possibilité de discuter entre eux et devant le chercheur, de leurs idées, leurs opinions, leurs sentiments autour du thème de discussion proposé (Lapassade, 1992, *op. cit.*). Ce type d'entretien permet de « stimuler les échanges d'idées, d'émotions et d'expériences » entre les sujets (Chevalier et Meyer, *op. cit.*, p. 112). Le chercheur doit rester vigilant à ce qu'un individu ne domine pas le groupe et à faire participer les sujets récalcitrants (Merton et *al.*, 1990). La possibilité d'une auto-censure due au fait de s'exprimer en public est bien réelle dans ce type d'entretien (Lapassade, 1992, *op. cit.*).

Les mesures « discrètes »

Les mesures « discrètes » – *unobtrusive measure* – minimisent l'intervention du chercheur tout en assurant la spontanéité ou le déroulement naturel des phénomènes et événements observés (Koci, 2009, citant Kelly, 1984). Les mesures « discrètes » permettent ainsi de récolter des « données qui ne sont pas affectées par la réactivité des sujets-sources de données primaires car elles sont recueillies à leur insu » (Baumard et *al.*, *op. cit.*, p. 280 et 281). Ces sources de données ne font pas appel à la coopération des sujets étudiés, elles ne risquent donc pas d'être modifiées par leurs possibles réactions à l'instrument d'enquête.

Webb et *al.* à l'origine du concept (1966), proposent quatre catégories de données qui pourraient fournir des mesures « discrètes » aux chercheurs en sciences sociales : les traces physiques, les archives, l'observation simple et l'observation artificielle – *contrived observation*. Lee (2000) de son côté suggère une réactualisation incluant les données numériques qu'il est possible de récupérer sur la Toile. Nous citons ici quelques exemples de « mesures discrètes » en les classant selon les quatre catégories de Webb et *al.* même si certains auteurs à l'instar de Kazdin

n'en répertorient que trois (traces physiques, archives/sources documentaires, observations non participantes (Kazdin, 1979, cité par Chen, 2017).

1. Les traces physiques sont des données qui témoignent de l'usage par l'usure. Il peut s'agir des revêtements de sol, des équipements collectifs ou individuel tel un livre qui serait en parfait état vs un autre qui serait écorné.

2. Les archives sont des documents de toutes sortes déjà conservés en dehors de tout objectif en sciences sociales comme les actes d'état civil, les permis de construire, les statistiques de la criminalité. Mais au-delà de ces documents formels, les médias créent aussi des archives qui peuvent être exploitées comme sources de données, notamment les journaux, les articles de magazines, les émissions de télévision ou de radio, les avis juridiques, les documents historiques, les cartes et lettres personnelles, les journaux intimes, etc.

L'avènement de l'Internet apporte en quantité des archives numériques – un matériau de choix et d'accès facile sur la Toile. Ainsi, Seale et *al.* (2010) comparant des données provenant de forums de discussion sur Internet avec des entretiens en face à face dans le domaine de la recherche sur la santé, suggèrent que si auparavant les entretiens étaient plébiscités par rapport à l'observation directe jugée trop difficile et chronophage, l'Internet change la donne en rendant l'acquisition de données d'observation moins laborieuses que les entretiens. Ces auteurs d'illustrer les avantages de la recherche qui découle de recherche en ligne discrète en utilisant l'exemple d'analyses par mots-clés de conversations franches et spontanées qui ont lieu dans des forums de conseils de santé en ligne et sous couvert de l'anonymat (Hine, 2011, citant Seale et *al.* 2010). Beaulieu et Simakova ont discuté des défis et des opportunités de l'intégration de diverses formes de traces en ligne dans les enquêtes ethnographiques (Beaulieu 2006 ; Beaulieu et Simakova 2006). Une intégration qui s'inscrit dans l'idée d'une ethnographie en ligne (Hine, 2000, 2015) que nous discuterons dans le chapitre 3 à venir.

3. L'observation simple ou naturelle consiste à observer une situation dans laquelle le chercheur ne joue aucun rôle dans le comportement mesuré. Les sujets observés n'ont pas conscience de l'être.

4. L'observation artificielle en revanche se déroule dans une situation non naturelle créée par le chercheur pour les desseins de son étude. C'est le cas notamment de Kramer et *al.* (2014) lorsqu'ils manipulent les fils d'actualité de plus d'un demi-million d'utilisateurs de Facebook choisis au hasard pour modifier le nombre de messages positifs et négatifs qu'ils reçoivent afin de tester la contagion émotionnelle en dehors de l'interaction physique entre individus.

Chapitre 3 : Une pluralité des modes de récolte des données pour une ethnographie multi-située

Dans certains cas, le chercheur ethnographe peut multiplier ses interventions *in situ*, en observant plusieurs terrains d'une même activité, une telle démarche d'enquête est alors qualifiée de « multi-située ». L'ethnographie multi-située, qui trouve ses origines dans les travaux de Marcus (1995), est « invoqué comme une démarche de recherche renvoyant à la positionnalité du chercheur, amené à se “multi-situer” lui-même pour appréhender son objet depuis une variété de points de vue » (Baby-Collin et Cortes, 2019, p. 9). Variété de points de vue et variété de méthodes pour récolter les données vont alors souvent de pair. C'est le cas dans la présente étude, où notre objet de recherche, le travail scolaire lycéen hors de la classe est appréhendé localement puis plus largement au travers d'observations, d'entretiens et de mesures « discrètes ».

Nous structurons ce chapitre de présentation succincte des méthodes de récolte des données selon la démarche compréhensive proposée par Schurmans évoquée plus avant dans le chapitre 2 ; une démarche que nous avons retenue et suivie dans le cadre de notre recherche. De même, nous rappelons à l'entame de la section qui va suivre, notre ancrage épistémologique interprétatif car les choix épistémologiques ne sont pas neutres quant à la récolte des données : « la position que l'on prend oriente le regard, c'est-à-dire qu'elle permet de voir certains phénomènes mais aussi qu'elle rend aveugle à d'autres » (Selltiz, Wrightsman et Cook, 1977, cité par Martineau, *op. cit.*, p. 7).

Une exploration « tous azimuts » : le terrain quotidien

Ce terrain quotidien est un terrain qui est en marge de ma recherche d'un point de vue strictement académique, je décide cependant de ne pas le taire tant je pense qu'il est fondateur de mon travail. Ce terrain quotidien est celui de mes salles de classe, de mes contacts rapprochés, répétés et privilégiés avec les élèves. Loin de moi l'idée de résumer plus de vingt ans d'une carrière d'enseignant en quelques lignes mais je voudrais cependant montrer que ma

pratique quotidienne s'inscrit pleinement dans l'exploration « tous azimuts » telle qu'énoncée par Schurmans et a donc toute sa place dans cette démarche de recherche.

Je pense avoir construit, dès le début de mon expérience professionnelle, un « plan biographique » coloré par une curiosité exacerbée de ce que peuvent produire les élèves qui sortent de l'ordinaire académique. Sans doute poussé par ma propre expérience passée d'élève en souffrance, dans un moule scolaire contraint, contraignant et finalement douloureux car non adapté à ma personne, j'ai été sensible – une fois devenu enseignant – à l'idée de casser ce moule, sinon d'en offrir d'autres, alternatifs et de toujours m'intéresser à ceux, originaux, qui pourraient me proposer mes élèves. De cette volonté découle un intérêt pour mes élèves en tant qu'êtres singuliers et extraordinaires, une acuité pour leurs pratiques et tant d'observations qui font, pour moi, « expérience sociale ». Si ce texte n'a pas vocation à exposer mes « expériences sociales » d'enseignant du secondaire, je voudrais toutefois en détailler une qui est particulièrement signifiante dans mon parcours de recherche.

Ainsi en 2007, alors que mon lycée est sélectionné pour tester une solution privée et pour l'époque fort novatrice, d'environnement numérique de travail – l'ENT « itslearning », je me décide à m'investir pleinement dans ce projet en utilisant les nombreuses fonctionnalités de cet outil très performant pour créer du lien pédagogique entre élèves dans et surtout hors de la classe. Et lors de cette première année d'utilisation, mes élèves se montrent très actifs et impliqués dans les échanges au sein de l'ENT. Je me souviens notamment de ma classe de première scientifique et des nombreux forums qui animaient le cours et dont les échanges se poursuivaient à la maison jusque tard le soir, des questions en marge des leçons posées par certains et répondues par d'autres, mais aussi des moments plus festifs et moins scolaires. C'est alors que l'année suivante, je constate avec stupéfaction une très nette diminution des échanges, tant en qualité qu'en quantité. Les élèves sont beaucoup moins présents sur l'ENT et ce qui était un plaisir l'année passée était devenu, semble-t-il, une contrainte. Je m'étonne donc de cette situation auprès de ces derniers désormais dans ma classe de terminale et c'est ainsi que je comprends que la donne a changé et que le réseau social Facebook, alors naissant en France, était l'acteur principal de ce changement. D'une année sur l'autre, les élèves avaient investi Facebook et avaient créé un compte privé pour la classe mettant un terme définitif à la furtive collaboration pédagogique numérique que j'avais instaurée par le truchement de l'ENT « itslearning ». Un terme qui n'était pas pour moi un renoncement mais bien mon premier pas dans ce qui allait devenir plus tard, un terrain d'étude.

A posteriori, je dirais que cet épisode s'inscrivait dans l'esprit d'une recherche-action telle que définie par Hugon et Seibel (*op. cit.*), une action délibérée de transformer la réalité pour observer en l'espèce le travail scolaire. Et justement, s'agissant de l'observation du travail scolaire, Perrenoud précise que la recherche-action, bien que n'étant pas la seule façon d'observer les pratiques dans une classe, permet cependant « une observation participante très propice à une sociologie compréhensive des pratiques, des interactions et des représentations » (Perrenoud, 1988, p. 100). Le terme est posé ; l'expérimentation « itslearning » relève de l'« observation participante », de même que les échanges que je peux avoir quotidiennement avec mes élèves sont autant de « conversations courantes ». Les outils de l'ethnographe sont présents, même s'ils sont rudimentaires, incomplets, mal conceptualisés et sans doute mal maîtrisés ; leur présence témoigne de cette phase exploratoire « tous azimuts » qui, me concernant, s'est étalée sur une longue période.

Je me dois de bien préciser que je n'ai nullement conscience, à ce stade de mon parcours, d'être « en recherche » et du reste, je ne cherche pas initialement à problématiser les situations qui s'ouvrent à moi, même si je perçois qu'il se passe « des choses », des « faits surprenants », en dehors de l'école s'agissant du travail scolaire et en lien avec la Toile. « Des choses » et des « faits » qui dépassent mes prescriptions académiques, un travail scolaire « strictement clandestin » selon la formulation de Perrenoud (1994).

D'autres recherches-actions viendront compléter ces « expériences sociales », notamment celle de la « classe mutuelle » évoquée dans mon propos liminaire, de même qu'un cursus en sciences de l'éducation viendra patenter et consolider mon profil de « chercheur » ; ce cursus sera pourvoyeur de méthodes et m'ouvrira à des théories qui m'étaient jusqu'alors inconnues. Pour reprendre les mots de Schurmans, l'investigation du terrain et l'investigation théorique vont alors de concert se nourrir l'une l'autre, dans un mouvement circulaire et inlassable, qui va du terrain à la théorie et de la théorie au terrain.

Ainsi, du point de vue que je viens de développer dans ce paragraphe personnel – une parenthèse qui se referme définitivement pour la suite de ce travail, je considère mon parcours professionnel comme s'inscrivant dans une longue phase exploratoire « tous azimuts » et méritant de fait, droit de cité dans ce document.

Cela étant fait, les deux temps d'étude qui suivent s'inscrivent, quant à eux, dans la continuité de cette phase d'exploration « tous azimuts » et constituent le corps de mon travail de recherche, un corps sans doute plus académique avec des terrains spécifiquement explorés pour les desseins de mon étude.

Premier temps d'étude : une exploration ethnographique « organisée » de traces de travail scolaire lycéen sur Internet

L'exploration « organisée » fait suite à l'exploration « tous azimuts » durant laquelle nos observations, nos « conversations courantes », nous conduisent à l'idée d'un travail scolaire hors de la classe porté par Internet au travers notamment de forums de discussion en ligne.

Très tôt, les élèves nous parlent d'un monde et de pratiques inconnues que nous décidons finalement d'explorer et de documenter dans une démarche d'essence ethnographique. Mais ce monde est singulier en ce sens qu'il est virtuel ou à tout le moins numérique. À l'instar de Jouët et Le Caroff (2013), nous pouvons alors nous interroger quant à la pertinence de transposer la méthode ethnographique séculaire à un terrain numérique dont l'apparente pauvreté des traces écrites, par des auteurs inconnus et invisibles, dans le cours de leurs interactions sociales, détonne avec la richesse des informations collectées traditionnellement par la discipline ethnographique.

Sur ce point la littérature se montre rassurante et nous découvrons que l'« ethnographie en ligne » est un champ de recherche vigoureux et en essor depuis les deux dernières décennies – un champ de recherche dont les travaux « s'inscrivent dans différents cadres théoriques comme, entre autres, l'interactionnisme, l'ethnométhodologie, le pragmatisme, la sociologie des usages, des réseaux ou de la culture » (Jouët et Le Caroff, *op. cit.*, p. 149) ce qui correspond pleinement à l'approche théorique qui est la nôtre.

Il convient cependant de clarifier la façon de conduire une étude ethnographique en terrain numérique, autrement dit la question qui se pose maintenant est la suivante : Comment articuler la démarche ethnographique séculaire que nous venons de présenter dans le chapitre 2, à l'objet Internet ?

Le syntagme de « *netnography* » apparaît dans la littérature anglo-saxonne au milieu des années 1990 mais il est possible de trouver également les termes de « *virtual ethnography* », d'« *online ethnography* », de « *digital ethnography* » (Berry, 2012) mais aussi, d'« *ethnography on/of/through the Internet* », de « *connective ethnography* », de « *networked ethnography* » ou encore de « *cyberethnography* » (Domínguez et al., 2007) et sans doute bien d'autres encore. S'agissant de la francophonie nous relevons les termes d'« ethnographie du virtuel », d'« ethnographie numérique », de « netnographie », de « cyberanthropologie »,

d'« ethnographie du web » ou encore, et entre autres, d'« ethnographie en ligne » – un dernier syntagme que nous retenons dans ce texte, à l'instar du choix opéré par Jouët et Le Caroff (2013) et par Millette et *al.* (2020).

Si ces très nombreuses appellations ne facilitent guère la recension des articles de recherche ou d'ouvrages sur le sujet, nous avons cependant répertorié un certain nombre travaux et d'auteurs qui traitent d'une telle ethnographie en ligne *lato sensu* et qui font autorité en la matière : citons Kozinets (1995, 2010), Hine (2000, 2015), Miller et *al.* (2000), Berry, (2011, 2012), Jouët et Le Caroff (2013), Masson et *al.* (2015) et enfin, Millette et *al.* (2020). Une liste qui ne prétend pas à l'exhaustivité.

Dans ces travaux, Berry (2012, *op. cit.*) soulève deux types d'approches de l'ethnographie en ligne suivant leur orthodoxie à l'ethnographie-mère :

1. Une approche classique : « un premier ensemble de travaux s'inscrit dans une tradition ethnographique classique, orthodoxe et fidèle en quelque sorte à la discipline anthropologique. Sensible aux relations entre les utilisateurs, aux interactions, aux rites, aux croyances, Internet est conçu dans cette perspective comme un ensemble de microcosmes sociaux, de répliques en miniature de sociétés qu'il s'agit d'explorer » (p. 37). Des travaux qui filent la métaphore de mondes numériques en tant que contrées exotiques dont il s'agit de décrire notamment l'apprentissage de codes, de procédures, de lois, de règles et de routines « indigènes ». « Derrière le terme d'ethnographie du virtuel, il s'agit ainsi pour certains de parler d'observation sur la longue durée et d'insister sur la participation comme une condition *sine qua non* » (*Ibid*, p. 37). Dans une telle perspective, il nous faudrait envisager une « immersion participante » (Amato, 2007) au long cours, en devenant nous-mêmes acteurs sur certains sites préalablement repérés.

2. Une approche singulière : dans une perspective fort différente sinon aux antipodes de la précédente, « d'autres chercheurs estiment qu'une ethnographie du virtuel se distingue d'une ethnographie classique, non seulement parce qu'elle s'opère derrière un écran (au bureau ou à la maison), mais plus encore parce qu'elle ne s'intéresse qu'à ce qui est sur l'écran, qu'à ce qui est produit en ligne » (p. 37 et 38). Berry de poursuivre en précisant que « tout un ensemble de travaux, marqués par l'ethnométhodologie, s'intéressent dans cette idée essentiellement aux usages en ligne et cherchent à rendre compte "des activités qui constituent les routines des membres, qui sont autant de méthodes pour manifester et construire la réalité de la pratique étudiée" » (Genvo, 2006, p. 263, cité par Berry, 2012, *op. cit.*, p. 38). Nous situons notre travail plutôt dans cette seconde acception relevant d'une approche singulière de l'ethnographie en

ligne, à ceci près que si nous faisons bien de la collecte et de l'analyse des traces numériques de travail scolaire hors de la classe notre quête principale, nous ne souhaitons pas pour autant faire abstraction des données relatives au profil des individus produisant ces traces.

Il faut toutefois avoir à l'esprit qu'une telle approche singulière « réduit les individus à leurs traces sans restituer le contexte et les motivations de leur production. La qualification (âge, sexe, statut socioprofessionnel ou familial) des usagers, souvent masqués sous des pseudonymes, échappe à l'observateur tout comme les mobiles et les représentations de leur engagement en ligne » (Jouët et Le Caroff, *op. cit.*, p.148). Ainsi, dans un champ d'observation beaucoup plus étroit que celui de l'ethnographie classique, sans qu'il ne soit possible d'interroger les acteurs sur leurs actes et représentations, l'interprétation est plus que jamais de mise – une nécessité, un écueil, à replacer dans notre ancrage épistémologique interprétatif.

Cependant, cette seconde approche et sa posture qui privilégie l'observation à l'immersion permettent de récolter des « données discrètes » ou « passives » – *non reactive data* – pour reprendre la terminologie de Hine (2015, *op. cit.*), des données vierges de tout artéfact dû à la présence du chercheur.

Robinson et Schulz (2009) proposent, quant à eux, une autre typologie basée sur l'ontogenèse en trois phases de l'ethnographie en ligne :

1. Une approche pionnière centrée sur les différences entre l'identité de soi en ligne et hors ligne.
2. Une approche de légitimation qui cherche à prendre le contre-pied de la précédente approche en soulignant la pertinence de la transposition de méthodes ethnographiques classiques aux terrains numériques.
3. Une approche multimodale de la Toile qui s'efforce de contextualiser les interactions en ligne par rapport aux espaces hors-ligne en analysant tous les modes de communication utilisés par le groupe sujet de l'étude : communication en face-à-face, documents, smartphone, média sociaux, espaces en ligne, etc. (Lefebvre, 2015 ; Hine, 2020 ; Millerand, Myles et Proulx, 2020).

Dans cette typologie, nous situons le positionnement de notre recherche dans la troisième phase et son approche multimodale, d'une part, parce que nous revendiquons de conduire une ethnographie multi-située mêlant à la fois terrain en ligne et terrain hors-ligne avec leurs modes de communication dédiés et, d'autre part, car nous considérons que les seules données issues du terrain en ligne ne permettent pas une lecture correcte des significations qui se cachent derrière les traces numériques, « seul l'engagement sur le terrain [hors-ligne], des entretiens prolongés permettent de recueillir les significations des acteurs » (Lefebvre, *op. cit.*, non

paginé) car peu de questions trouveront de réponse par la seule exploration de la Toile (Hine, 2020, *op. cit.*, citant Garcia et *al.*, 2009). Enfin, cette approche multimodale se veut d'autant plus nécessaire que nous considérons, à l'instar de Hine (2015, *op. cit.*), Internet comme étant « imbriqué, incarné et quotidien » – *Embedded, Embodied, and Everyday Internet* (p. 23).

Ainsi nous aborderons ce terrain numérique dans une posture d'observation – c'est-à-dire « invisible et non participante » (Balleys, 2020, p. 171). Nous assumons ce choix méthodologique de non-immersion car nous pensons le terrain numérique ou plus justement les terrains numériques explorés, comme des extensions d'un processus plus large qui trouve ses racines hors-ligne, sur des terrains pour ainsi dire « classiques », que nous investiguerons par ailleurs ; en l'espèce, le « en ligne » et le « hors-ligne » sont les deux faces d'une même pièce. Ce premier temps d'étude clôturera la phase exploratoire de notre travail de recherche et se traduira par la formulation d'une hypothèse ancrée qu'il s'agira alors de confronter avec des entretiens ethnographiques lors d'une phase à double visée de validation et de contextualisation. Ce faisant nous inscrivons notre devis méthodologique dans les préconisations de Hine (2020, *op. cit.*) qui suggère pour une démarche d'ethnographie en ligne combinée, multimodale et multisite de « commencer par l'observation en ligne, puis [de] mener des entrevues hors-ligne qui serviront à contextualiser les phénomènes observés » (p. 87).

Second temps d'étude : des entretiens ethnographiques pour contextualiser les premières données et pour valider notre hypothèse

À ce stade avancé de notre recherche, fort de nos observations et de l'hypothèse qui en découle, il nous faut changer de terrain pour mettre en contexte certains échanges numériques d'intérêt relevés mais aussi pour valider cette hypothèse première et peut-être même en faire jaillir de nouvelles.

Compte tenu des pratiques disparates recensées lors de nos observations en ligne, il nous est rapidement apparu que conduire des entretiens de groupe se montrerait sans doute plus efficient que d'envisager des entretiens individuels, d'une part, car comme le souligne Morrisette (2011), « le langage commun véhiculé entre membres d'un groupe partageant les mêmes activités est susceptible de rendre compte de la façon dont est conçue la pratique » (p. 15) et,

d'autre part, car la pratique groupale permet le rappel en mémoire d'évènements partagés par les membres du groupe en facilitant le travail de remémoration (Duchesne et Haegel, 2004). Le recueil du discours dans le cadre d'un groupe partageant expérience et identité communes permet de privilégier l'analyse de ce qui est partagé en accédant « au sens commun, aux modèles culturels et aux normes » (*Idid.*, p. 38), ce qui correspond pleinement à notre objectif.

*

* *

Dans cette deuxième partie, nous soulignons l'approche sociale et anthropologique de notre objet d'étude : le travail scolaire lycéen hors de la classe dans sa composante liée aux technologies numériques. En outre, par le volet interactionniste et ethnométhodologique de notre cadre théorique, nous actons notre volonté d'aborder ce travail scolaire d'un point de vue non normatif *i. e.* le travail « pour soi ». Notre approche théorique est aussi fondée sur un volet anthropologique au sens large du terme car nous revendiquons une lecture culturelle des phénomènes explorés. Le cadre théorique ainsi constitué permet d'approcher ce que font réellement les élèves et les raisons qui sous-tendent leurs actions quotidiennes de travail scolaire hors de la classe.

La littérature nous révèle que la méthode ethnographique de recueil et d'analyse des données est particulièrement indiquée eu égard notre bagage théorique, aussi l'observation participante, l'observation non participante et la conduite d'entretiens sont les méthodes retenues dans le cadre de nos travaux.

D'un point de vue épistémologique, nous inscrivons notre travail dans une démarche de recherche compréhensive qui s'articule sur trois temps exploratoires : une exploration « tous azimuts », une exploration « organisée » et une exploration « de validation ». Ces deux derniers temps structurent les troisième et quatrième parties qui suivent.

Troisième partie : PREMIER TEMPS D'ÉTUDE : une exploration ethnographique « organisée » de traces numériques de travail scolaire lycéen

Cette troisième partie constitue notre premier temps d'étude et nous transporte sur un terrain dématérialisé, plus précisément vers des archives numériques extraites de la Toile. Nous cherchons à recueillir des éléments relatifs à l'utilisation d'Internet par les lycéens pour poser des questions d'ordre scolaire hors de la classe.

Le phénomène n'est pas nouveau, l'école a de tous temps connu des prolongements en dehors de la classe notamment au travers de pratiques d'entraide entre pairs ; ces dernières, bien souvent non prescrites par les enseignants, ont rassemblé des générations d'élèves autour de questions scolaires. De telles pratiques ont évolué au gré du déploiement des technologies qui les médiatisent, comme ce fut le cas avec l'essor du téléphone fixe analogique dans les années 1980 en France ou plus récemment, avec les services de messageries instantanées utilisant le réseau Internet – telle MSN Messenger – permettant le dialogue en ligne. Les élèves ont alors investi ces nouveaux espaces d'échanges pour communiquer avec leurs pairs notamment à des fins d'entraide scolaire.

Dans le courant des années 2000, Internet devient un espace de socialisation au travers de l'émergence du Web social ou Web 2.0¹³ dont les réseaux sociaux numériques constituent rapidement une des figures de proue. Un nouvel espace d'échanges qui sera progressivement colonisé par des adolescents de plus en plus connectés. Ainsi, en 2018, la proportion d'individus

¹³ La terminologie « Web 2.0 » a été proposée en 2003 par Dale Dougherty pour caractériser l'évolution du web vers une plus grande facilité de publication et vers la mise en réseau des individus.

ayant participé à des réseaux sociaux sur Internet pour la tranche d'âge 12-17 ans est de 76 % en France¹⁴ ; des réseaux qui sont très majoritairement consultés et alimentés via les smartphones dont le taux d'équipement est de 83 % pour la tranche d'âge considérée¹⁵. Les réseaux sociaux numériques peuvent alors médiatiser des interactions entre pairs à des fins scolaires, comme le soulignent Tarantino, McDonough et Hua dans une revue de littérature (Tarantino, McDonough et Hua, 2013). Et du reste, dans une étude (n=158) portant sur le recours aux réseaux sociaux numériques (surtout Facebook et dans une moindre mesure Twitter, Google+, Tumblr, Instagram, Pinterest ou MySpace) dans les lycées américains, environ 76 % des lycéens interrogés déclarent avoir déjà posé « en ligne » une question d'ordre scolaire, ils sont 18 % à ne pas l'avoir encore fait et 6 % à ne pas vouloir le faire (Forte et *al.*, 2014).

Ces dernières années, de nouvelles recherches continuent d'explorer l'impact et le potentiel éducatif des réseaux sociaux numériques (Aaen et Dalsgaard, 2016 ; Cottier et Burban, 2016 ; Cottier, Michaut et Lebreton, 2016, Cottier et Person, 2018). Des recherches qui consistent essentiellement en l'étude de groupes-classes – un phénomène dont nous avons été témoin aux premières loges dès 2008 avec nos classes de lycée – et qui semblent se généraliser hors de toute prescription (Facebook, WhatsApp ou autres). Il s'agit dès lors de considérer le web en tant qu'espace de travail et d'entraide entre pairs qui se connaissent et se côtoient régulièrement car faisant partie de la même classe. Cela étant, le Web social constitue également un espace d'interactions en ligne entre inconnus (Cardon et Smoreda, 2014) et les forums Internet sont alors des objets d'étude prisés par la recherche.

D'un point de vue méthodologique, Henri, Charlier et Peraya remarquent que pour conduire une recherche sur les forums Internet, « les chercheurs analysent la trace verbale (corpus de messages) et/ou les indicateurs d'activités fournis par le système (nombre de messages, date, destinataire, longueur, etc.) » (Henri, Charlier et Peraya, 2005, p. 1) et ce dans toutes les approches. C'est justement la méthode suivie par Gauducheau et Marcoccia (2017) lorsqu'ils proposent une exploration de forums Internet médiatisant des discussions entre adolescents (n=300) au sujet de l'orientation scolaire. Dans une approche pluridisciplinaire centrée sur l'analyse du discours et la psychologie, ces auteurs explorent 114 fils de discussion extraits des forums Internet du site « ados.fr » et mettent notamment en exergue le partage des savoirs entre

14 Baromètre du numérique 2018, CREDOC, Enquêtes sur les « Conditions de vie et aspirations des français », p. 157.

15 Baromètre du numérique 2018, CREDOC, Enquêtes sur les « Conditions de vie et aspirations des français », p. 42.

adolescents (Gauducheau et Marcoccia, 2017), un partage des savoirs que nous cherchons à caractériser s’agissant du travail scolaire lycéen hors de la classe, en suivant nous aussi la même méthode. Ainsi, dans un premier chapitre nous présenterons la méthodologie de collecte et de traitement des données ; des données qui seront analysées dans un second chapitre et discutées avec l’ensemble des résultats dans un troisième et dernier chapitre.

Chapitre 1 : Méthodologie de collecte et de traitement des données numériques

Ce chapitre propose de faire le point sur la méthodologie employée dans le cadre de notre recherche pour explorer le recours lycéen aux forums Internet à des fins de travail scolaire hors de la classe.

La nécessaire délimitation du terrain de l’étude

La première étape d’une ethnographie en ligne consiste en la délimitation du terrain de l’étude (Hine, 2009). Deux conditions nous guident dès lors dans cette nécessaire circonscription.

La première condition est de pouvoir exploiter un terrain suffisamment large pour n’interdire *a priori* aucun site support d’archives – nous ne voulons pas cantonner notre étude à un site Internet précis comme ont pu le faire Gauducheau et Marcoccia, ni même restreindre notre collecte aux seuls forums hébergés par exemple sur des sites de soutien scolaire. Ce faisant notre étude s’intéresse tant aux forums, qu’aux échanges qu’ils médiatisent. En ce sens nous proposons une recherche *sur* et *avec* les forums (Henri, Charlier et Peraya, *op. cit.*).

La deuxième condition est d’explorer un terrain pour lequel nous sommes en mesure d’apprécier la teneur des échanges afin d’en extraire des informations non nécessairement exprimées explicitement – par exemple, le niveau scolaire auquel se réfère la question, la pertinence des réponses, etc. Avec Branthonne et Waldispuehl (2019), nous savons que « la recherche en ligne court le risque d’une décontextualisation des données étant donné le manque d’information sur les participants », il nous semble important de pouvoir récolter un maximum d’informations tant sur les participants que sur leur participation.

Pour satisfaire ces deux conditions, nous décidons d'explorer la Toile par une entrée de mots-clés et de limiter notre étude aux seules questions relatives à la discipline des sciences de la vie et de la Terre (SVT) – discipline que nous enseignons par ailleurs.

Un accès aux fils de discussion par l'intermédiaire de mots-clés

Afin de constituer notre corpus, nous procédons en deux temps : une première volée de six mots-clés relatifs aux sciences de la vie et de la Terre, permet de sélectionner les premières archives : « question SVT », « exercice SVT », « explication SVT », « conseil SVT », « DM SVT » ou « SVT » sont les mots-clés retenus pour cette première étape. Dix autres mots-clés, issus du corpus naissant, complètent et ouvrent la constitution du corpus avec des items issus du terrain par effet « boule de neige »¹⁶ : « SOS SVT », « urgent SVT », « help SVT », « aidez-moi SVT », « réponse SVT », « QCM SVT », « comprends rien SVT », « au secours SVT », « besoin aide SVT » ou « corrigé SVT » sont alors sélectionnés.

Ainsi, seize mots-clés sont saisis dans le moteur de recherche Google, choisi eu égard à sa position dominante en France. Des précautions sont prises pour limiter au maximum certains biais inhérents au recours à un moteur de recherche pour la constitution d'un corpus. Comme les algorithmes de Google filtrent l'affichage des résultats selon les usagers et leur navigation, nous retenons la préconisation de Thoër et Millerand (2016) d'utiliser le mode navigation « privée » pour contrer cet affichage de pages orienté par les précédentes requêtes faites *via* le moteur de recherche. Cela étant, et quelles que soient les précautions prises, il convient d'avoir à l'esprit que les « résultats naturels » de Google n'ont de naturel que le nom, ne serait-ce que parce que certains sites, nativement optimisés pour les moteurs de recherche, sont sur-exprimés dans les premières occurrences. De même, d'autres critères tels l'ancienneté du site ou la densité de son contenu sont valorisés par l'algorithme de Google. Et finalement, Google nous donne à lire ce que son algorithme lui dicte d'afficher.

L'unité d'analyse retenue dans le cadre de ce travail est le fil de discussion, c'est à dire un « ensemble de messages sur un même sujet, organisés selon un ordre chronologique ou

¹⁶ L'effet « boule de neige » est une méthode d'échantillonnage non probabiliste. La métaphore de la boule de neige évoque la dimension cumulative du processus qui permet la constitution progressive de l'échantillon : les premiers sujets sélectionnés en suggèrent d'autres qui, à leur tour, en suggéreront de nouveaux (Bonneau, 2020).

hiérarchique, dont chacun, à l'exception du message initial, constitue une réponse à ce dernier ou à une réponse précédente »¹⁷.

La collecte des fils de discussion est restreinte à la lecture des cinq premières pages du moteur de recherche, après quoi nous passons à la saisie d'un autre mot-clé. Au total, 166 fils de discussion sont répertoriés à l'aide des 16 syntagmes de mots-clés.

Un premier résultat à prendre en compte est que le forum Internet apparaît comme étant le support de choix de notre corpus : sur les 166 fils de discussion récoltés, 155 concernent des forums. Des forums auxquels s'ajoutent d'autres supports tels les zones de commentaires sur des sites Internet ou les blogs. Ainsi, cinq questions sont posées sur des sites de type Questions & Réponses, trois questions sont postées en commentaires de vidéos de la plateforme YouTube, deux questions sont issues de blogs et une question provient d'un site d'enseignant.

Notre grille d'analyse est donc calibrée pour les forums Internet mais nous exploiterons également les éléments « hors-forums » au travers de cette grille.

Une collecte et un codage manuel des données

Les données peuvent être collectées et codées manuellement ou automatiquement.

Gallant et *al.* (2020) soulignent qu'« une portion substantielle de la recherche universitaire sur les traces numériques consiste à “aspérer” un important volume de contenu disponible sur les plateformes des principaux médias socionumériques. [...] L'examen de ces traces fait le plus souvent l'objet d'un codage automatisé, allant du simple décompte du nombre de traces ou d'occurrences de mots jusqu'à des visualisations sous forme d'agrégats, en passant par des fouilles de texte (*text mining*) » (p. 195).

Toutefois, ces auteurs précisent aussi que certaines recherches s'appuient sur un méticuleux mais fastidieux codage à la main (Gallant et *al.*, *op. cit.*, citant Millette, 2014), notamment lorsqu'il s'agit de recueillir des données voulues, pour des questions de recherche, suffisamment complètes afin d'en dégager du sens et des significations ; des données riches et denses qui se prêtent difficilement à une analyse computationnelle (Bonneau, 2020). C'est dans le cadre d'une telle collecte manuelle que nous concevons notre recueil de données pour la raison évoquée par Bonneau mais pour d'autres aussi.

¹⁷ Le grand dictionnaire terminologique, Office québécois de la langue française.

Ainsi, la collecte manuelle des données est particulièrement indiquée « dans le cas où les limites du “terrain” sont floues, fluides et situées », comme pour une étude qui n’est pas « circonscrite à une communauté bien définie » ou pour laquelle il n’est guère possible de « prédéfinir des critères de recherche de données sur la base d’un profil sociodémographique, d’un sujet ou d’un évènement particulier » (Latzko-Toth, Bonneau et Millette, 2020, p. 190).

Un autre élément qui plaide en faveur du traitement manuel des données s’agissant des traces de conversations numériques, réside dans le fait que « les discussions en ligne sont souvent désorganisées et confuses, à cause du développement fréquent [...] de conversations parallèles » (Herring, 2004, p. 26). Une telle complexité nécessite une lecture attentive et interprétative, rendant toute idée de traitement automatique inopérante sauf à amoindrir la fiabilité de la collecte (Duclaye et *al.*, 2006).

Enfin, les données extraites des conversations en ligne ne sont pas uniquement textuelles mais aussi de différentes natures : images, émojis, date et taille des messages, nombre de commentaires, etc. (Branthonne et Waldispuehl, 2019 ; Bonneau, 2020).

Bonneau de préciser également :

Alors que les techniques automatisées ont généralement pour effet d’extraire et d’isoler les traces en ligne du contexte sociomatériel de leur production, séparant ainsi la collecte et l’analyse des données, les techniques de collecte manuelle impliquent une familiarisation du chercheur ou de la chercheuse avec l’environnement étudié et leur immersion au sein de celui-ci, ce qui implique que l’interprétation ne s’effectue pas uniquement au moment de l’analyse, mais déjà au moment de la collecte des données [...] dans une démarche ethnographique où les pratiques en ligne sont étudiées dans leur contexte « naturel » et situé, permettant ainsi de saisir les conventions culturelles ainsi que les affordances techniques qui les rendent possibles (Bonneau, op. cit. p. 227).

L’ethnographie s’appuie sur différentes méthodes de collecte qui « devraient coévoluer avec leurs objets d’étude et s’adapter continuellement aux terrains ». [...] Le terrain ne peut être dissocié des activités qui ont permis de le délimiter, puisqu’il ne s’agit pas d’une entité préexistante qui « attend d’être découverte ». La méthode de collecte manuelle constitue donc un moyen d’opérationnaliser le processus de construction itérative d’un terrain de recherche en ligne (Bonneau, op. cit. p. 227-228).

Une grille d’analyse à 15 dimensions

Ainsi, à la lueur des éléments qui précèdent, nous décidons de traiter et de sérier manuellement chacun des fils de discussion relevés dans notre collecte. Ce traitement se réalise au travers

d'une grille d'analyse constituée de 15 dimensions (Tableau 4). Une grille construite de façon progressive et itérative.

1. Localisation du fil (URL)	Cette donnée permet de conserver l'adresse du fil de discussion repéré.
2. Nom de domaine	Le nom de domaine permet de distinguer les différents sites Internet qui hébergent les discussions.
3. Thématique des espaces de discussion	Cet item désigne la thématique générale des espaces de discussion (essentiellement des forums) sur lesquels les fils de discussion sont repérés.
4. Niveau de classe	Le niveau peut être indiqué dans la question posée. Si tel n'est pas le cas, les notions abordées peuvent contribuer à déterminer la classe concernée.
5. Thématique de la question	Cette dimension permet de situer la question posée sur le forum notamment dans les programmes de SVT du lycée mais aussi dans d'autres domaines.
6. Formulation de la question	Cet item relève les différentes modalités observées s'agissant de la formulation des questions.
7. Déclencheur de la requête	Cette dimension fait référence au contexte qui conduit un élève à poser une question.
8. Objectif recherché par le demandeur	Il s'agit de sérier la motivation sous-jacente au fait de poser une question en ligne : vérification, demande de réponse, etc.
9. Nombre de messages dans les fils	Cette dimension rend compte du nombre de messages dans les fils au moment de la collecte.
10. Nombre de répondants dans les fils	Cet item rend compte du nombre de répondants dans les fils au moment de leur collecte.
11. Caractère urgent de la demande	Certaines questions expriment un caractère urgent. Cette dimension recense la façon dont l'urgence peut être stipulée.
12. Résolution de la question posée	Certaines questions sont résolues, d'autres non, cet item permet de distinguer les deux situations.
13. Présence ou absence de remerciements	L'initiateur de la question peut remercier le ou les répondants, cet item en rend compte.
14. Niveau d'activité du demandeur	Cet item retranscrit l'implication de l'initiateur de la question, au sein du forum dans lequel il fait sa requête.
15. Année d'ouverture du fil	Cette dimension répertorie les fils de discussion suivant l'année de leur création.

TABLEAU 4 | Les 15 dimensions extraites des fils de discussion dans le cadre de l'étude.

Chapitre 2 : L'analyse des données pour chaque dimension étudiée

Il s'agit dans ce chapitre de tirer les premiers enseignements relatifs à chaque dimension étudiée. Ces dimensions sont des données extraites des unités d'analyse retenues dans ce travail : les fils de discussion. Notre corpus est constitué de 166 fils de discussion.

Dimension 1. La localisation du fil.

Ce critère est strictement opératoire, il n'appelle pas de commentaire particulier.

Dimension 2. Le nom de domaine.

Soixante-deux sites web différents sont présents dans notre collecte. Parmi ces sites, vingt-neuf ont une occurrence unique, dix ont une occurrence double et douze ont une occurrence triple.

Certains sites apparaissent entre quatre et sept fois : « fr.answer.yahoo.com » (4 occurrences), « devoirs.fr » (5), « forum.ados.fr » (5), « forum.doctissimo.fr » (5), « forum.prepas.org » (5), « surlatoile.org » (5), « sos-math.fr » (6) et « e-bahut.com » (7).

Le site « discussion.tomsguide.fr » – un site traitant de l'actualité des produits multimédia – est en troisième position avec 9 occurrences, le site web « jeuxvideo.com » – un site sur l'actualité du jeu vidéo – arrive en deuxième position avec 13 occurrences et enfin, les forums du site « forums.futura-sciences.com » – un portail web d'information consacré à la connaissance – sont les plus collectés de notre étude avec 17 fils de discussion recensés.

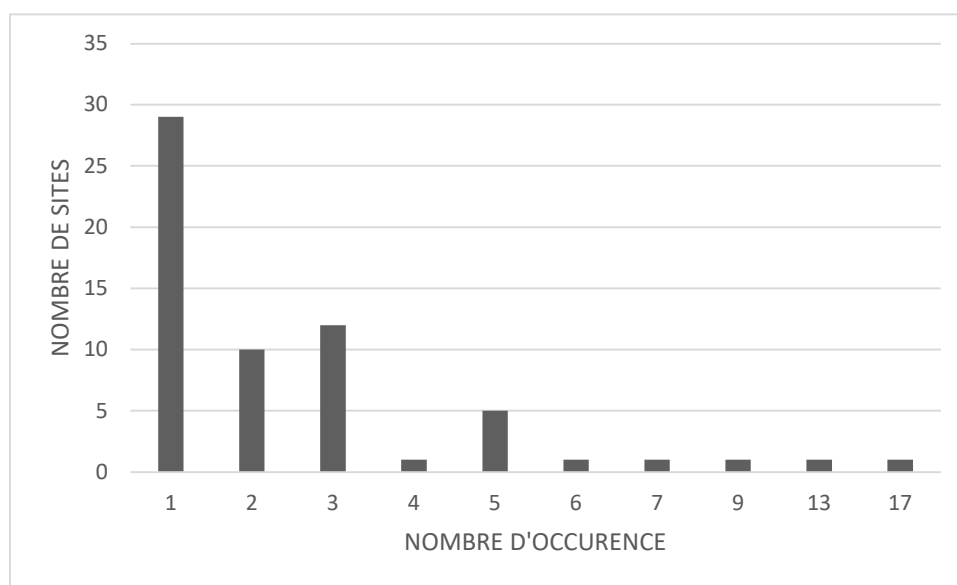


FIGURE 14 | Le nombre de sites en fonction du nombre d'occurrence.

Dimension 3. La thématique des espaces de discussion.

Avec cette dimension nous cherchons à regrouper les forums Internet révélés au sein de thématiques. Définir des thématiques et attribuer tel objet à telle thématique est toujours un exercice délicat. Des choix de regroupement doivent être faits et si certains sont évidents, d'autres pourraient être discutés.

En première intention, nous proposons de découper et de sérier notre corpus dans 9 catégories thématiques, neuf types d'espaces de discussion :

1. Un espace dédié aux études secondaires. Cet espace regroupe de très nombreux sites d'entraide scolaire (23 sites) sur lesquels les répondants peuvent être des pairs ou des experts. Dans cette catégorie nous relevons cinq sites singuliers : trois sites qui sont administrés par des enseignants (deux sites personnels d'enseignants et un site de l'académie de Poitiers et de Limoges dédié aux questions scolaires répondues par des enseignants), un blog d'une classe de seconde administré par les élèves et un forum Internet d'une classe de seconde également administré par les élèves.

2. Un espace dédié aux études supérieures. Quatre sites composent cet espace, concernant principalement les études médicales et les études en classes préparatoires.

3. Un espace dédié à la science. Cet espace regroupe 7 sites Internet différents dont le site « forums.futura-sciences.com » qui est le site le plus représenté dans notre étude.

4. Un espace généraliste. Cet espace est notamment composé de forums généralistes et de sites de type Q&R. Ce sont 9 sites différents qui définissent cet espace.

5. Un espace dédié à l'informatique. Cet espace s'organise autour de 6 sites différents dont le site « tiplanet.org » consacré à l'univers des calculatrices notamment au travers d'un forum. Mais « TI-planet est plus qu'un simple forum, [c'est une] communauté qui parle tout particulièrement aux lycéens. On y retrouve des corrigés d'épreuves de maths, des discussions "jeux vidéo" et surtout des programmes à installer dans les fameuses "TI"¹⁸ »¹⁹.

6. Un espace adolescent. Il est constitué de 4 sites Internet à destination des adolescents tels « forumdesados.net » ou « sortirensemble.com », un site de rencontre pour ados.

7. Un espace jeux vidéo. Le site « jeuxvideo.com » est un des 4 sites qui constituent cet espace c'est le site le plus représenté avec 13 fils de discussion sur les 16 répertoriés dans cet espace.

8. Un espace YouTube. La plateforme de vidéo en ligne YouTube est repérée comme support de quelques questions scolaires dans les commentaires de vidéos à finalité pédagogique.

9. Un espace passions. Certains fils de discussion sont récoltés dans des espaces qui paraissent bien éloignés de la chose scolaire et qui témoignent plus d'une passion personnelle. C'est le cas de sites tels « chevalannonce.com » pour l'univers équestre, « slappyto.net » pour l'univers musical ou encore « forum-pompier.com » sur lesquels des questions scolaires sont posées mais avec parcimonie.

¹⁸ TI : Texas Instruments.

¹⁹ Lefigaro.fr, édition du 22 juin 2017.

Les fils de discussion relatifs aux jeux vidéo pourraient être légitimes dans l'espace passions voire dans l'espace informatique ; ceci illustre toute la difficulté de la thématisation. Cela étant nous décidons de créer une thématique propre pour cet item car ces fils sont essentiellement portés par le site « jeuxvideo.com », un site qui s'avère très utilisé par les lycéens pour poser des questions scolaires. Une singularité qu'il nous semble important de relever. Cela étant, nous serons amenés dans la suite du chapitre, à la lueur d'analyses complémentaires, à procéder à des regroupements d'espaces.

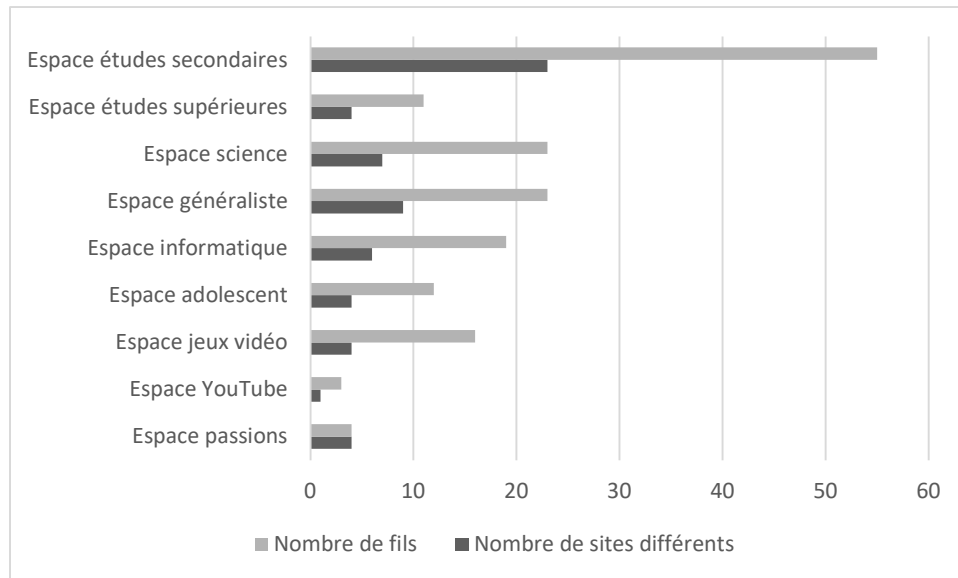


FIGURE 15 | Les espaces sur lesquels des questions scolaires sont posées.

Dimension 4. Le niveau de classe (seconde, première ou terminale).

Nous constatons que la répartition des trois niveaux considérés est relativement homogène s'agissant des classes de terminale (59 fils relevés) et de première (60 fils répertoriés). Le niveau de classe de seconde concerne, quant à lui, 44 fils de discussion. Il n'est pas possible de déterminer le niveau pour 3 fils même si le niveau « lycée » ne fait aucun doute. Nous relevons une légère progression du nombre de fils relevés de la seconde au cycle terminal mais notre échantillon (n=166) n'étant pas construit pour une étude quantitative, il ne nous paraît pas opportun de pousser l'analyse et de tirer quelques conclusions de cette observation.

Dimension 5. La thématique de la question.

Les questions relatives à la génétique, à la géologie et à la méthodologie concernent pratiquement la moitié des fils de discussion. Les sujets des questions posées concernent 13 thématiques qui sont présentées ici par ordre d'occurrence décroissante : génétique (32 occurrences), géologie (28), méthodologie (20), métabolisme (9), physiologie (9), épreuves du

baccalauréat (8), système nerveux (8), orientation (6), immunité (5), écologie (4), évolution (4), reproduction (3) et nature du vivant (3). Le reste (27 fils) n'a pas pu être classé.

Dimension 6. La formulation de la question.

Nous repérons trois types de formulation des questions. Il peut s'agir d'une question écrite sans pièce-jointe, d'une question écrite avec pièce-jointe ou d'une pièce-jointe sans plus autre explication. La pièce jointe est toujours une photo du manuel ou de la fiche distribuée en classe. La majorité des formulations concerne le cas de la « question écrite sans pièce-jointe » (126 formulations). Les formulations de type « question écrite avec pièce-jointe » sont présentes 26 fois dans notre corpus et le recours à une « pièce-jointe seule », sans plus autre explication ou demande (sinon dans le titre), apparaît 6 fois. À noter que 8 fils de discussions ne peuvent pas être classés dans cette dimension.

Dimension 7. Le déclencheur de la requête.

L'intervention peut être relative à un exercice, qu'il soit prescrit ou non, ou à un « devoir maison », cela concerne plus de la moitié des fils de discussion de notre corpus (85 fils). Il peut également s'agir d'une question de cours, de méthodologie, d'une question relative à l'orientation ou d'une recherche de document (62 fils). Il n'est pas possible de se prononcer sur cette dimension pour 17 fils de notre corpus.

Dimension 8. L'objectif recherché par le demandeur.

Nous cherchons au travers de cette dimension à cerner les objectifs attendus par les élèves qui posent des questions en ligne. Il ressort de notre corpus que la recherche d'aide (notionnelle ou méthodologique) est la principale motivation des requêtes (121 fils). Par recherche d'aide nous entendons, une question qui ne fait pas de l'obtention de la réponse, une demande explicite. À côté de cette demande d'aide majoritaire, certains élèves déposent leurs réponses en ligne afin de solliciter une vérification (20 fils). Enfin, la recherche explicite de réponse sans demande d'aide ou d'explication concerne seulement 15 fils de notre corpus. Cinq fils de discussion ne sont pas adaptés à cette dimension.

Dimension 9. Le nombre de messages dans les fils.

Dans notre étude, le nombre de messages pour un fil donné peut aller de 1 (c'est-à-dire que la requête reste sans réponse et sans autre intervention de la part du demandeur) à 367 (cas

particulier non représentatif). Trois éléments de notre corpus ne peuvent pas être classés selon cette dimension.

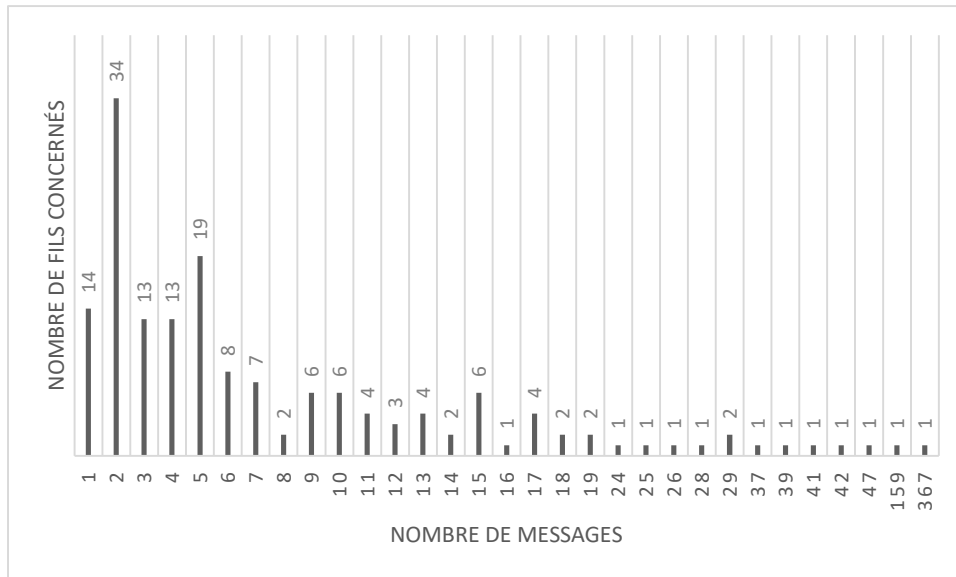


FIGURE 16 | Le nombre de messages dans les fils de discussion.

Dimension 10. Le nombre de répondants dans les fils.

Rares sont les fils qui mobilisent de nombreux répondants. L'échange en dyade concerne environ un tiers des fils. Dans notre corpus, il y a 21 questions qui restent sans réponse.

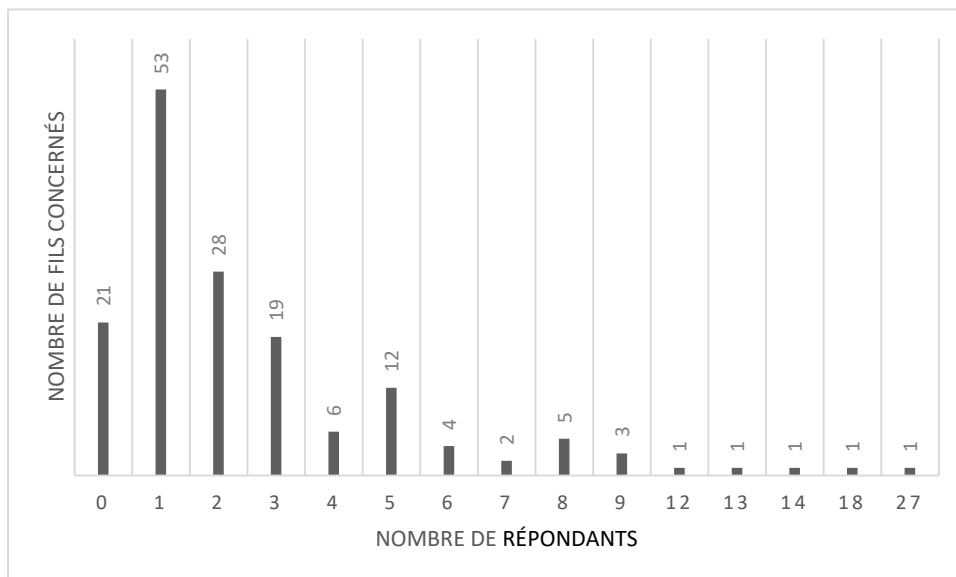


FIGURE 17 | Le nombre de répondants dans les fils de discussion.

Dimension 11. Le caractère urgent de la demande.

Il apparaît que certaines questions posées font état d'une formulation explicite indiquant le souhait d'une réponse rapide. Cette formulation peut se faire dans le titre de la question ou dans le corps du texte avec les termes suivants : « Urgent », « 24 H », « 48 H ». Une autre façon de procéder – complémentaire ou non de la précédente – consiste à « faire un Up » pour faire « remonter » – *pull up* en anglais – le message dans la liste des « nouveaux messages ». Concrètement, les élèves commentent « Up » à leur question restée sans réponse en espérant lui redonner une visibilité.

Le caractère urgent de la demande concerne 35 fils de notre corpus.



The screenshot shows a forum thread. At the top, the subject line is "Sujet : Urgent contrôle svt demande explication". Below the subject line are four buttons: "Répondre", "Nouveau sujet", "Liste des sujets", and "Actualiser". A small box with the number "1" is centered below the buttons. The first post is from a user with a profile picture and a timestamp of "01 octobre 2014 à 20:50:38". The text of the post reads: "Bonsoir en voulant m'entraîner je suis tombé sur ce sujet Énoncé : Montrer que le brassage génétique au cours de la reproduction sexuée contribue à la diversité des individus d'une espèce. Tu illustreras ton exposé en prenant deux individus hétérozygotes pour deux gènes, ayant chacun 2 couples d'allèles (A1, A2 et B1, B2) situés respectivement sur deux paires différentes de chromosomes. Ton exposé présentera un plan apparent, une introduction et une conclusion, et sera accompagné de schémas légendés et titrés. Comment savoir si il faut représenter des genes lies ou des genes indépendants ?". The second post is from the same user with a timestamp of "01 octobre 2014 à 21:11:40" and contains the text "Up".

FIGURE 18 | Une question urgente. Le caractère urgent est indiqué dans le sujet mais aussi dans un « Up » exécuté environ 20 minutes après avoir posé la question.

Dimension 12. La résolution de la question posée.

Pour autant qu'il soit possible d'apprécier ce critère, nous constatons, au moment de la collecte de notre corpus, que 94 requêtes peuvent être réputées comme étant non résolues, 72 requêtes comme étant résolues et que 21 requêtes ne rentrent pas dans cette dichotomie.

Dimension 13. La présence ou l'absence de remerciements.

Nous constatons que 48 des 72 initiateurs de fils réputés résolus remercient le ou les répondants.

Dimension 14. L'activité du demandeur.

Les profils renseignent parfois sur l'activité des membres du forum : nombre des questions posées ou répondues notamment. Il s'agit au travers de cet item de mettre en lumière l'implication du demandeur au sein du forum dans lequel il fait sa requête. Cela étant, il s'avère que les informations utiles ne sont pas disponibles pour 46 fils de discussions. Notre observation se base donc sur seulement 120 fils et nous constatons que 21 messages émanent de mono-intervenants, c'est-à-dire d'élèves qui n'ont pas posé d'autre question que celle répertoriée lors de la collecte.

Dimension 15. L'année d'ouverture du fil.

Le premier fil relevé date de 2001, le dernier de 2016 (année de l'extraction des données). Nous observons une progression régulière du nombre des fils au cours des années sans qu'il soit possible d'attribuer cette croissance à une production effective accrue ou à l'algorithme de Google.

Nous retenons de ce chapitre notamment que les traces relevées sur la Toile mettent en évidence des pratiques lycéennes de travail hors de la classe mobilisant des dispositifs sociotechniques pour poser des questions scolaires. Les forums sont le support de choix repéré dans notre étude, des forums qui sont centrés sur des thématiques variées et non nécessairement scolaires.

Chapitre 3 : Discussion des résultats

Au-delà des premiers éléments issus de l'analyse des dimensions retenues, nous allons dans ce chapitre discuter de la dimension pédagogique et sociale de ces forums.

Les forums Internet comme espaces d'entraide et de compréhension scolaire

Une entraide bien plus qu'une recherche de solutions

Il apparaît dans notre corpus que le recours aux forums Internet par les lycéens dans le cadre de leur travail scolaire concerne essentiellement la recherche d'une aide notionnelle et/ou méthodologique bien plus que la recherche de solutions toutes faites : 85 % des requêtes sont le fait d'élèves qui recherchent une aide, un complément ou une vérification de leurs réponses alors que seulement 9 % des requêtes sont relatives à des élèves dont la seule motivation apparente est de trouver des réponses à des exercices vraisemblablement prescrits.

C'est un résultat qui pourrait paraître surprenant de prime abord, sauf à considérer que les élèves qui s'inscrivent dans une stricte recherche de solution à un exercice, privilégient possiblement une démarche moins coûteuse en temps et en énergie. Nous pensons par exemple au fait de rechercher directement ladite solution en utilisant un moteur de recherche et à avoir une attitude de consommateur passif – *lurker*, qui exploite les contributions des autres sans intervenir. Une hypothèse à vérifier.

Cela étant n'excluons pas qu'un consommateur passif puisse aussi être en quête de compréhension au travers de la lecture d'échanges sur un fil de forum car les interrogations des uns peuvent être aussi celles des autres. Ceci montre combien il est complexe et sans doute illusoire d'espérer sérier les comportements individuels des internautes non participants.

Une entraide qui fait ressource pour d'autres

Les échanges médiatisés par les forums de discussion peuvent être considérés, par leur caractère rémanent et référencé, comme étant une ressource plus ou moins durable et exploitable par d'autres. Deux fils de discussion de notre corpus illustrent cette idée.

Le premier fil a été ouvert en 2006, il a été repéré à l'aide du mot-clé « aidez-moi SVT ». Ce fil de discussion concerne une demande d'explication pour un exercice relatif au pelage des lapins himalayens – un exercice classique en SVT. La question est posée par un membre (M1) sur le forum du site « hardware.fr » – un site dédié au matériel informatique – le 28 janvier 2006 à 11h19. Nous reprenons pour cet exemple et pour les autres à venir, l'exacte rédaction des différents intervenants. Aucune correction n'est faite ni dans le fond ni dans la forme des propos.

M1 (28 janvier 2006, 11h19) : *bonjour,*

j'ai un exo de svt à faire sur le pelage des lapins avec plusieurs documents mais il y en a un que je n'arrive pas à l'expliquer:

les lapins sauvages ont un pelage sombres

certain lapins dit himalayens ont une fourrure blanche sauf sur les extrémités

ces lapins tondus et placés à 15°C pendant le temps de la repousse des poils acquièrent la couleur des animaux sauvages (pelage noir)

qu'est ce que je peux interpreter sur ce document? sachant que la question posée en haut des documents est "determier le role de la tyrosinase et de l'environnement dans la réalisation de la couleur du pelage des lapins?"

aidez moi svp!! merci

Une première réponse est apportée le jour même, par un membre du forum, à 11h37 et une seconde, par un autre membre, à 15h18. Deux réponses qui sont de bonne facture et qui se complètent.

Un autre membre (M2) intervient 10 mois plus tard, le 5 novembre 2006, pour indiquer qu'il a le même sujet et qu'il a du mal à le comprendre :

M2 (5 novembre 2006, 15h18) : *J'ai eu le même devoir et franchement j'ai du mal à comprendre pourquoi la tyrosinas du lapin himalayen est active à 36° C alors que le lapin est blanc !*

De même, un autre membre (M3) participe le 19 novembre 2006 pour demander une précision sur une réponse du 28 janvier de la même année. Deux autres interventions d'élèves (M4 et M5) ayant le même sujet seront faites en 2007 et 2009.

Ce premier exemple révèle qu'un sujet donné sur un espace de discussion peut être mobilisé par des élèves sur des périodes différentes. Nous postulons que les élèves (M3, M4 et M5) sont venus sur le fil initié par M1 en saisissant des éléments du sujet sur le lapin himalayen dans un moteur de recherche. Tous trois n'ont posté que les seuls messages que nous venons d'évoquer. Des messages déposés le jour même de leur inscription sur le forum.

En revanche, nous remarquons que (M2) – membre inscrit le 2 novembre 2006 – a posé trois questions sur le forum, toutes trois en relation avec l'aide aux devoirs.

La première, le 2 novembre 2006 à 15h27 relative à une dissertation de français :

M2 (2 novembre 2006, 15h27) : *Voilà j'ai une dissertation à faire*

Je ne veux pas vous donner tout mon travail à faire

Je veux juste savoir si vous êtes de mon avis j'ai : [Annonce sa problématique et son plan]

Je veux savoir si vous pensez que mon plan est bon, j'ai déjà tout rédigé sauf ma conclusion

Merci a vous 😊

La deuxième, le même jour à 17h31 relative à un devoir de mathématiques :

M2 (2 novembre 2006, 15h31) : Salut,

Alors j'ai un DM pour la rentrée et j'ai planché 3h sur cet exercice sans réussir à trouver. Ça m'embête un peu de poster ici car j'ai l'impression qq part de pas faire bien mon boulot mais bon, j'ai trouvé facilement tous les autres exos du DM (pas forcément bien simples) mais là je coince. Donc :

[Annonce le sujet]

Help je ne sais pas comment faire

Et enfin la troisième et dernière, le 5 novembre 2006 relative au sujet en question sur le pelage des lapins. Ce sera sa dernière intervention sur le forum – tout du moins avec ce pseudonyme. (M2) a également répondu à trois questions scolaires posées par d'autres membres sur cette même journée du 2 novembre 2006.

À l'instar de (M3, M4 et M5), l'étude de l'activité de (M2) laisse supposer que l'objet premier de son inscription sur le forum était le dépôt d'une question. Le fait de répondre à d'autres questions semble secondaire. Il n'est pas possible de déterminer le chemin qui a conduit (M2) sur le forum du site « hardware.fr » : prescription, recherche Internet, hasard ou lecteur régulier du forum intéressé par le domaine informatique ?

Le second exemple concerne un fil de discussion ouvert en 2014 et repéré à l'aide du mot-clé « réponse SVT ». Il s'agit d'une demande de vérification de réponses à un QCM sur l'écologie au sens large. Cette demande est déposée le 3 décembre 2014 par un membre (M1') sur le forum du site « futura-science.com ». (M1') copie les neuf questions et indique ses réponses en demandant une vérification.

03/12/2014 - 15h19

qcm svt

Bonjour , j'ai un QCM (cochez la ou les bonnes réponses) en svt j'ai finis , j'aimerais donc une correction SVP.

Dans un écosystème naturel :

- a) la source d'énergie initiale est le soleil
- b) la source d'énergie initiale est la Terre
- c) la photosynthèse permet la production primaire
- d) la plupart des matières organiques sont exportées hors de l'écosystème
- e) les matières organiques sont recyclées

Ma réponse : a c et e

FIGURE 19 | Le message de (M1') qui demande sur le site « futura-science.com », une vérification de ses réponses. Seule la première question est visible ici.

Le 9 décembre, un autre membre (M2') intervient :

M2' (9 décembre 2014, 10 h 05) : Salut ! Je suis également en train de faire ce devoir et j'ai trouvé pratiquement les mêmes réponses que toi, à part pour la première où je n'ai pas coché la c, mais je pense que tu as raison ! Par contre tu as oublié de marquer la 10ème question non ?

(M2') indique être « en train de faire ce devoir » et fait remarquer à (M1') qu'il manque la dixième question.

M1' (9 décembre 2014, 10 h 17) : salut ! Pour la c je ne suis pas sûre , oui effectivement mdr

M2' (9 décembre 2014, 10 h 21) : Ben moi je l'avais mise au départ puis je l'ai enlevé, donc maintenant je ne sais plus trop ^^et je ne sais pas si tu as vu, mais il y a quelqu'un qui a mis les réponses sur internet : [Lien Internet]

mais je ne sais pas trop si elles sont justes.

Tu as déjà envoyé ton devoir toi ?

M1' (9 décembre 2014, 10 h 23) : Du coup pour la c j'hésite, oui j'ai vu pareil je ne sais pas si elles sont justes ./ non je l'ai terminé mais pas encore envoyé 😊

Nous comprenons que (M1') et (M2') évoquent le même devoir, dans le même cadre éducatif, avec un devoir à envoyer. Nous supputons que ces deux élèves (filles) sont scolarisées au CNED (devoir à envoyer) et il est frappant de constater les forts implicites dans ces échanges. La scolarité au CNED n'est pas évoquée dans la discussion, pas plus qu'elle ne l'est dans le profil de ces deux élèves.

De plus (M1') a trouvé les réponses sur un autre site – « ladissertation.com », elle donne le lien des réponses à (M2') qui lui répond les avoir également trouvées. Le fait que (M2') trouve (M1') et que toutes deux trouvent la correction sur « ladissertation.com » illustre une certaine aisance dans la recherche de ressources sur Internet.

M2' (9 décembre 2014, 10 h 26) : Moi aussi.. mais au pire ce n'est pas ça qui va nous faire rater le devoir ^^

Je n'ai pas encore fait la synthèse.. pas trop de motivation ahah 😊

juste pour savoir, tu as fait combien de ligne ?

M1' (9 décembre 2014, 10 h 51) : exacte , enfin j'espère pas 😊 je n'avais pas non plus la motivation pour la synthèse mdr j'ai fini par la faire - -" j'ai une 1 page et demi , je crois d'ailleurs que c'est un peu trop long.

M2' (9 décembre 2014, 10 h 59) : 1 page et demie ?? je ne sais pas si j'arriverai à faire autant ahah ^^ Bon merci en tout cas! 😊

M1' (9 décembre 2014, 11 h 19) : je crois que j'en ai mis trop mdr , ^^ de rien pas de soucis 😊

M2' (9 décembre 2014, 11 h 25) : Tu sais, tant que tu restes dans le sujet c'est jamais trop!

M1' (9 décembre 2014, 12 h 17) : j'espère l'être mdr 😊

Un troisième membre (M3') intervient dans cette conversation asynchrone dix jours plus tard :

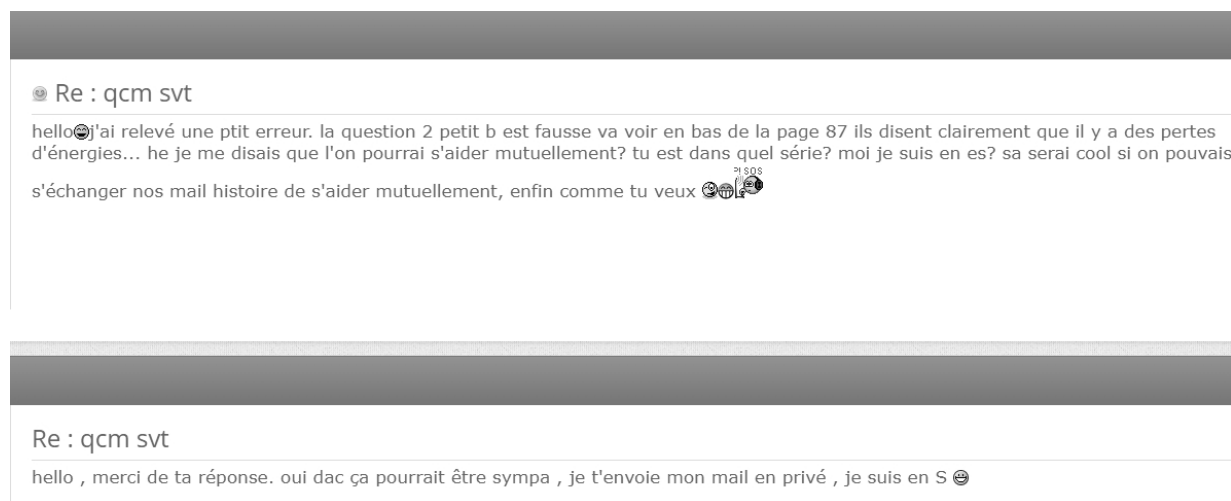


FIGURE 20 | Le message de (M3') à (M1') et la réponse de (M1').

(M3') semble être dans la même situation que (M1') et (M2') et évoque la page d'un livre qui doit être commun aux trois, sans autre précision. Encore de l'implicite. Peut-être s'agit-il d'un fascicule de cours du CNED ?

De plus, (M3') élève en première ES propose à (M1') élève en première S, d'échanger leurs adresses courriel pour « s'aider mutuellement ». Ce que (M1') accepte. Le thème « Nourrir l'humanité » auquel les questions peuvent faire référence était commun aux élèves de première ES et S en 2014.

Le profil de (M3') révèle qu'il n'a posté que deux messages sur le forum, celui que nous venons d'évoquer et un autre le 12 janvier 2025 intitulé « Cned ». Dans ce message, (M3') indique être scolarisé au CNED en première ES et « galérer » pour faire ses devoirs, confirmant ainsi notre supposition initiale d'un fil de discussion rassemblant des élèves scolarisés au CNED.

Enfin, un quatrième membre poste un message le 5 janvier 2017, soit plus de trois ans après l'initiation du fil, pour indiquer : « Pas mal tes réponses, moi il me reste l'exercice 2 et c vraiment nul ».

La capacité des élèves à retrouver les traces d'échanges relatifs à des questions d'ordre scolaire fait de ces traces un matériau utile pour la compréhension de sujets scolaires. Il faut bien avoir à l'esprit que notre étude ne met en évidence que les interactions d'élèves dans la continuité des

échanges, sans présager des élèves qui consultent simplement les ressources et qui sont très certainement beaucoup plus nombreux. Mais ces exemples nous laissent entrevoir aussi que les forums Internet peuvent être des espaces de socialisation entre pairs lycéens.

Les forums Internet peuvent être des espaces de socialisation entre pairs lycéens

Espace scolaire vs espace électif lycéen

Il s'avère que seulement 17,5 % des questions de notre corpus sont le fait d'élèves qui n'ont déposé qu'un seul message sur le forum. Pour les autres, deux cas de figure se présentent alors : soit les messages postés par un même élève dans un forum donné sont exclusivement dédiés à la sphère scolaire, soit ces messages concernent plusieurs domaines et pas seulement celui du scolaire.

Le premier cas se retrouve essentiellement sur les espaces « études secondaires », « études supérieures » et « science ». Cela nous semble cohérent en ce sens que le recours à l'espace « études » pour poser une question, inscrit la démarche dans une composante scolaire ; de même que le recours à l'espace « science » inscrit, quant à lui, cette démarche dans une composante disciplinaire – donc *in fine* scolaire – notre corpus étant relatif à des questions concernant les sciences de la vie et de la Terre. De plus, ces espaces ne laissent généralement que peu de place, dans la conception même de leur architecture, aux considérations autres.

Dès lors et sur la foi de cette finalité scolaire bien établie, il nous semble pertinent d'opérer un regroupement entre ces espaces « études secondaires », « études supérieures » et « science » au sein d'une entité unique que nous appelons « espace scolaire » *largo sensu* et qui dénote une certaine exclusivité mais aussi une orthodoxie face à la chose scolaire. Cet espace scolaire rassemble 89 fils de notre corpus.

Le second cas illustre quant à lui plus spécifiquement les échanges sur les autres espaces : « généraliste », « informatique », « adolescent », « jeux vidéo », « YouTube » et « passions ». Des espaces dont l'objet premier est éloigné des considérations scolaires.

Et dans le même mouvement que celui qui précède, nous colligeons ces autres espaces en un seul et unique que nous nommons alors « espace électif lycéen » et qui regroupe 77 fils de notre corpus. Un espace qui est « électif » dans le sens de Barrère lorsqu'elle fait référence aux

activités électives adolescentes (Barrère, 2011, 2013, 2021), des activités numériques, musicales, sportives, etc., choisies par goût personnel.

Pour Barrère (2011, *op. cit.*), il existe quatre grands faisceaux d'activités électives adolescentes qui s'organisent autour : 1. du groupe de pairs. 2. des pratiques culturelles de sociabilité, de sorties, de fêtes, de consommation d'images et de sons. 3. des loisirs organisés. 4. du numérique (jeux, smartphone, ordinateur, etc.). Des activités qui, comme le montre Barrère, portent des enjeux éducatifs majeurs en réalisant « une éducation informelle où les adolescents forment leur caractère, alors même que l'école n'a plus de modèle lisible de projet éducatif » (Barrère, 2013, *op. cit.*, p. 4). Nous constatons que les quatre grands faisceaux d'activités électives adolescentes proposés par Barrère entrent en résonance avec les espaces que nous rassemblons sous l'appellation « espace électif lycéen »²⁰ (Tableau 5). Une constatation qui nous conforte dans notre proposition de rapprochement.

Activités électives adolescentes	Espace (numérique) électif lycéen
1. Groupe de pairs	• Espace adolescent
2. Pratiques culturelles de sociabilité, de sorties, de fêtes, de consommation d'images et de sons	• Espace YouTube
3. Loisirs organisés	• Espace passions
4. Numérique (jeux, smartphone, ordinateur, etc.)	• Espace informatique • Espace jeux vidéo

TABLEAU 5 | Correspondance entre les activités électives adolescentes et l'espace électif lycéen.

Et de même que dans les activités électives, « le choix personnel des adolescents [...] joue un rôle déterminant », le choix des lycéens de mobiliser des forums de l'espace électif pour y poser des questions scolaires est porteur de significations intrinsèques. Nous postulons que réaliser une tâche scolaire dans un espace scolaire n'a pas le même sens que de réaliser une tâche scolaire dans un espace électif. Un postulat que nous allons déployer dans la suite de ce chapitre.

L'espace électif comme espace de socialisation

Il apparaît que les lycéens inscrits sur des forums de l'espace électif sont plus souvent susceptibles de nourrir des échanges, d'ouvrir des fils de discussion dans des domaines autres que ceux de la sphère scolaire. C'est le cas de « super_simon »²¹ qui s'inscrit en juillet 2010 sur

²⁰ Seul l'espace généraliste ne trouve pas sa place dans la classification de Barrère mais c'est aussi le propre de ce qui est général de ne pas entrer dans d'autres cases que la sienne.

²¹ Tous les pseudonymes cités sont modifiés.

le site « jeuxvideo.com » et dont un fil de 2013 a été relevé avec le mot-clé « question SVT ». Sur sa page de présentation, « super_simon » renseigne son « profil gamer » en indiquant notamment les consoles de jeu qu'il possède : PlayStation, PlayStation 2, PlayStation 3, PlayStation Portable et Nintendo DS (Figure 21).

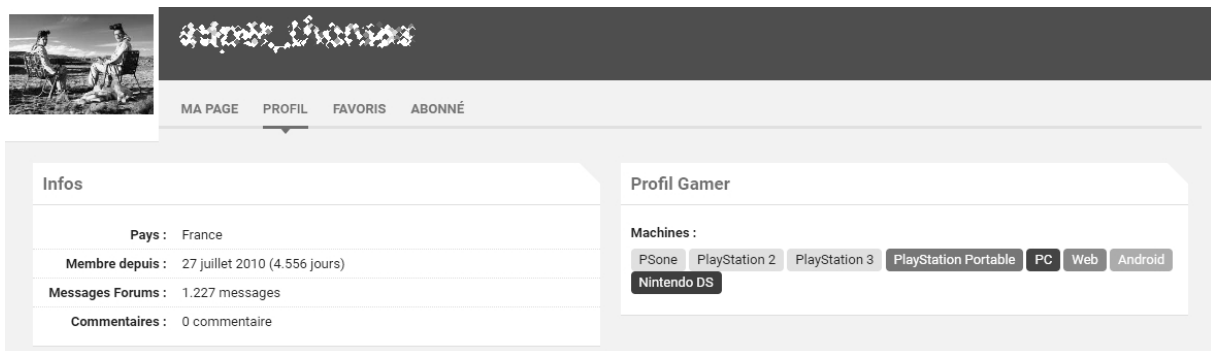


FIGURE 21 | Le profil de « super_simon » sur le site « jeuxvideo.com ».

Avec plus de mille messages, il est actif sur les forums du site « jeuxvideo.com » qu'il s'agisse de poser des questions d'ordre scolaire dans l'espace « Forum Cours et Devoirs » (Figure 22) ou des questions relatives aux jeux vidéo dans les nombreux espaces dédiés (Figure 23).

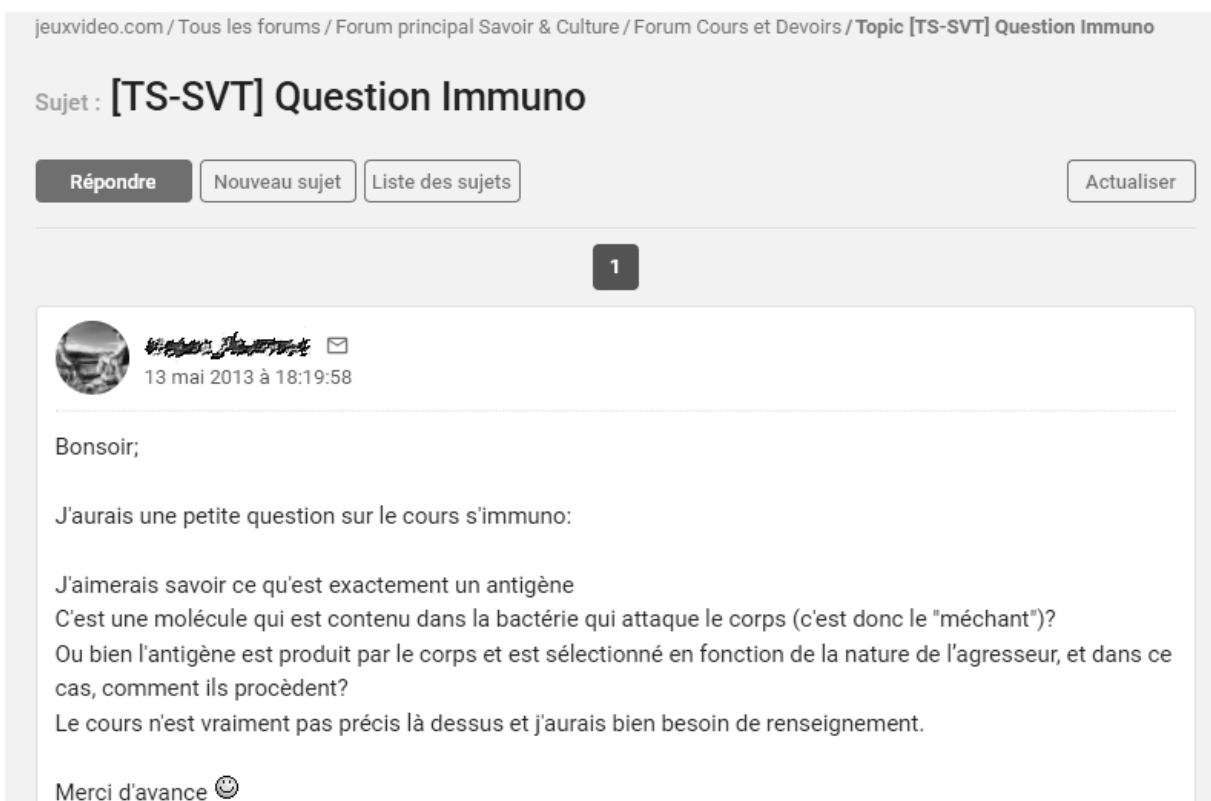


FIGURE 22 | Une question d'ordre scolaire posée par « super_simon » sur le site « jeuxvideo.com ».

Sujet : Les "objets cachés" dans les jeux vidéos

Répondre

Nouveau sujet

Liste des sujets

Actualiser

1



27 avril 2014 à 13:50:28

Bonjour,

Dans beaucoup de jeux, il n'est pas rare d'avoir des objets cachés dans toute la carte avec un objectif qui consiste à tous les récolter (Comme par exemple les drapeaux dans Assassin's Creed ou les cascades uniques dans GTA). Bref des petits objectifs secondaires comme ceci, que l'on est pas forcé de faire pour finir basiquement le jeu.

Mais des fois leur emplacements n'est pas indiqué par le jeu, et on est obligé de, soit de les chercher un par un, soit d'utiliser une carte trouvé sur Internet qui les recense tous 😊

Donc je me demandais quel était l'intérêt de ces objets cachés dans les jeux vidéos.

C'est de tous les chercher un par un, rendant l'objectif très très difficile ? ou de simplement les récolter à l'aide de la solution, ce qui est peut être long si la carte est grande 😊

Donc voilà je vous demandais ce qui est pour vous le plus logique 😊

FIGURE 23 | Une question d'ordre extrascolaire posée par « super_simon » sur le site « jeuxvideo.com ».

Cette démarche qui consiste à imbriquer un intérêt extrascolaire avec des considérations scolaires au sein d'un même dispositif illustre parfaitement la porosité entre les natures récréative ou scolaire des pratiques numériques que nous avons soulignée dans la première partie de notre texte. L'espace électif est particulièrement propice à ce type d'imbrication et place le recours aux forums Internet, pour y poser des questions scolaires, dans le cadre d'une composante sociale et culturelle.

Cette composante sociale et culturelle s'exprime également lorsque des élèves de notre corpus recourent à des sites tels que « chevalannonce.com » – un site de petites annonces équestres qui se présente comme étant le « 1er réseau social équestre francophone » ou comme « forum-pompier.com » – le forum francophone de référence sur le métier de sapeur-pompier, pour poser des questions d'ordre scolaire.

C'est le cas de « Leu37 », qui s'inscrit en novembre 2008 sur le site « forum-pompier.com ». Il déclare sur son profil avoir alors 13 ans et être lycéen en seconde avec deux ans d'avance (scolarisé par le CNED). De plus, son profil « passionné » indique en loisirs : escalade et pompier (Figure 24). Dans sa présentation, il aspire à devenir médecin sapeur-pompier.

Au moment de sa dernière intervention en octobre 2014 (il a alors 20 ans), cet internaute totalise 302 messages.

Voir le profil ::	
Avatar	
Passionné	Inscrit le: 18 Nov 2008
Nous Contacter	Messages: 302 [0.07% du total / 0.06 messages par jour] Trouver tous les messages de
	Localisation: maurienne, savoie
	Emploi: lycéen
	Loisirs: escalade pompier
	Sexe: Masculin

FIGURE 24 | Le profil de « Leu37 » sur le site « forum-pompier.com ».

Si l'essentiel des messages postés par cet internaute concerne l'univers pompier et le secours en montagne, nous retrouvons cependant quelques rares questions dans des univers autres comme la pêche à la truite ou la thématique scolaire. C'est par l'intermédiaire du mot-clé « SVT » que nous accédons au fil de « Leu37 » relatif à une question de SVT intitulée « Problème de SVT » sur le rythme cardiaque et déposée dans la rubrique « Forum libre » (Figure 25).

Posté le: 29 Avr 2009, 08:10

Bonjours,

Voilà je suis en seconde au CNED et j'ai une question en SVT que je n'arrive pas du tout à répondre. J'ai cherché dans mes cours, mais je n'arrive pas expliqué ce qu'il me demande

Voilà la question :
Expliquer simplement comment la modulation du rythme cardiaque résulte de l'action permanente et coordonnée de deux système antagonistes.

Je sais que l'on parle des nerfs sympathique et parasympathique, mais je n'arrive pas a trouver une réponse qui m'aïlle.

Merci d'avance.

FIGURE 25 | Une question d'ordre scolaire posée par « Leu37 » sur le site « forum-pompier.com ».

Cinq personnes vont intervenir sur ce fil dont une lycéenne et une infirmière sapeur-pompier volontaire. Les réponses permettent à « Leu37 » de comprendre le point de cours qui lui faisait défaut.

On notera que si la question est scolaire, le sujet est proche de l'univers médical, « Leu37 » semble rattacher la chose scolaire à son univers passion extrascolaire « sapeur-pompier » car le

lien est évident pour lui. Il ne posera pas d'autre question scolaire. Il répondra toutefois en 2012 à une question de mathématiques posée par un membre du forum en précisant : « Enfin je pense que ça n'a pas trop avoir avec un Forum pompier. Tu as plein de forum de maths et autres sur la toile (île de maths par ex) ».

L'analyse des traces numériques montrent que « super_simon » et « Leu37 » sont deux lycéens particulièrement impliqués dans le forum Internet dont ils sont membres. Des forums qui rassemblent des internautes partageant et échangeant, comme eux deux, sur des centres de préoccupations ou des aspirations communes. Leur cas met ainsi en relief un aspect communautaire du recours aux forums Internet. Poser des questions d'ordre scolaire dans cet « espace électif » – non lié à l'école, signe que ces lycéens font un lien entre leur passion et l'école et que ce lien est de nature sociale.

Cela étant, tous les élèves posant des questions scolaires sur ces forums de l'espace électif, n'expriment pas nécessairement un intérêt manifeste pour l'univers thématique du site comme le montre le cas de « Quintilien de Tours ».

« Quintilien de Tours » est un élève en classe de seconde dont un premier fil a été collecté à l'aide du mot clé « DM SVT », un fil de discussion ouvert en 2010 pour une question de génétique sur le site « discussion.tomsguide.fr », un site de l'espace « informatique ».

Un second fil initié par « Quintilien de Tours » est repéré à l'aide du mot-clé « urgent SVT » toujours sur le site « discussion.tomsguide.fr ». Ce fil, qui date de 2009, est relatif à une question sur le métabolisme. Le profil de « Quintilien de Tours » nous apprend qu'il s'est inscrit en novembre 2009. Son premier message – une question d'anglais – date du 13 novembre 2009. Son dernier message est daté du 14 avril 2010. Il totalise donc six mois d'activité sur le forum au cours desquels il aura initié ou sera intervenu sur 38 sujets différents pour un total de 88 messages.

La totalité de ses messages concerne la sphère scolaire, qu'il s'agisse de demander de l'aide disciplinaire en SVT, math, anglais, français, histoire ou des conseils plus transversaux quant à l'utilisation de la calculatrice ou sur l'orientation. Cet élève intervient également dans deux fils de discussion pour conseiller un élève de troisième quant à la meilleure façon de travailler le brevet blanc ou encore comment choisir son stage de troisième.

Son accès au forum « Études - Travail » du site « discussion.tomsguide.fr » est-il fortuit et opportuniste à la suite de la saisie de mots-clés sur un moteur de recherche ou bien volontaire en tant que lecteur silencieux – mais intéressé par les produits multimédias – du site « discussion.tomsguide.fr » ? En l'état, il ne nous est guère possible de répondre à ces questions.

Forme scolaire, professeurs, pairs et experts

Nous regroupons dans ce travail sous l'entité « espace scolaire » *largo sensu*, les espaces relevant d'une certaine exclusivité mais aussi d'une orthodoxie face à la chose scolaire et sous l'entité « espace électif », les espaces non exclusifs et hétérodoxe. Derrière ce terme d'« orthodoxie » se cache aussi l'idée et les principes de la « forme scolaire » que nous avons présentés dans la première partie de notre texte.

Ainsi, dans l'espace « études secondaires » nous retrouvons un dispositif comme le forum « SOS physique-chimie » sur lequel des professeurs de l'académie de Poitiers et de Limoges répondent aux questions que leur soumettent des lycéens dans ce qui pourrait ressembler à une extension du contrat didactique. Cette situation s'inscrit dans le cadre général de la forme scolaire : une relation spécifique et réglée entre un maître et un élève, seuls le temps et l'espace sont distendus par la nature numérique du support. Une relation que l'on retrouve, dans une mesure moindre toutefois, au sein de certains échanges sur des forums d'aide aux devoirs du même espace « études secondaires » mais aussi au sein de l'espace « science » lorsque le pair laisse la place à l'expert.

Nous constatons dans notre étude – comme cela a été montré par Coutant et Stenger à propos des phénomènes d'exclusion ou de bannissement de certains participants trop vindicatifs, que la norme sociale prend souvent le relais du dispositif sociotechnique (Coutant et Stenger, 2010). C'est ainsi que les demandes directes de solutions à des exercices, sans travail ou réflexion de la part du demandeur, sont très mal reçues dans l'espace scolaire. Un élève de terminale scientifique ayant demandé sur le forum « futura-sciences.com », les réponses à 28 QCM de géologie sans faire montre d'une quelconque réflexion sur le sujet l'apprend rapidement à ses dépens :



Qcm svt geologie

Bonjour j'ai besoin d'aide
Quelqu'un pourrais m'aider?
TS GEOLOGIE 1B et 2A
Questions à Choix Multiple:

1. La croûte continentale est :
 - a) plus dense que la croûte océanique ;
 - b) formée de roches voisines du granite ;
 - c) moins épaisse que la croûte océanique ;
 - d) âgée d'environ 200 Ma maximum.

FIGURE 26 | Un questionnaire à choix multiples de géologie déposé sur le site « futura-sciences.com » par un élève de terminale. Seule la première question est visible ici.



Re : Qcm svt geologie

Sur ce forum, personne ne fera le travail à votre place. Commencez d'abord par montrer ce que vous avez fait (sur 28 questions vous avez quand même réussi à trouver la solution de quelques unes) et où vous bloquez et alors on vous aidera (ou on vous corrigera si vous vous êtes trompé).

FIGURE 27 | La réponse à la demande d'aide. Outre le contenu explicite de la réponse, la rapidité de cette dernière, on notera l'âge déclaré du répondant (41 ans) et l'emploi du vouvoiement.

« Montrez ce que vous avez fait et où vous bloquez et on vous aidera », telle est en substance la seule réponse obtenue par cet élève qui posait sa première question sur « futura-sciences.com » et qui n'en posera plus d'ailleurs – tout du moins avec ce pseudonyme.

Un autre exemple révélateur de la prégnance de la norme sociale est illustré par le cas d'un élève de première scientifique – le demandeur – qui pose une question sur le forum « ados.fr » de l'espace électif ; ce dernier cherche à formuler correctement sa problématique pour son TPE²² sur le tennis et l'activité cérébrale. Dix minutes après le dépôt de sa demande, un membre du forum – le répondant – intervient. Dix-neuf échanges vont suivre sur une plage horaire de six heures. Des échanges de bon niveau entre deux internautes qui se tutoient jusqu'à ce que le demandeur (D) apprenne que le répondant (R) est « biologiste » :

D : Ok et niveau tennis t'aurais un sujet ?

R : Non. Je suis biologiste, le tennis appellerait plutôt des sujets sur la physique et la mécanique.

D : Ok merci en tout cas pour tous ces renseignements. On va prendre le sujet que vous nous avez préconisé ! Et vous êtes biologiste dans quoi ?

Cet échange illustre le respect des hiérarchies sociales dans les échanges et les présupposés symboliques inhérents à chaque espace scolaire ou électif. Ainsi, parmi les symboles rattachés à l'action qui consiste pour le demandeur à poser sa question sur le forum du site « ados.fr », il y a celle d'échanger avec des pairs. Un allant de soi qui vole en éclat en fin de conversation et dès lors le demandeur instaure une certaine prise de distance inhérente à la déférence « due » à la position de l'expert. Une position d'ailleurs que réfute le répondant surpris du vouvoiement et qui s'empresse de préciser qu'il est étudiant en biologie, qui plus est « seulement en deuxième année ».

²² TPE : Travaux Personnels Encadrés. Les TPE constituent des travaux de recherche pluridisciplinaire permettant aux lycéens d'entrer dans une démarche de recherche de sujet et de problématisation. Les TPE sont définitivement supprimés en 2020 dans le cadre de la réforme du lycée.

Les échanges médiatisés par les forums Internet peuvent ainsi concerner des conversations entre pairs lycéens mais aussi entre lycéens et experts voire entre lycéens et professeurs. Une frontière parfois difficile à appréhender pour le sujet lui-même comme nous venons de le constater.

Il pourrait être intéressant de savoir si certains lycéens recherchent spécifiquement un conseil de pair, d'expert ou de professeur et si cette hypothétique recherche les conduit à privilégier tel ou tel espace pour poser des questions. Il est possible de postuler que le recours aux forums Futura-Sciences du site « Futura » – le site le plus usité dans notre corpus – s'inscrit dans une recherche de discussion avec un expert ; l'âge des membres est souvent affiché dans le profil visible directement dans l'interface du forum. Un postulat qui mériterait d'être vérifié.

Si l'espace scolaire est baigné de culture scolaire, de quelle(s) culture(s) qualifier l'espace électif ? Nous considérons que dans le cadre de notre travail, que le recours par les élèves à l'espace électif est l'incarnation de la culture juvénile.

Le cas particulier des « dispositifs de classe », des espaces de socialisation entre espace scolaire et espace électif lycéen

Il est un cas singulier, celui des « dispositifs de classe », ces espaces créés spécifiquement par les élèves, au travers de dispositifs socio-numériques, pour être la continuité virtuelle de la classe, la classe en dehors de l'école. Des espaces qui sont *a priori* scolaires par nature en ce qu'ils sont conçus comme le prolongement de la structure classe mais dont la destination est le reflet des intérêts et de la libre volonté des élèves-usagers. Ces dispositifs se trouvent être à l'interface entre espace scolaire – du reste nous les avons classés dans cette catégorie en première intention – et espace électif. Sur ce dernier point, il est certain que leur genèse procède d'un choix de la part des élèves et que dans les faits, comme nous allons le voir, dans ces dispositifs de classe les préoccupations juvéniles prennent souvent le pas sur celles scolaires.

Notre corpus comprend deux exemples de ce type de dispositif avec le blog de la seconde 2 et le forum de la seconde 10.

Le blog « Seconde 2 forever », est un « dispositif de classe » hébergé sur la plateforme Overblog. L'objectif du blog est clairement indiqué par sa créatrice Constance dans un billet de présentation intitulé « Le blog » : un blog pour « poster les cours des matières pas très claires, ou pour partager des infos, soluces d'exos, etc... sans avoir besoin de passer par les mails. » L'ancrage du blog dans l'espace scolaire est ainsi clairement défini.

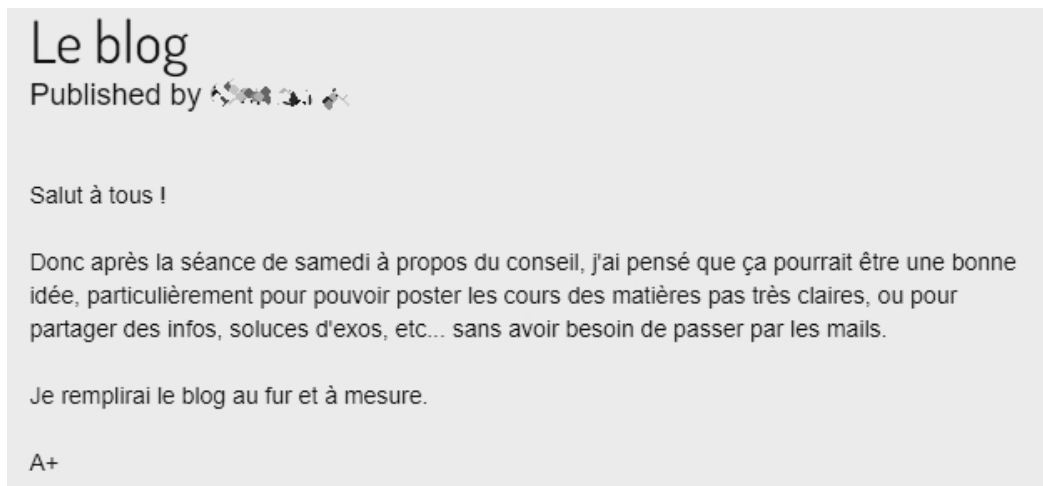


FIGURE 28 | Le billet de présentation du blog « Seconde 2 forever ».

De plus, Constance présente le nouveau design du blog avec un logo « + soft ». Nous n'avons pas de trace du premier mais de fait le logo dessiné à la main, non sans talent, est assez scolaire.



FIGURE 29 | Le logo du blog « Seconde 2 forever ».

Le blog « Seconde 2 forever » est identifié et intègre notre corpus à l'aide du mot clé « SVT ». Ce blog contient entre autres, des comptes-rendus de TP mis au propre, un compte-rendu d'une « journée des carrières », des corrections de DS, des résumés de cours en prévision de contrôles, des cours « pour ceux qui n'auraient pas été tout à fait assidus en cours » mais aussi un « énoncé (probable) » d'un contrôle à venir (Figure 30).

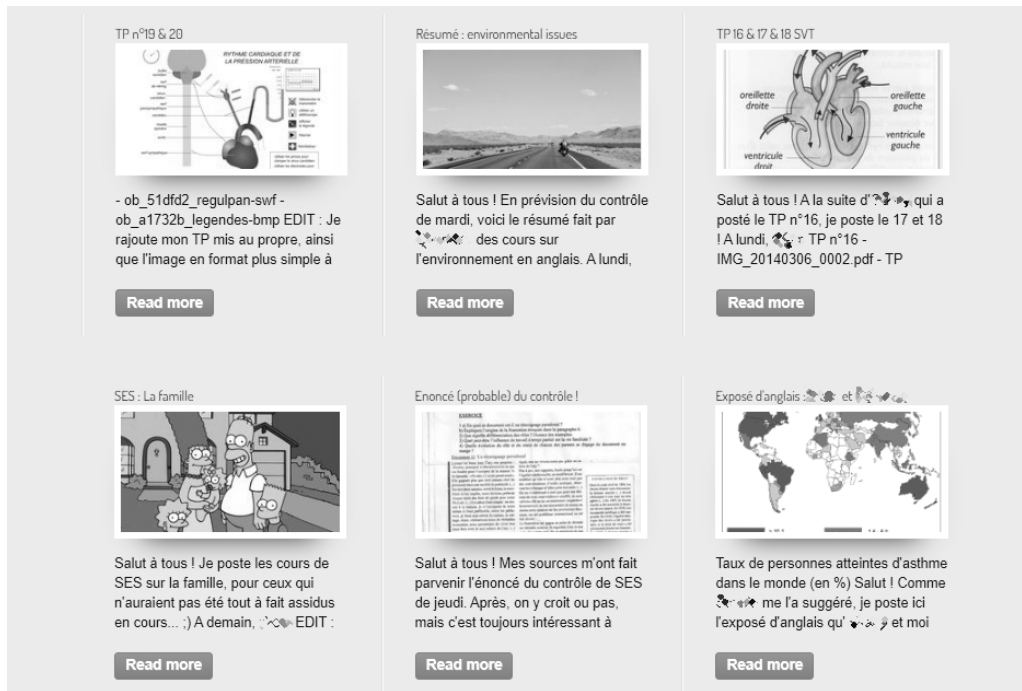


FIGURE 30 | Le blog de la seconde 2, un espace de partage scolaire entre élèves.

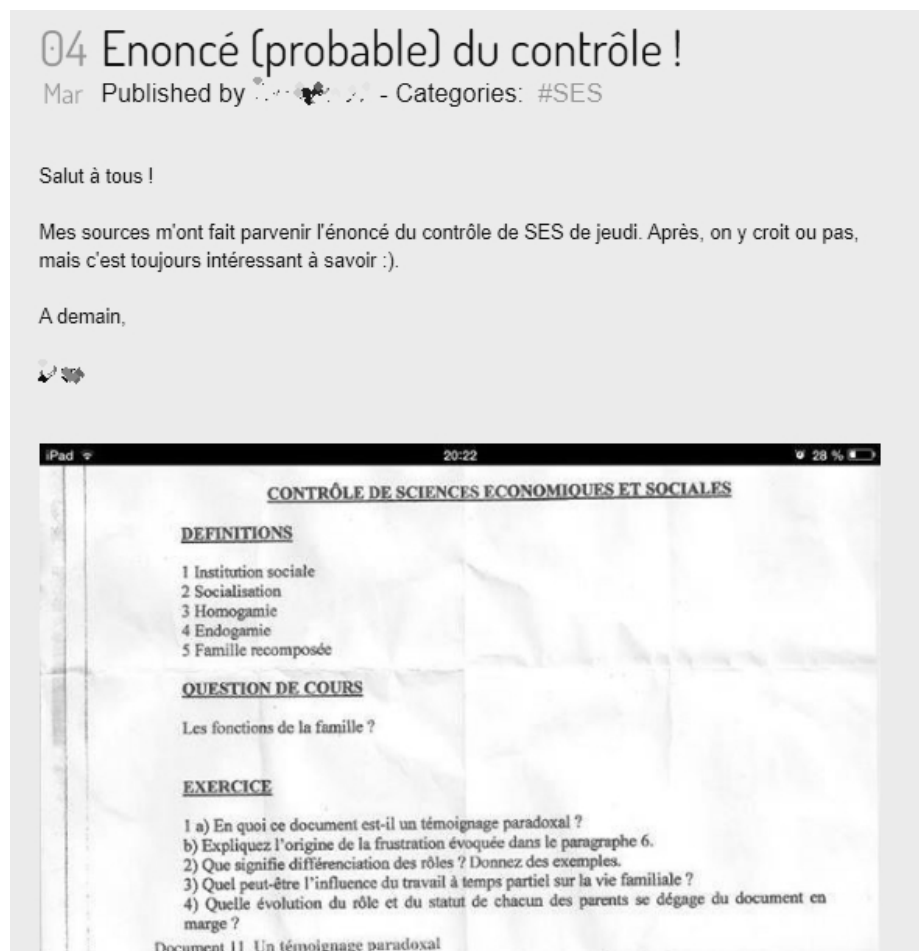


FIGURE 31 | Un énoncé « probable » de contrôle à venir diffusé sur le blog.

Le blog est en activité sur la période novembre 2013/mai 2014. Nous avons répertorié 30 publications – souvent initiées par Constance – sur cette période (hors commentaires) ce qui semble finalement relativement peu eu égard le nombre d’informations et de documents potentiels à échanger sur sept mois d’une scolarité de seconde. Une élève, que nous nommons Alexia, s’en plaindra dans un billet intitulé « Pour faire vivre le blog ! » dans lequel elle suggère de dépasser les sujets scolaires : « le but étant juste de nous amuser un peu, parce qu'en seconde 2, on ne poste que des trucs de devoirs ! ». Alexia propose alors de « prendre exemple sur le blog des anciens », un blog dont elle communique le lien.

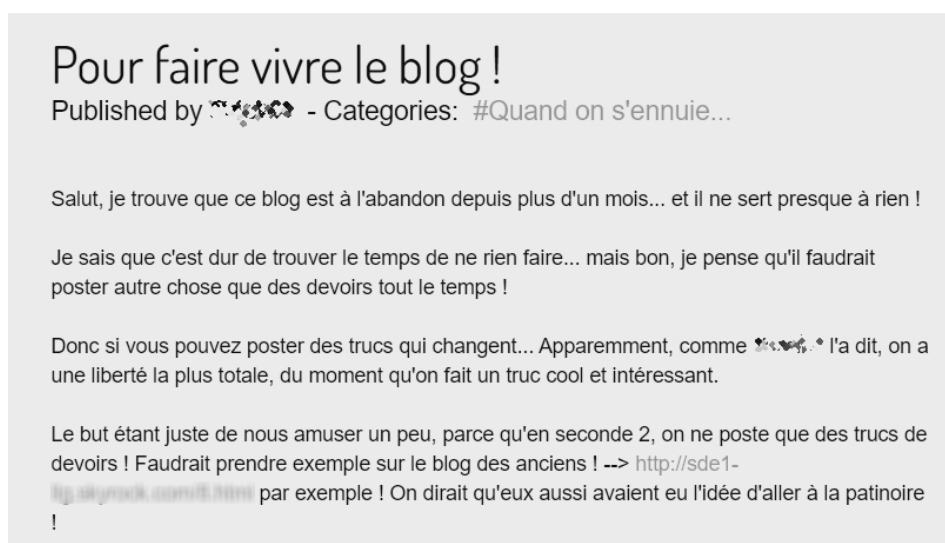


FIGURE 32 | Le message d’une élève de seconde 2 suggérant de « poster autre chose que des devoirs ».

Ce « blog des anciens » est un blog d’une autre classe de seconde, la seconde 1, hébergé sur Skyrock ; c’est un « Skyblog » créé en octobre 2007, soit 6 ans avant celui de la seconde 2, autant dire une éternité à l’échelle du temps scolaire ; le blog de la seconde 1 est actif sur la période octobre 2007/juin 2008. Nous n’avons aucune indication qui nous permette d’expliquer la référence à ce blog lointain, peut-être par l’entremise d’une grande sœur ou d’un grand frère ? Quoi qu’il en soit, nous postulons que le « blog des anciens » est un blog d’une classe du même établissement que la seconde 2 et nous nous autorisons une excursion « hors corpus » pour essayer de comprendre ce qui se cache derrière la référence faite par Alexia. Ce « blog des anciens » de la seconde 1 affiche une description plus explicite que son cadet de seconde 2 et nous comprenons que nous sommes en présence de traces numériques laissées par des élèves d’un lycée parisien.

Le blog des anciens est un matériau utile en ce sens qu'il nous permet de comparer deux dispositifs sociotechniques identiques – en l'occurrence deux blogs, pour un même niveau de classe (seconde), au sein d'un même lycée et avec un décalage temporel substantiel de six ans. Un blog que nous n'aurions pas pu recruter dans notre corpus tant aucun de nos mots-clés ne peut nous y conduire. Il faut dire que ce blog de la seconde 1 n'est guère dédié à la chose scolaire. Le blog de la seconde 1 est aux antipodes de celui de la seconde 2 : il est relativement actif mais surtout exclusivement dédié à la socialisation juvénile. Autant le blog des secondes 2 illustre la culture scolaire, autant celui des secondes 1 exprime la culture juvénile : compte-rendu de soirées, de sorties, photos de groupe, de Mardi gras, etc. Ce faisant, le blog de la seconde 1 s'inscrit sans ambiguïté aucune dans l'espace électif. Et si ce blog est cité en référence par Alexia, élève de la seconde 2, pour faire évoluer le blog de sa classe c'est qu'elle souhaite déplacer le centre de gravité du « dispositif de classe » de la seconde 2 vers l'espace électif : « trucs cool », sortie à la patinoire, etc.

De fil en aiguille, nous avons voulu savoir si d'autres dispositifs similaires, pour le même lycée, s'offraient à notre regard. Et nous avons pu trouver un forum « non-officiel » de ce lycée, toujours en activité depuis juin 2006. Un dispositif assez complet qui propose une rubrique « classes » (seconde, première et terminale et prépas), une rubrique « entraide » pour les matières scientifiques et les matières littéraires, une rubrique « le lycée » pour la vie du lycée et enfin une rubrique « hors sujet » pour les sujets « plus légers ». Les élèves de seconde 1 de 2007/2008 comme ceux de seconde 2 de 2013/2014 auraient pu utiliser le forum « non officiel » du lycée plutôt que de créer un blog spécifique. Cela n'a pas été le cas.

Le second « dispositif de classe » de notre corpus est le « Forum privé juste pour la seconde 10 », un forum auquel nous accédons à l'aide du mot-clé « SOS SVT », un forum actif sur la période 2007/2008 pour une classe de seconde d'un lycée international strasbourgeois comme nous le révèle le recoupement de certains indices laissés çà et là.

Le forum se structure autour de trois rubriques : une rubrique « Récap' des membres » sous-titrée : « Histoire de faire le lien entre les membres et leurs pseudos bizarres ^^ »²³, une rubrique « Sorties » sous-titrée « Histoire de planifier un peu tt ça :) » et enfin, une rubrique « Entraide et soutien ^^ » sous-titrée « Voilà, section créée uniquement pr l'entraide si jamais vs avez besoin d'infos pr les devoirs, d'indices pr les maths ou la physique etc. etc. :) ». Ainsi, d'un

²³ Les données relatives aux membres ne sont plus présentes sur le forum.

point de vue de sa structure, le dispositif paraît équilibré avec une imbrication entre une rubrique propre à l'espace scolaire et une rubrique propre à l'espace électif.

La rubrique « Sortie » comporte 16 sujets et 1825 messages. Les sujets sont dédiés aux sorties comme l'intitulé de la rubrique le laisse entendre. Ainsi, un sujet « Kikiparkan » propose de recenser les départs en vacances de chacun afin de pouvoir organiser des sorties, de même des sujets « Sorties divertissement » et « Sorties culturelles » proposent des idées de sorties, etc.

La rubrique « Entraide et soutien » comprend 19 sujets et 2561 messages. Des sujets « SOS SVT », « SOS Maths » ou encore « SOS Physique » composent entre autres cette rubrique.

Si l'équilibre entre les deux rubriques se confirme en termes de nombre de sujets et de nombre de messages, nous constatons cependant que les échanges de la rubrique « Entraide et soutien » sont très désorganisés et en réalité peu en rapport avec le travail scolaire. L'exemple du sujet « SOS SVT » est en l'espèce symptomatique.

Le sujet est créé le samedi 29 mars à 12h40 par un élève qui pose une question sur un travail de SVT. À 12h42 un élève répond qu'il ne l'a pas fait et dévie la conversation sur le changement d'horaire dans la nuit de samedi à dimanche. Le lundi 31 mars à 20h55 un autre élève intervient pour demander si quelqu'un a terminé le travail de SVT. L'initiateur du sujet répond par la négative à 21h24. Puis la conversation dévie une nouvelle fois avec des messages très rapprochés dans le temps (de l'ordre de la minute ou de quelques minutes) sur des sujets divers comme le 1^{er} avril à venir, la meilleure façon d'éviter un DST prévu ou encore l'anniversaire d'une élève. La demande initiale est une nouvelle fois noyée sous des considérations hors sujet et les bonnes intentions scolaires se perdent rapidement dans les limbes de discussions ordinaires.

Ces trois exemples fortuits constituent par un heureux hasard, trois formes de « dispositifs de classe », trois façons de considérer le prolongement numérique de la classe au travers de deux extrêmes – scolaire ou juvénile (seconde 2 et seconde 1) et d'une médiane scolaire et juvénile (seconde 10). C'est tout du moins ainsi que sont structurés les dispositifs et nous considérons que la structure illustre l'intention initiale des élèves-concepteurs. Nous retenons cependant que, dans les faits, les trois « dispositifs de classe » que nous avons pu étudier tendent tous dans leur usage vers une juvénilisation – dans un sens ludique et léger – des échanges que cette dernière soit souhaitée, assumée ou subie.

De plus, nous observons des marques d'affect post période d'activité envers les dispositifs de la seconde 10 et de la seconde 1. Ainsi, la page d'accueil du forum de la seconde 10 commence ainsi :

« Salut cher ancien membre de la seconde 10 ^^ . WELCOME SUR LE FORUM DE LA (R.I.P) SECONDE 10 !!!! Nous sommes tous en première cette année mais certains anciens continuent à venir alors voici un peu de renouveau :) Amusez-vous bien and don't stop to post !!!! Allez, on va faire revivre ce forum ! ».

Quant au blog de la seconde 1, en janvier 2009 alors que le blog est inactif depuis plus de six mois, un élève écrit : « Statistique sur les gens qui viennent encore sur ce site ! Si vous passez par là, laissez un com, qu'on voit qui vient encore sur le site des immortels de sde 1 ! ». Et du reste, en juillet 2009, un élève postera ce message : « En cette fin d'année de Première S qui fait bien sur écho à celle de notre chère seconde 1, souvenirs inoubliables, que ce soit M. ZAMBACH ou la patinoire...Voilà déjà la terminale, dernière année de lycée qui approche à vitesse vertigineuse, je vous aime !! ». Rien de tout cela n'est présent sur le blog de la seconde 2.

*

* *

Dans cette troisième partie, nous recueillons des données issues de la Toile. Des données dont il faut rappeler qu'elles sont soumises à interprétation du fait des éléments très partiels à notre disposition. Aussi nous semble-t-il important, de ne pas chercher à explorer trop longtemps et trop profondément les traces extraites de ces espaces numériques, le risque étant d'extrapoler outre mesure et de nous perdre à la longue en conjecture. Nous voyons plutôt ce premier temps d'étude comme un instantané passé, un cliché d'une partie infinitésimale de la Toile qui nous permet de mettre en lumière des traces numériques. Un passé dont les traces s'effacent inexorablement, même dans un monde numérique, pour faire place à un présent plus difficilement saisissable sur l'instant. Bien des élèves dont nous observons les traces d'activités ne sont plus élèves au moment de la collecte, certains fils de discussion ont disparu de la Toile depuis, de même que certains forums n'existent plus.

Nous cherchions à relever des traces sur une étendue de temps que nous voulions sans limite non pas pour caractériser une évolution, notre devis méthodologique ne nous le permet pas, mais bien pour trouver des indices de ce qui a pu se faire, de ce qui a pu se pratiquer dans le temps. Et dans ce paradigme indiciaire (Ginzburg, 1989) temporel, nous relevons des traces qui confirment que les lycéens recourent à des dispositifs sociaux numériques pour poser des questions d'ordre scolaire mais nous constatons aussi que ce recours peut se faire dans un cadre baigné de culture scolaire comme dans un cadre culturel juvénile.

L'existence de considérations scolaires dans l'espace électif lycéen nous permet de formuler une hypothèse centrale quant à une possible acculturation entre le scolaire et le juvénile s'agissant du travail scolaire hors de la classe.

Rappelons à cet effet les problématiques initiales que nous avons posées à la fin de la première partie de notre travail.

PREMIÈRE PROBLÉMATIQUE : Quelles sont les pratiques socio-numériques lycéennes observées ou déclarées dans le cadre du travail scolaire hors de la classe ?

Cette problématique, purement descriptive, n'appelle pas à la formulation d'hypothèse. Nous relevons que notre premier terrain d'étude fait émerger quelques pratiques renseignant sur ce que peuvent faire « réellement » les élèves en dehors de l'école. Des pratiques à compléter, à réinterpréter et à actualiser avec des propos d'élèves.

SECONDE PROBLÉMATIQUE : Quelles sont les articulations possibles entre subcultures juvéniles et culture scolaire dans le cadre du travail scolaire lycéen hors de la classe ?

Comme le soulignent Barrère et Noûs (2021, *op. cit.*), « la réduction de l'écart entre école et sociétés doit [...] beaucoup à différents processus d'hybridation de la culture scolaire elle-même » (Jacquet-Francillon et Kambouchner, 2005 ; Forquin, Jacquet-Francillon et Kambouchner, 2006, cités par Barrère et Noûs, 2021, p. 167) ». Barrère et Noûs de préciser que « ces processus sont très visibles dès qu'on s'intéresse aux disciplines les plus proches des pratiques culturelles juvéniles comme la musique (Eloy 2015), mais ils sont repérables dans l'ensemble des disciplines, d'autant plus qu'en s'infléchissant officiellement du côté des savoir-faire et compétences, les programmes élargissent eux-mêmes leur stricte définition par la légitimité des contenus (Barrère et Noûs, 2021, *op. cit.*, p 167).

Les enseignements, issus de notre premier temps d'étude sur les dispositifs socio-numériques, nous laissent penser qu'une telle hybridation entre cultures juvéniles et culture scolaire repérée sur le versant des disciplines scolaires est également présente sur le versant des élèves dans leurs pratiques de travail scolaire hors de la classe. Nous pouvons dès lors formuler une hypothèse à notre seconde problématique :

HYPOTHÈSE : La réalisation de tâches scolaires en dehors de l'école avec des dispositifs socio-numériques lycéens conduit à une hybridation de pratiques qui consiste pour ces derniers à maintenir des éléments de leur culture juvénile tout en empruntant certains éléments à la culture scolaire.

Cette hypothèse centrale, réponse à notre seconde problématique, signe la fin de la phase exploratoire de notre recherche et ouvre la suivante qui consiste en un nouveau temps d'étude centré, cette fois-ci, sur des entretiens avec des lycéens.

Quatrième partie :
SECOND TEMPS D'ÉTUDE : Des
entretiens ethnographiques
pour mettre en lumière
ce que disent les lycéens
de leurs pratiques de travail
scolaire et pour dessiner
les contours d'une hybridation
de pratiques culturelles

Cette quatrième partie constitue notre second temps d'étude pour lequel nous conduisons des entretiens avec des lycéens afin de préciser les enseignements issus de notre recherche de traces numériques. Nous cherchons également à valider l'hypothèse d'une hybridation de pratiques à l'interface des cultures juvéniles et scolaire.

Chapitre 1 : Méthodologie
de collecte et de traitement
des données textuelles

Ce chapitre 1 présente la méthodologie suivie pour collecter et traiter les données textuelles issues des entretiens avec des lycéens de la voie générale d'un lycée de l'est parisien.

La collecte des données *via* des entretiens de groupe

Les données qui constituent le corpus de cette recherche sont des témoignages lycéens. Pour ce qui est de l'instrument de collecte de ces données nous avons retenu dans ce travail, l'entretien de groupe ou *focus group* en anglais, une technique d'enquête qualitative favorisant le recueil des opinions, des attitudes, des croyances ou encore des freins qui peuvent exister dans un groupe donné.

Un dispositif que nous avons présenté dans la deuxième partie de ce travail et dont nous pensons, à l'instar de Baribeau (Baribeau, 2009), qu'il présente plusieurs avantages. Des avantages substantiels s'agissant de notre contexte exploratoire ethnographique de pratiques lycéennes. Ainsi, un tel dispositif de collecte des données permet d'identifier rapidement les consensus et les désaccords entre individus, de faciliter le partage d'idées et les nuances *via* la dynamique des échanges, mais aussi de favoriser l'émergence des représentations sociales et d'ouvrir aisément à d'autres questions – un point essentiel dans notre démarche. De plus, l'entretien de groupe autorise la collecte des données dans une approche fonctionnelle, descriptive – en explorant le « comment » – mais aussi dans une approche téléologique, explicative – le « pourquoi ».

Une grille d'entretien évolutive

L'intention principale de nos entretiens est triple, il s'agit dans le déroulé de notre démarche compréhensive, de valider l'hypothèse posée à la fin de la phase d'exploration, il s'agit également, à la lueur de discours d'élèves, de réinterpréter les pratiques numériques lycéennes relevées dans le premier temps d'étude et il s'agit enfin d'ouvrir notre regard à d'autres pratiques connexes que nous n'aurions pas alors repérées.

Sur ce dernier point, il nous est rapidement apparu important de ne pas figer la collecte des données dans une grille d'entretien trop stricte mais de la faire évoluer au cours des entretiens successifs. L'approche est permissive et nous souhaitons laisser des degrés de liberté aux élèves dans l'exploration du thème général proposé : le travail scolaire hors de la classe au temps d'Internet. C'est aussi l'esprit d'une recherche compréhensive, celui de donner la primauté au terrain, en acceptant les va-et-vient entre recueil et réflexion.

Ainsi, les entretiens que nous avons menés avec des lycéens visaient originellement à connaître les opinions des élèves sur les principaux points suivants :

- Le recours à des forums Internet pour poser des questions d'ordre scolaire ;
- Les modalités de ce recours et notamment le choix des forums ;
- L'éventuelle importance accordée au profil du répondant : pair, expert, enseignant ;
- L'éventuel intérêt à questionner des pairs.

Mais d'autres axes d'étude sont venus secondairement se greffer sur cette grille initiale, des axes suggérés par les réponses des élèves ou par l'actualité :

- La recherche de réponses à des questions scolaires déjà posées par d'autres sur la Toile ;
- Le recours à des vidéos sur YouTube pour comprendre un point de cours ;
- Les réseaux d'entraide scolaire éventuellement médiés par Internet et dédiés au groupe-classe ;
- L'impact de la COVID sur les pratiques scolaires lycéennes.

Les caractéristiques des entretiens et de leur transcription

Les entretiens ont été conduits au travers de six groupes, chacun constitué de trois à six élèves d'une même classe. Au total, ce sont 27 élèves qui participent à ces entretiens répartis en quatre groupes d'élèves de première scientifique et deux groupes d'élèves de terminale scientifique. Les élèves témoignent sur la base du volontariat. Ce sont des élèves scolarisés au lycée Dorian (lycée général et technologique, Paris 11^{ème} arrondissement), des élèves que nous connaissons car nous les avons en responsabilité²⁴ dans le cadre des cours de sciences de la vie et de la Terre. Nous n'avons pas souhaité sérier chaque élève avec un profil particulier de type niveau scolaire ou socioéconomique car ce second temps d'étude s'inscrit dans la suite du premier, un temps d'étude pour lequel nous étions aveugle de ces considérations. Il nous paraît utile cependant de situer le lycée Dorian en regard de l'indice de position sociale (IPS) qui permet d'appréhender globalement le statut social des élèves à partir des professions et catégories sociales (PCS) de

²⁴ Nous ne considérons pas notre proximité avec les élèves interrogés comme un biais, dès lors que nous avons clairement formalisé et intégré les risques inhérents au « paradoxe de l'intimité » et à la contamination des sources comme détaillé dans notre deuxième partie. Une éthique qui ne nous a pas quitté tout au long de notre travail. Cette proximité ainsi balisée nous permet en revanche une meilleure interprétation s'agissant des discours d'élèves que nous connaissons.

leurs parents (Rocher, 2016). Le lycée Dorian, affiche ainsi sur la période considérée un IPS de 112,5 qui le situe en deçà de la moyenne parisienne pour un lycée général et technologique (124).

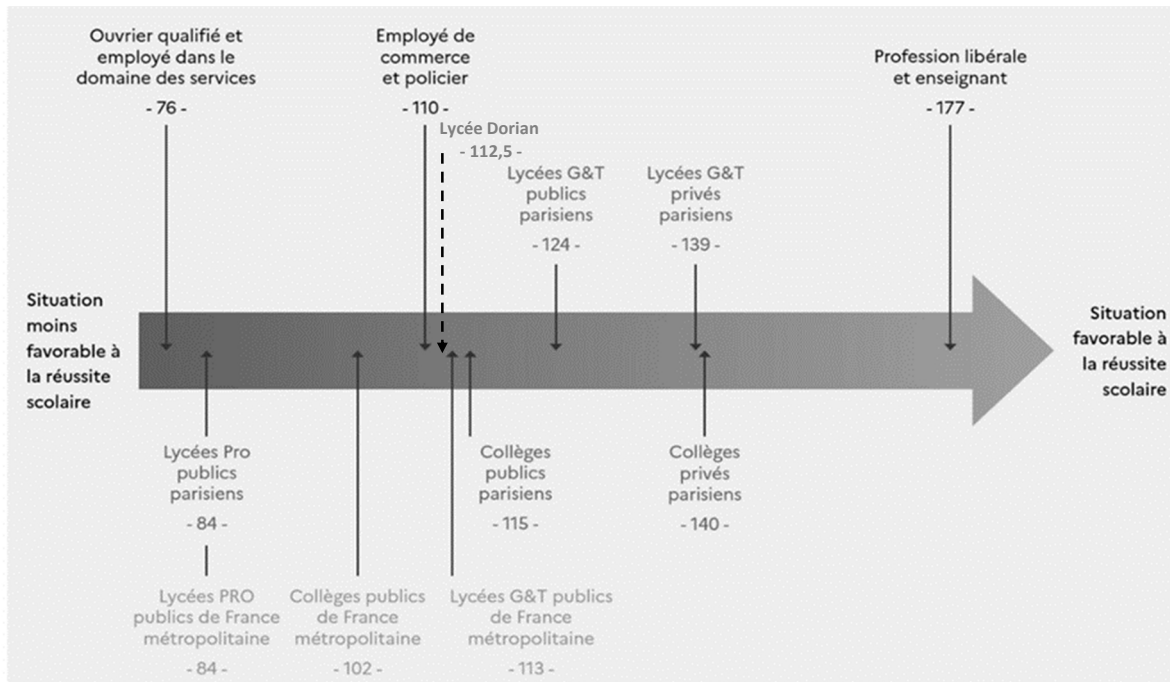


FIGURE 33 | Les indices IPS pour quelques élèves et quelques établissements dont le lycée Dorian (source : FCPE Paris, modifié).

Ces entretiens ont été enregistrés au lycée Dorian entre décembre 2019 (*ante* COVID) et juillet 2021 (*post* COVID) à l'aide d'un smartphone et nous avons utilisé le logiciel propriétaire et gratuit « oTranscribe » pour la transcription. L'interviewer est le transcripteur.

Le degré de précision de la transcription dont nous avons besoin dépend de toute évidence – comme le soulignent Duchesne et Haegel –, du type d'analyse que nous entendons mener (Duchesne et Haegel, 2002, p. 84). Dans ce travail, nous souhaitons produire une analyse qui rende compte, le plus finement possible, de ce qui se dit et se joue pendant les entretiens, sans pour autant verser dans l'analyse conversationnelle et ce même si Arino souligne que « l'ethnométhodologie est un sémioticien qui s'ignore » (Arino, 2002, non paginé). Aussi faisons nous le choix d'une transcription la plus proche du discours natif tout en évitant un codage trop intrusif susceptible d'opacifier la compréhension des propos des élèves. Ainsi, les pauses, les silences, les rires, les soupirs, les variations de voix sont indiqués entre crochets dans le texte. Les onomatopées, les répétitions, les mots tronqués, les tics de langage (par exemple, « bon »), les hésitations (par exemple, « euh ») et les phatiques (par exemple, « hein ») sont directement intégrés dans le corps du texte, ils font – selon nous – partie

intégrante de l'énonciation au même titre que le propos principal. De même, les remarques concernant les attitudes des élèves ou les événements notoires constatés lors des entretiens sont reportés entre crochets dans le texte. Chaque intervention est repérée chronologiquement.

Si le passage du discours oral au texte écrit ne doit pas souffrir d'une perte de sens, il ne doit pas non plus être dénaturé par une surinterprétation du transcripteur, aussi pour soutenir ce principe de fidélité, les ponctuations typographiques propres à l'écrit sont absentes de notre verbatim. Cependant, une barre oblique indique une pause courte de l'ordre de la seconde, une double barre signale une pause de 2 secondes et une triple barre, une pause de 3 secondes ou plus. Enfin, concernant les fautes, nous décidons de ne pas ajouter les morphèmes non verbalisés (par exemple, nous n'écrivons pas « ne » lorsque cette partie de la négation n'est pas réalisée par l'élève : « je sais pas comment dire »), de ne pas rétablir les élisions non réalisées : « c'est à dire que il faut pas vraiment se fier à ça », et de ne pas corriger les accords non standard qui seront cependant suivis de l'indication {sic}.

Ces choix nous semblent être suffisants pour garantir une retranscription fidèle du discours et pour procéder à son analyse dans les meilleures conditions.

L'annotation des entretiens

Nous nous appuyons pour la partie analytique de cette étude sur les travaux de Paillé et Mucchielli (2016) qui distinguent plusieurs types d'annotations dont :

La rubrique, renvoyant à ce dont il est question dans l'extrait du corpus analysé, mais qui ne renseigne pas sur ce qui a été dit à ce propos ;

Le thème, faisant référence à ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos ;

L'énoncé, transcrivant ce qui est soulevé, mis en avant, communiqué, exposé, décrit, raconté, etc., dans l'extrait du corpus correspondant. Cet énoncé correspond à une courte synthèse du contenu ;

La catégorie conceptualisante, correspondant à « la désignation substantive » d'un phénomène apparaissant dans l'extrait du corpus analysé. Les catégories conceptualisantes permettent « d'aller au-delà du simple relevé de contenu pour toucher à la théorisation même des phénomènes » – une étape interprétative (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 20).

Notre grille de codage a été initiée sur la thématique de points abordés lors des entretiens puis affinée à l'aide d'une lecture flottante du verbatim. Finalement, nous avons retenu cinq catégories comme analyseurs de ces entretiens.

1. **Les sites et les forums Internet dans le travail scolaire hors de la classe** ou *quelles sont les motivations, les représentations et les pratiques scolaires déclarées par les élèves concernant le recours aux sites et aux forums Internet ?*
2. **La validation des ressources trouvées sur la Toile** ou *selon quels critères une ressource sur la Toile est jugée valide ou d'intérêt par les élèves ?*
3. **La consultation de vidéos sur YouTube** ou *quelles motivations font que les élèves recourent à la consultation de vidéos « scolaires » sur YouTube ?*
4. **Le travail entre pairs** ou *quelles sont les pratiques et modalités du travail scolaire entre élèves hors de la classe ?*
5. **La COVID** ou *quelles modifications des pratiques scolaires lycéennes peuvent être induites par la COVID ?*

Chapitre 2 : L'analyse des données textuelles issues des entretiens

Comme nous venons de l'énoncer, l'exploration des données textuelles issues des entretiens s'articule autour de l'analyse de cinq catégories thématiques – des catégories qui ne sont pas indépendantes mais au contraire qui s'articulent entre elles. Nous allons cependant les présenter indépendamment les unes des autres dans ce chapitre 2, avant de les discuter, avec un regard plus global, dans le chapitre 3 à suivre.

1. La première thématique explorée s'inscrit dans la ligne directrice de notre premier temps d'étude, il s'agit d'apprécier, avec une acuité plus fine, le recours lycéen aux sites et forums Internet dans le cadre de leur travail scolaire hors de la classe. Nous cherchons à mieux comprendre quelles sont les motivations, les représentations et les pratiques scolaires déclarées par les élèves dans le cadre de ce recours.

2. La seconde thématique est relative à l'évaluation des ressources trouvées sur la Toile par les élèves, un thème qui était déjà présent en filigrane dans notre premier temps d'étude sur les forums Internet mais qui trouve ici une place plus centrale. Nous souhaitons apprécier selon quels critères une ressource trouvée sur la Toile est jugée de confiance ou d'intérêt par les

élèves. Dans le cadre de ce travail, nous entendons par ressource, un individu ou un objet (qu'il s'agisse d'un vidéogramme, d'un écrit, d'un site Internet ou autres) présents sur la Toile mais pas nécessairement et qui peuvent faire l'objet d'une utilisation par les élèves pour satisfaire une tâche scolaire prescrite ou non.

3. La troisième thématique explore la consultation, à fins scolaires, de vidéos sur YouTube par les lycéens. Bien que repérée lors de l'étude des forums Internet, cette thématique n'était pas prévue dans notre grille initiale ; elle s'est imposée au cours des entretiens par des interventions d'élèves relatives à leurs pratiques. Nous cherchons à comprendre dans cette thématique, quelles sont les motivations des élèves conduisant à la consultation de vidéos « scolaires » sur YouTube.

4. Le travail entre pairs hors de la classe est la quatrième thématique. L'intérêt pour cette thématique dans le présent travail trouve son origine dans les expérimentations que j'ai pu mener par le passé, qu'il s'agisse de ma recherche sur l'utilisation des boîtiers de vote au lycée (Faillet, Marquet et Rinaudo, 2013) ou plus récemment de ma recherche-action sur la classe mutuelle. La question du travail entre pairs est sans nul doute le fil rouge de ma démarche professionnelle, je l'observe au quotidien et je sais empiriquement que cette question occupe une certaine place dans les pratiques lycéennes. Il reste maintenant à bien définir ces pratiques de travail scolaire entre pairs hors de la classe et à en apprécier les modalités.

5. Enfin, la cinquième et dernière thématique s'est invitée par la force des choses dans notre travail de recherche. La pandémie à coronavirus qui a paralysé le monde entier et notamment la France à partir du 17 mars 2020 a entraîné des répercussions sur la sphère éducative, sur les élèves et possiblement sur leurs pratiques. Dans la mesure où en raison de cette crise – aussi soudaine qu'imprévue – le travail scolaire est devenu, un temps du moins, un nécessaire et exclusif travail à la maison, et comme cette crise s'est intercalée dans le déroulé nos entretiens, il nous est apparu pertinent d'aborder cette question avec les élèves. Cela ne concerne cependant que la moitié des groupes. Nous cherchons alors à explorer d'éventuelles modifications des pratiques scolaires lycéennes induites par la COVID.

Nota : s'agissant du codage des propos d'élèves, les deux premiers caractères 1S ou TS, indiquent le niveau du groupe (première ou terminale), la lettre en troisième position (A, B, C, D ou E) précise l'ordre d'interview du groupe, la présence d'un astérisque (*) signe un entretien réalisé après l'arrivée de la pandémie à coronavirus, enfin ces éléments sont suivis d'un repère chronologique (e. g. 1'19) pour faciliter une recherche des propos dans le déroulé de l'entretien.

Première thématique : le recours aux sites et aux forums Internet dans le travail scolaire hors de la classe

Les élèves déclarent une faible variété de sites consultés

Trois sites Internet dédiés au soutien scolaire sont cités par les élèves : digiSchool, Nosdevoirs et dans une très moindre mesure, Kartable. Si les deux premiers ont été repérés lors de notre premier temps d'étude sur les forums Internet avec respectivement deux et trois fils de discussion, ce n'est pas le cas de Kartable (cela s'explique très certainement par le fait que ce site ne propose pas de forum de discussion ; il n'est donc pas apparu dans les requêtes). Le site « jeuxvideo.com » – pourtant lui fréquemment apparu (13 occurrences) dans les requêtes de notre précédente étude – n'est pas jugé sérieux par les élèves interrogés, en regard de Kartable ou de digiSchool et n'est pas cité spontanément par ces derniers (1SB 1'39).

ENCADRÉ 4 | Focus sur les sites Internet consultés par les élèves de notre étude

digiSchool : Ce site Internet appartient à la start-up française éponyme créée en 2011 par Thierry Debarnot et Anthony Kuntz et dont les services Web ou les applications sont destinés aux collégiens, lycéens, étudiants, qui désirent réviser le brevet, le baccalauréat, des concours d'entrée aux écoles ou encore le code de la route. Le site digiSchool dont il est question dans cette étude se présente comme « N°1 de l'éducation : soutien scolaire, langues, code de la route... » et revendique éditer « une suite d'applications éducatives web et mobiles utilisées par plus de 3 millions d'utilisateurs actifs par mois en France. » Le modèle économique de digiSchool repose sur « du trafic sur un site *freemium* »²⁵, c'est-à-dire la mise à disposition de ressources gratuites pour drainer une audience la plus large possible. À partir de 2018, digiSchool met en place du contenu payant établi par la centaine d'enseignants qui collabore avec la start-up²⁶. Un article du magazine Challenge, relève que « pendant les périodes d'examen, en juin, [le site digiSchool] reçoit plus de 8 millions de visiteurs et compte 4.500 nouveaux inscrits par jour. Une véritable mine car digiSchool se rémunère grâce à la publicité ciblée auprès de ces jeunes qui ont renseigné leur profil avant d'accéder aux différents

²⁵ « Comment digiSchool se développe dans les arcanes de la formation », les Échos, édition du 28 novembre 2018.

²⁶ « digiSchool lève 14 millions d'euros pour faire réviser les étudiants européens », le Figaro, édition du 11 février 2016.

contenus pédagogiques mis à leur disposition. Identité, âge, adresse, niveau d'étude... Autant d'informations qui intéressent les écoles mais aussi les banques ou les assurances. »²⁷ Dans son service intitulé « super BAC », le site propose des cours, des quiz, des annales et des *lives* de la seconde à la terminale « pour assurer aux épreuves du bac ». Le forum d'entraide intitulé « super FORUM » n'est pas accessible depuis la page d'accueil du site et ne semble pas être un service prioritaire pour la start-up.

Nosdevoirs : Ce site est l'émanation française de la start-up polonaise Brainly créée en 2009 par Michal Borkowski, Tomasz Kraus et Lukasz Haluch. Le site Internet consulté par les élèves interrogés se présente comme « première plateforme d'apprentissage au monde », « une communauté de plus de 350 millions d'étudiants et d'experts qui mettent en commun leurs connaissances. » Cette plateforme, disponible dans plus de 35 pays, est une interface épurée et intuitive de type questions et réponses (Q&A en anglais). Après inscription, il est possible de poser gratuitement une question dans une des 22 matières disponibles. Et le site d'indiquer « 80 % des questions reçoivent une réponse en moins de 10 minutes ». La communauté est divisée en « apprenants » – « utilisateurs qui viennent sur la plateforme pour obtenir de l'aide pour leurs devoirs », en « aidants » – « utilisateurs qui partagent leurs connaissances en fournissant des réponses de qualité » et en « experts » – « enseignants et professionnels qui aident à répondre aux questions difficiles et à garantir la qualité du contenu ». Un système de points gamifié permet de créer une émulation entre les membres actifs : gagnent des points, ceux qui répondent aux questions posées par les autres membres, ceux dont la réponse est jugée la meilleure par les autres membres et enfin ceux qui choisissent la meilleure solution.

Kartable : C'est le site Internet de la start-up française de soutien scolaire « l'École sur internet » créée en 2012 par Julien Cohen-Solal et Sarah Besnaïnou. Le site Kartable se targue de regrouper plus de 100.000 cours, exercices, quiz, qcm, fiches, annales, strictement conformes aux programmes officiels et aux dernières réformes. « Des contenus [...] préparés, rédigés, relus et corrigés continuellement par une équipe de 200 enseignants de l'Éducation nationale ». L'accès aux ressources est payant avec trois formules : une formule contenus seuls, une formule contenus + chat avec des professeurs certifiés et enfin une formule contenus + chat + visio.

²⁷ « digiSchool lance une bourse d'un million d'euros », Challenges, édition du 20 octobre 2016.

Certains élèves semblent avoir des sites « référents », sur lesquels ils posent des questions scolaires. Ainsi, Salma utilise le site « Nosdevoirs » lorsqu'elle souhaite poser une question, un devoir ou un exercice sur la Toile. Un site « spécialement pour les élèves et aussi les profs » (1SA 0'36). Ce site est également évoqué par Samantha, élève dans une autre classe et dans un autre niveau, pour poser des questions scolaires (TSB 0'05). Si selon William, c'est par habitude que les élèves consultent tel ou tel site (1SB 1'18), pour Oussama le site n'est pas important en tant que tel ; Oussama fait peu de cas du site qu'il consulte (TSA 4'49).

Si tous les élèves ne posent pas de question sur la Toile, nombreux sont cependant ceux qui consultent les réponses apportées aux questions posées par d'autres. C'est le cas de Kévin qui ne pose pas de question en ligne mais qui consulte toutefois le forum du site digiSchool pour les devoirs maison de mathématiques. Il dit dans un premier temps qu'il y a les réponses avant de se reprendre et de dire qu'« ils aident » (1SA 0'09). De même, Céline dit n'avoir jamais posé de questions mais indique consulter les réponses aux questions posées par d'autres (1S1 1'21). C'est également le cas de Manon : « j'ai lu sur des forums mais j'ai pas posé de question » (TSB 0'26). Gabriella, en revanche, ne cherche pas de réponse en ligne (TSA 4'02). Quant à William, il ne « va » pas sur les sites Internet pour les exercices (1SA 6'26).

Cette dernière remarque, avec l'emploi du verbe « aller » suivi de la préposition « sur » pour désigner le lieu virtuel où se rendent les élèves, peut signifier un abus de langage retrouvé fréquemment : citons à titre d'exemple, Kévin qui indique : « je vais sur digiSchool » (1SA 0'09) et qui dira plus tard « aller partout » (1SB 1'55). Mais cet emploi peut aussi être compris symboliquement comme une façon de donner corps aux sites visités et c'est Salma qui déclare « je suis chez un autre site qui est Nosdevoirs » (1SA 0'36) comme elle pourrait dire je suis à la bibliothèque ou je suis chez ma meilleure amie.

L'incertain statut du répondant, ce « prof » qui répond aux questions

Il arrive que les élèves indiquent spontanément recevoir ou lire une réponse de « profs » à une question posée sur un forum : « j'disais ce que je comprenais pas / et y avait des profs qui m'aidaient à répondre » (TSB 0'05), ou encore : « les questions elles sont déjà posées sur les forums / et il y a pleins de profs qui y ont déjà répondu » (TSB 0'49). Pourtant, le statut enseignant du répondant se montre plus incertain lorsque nous demandons une confirmation : « oui 'fin des profs et des élèves aussi qui avaient / qui avaient compris » (TSB 0'17) ou : « ouais y a des profs qui répondent enfin après on sait pas si c'est des profs » (TSB 0'56).

Nous retrouvons ici un point déjà soulevé dans notre précédente étude quant à la difficulté pour les élèves de saisir l'identité réelle des interlocuteurs avec lesquels ils échangent sur la Toile. Une difficulté d'autant plus présente qu'il semblerait que certains élèves fassent montre d'une propension à projeter un statut imaginaire sur leur interlocuteur.

Cela étant, quelques échanges révèlent que les élèves sont conscients d'une part, de cette difficulté de connaître avec certitude le profil du répondant et d'autre part, de l'existence d'une variété de profils : des professeurs, des élèves, des étudiants. (1SA 1'17, 1SA 1'20) pour un groupe d'élèves ou des inconnus, des professeurs, des élèves ou tout simplement « des gens qui juste connaissent les réponses » (1SC* 3'33) pour un autre groupe. Une incertitude et une pluralité des profils qui ne semblent pas gêner les élèves outre mesure.

Google, « moteur de recherche » ou « promoteur de réponse » ?

Quel est le *modus operandi* des élèves lorsqu'ils consultent la Toile ?

Salma, pour sa part, saisit – « met » – la question ou la consigne de l'exercice, vraisemblablement sur un moteur de recherche (« il »). Cette dernière obtient alors des exercices résolus plus ou moins proches du sien mais qui lui permettent de comprendre : « et du coup il met différents exercices et on peut comprendre » (1SA 1'51). De même, Kévin « tape » la consigne dans la barre de recherche. Une recherche qui peut le conduire vers des documents, des exercices type bac ou autres. Sinon, il consulte préférentiellement digiSchool, un site qu'il a déjà évoqué dans l'entretien et qu'il recommande (1SB 1'02).

À la fin de la première partie de ce texte, nous posons comme objectif spécifique de décrire et d'analyser les pratiques mises en œuvre par des lycéens dans le cadre de leur travail scolaire hors de la classe. Des pratiques précisées par notre premier temps d'étude et confirmée par le second : les lycéens recourent notamment aux forums Internet pour y poser des questions voire y consulter les réponses faites à d'autres. À l'aune de nos entretiens avec des lycéens, force est de constater que le *modus operandi* passe par un intermédiaire : un moteur de recherche – essentiellement Google. Ce dernier est utilisé non pas nécessairement pour rechercher et explorer un site donné, mais souvent pour rechercher directement une réponse à une question donnée. Nous discuterons plus en détail ce point dans le chapitre 3 à venir.

On notera que certains élèves font explicitement référence au chemin qui les conduit à la ressource : une question est saisie dans un moteur de recherche qui affiche une série de liens

qui peuvent pointer vers des forums sur lesquels ladite question a été posée par d'autres. C'est le cas d'Oussama qui indique que : « quand on écrit les questions [dans un moteur de recherche] / ben ça nous amène sur des forums ou des gens ont déjà posé la question » (TSA 4'40). C'est aussi le cas de Manon : « ben je posais ma question sur un enfin je rent je rentrais ma question dans la barre de recherche / et ça mettait des liens / des forums / et des fois ben ma question c'était déjà posé heu / par lui-même {sic} / et du coup je lisais la réponse et ça m'a aidé » (TSB 0'33). On remarquera que Manon se reprend spontanément dans l'emploi du verbe d'action « poser » qu'elle remplace par « rentrer », contrairement à Inès qui peut « poser » des questions sur Google : « je pose aussi des questions sur Google et y a les résultats / parfois j'tombe sur des forums où c'est un autre élève qu'a posé la même question et c'est d'autres gens qui répondent » (1SC* 3'12).

Cette distinction entre le fait de poser une question sur un forum ou sur Google est même soulevée par une élève en cours d'échange (1SC* 2'45) :

Aïcha : *Moi ça m'est d'jà arrivé de poser des questions quand j'comprendais pas heu une question du coup / et j'essayais de trouver heu quelque chose de similaire, des réponses similaires heu / de du cours enfin du cours*

Inès : *Mais tu posais des questions genre dans des forums ou genre sur Google*

Aïcha : *Non genre sur Google / directement sur la barre de recherche /*

Et de poser « sur » à poser « à », il n'y a qu'un pas aisément franchissable. Ainsi Anaïs (1SE* 3'07) utilise l'« Assistant Google » :

Vincent Faillet : *Mais c'est-à-dire ? Qu'est-ce que tu fais quand tu dis « j'utilise Internet » ?*

Anaïs : *Ben / je vais sur Google / genre heu / je pose mes questions / et heu souvent genre ça la réponse elle arrive direct // quand j'ai des questions comme heu / que je comprends pas ou // ou que je dois convertir quelque chose / puis c'est là*

Vincent Faillet : *Tu tapes la question [Anaïs me coupe la parole]*

Anaïs : *Je la tape pas je la dis je je / c'est c'est Google heu // Assistance Google / puis après ça me sort directement à voix haute*

Vincent Faillet : *C'est à dire que tu formules ta question à l'oral et Google te donne [Anaïs me coupe la parole]*

Anaïs : *La réponse à l'oral aussi*

Vincent Faillet : *Par exemple quel type de question tu peux poser à l'Assistant Google ?*

Anaïs : Je sais pas heu / comment convertir heu / convertis moi heu 100 mL en L par exemple ou c'est des questions bêtes ou sinon c'est juste genre heu / des questions en physique surtout / quand il faut /// étudier heu le nom heu du d'une d'une / d'une formule //

Cet échange illustre qu'un moteur de recherche peut devenir un « promoteur de réponse » et du reste certains élèves font peu de cas du chemin qui les conduit à la ressource, comme Marie qui « met » sa question dans un moteur de recherche et qui constate que parfois « ça [lui] donne la réponse, [...] la bonne réponse » (1SE* 4'55), ou comme Paul : « en tapant mon problème dans la barre des recherches / du coup ça tombe sur plein de // de de réponses / différentes et je scrute un peu pour voir ce qui se rapproche le plus de mon problème » (1SD* 5'05).

Enfin, s'agissant des types d'entrées pour effectuer une recherche, nous remarquons que les élèves utilisent les potentialités du moteur : recherche par l'écrit, par la voix mais aussi par l'image. Ainsi, Inès a pu trouver la correction d'un devoir maison en sciences physiques sur la Toile en passant par la recherche d'image (TSA 3'28). Cette stratégie par la recherche d'image est également utilisée par Massaouda (TSA 3'43). Samantha, quant à elle, utilise l'image pour poser ses questions en ligne : « je mettais je prenais en photo mon exercice » (TSB 0'05). Une façon de procéder précédemment relevée dans notre corpus issu de la recherche de traces sur la Toile.

Alors que le point d'entrée de nos entretiens était d'apprécier – dans la suite de notre première étude – le recours aux forums Internet pour poser des questions en ligne, les élèves l'ont orienté vers le recours aux moteurs de recherche pour trouver des réponses. Quels éléments d'explication envisager ?

« Tous les trucs qu'on fait c'est déjà fait en fait »

« Tous les trucs qu'on fait c'est déjà fait en fait », Kévin et William constatent que toutes les questions scolaires qu'ils se posent ont été déjà posées par d'autres (1SA 2'32). Une constatation qui émaillera les entretiens et dont on peut proposer ici un florilège. Ainsi c'est : Massaouda qui indique que lorsque l'on pose une question via un moteur de recherche, les résultats font apparaître la question déjà posée par d'autres (TSA 0'30) ;

Oussama qui explique que le fait de saisir une question dans un moteur de recherche « amène sur des forums ou des gens ont déjà posé la question » (TSA 4'40) ;

Kian qui précise que les questions sont souvent déjà posées sur les forums (TSB 0'49) et qu'il n'a pas eu besoin de poser sa question car il y avait « des gens qui avaient déjà posé des questions par rapport à ça » (TSB 2'18) ;

Mais aussi Ryna qui déclare que comme la question est déjà posée et répondue par d'autres, il n'est plus besoin de poser la question, il suffit de lire la réponse (ISC* 3'23).

Ou encore Axel qui ne pose pas de question car elles sont souvent déjà toutes posées (TSA 0'55).

La seule voix dissonante de nos entretiens sur ce thème est celle de Nils. À la question de savoir si « toutes les questions ont déjà été posées », Nils répond, au pied de la lettre, qu'il y aura toujours des questions nouvelles (ISD* 6'59).

Salma confirme, quant à elle, les propos liminaires de Kévin et William et elle va plus loin en révélant qu'elle a conscience de « suivre les traces » d'autres élèves :

Y avait des gens heu / chais pas {sic} / ils étaient en sixième ils ont posé des questions maintenant ils ont évolué maintenant ils sont en troisième / et nous on peut / et nous en fait ils ont gardé une trace de ce qu'ils avaient posé / comme question / comme exercice / du coup nous on peut savoir / mais du coup nous on suit leurs traces (1SA 2'46).

C'est un point de vue partagé par Kian dans un autre groupe :

On va sur les forums pour voir les questions // en fait c'est / c'est pas / indispensable mais c'est / vraiment / très utile / parce que / on n'est pas les seuls à se / enfin on n'est pas les seuls terminales S du monde / du coup y a plein de gens qui se posent les mêmes questions que nous et il y a souvent les réponses qui sont déjà données surtout on est la dernière année avec ce bac là et ce programme-là / du coup toutes les questions heu qui avaient par rapport à ce programme-là elles ont déjà été posées pratiquement // donc heu c'est vraiment utile je pense (TSB 12'15).

Alors que Kian – élève en terminale S, dernière promotion avant la réforme du lycée – constate que toutes les questions en rapport avec le programme qui vit ses derniers instants ont déjà été posées, Salma – élève en première générale, première promotion depuis la réforme du lycée – soulève une inquiétude, celui du changement des programmes qui va rendre caduques les ressources existantes et qui fera que « les gens ne sauront pas puisque c'est un truc nouveau » (1SA 2'46).

À quoi bon poser une question si l'on sait trouver la réponse, c'est un peu en filigrane ce que nous disent les élèves et ce qui explique sans doute que beaucoup d'entre eux, ne posent pas de question en ligne, c'est le cas de Kian : « après si je trouve vraiment pas les / je l'ai jamais fait mais si je quand je trouve vraiment pas la réponse à ma question je poserais moi-même la question » (TSB 2'18). Mais encore faut-il avoir le temps et la patience d'attendre les réponses.

Le temps d'attendre les réponses

Il ressort des entretiens que certains élèves n'ont pas le temps d'attendre les réponses à leurs questions, soit qu'ils n'en aient pas envie, soit que matériellement l'attente soit impossible. Ainsi, Massaouda ne pose pas de question en ligne parce qu'elle n'a pas « envie d'attendre » une éventuelle réponse de quelqu'un (TSA 5'27). Un point de vue partagé par ses camarades (TSA 5'48). C'est aussi pour les mêmes contraintes de temps que Paul n'a jamais posé de question sur un forum car il estime que le délai de réponse serait trop long : « parce que je me dis que le temps qu'il répond à ma question heu j'aurais déjà vu mon prof et j'aurais pu lui demander / du coup /// c'est un peu trop long je pense ». Ce ne sont que des supputations puisque Paul n'a « pas essayé » (1SD* 6'30). Même constat pour Kian qui s'interroge sur le temps que cela prendrait pour obtenir une réponse : « mais je pense que ça doit prendre du temps à répondre enfin je l'ai jamais fait je sais pas » (TSB 2'18). Anaïs, quant à elle, a déjà essayé de poser des questions de mathématiques sur un site pour un devoir : « les gens te répondent dans les commentaires ». Mais elle ne semble pas convaincue car les réponses ne sont pas assez rapides (Anaïs attend des réponses pour le lendemain au plus tard) (1SE* 6'52). Et si Massaouda ne veut pas attendre, c'est car elle est pressée par le temps : « c'est pour bientôt que je dois le rendre » (sous-entendu le devoir maison) ou alors car elle veut éviter le poids de l'incertitude : « parce que je sais pas moi si quelqu'un va me [répondre] » (TSA 5'55).

Le temps d'attendre les réponses mais aussi la peur de ne pas en avoir. Une peur qui fait qu'Élisa ne pose pas de question sur les forums : « moi je pose pas de question parce que // ben // ben j'ai peur que personne ne réponde // » (TSA 1'07). Cette peur d'être laissée « en vu » comme le dit Samantha (TSB 7'56).

Sur ces questions de temps de réponse, un seul témoignage détonne par rapport à ces témoignages d'élèves, celui de Samantha qui indique que sur le site sur lequel elle « va » (« Nosdevoirs »), elle obtient une réponse en moins de 10 minutes (TSB 2'41), ce qui, précisons-le, correspond à la « promesse » de ce site pour 80 % des questions. Et de fait, nous avons pu relever dans notre étude sur les forums Internet, que parfois les temps de réponse sont relativement courts, de l'ordre de quelques minutes. De même que nous avons mis en exergue, toujours dans notre exploration de traces sur la Toile, le caractère urgent de certaines questions

sur les forums (dimensions 11). Une urgence qui conduit certains élèves à « faire un Up » pour hâter les réponses et qui concerne 35 fils du corpus de notre premier temps d'étude.

Deux objectifs majeurs : la compréhension des cours et l'aide à la résolution d'exercices

Dans un groupe de première, s'agissant des raisons pour lesquelles les élèves consultent les forums Internet, Kévin prétend que c'est pour tricher : « allez je vous le dis monsieur / monsieur je vous le dis c'est pour tricher hein » (1SA 6'13). Cependant, dans le même groupe d'entretien que Kévin, deux autres camarades, Salma et Céline, ne sont pas d'accord, elles affirment que certains élèves veulent « vraiment travailler » ou « vraiment comprendre » en consultant les forums Internet (1SA 6'13).

Un peu plus tôt dans l'entretien Kévin s'était montré gêné quant à sa pratique des forums Internet lors d'une précédente question (1SA 0'09) :

Kévin : *J'dis j'dis réellement [Interrogatif]*

Vincent Faillet : *Oui*

Kévin : *Ben ok / pour les DM de maths je vais sur digiSchool / et il y a les réponses [Rires] // voilà // [Un élève : il triche] [Rires] est-ce que j'ai l'air / d'un / d'un // enfin il y a pas tout le temps les réponses en vrai ils aident / sur digiSchool c'est bien / mais vas-y y a d'autres sites c'est claqué / du coup voilà*

Kévin fait cependant la distinction entre ce qui relève de la tricherie – « je vais sur digiSchool et il y a les réponses » – et ce qui relève du travail – « en vrai ils aident ».

Sur cette question de l'aide, Ryna, élève de première, énonce clairement deux objectifs quant au recours à la Toile dans le cadre du travail à la maison ; selon Ryna, « on regarde sur Internet » pour d'une part, 1. la compréhension d'éléments de cours et d'autre part, 2. l'aide à la résolution d'exercices (1SC* 0'22). Deux objectifs que l'on retrouve dans les propos d'autres élèves.

Le recours à la Toile pour la compréhension d'éléments de cours

Citons Aksel, élève de terminale qui va chercher sur la Toile des définitions ou des formules (TSA 0'16), tout comme Élisabeth (TSA 3'23), Marie (1SE* 1'52 et 1SE* 4'37) ou Anaïs, qui, en plus des formules, pose des conversions ou les fameuses « questions bêtes » à l'Assistant Google (1SE* 4'05). Paul confirme que consulter la Toile est pratique pour des définitions, « des explications du mot en images parfois même » et d'ajouter que « c'est plus facile que

d'aller dans un livre » (ISD* 4'23), même si ce dernier reconnaît utiliser Internet plus pour sa culture générale que pour sa culture scolaire (ISD* 0'42). Les éléments de cours semblent plus accessibles *via* Internet que dans le livre de classe, c'est un point de vue confirmé par Anaïs : « on va pas se mentir on a souvent la flemme de sortir un livre / de regarder de chercher la page tout ça vu qu'on pose juste directement la question » (ISE* 5'38).

On peut alors s'interroger sur la nature des sites consultés pour prendre connaissance de ces éléments de cours. Ainsi, à la question de savoir vers quel type de site conduisent ces questions saisies dans un moteur de recherche, Anaïs et Marie répondent (ISE* 5'13) :

Anaïs : *C'est pas un site c'est juste Google qui t'affiche heu la réponse heu / la / la vraie*

Marie : *Sinon y a Wikipédia qui s'affiche / puis des sites heu d'autres sites*

Anaïs : *Quelques petits résumés des sites*

Marie : *Pour les petites réponses*

Ainsi, selon Anaïs, c'est Google qui affiche la réponse, « la vraie » et non pas un site. La qualification de « vraie » réponse est intéressante. Est-ce à dire qu'il y a des fausses réponses ? Est-ce à dire que Google « sait » ce qui est vrai ?

Marie ajoute que Wikipédia s'affiche aussi, puis d'autres sites, quelques « petits résumés de sites ». Il semble dès lors que ces élèves peuvent ne consulter que la première page de Google sans cliquer sur les liens, en utilisant seulement les résultats du résumé de la page Wikipédia ou des sites les premiers référencés. Ce que Marie appelle les « petites réponses ». Cet exemple illustre la pratique de Google en tant que « promoteur de réponse » comme nous l'avons défini plus avant.

Kévin, quant à lui, ne se contente pas des résumés de pages Internet et préfère consulter « digiSchool » car il peut y faire des quizz (ISB 1'20). De même que Gabriella travaille avec le site Internet de la mairie de Paris car ce site Internet propose des quizz sur tout le programme : « ça permet de comprendre réviser et apprendre » (TSA 1'24). Les quizz ont ici une valeur ajoutée recherchée par ces deux élèves.

Kian de son côté semble rechercher l'aide de ses pairs : « j'avais pas vraiment compris [...] et je suis allé voir sur des forums et / parfois y a des gens / de notre âge qui expliquent / avec leurs mots et j'ai compris comme ça » (TSB 1'51) ou encore « ce qui est bien c'est parler avec quelqu'un de notre âge par exemple dans les commentaires sous une vidéo de Mathrix²⁸ / genre

²⁸ Mathrix est une chaîne YouTube qui dispense des cours et des conseils scolaires dans de nombreuses disciplines. Nous détaillerons le recours aux chaînes YouTube dans les pages à venir.

j'avais pas compris un truc et j'avais posé ma question / et il y a quelqu'un qui m'avait répondu / et quelqu'un de mon âge je pense / quelqu'un qui était en terminale ». Cela étant, Kian, trouve qu'obtenir la « confirmation d'un professeur » [sous-entendu via Internet] est complémentaire avec la démarche de solliciter les pairs, « l'un va avec l'autre ».

Le recours à la Toile pour de l'aide à la résolution d'exercices

Citons encore Aksel qui peut recourir à la Toile lorsqu'il ne comprend pas une question ou n'arrive pas à trouver « directement la réponse ». Pour ce dernier, les ressources sur la Toile sont dès lors perçues comme une aide, ce qu'il appelle « des petites bases », pour poursuivre une résolution d'exercice (TSA 4'03) ; il ne s'agit pas pour Aksel d'aller chercher « la réponse entière ». Oussama acquiesce : « ils » ne « mettent pas d'explications complètes sur Internet », juste la réponse et quelques éléments sans vrai développement (TSA 4'29). Et ces éléments sont de qualité variable, pour Massaouda parfois la réponse aux questions est assortie d'explications claires (TSA 5'02) alors que pour Inès les réponses aux questions scolaires posées sur Internet ne sont pas précises (TSA 0'42). Samantha quant à elle « envoie » ses exercices sur le site « Nosdevoirs » : « j'le fais tout le temps monsieur [rires] / j'envoie mes exercices / surtout en seconde j'le faisais » (TSB 1'39). Paul, lui n'envoie pas d'exercice sur la Toile mais il lui arrive d'aller voir sur des forums « s'il y a des gens qui ont les mêmes problèmes » de mathématiques que lui, cela permet souvent de comprendre (1SD* 4'45).

Ainsi, les objectifs qui conduisent à la consultation de sites Internet sont divers. L'idée d'une Toile au service des tricheurs en est un, même s'il n'est clairement pas prégnant dans nos entretiens, de même qu'il ne l'était pas dans notre étude sur les forums Internet. Deux objectifs semblent cependant se dessiner : comprendre les cours et résoudre des exercices. Deux objectifs soutenus par des motivations variables, qu'il s'agisse par exemple d'obtenir une réponse immédiate, de recevoir un coup de pouce, de trouver des pairs avec qui échanger ou de lire des explications faites par des pairs avec leur vocabulaire spécifique.

On notera au passage le recours fréquent à l'adjectif « petit » lorsqu'il s'agit de qualifier les apports de la Toile : « petites vidéos », « petits résumés », « petites réponses », « petit plus » et « petites bases ». L'Internet pour ces élèves est le pourvoyeur des petites choses. C'est un positionnement intéressant à mettre en perspective avec toute l'importance accordée au système d'enseignement classique par nombre d'élèves. Nous reviendrons sur ce point dans le prochain chapitre.

Quand bien même l'Internet serait-il « le pourvoyeur des petites choses », une question se fait légitimement jour : selon quels critères une ressource glanée sur la Toile, est-elle jugée de confiance ou d'intérêt par les élèves ? Une question qui nous amène vers la deuxième thématique.

Deuxième thématique : les stratégies d'évaluation des ressources trouvées sur la Toile

Certains élèves évoquent spontanément le caractère parfois fallacieux des réponses faites aux questions posées sur la Toile. C'est le cas de Céline : « après il y en a qui répondent faux / [...] j'ai vu des réponses c'était / c'était n'importe quoi » (ISA 1'21). Un point de vue confirmé par Margot dans un langage plus fleuri : « mais des fois ils disent de la merde dans les forums » (TSB 0'44). Pour Inès et Ryna : « c'est pas tout le temps vrai donc heu soit après faut [Inès : ouais] vérifier si c'est vrai » (ISC* 3'41).

Mais alors comment les élèves jugent-ils de la fiabilité d'une ressource trouvée sur la Toile ? Si Mohammed pense que les connaissances de base possédées par les élèves sur un sujet donné permettent d'apprécier la véracité ou l'intérêt d'une ressource (en l'occurrence vidéo) (ISD* 5'58), d'autres stratégies d'évaluation se dessinent dans les propos des élèves. Nous en avons identifié trois : 1. L'évaluation par le statut académique, 2. L'évaluation par la notoriété et 3. L'évaluation par la récurrence.

L'évaluation des ressources par le statut académique du prescripteur ou du répondant

La ressource peut être évaluée au travers du statut académique de celui qui la prescrit. Et l'on retrouve la figure tutélaire du professeur. Une ressource de la Toile peut ainsi être validée par un enseignant du lycée, lorsqu'il la conseille auprès de ses élèves. Dans un tel cas, pas d'hésitation pour ces derniers : « on sait que c'est des sources sûres » (ISE* 22'20).

La figure tutélaire du professeur est aussi recherchée sur la Toile. Ainsi, Salma fait confiance lorsque c'est un « prof » qui répond à une question (ISB 2'43). Pour Kian, la validation d'un « prof » dans un échange a valeur de confirmation : « après il y avait eu la validation entre guillemet / de quelqu'un qui / d'après ce qu'il disait était heu enfin prof ou je sais pas quoi » (TSB 7'04). Par son intervention, Kian nous rappelle ici le caractère incertain du statut du répondant. De la difficulté de valider le valideur.

S'agissant des vidéos YouTube, c'est plus facile lorsque la ressource est produite par un enseignant patenté à l'instar d'Yvan Monka, un vidéaste youtubeur clairement identifié comme professeur agrégé de mathématiques en lycée (cf. Encadré 5, infra). Marie de préciser : « on sait qu'il étudie {sic} dans un lycée on sait que c'est un vrai prof et que c'est pas une arnaque » (ISE* 20'53).

Et si ce n'est pas sûr, c'est quand même probable car selon Anaïs, « les profs sur YouTube » sont « tous vraiment profs pour la plupart », ce ne sont pas des « arnaques ». Anaïs argumente en expliquant que cela prend du temps d'enregistrer, monter, poster une vidéo, selon elle, cela n'a pas d'intérêt de passer autant de temps pour « faire du n'importe quoi » (ISE* 21'07).

Ryna, pour sa part, reconnaît le statut enseignant dans les explications qui sont de qualité : « ils savent de quoi ils parlent quand ils parlent genre ils expliquent bien » (ISC* 8'03).

Enfin, Inès, quant à elle, fait tout simplement confiance aux déclarations : « dans leurs vidéos ils disent on est prof de maths je vais vous apprendre ça » (ISC* 8'07).

De la même façon qu'il y a le professeur-acteur, réalisateur et scénariste, vidéaste polyvalent, il y a aussi le professeur-conseiller technique. Et si ce n'est pas un professeur patenté qui explique face caméra, il est possible qu'il soit en support, hors champ. Ainsi, selon Kian, la chaîne YouTube de l'Antisèche met en scène un youtubeur connu et apprécié mais « il y a des profs derrière lui » (TSB 3'51). La qualité de la ressource peut ainsi être également évaluée au travers du statut académique de celui qui la produit.

L'évaluation des ressources par la notoriété

Alors que nous demandons aux élèves s'ils font confiance aux réponses faites sur « digiSchool », Salma déclare qu'elle fait confiance si les élèves « sont sûrs d'eux » ! Une intrigante réponse qui nous pousse à essayer d'en savoir un peu plus :

Vincent Faillet : *Comment tu sais qu'ils sont sûr d'eux ?*

Kévin : *Oui c'est ça comment tu sais [Interrogatif]*

Céline : *Ils sont notés / y a des étoiles*

Salma : *Ouais*

Céline : *Si y a 5 étoiles*

Salma : *En fait heu / ils sont vérifiés*

Céline – qui répond à la place de Salma – indique que les élèves sont « notés », les élèves et non pas la réponse faite ; Salma précise que les élèves sont vérifiés. Abus de langage,

déformation scolaire ou considération volontaire du répondant en lieu et place de sa réponse ? Toujours est-il que Salma et Céline semblent considérer que les élèves ayant reçu une bonne « note », ont produit une réponse de qualité et que ces élèves sont – *a posteriori* – sûrs d’eux, un peu à l’instar d’un élève qui aurait reçu une bonne note pour la qualité de sa copie.

Mais la notation en question n’a rien d’académique. D’une part, on ne sait pas qui sont les évaluateurs, même si l’on peut légitimement penser qu’il s’agit en majeure partie de pairs et d’autre part, la validation considérée se fait par l’intermédiaire d’étoiles²⁹ (1SB 2’56). Des étoiles ayant valeur de notes. Des étoiles ou des « petits cœurs » sur un autre site comme nous l’explique Salma :

Sur Nosdevoirs en fait heu/ y a les heu / les petits cœurs // et en fait / par exemple heu / si y a un exercice il va avoir heu 150 cœurs // genre si c'est heu / j'veis marquer direct les réponses alors que si c'est un exo qui a juste un petit cœur / ça veut dire que c'est / je vais pas marquer // parce qu'en fait les cœurs / ça veut dire que / y a plein de gens qui sont passés par là et qui heu qui z'ont {sic} eu bon // j'sais pas si vous voyez (1SB 3’09)

Ainsi, sur le site « Nosdevoirs » les réponses sont évaluées avec des « petits cœurs ». Pour Salma, la présence de ces cœurs peut motiver la prise en compte de la réponse, parfois sans même réfléchir : « j’veis marquer direct les réponses ». L’octroi de cœurs signe que la ressource a été utilisée par d’autres, des « gens » qui « ont eu bon » : « les cœurs ça veut dire que plein de gens sont passés par là » – une sémantique métaphorique à rapprocher de celle de « traces » évoquée dans la première thématique.

Dans un autre groupe, Kian confirme que les réponses peuvent être notées sur certains forums, de même que le profil des répondants et que ce sont des indications quant à la fiabilité de la ressource (TSB 1’06) :

En fait il y a des notes sur les comm sur enfin sur certains forums ou je suis allé genre il y a des notes sur heu / les trucs sur les réponses / de chacun et par profil aussi / du coup ben quand on voit qu'il y a une note heu / pas terrible c'est à dire que il faut pas vraiment se fier à ça

Pour Céline, les cœurs sur le site « Nosdevoirs » montrent l’approbation des autres (1SB 3’31). Cette approbation des pairs revêt une certaine valeur pour les élèves et ce, tant sur la Toile (les « étoiles » ou les « petits cœurs »), que dans la classe lorsque par exemple, des élèves recommandent à leurs camarades un site Internet ou une vidéo d’intérêt : « on dit aux gens oui

²⁹ Depuis l’entretien, le forum a évolué et les étoiles sont remplacées par les « claps », avec une iconographie de deux mains qui applaudissent pour signifier l’approbation.

cette vidéo elle est très bien » (TSB 8'04) ; « je vais sur les trucs que j'connais moi / comme heu Yvan Monka ou même quand j'parle avec heu / d'autres élèves parce que on est tous heu on est tous heu les mêmes on regarde tous des vidéos » (1SI* 8'58).

Au-delà des notes, certains youtubeurs semblent tirer une légitimité de leur notoriété, de leur statut d'influenceur. C'est le cas de Mathrix, un vidéaste qui traite des mathématiques (cf. Encadré 5, infra). À la fin de l'entretien de groupe, Céline vient ainsi nous trouver avec son téléphone pour nous montrer la chaîne YouTube de Mathrix évoquée dans la discussion ; elle nous précise « et il a 401 k » – sous-entendu, il a 401.000 abonnés – ce qui semble important pour elle et ses camarades. Céline d'ajouter : « on a des retours, ça veut dire que cela marche » (1SA 5'38).

Fabrice confirme l'importance de la notoriété (exprimée en nombre de vues) dans le choix des premières vidéos YouTube qu'il a pu consulter (1SI* 8'13) :

Fabrice : *Ben on va dire qu'au début c'était comme ça vu que la première fois la première fois / j'ai cherché ben // heu chapitre de SVT nananananana / après j'ai regardé les vidéos / j'ai d'abord regardé heu ceux {sic} qui avaient le plus de vues /*

Vincent Faillet : *Pourquoi ?*

Fabrice : *Heu ben parce que / j'pense que comme tout le monde si / une personne heu / elle va par exemple heu dans un nouveau restaurant / ben elle va aller là où il y a le plus de monde parce qu'elle aura plus confiance que dans le restaurant où y a ben personne / et j'pense que c'est pareil avec tout / et du coup ben on va dire que pour la vidéo par exemple j'ai suivi le mouvement avec le nombre de vues / après j'ai regardé les commentaires / j'peux regarder les commentaires / voir s'ils ont compris heu eux aussi et voilà / et lors de la vidéo / je regarde si c'est en adhérence {sic} avec heu ce que j'ai étudié / si ça ben découle bien de avec ce que j'ai étudié et si c'est le cas ben / j'reste sur une même personne comme par exemple SVT Première*

Islem mesure aussi la qualité d'un site ou d'une personne à l'aune de sa notoriété, une notoriété qu'elle exprime également en nombre de vues des ressources (1SC* 7'52) mais aussi en nombre d'abonnés (1SC* 7'56). Islem de préciser : « si y a 10 vues / sur une vidéo par rapport à une autre vidéo qui a 1000 vues / on va plus s'intéresser à celle qui a 1000 vues de 10 vues » (1SC* 8'19) ; Aïcha complète : « parce qu'elle aura été beaucoup plus efficace que les autres » (1SC* 8'28).

Toutefois, Ryna et Inès ne sont pas d'accord avec cette corrélation efficacité/nombre de vues car « chacun à sa manière de comprendre » (1SC* 8'35) :

Ryna : Ben non parce que / en mode chacun à sa manière de comprendre donc en vrai / ben moi si j'comprends pas un truc où y a 10000 vues ben j'vais aller voir d'autres / et ça se trouve la personne qu'a 200 vues ben j'vais mieux comprendre que celle qu'a 10000 vues

Inès : Exa ouais pareil moi j'regarde pas les vues / j'regarde plusieurs vidéos que ça soit beaucoup ou pas beaucoup de vues et après

La notoriété des sites Internet est aussi un critère d'appréciation du sérieux des ressources qu'ils hébergent. Et ce d'autant plus si les sites valident leurs contenus.

C'est le cas de « digiSchool » et de « Nosdevoirs », des sites Internet déjà évoqués, reconnus et appréciés par les élèves qui valident les réponses aux questions posées comme l'explique Salma : « c'est confirmé par « digiSchool » ça veut dire en fait qu'ils mettent une petite barre heu / verte / ça veut dire que la réponse elle est vraiment vraie ça veut dire que c'est vérifié par des experts / et que c'est corrigé » (ISA 0'36). Même chose pour « Nosdevoirs », d'après Samantha : « sur un autre site je suis allé / [...] / il y avait le site qui validait / les commentaires / pour savoir si c'était heu / bon ou pas / parce que des fois ils disent n'importe quoi / et des fois c'était validé par le site donc ça veut dire c'était sûr que on pouvait s'aider de ça » (TSB 1'19).

Ceci explique possiblement que certains élèves comme Kévin, vont en première intention sur des sites connus pour leur sérieux (ISB 2'00). Salma trouve que sur le site de soutien scolaire en ligne « digiSchool », il y a de « bonnes réponses » aux questions posées, même chose pour « Nosdevoirs ». Elle est en revanche méfiante quant aux sites qu'elle ne connaît pas (ISB 0'38).

La notoriété est donc un élément d'évaluation des ressources pour les élèves, au même titre que le statut académique.

Nous avons pour ainsi dire, d'un côté une évaluation par « le badge » et de l'autre une évaluation par « le diplôme ». Et « le badge » n'exclut pas « le diplôme ». Ainsi, Yvan Monka possède les deux ; en plus de son statut d'enseignant, il bénéficie auprès des élèves d'un statut d'influenceur, un gage de sérieux pour ces derniers et pour Marie : « après nous on a des sources sûres par exemple heu Yvan Monka on sait que c'est un prof de math / qu'il est réputé que sur les réseaux il a tourné parce qu'il est fort / et qu'il explique bien » (ISE* 20'11). Marie de poursuivre : « par exemple sur Twitter [...] à chaque fois il est retweeté » (ISE* 20'48). Pour Anaïs : « tout le monde le conseille » (ISE* 20'51) et d'ailleurs Paul a connu au collège grâce à ses camarades : « moi à la base j'utilisais pas trop [Sous-entendu : les vidéos d'Yvan Monka] et puis après j'entendais des gens dire heu // dire son nom donc heu ça m'a // ca m'a intrigué et je suis allé voir » (ISD* 1'58).

L'évaluation des ressources par la récurrence

À défaut de « badge » et de « diplôme » pour évaluer la qualité d'une ressource, certains élèves se reportent sur la récurrence. L'idée sous-jacente est que l'ubiquité est signe de fiabilité. Une stratégie déjà relevée au cours d'une étude financée par la commission européenne et conduite par OPTEM (2007) auprès d'enfant de 9-10 ans et 12-14 ans. Cette étude, dont les données ont été récoltées avant l'adoption massive des réseaux sociaux, laisse à penser que les pratiques que nous observons sont relativement anciennes et vraisemblablement ancrées.

Ainsi, consciente du caractère potentiellement peu fiable du résultat de ses recherches, Samantha met en lien les réponses de divers forums : « après j'cherchais j'mettais en lien les forums » (TSB 0'46). C'est aussi par recoupements des sources, « en trouvant plusieurs fois la même explication », que Nils juge une ressource fiable (1SD* 5'49).

Ryna vérifie une nouvelle fois la réponse sur Internet. Si sa requête accède à des cours, elle valide, si cela pointe sur des forums, elle abandonne (1SC* 3'41). Une méthode confirmée par Aïcha, la récurrence de la réponse sur d'autres sites vaut validation (1SC* 4'01) :

Ryna : Mais après c'est pas tout le temps vrai donc heu soi après faut [Inès : ouais] vérifier si c'est vrai

Vincent Faillet : Comment on fait pour vérifier ?

Ryna : Ben après heu je reregarde la réponse sur Internet / après si ça me sort genre plein de cours et tout ben j'vois que c'est vrai / sinon si ça me sort des encore des forums ben heu / j'abandonne le truc parce que j'suis pas sûre que ça soit vrai

Aïcha : Ouais voilà on cherche la réponse sur d'autres sites en fait si ça revient tout le temps heu la même chose on s'dit que c'est juste / si y a des trucs qui changent heu // chais pas / j'abandonne aussi [Rires]

Marie applique cette méthode d'évaluation pour les vidéos, il faut regarder deux vidéos pour vérifier si elles sont similaires : « mais y a des vidéos c'est vrai que / on sait pas si des sources sûres / mais dans ces cas-là faut regarder deux vidéos pour voir si elles sont similaires » (1SE* 20'11).

Nos entretiens montrent que les vidéos YouTube sont des ressources de choix très prisées par les élèves ; il convient dès lors d'explorer plus avant cette thématique, afin notamment d'apprécier les motivations qui conduisent les élèves à la consultation de vidéos « scolaires » sur YouTube.

Troisième thématique : la consultation de vidéos sur YouTube, un complément aux cours suivis en classe

L'axe d'étude du recours aux vidéos YouTube pour comprendre un point de cours n'était pas identifié comme un axe important à l'entame de nos consultations de lycéens, avant que William n'intervienne lors du premier entretien de groupe : « mais du coup on parle que des forums / parce que moi je regarde des vidéos YouTube hein » (1SA 3'20). Alors que nous explorions plus spécifiquement le recours aux forums Internet, nous comprenons que les élèves peuvent aussi chercher un point de cours sur YouTube, comme le précise Mohammed : « lorsqu'on a pas compris des choses en cours on peut heu / par exemple chercher sur YouTube heu / que veut dire ça ou voilà » (1SD* 3'16). Une pratique qui s'avère très répandue pour les élèves de notre corpus (TSF* 0'18, TSG* 0'08, TSH* 0'09, 1SI* 0'10). C'est notamment le cas de Nayoby qui « regarde » des cours (1SE* 1'06) :

Nayoby : Moi je cherche des informations et je regarde des cours /

Vincent Faillet : Quels cours ?

Nayoby : Des cours heu ben sûr heu / souvent pour maths physique et SVT et heu ben je regarde les cours en / en relation avec ce que je dois faire / pour mieux comprendre et du coup ça m'aide beaucoup

Vincent Faillet : C'est à dire que tu lis des cours de profs ou de [Nayoby me coupe]

Nayoby : Non c'est des c'est sur YouTube des profs qui heu qui expliquent le cours /

Vincent Faillet : Tu as des noms à me donner ?

Nayoby : Y a heu // attendez est ce que je peux regarder [Se saisit de son smartphone]

Nayoby fait référence à Yvan Monka. On remarquera qu'elle se montre incapable de citer le nom « du professeur qui explique le cours sur YouTube » et qu'elle doit prendre son smartphone pour cheminer vers la ressource afin de donner le nom. De la même façon que Nadhrat nous citera « Bio Physique », un youtubeur que nous ne sommes pas parvenus à trouver car il n'existe pas ! Renseignement pris, Nadhrat voulait parler du youtubeur « Le Prof de Physique » (TSG* 0'43). Élias quant lui évoquera « Monsieur Sympa » : « en physique heu / j'crois c'est c'est Monsieur Sympa c'est un truc comme ça », un youtubeur qu'il n'a pas été possible de retrouver sur YouTube !

ENCADRÉ 5 | Focus sur les chaînes YouTube consultées par les élèves de notre étude

De la même façon que les élèves déclarent peu de site Internet consultés, nos entretiens mettent en avant seulement quelques chaînes YouTube ; des chaînes qui proposent des contenus scolaires notamment à l'adresse des élèves du lycée : Mathrix, M@ths et tiques (la chaîne d'Yvan Monka), l'Antisèche, Lesbonsprofs et dans une moindre mesure Bio Logique et Monsieur SES. Des chaînes YouTube somme toute fort différentes.

Mathrix est une chaîne YouTube créée en 2015 par Filipi Cabalzar et Julien Schneider, deux anciens étudiants de l'École polytechnique fédérale de Lausanne. C'est Filipi Cabalzar (à l'instar des élèves, nous l'appellerons Mathrix) qui présente les contenus en mathématiques, il se définit sur sa page LinkedIn comme étant « professeur digital et entrepreneur ». Dans la vidéo de présentation de la chaîne, qui le met en scène, Mathrix déclare : « j'ai une question simple, est-ce que tu veux que je t'explique en 10 minutes ce que ton prof galère à faire en plusieurs semaines ? ». Et Mathrix de proposer d'aider les élèves grâce à des « cours simples » et « expliqués dans leur langage », sans oublier « deux éléments qui manquent souvent : l'organisation et la motivation ».

La chaîne YouTube **M@ths et tiques** active depuis 2008 n'est jamais citée par les élèves qui ne connaissent que son créateur d'Yvan Monka, un professeur agrégé de mathématiques, enseignant en lycée dans l'académie de Strasbourg. Dans la vidéo de présentation de sa chaîne, Yvan Monka propose « des milliers de vidéos [...] rangées dans des *playlists* par niveau et par chapitre » pour travailler en autonomie.

La chaîne YouTube **l'Antisèche** lancée en 2017 propose d'aborder notamment le programme du lycée. Les contenus sont écrits avec l'aide de professeurs et c'est un youtubeur Cyrus North qui enregistre les vidéos, en y ajoutant un regard décalé.

Enfin, la chaîne YouTube **Lesbonsprofs** existe depuis 2012 et propose en description « des centaines de rappels de cours et de méthodes pour le collège et le lycée présentés par des profs de l'Éducation nationale ».

Des vidéos qualifiées de « motivantes » avec des contenus « exceptionnellement bien faits »

Mathrix, une chaîne YouTube récurrente dans nos entretiens, axe sa description comme nous venons de le voir, sur « deux éléments qui manquent souvent : l'organisation et la motivation ». Une description en phase avec le ressenti des élèves.

Ainsi, pour Chéïma, Mathrix « fait des vidéos motivantes et des vidéos où il explique et il reprend des méthodes » (ISA 5'03). Chéïma de poursuivre : « les vidéos [de Mathrix] sont motivantes ça nous aide / ça ça nous donne aussi envie d'apprendre avec lui » (ISA 5'03). Ainsi Mathrix donne envie d'apprendre avec lui. Mathrix n'est pas qu'un youtubeur proposant des vidéos sur les mathématiques, il a aussi une histoire selon Chéïma : « il a une histoire c'est à dire que / il avait dit que / il était pas bon du tout et il est arrivé à / à remonter et c'est comme ça en fait qu'il nous / qu'il / motive les jeunes » (ISA 4'55) et il « a fait de longues études » (ISA 3'59) selon Céline. Cette histoire retranscrite par les élèves constitue un élément de communication narrative, une mise en récit de la personne et de son parcours.

Si Mathrix est apprécié des élèves c'est peut-être parce qu'il explique bien et qu'il est clair comme l'indique Céline (ISA 5'20) ; même constat pour Oussama : « Mathrix il explique bien » (TSA 2'18). Nayoby apprécie que Mathrix écrive les cours [Mathrix présente le contenu de son cours sur une feuille manuscrite face caméra : « ben y a une caméra genre qui doit être là enfin en / en hauteur et ils écrivent sur une feuille où genre ils font des schémas où ils font des petites représentations avec des petits objets » (TSB 6'08)], mette des couleurs et qu'il ait « une bonne énergie » (ISE* 21'50).

Dans une intervention plus généraliste quant aux vidéos sur YouTube, Marie nous dit l'importance, pour elle, des couleurs et de la présentation : « oui les couleurs / parce que si c'est bien fait / c'est proprement fait on va dire / ça me donne envie de regarder / si la personne elle parle doucement elle parle bien et que / on voit dans sa voix qu'elle a un ton de / enfin elle est contente de faire cette vidéo / moi personnellement ça m'attire » (ISE* 20'11). Marie qui nous confirmera, un an plus tard alors qu'elle est en classe de terminale, qu'un cours écrit pris sur un site Internet ne va pas la « captiver », alors qu'une vidéo attirera son attention et elle aura « envie de la regarder » (TSH* 2'34).

Kian cite la chaîne l'Antisèche (une chaîne YouTube manifestement connue de tous les élèves du groupe de Kian) et ses contenus « vraiment exceptionnellement bien faits », des contenus uniquement dédiés aux terminales. Le youtubeur en question – Cyrus North – est à l'aise devant la caméra et Kian de souligner également la qualité du montage, de la vulgarisation mais aussi des blagues (TSB 3'51). Nous reprenons ci-dessous l'enchaînement tel qu'il s'est déroulé et dans lequel nous ne sommes pas intervenus, tant les élèves se sont montrés prolixes sur ce qui semble être une expérience presque magique : « même si vous y connaissez rien vous comprenez » :

Kian : Et aussi y a une chaîne qui s'appelle l'Antisèche [Des élèves interviennent : ouais | ça c'est bien | c'est génial | ça j'connais] / parce que c'est vraiment exceptionnellement [Insiste sur l'adverbe] bien fait genre le mont / en fait c'est / un youtubeur qui est [Une élève : mais il est génial] / connu / et heu / il y a des profs derrière lui qui ont créé un truc genre c'est pour les révisions du bac justement que pour les terminales / et // ce youtubeur qui a l'habitude de parler devant la caméra et tout ça il fait / il présente les différents cours // genre en vulgarisant heu / et c'est extrêmement [Insiste sur l'adverbe] bien fait / le montage / que ce soit le montage ou les blagues qu' y a autour ou tous les trucs / c'est vraiment bien fait

Samantha : C'est génial

Lise-Audrey : Y a pas besoin de / de travailler pour un contrôle pour regarder ça genre tu peux même si t'as / pas envie de travailler

Kian : Ouais y a des gens qui regardent juste pour en apprendre plus // des / des gens plus grands que nous / juste pour heu se renseigner // et c'est vraiment / de base c'était / c'est / c'était vraiment pour heu les gens qui ont pas révisé le bac / pour les dernières semaines / pour avoir plein de vidéo condensées qui expliquent bien pour bien comprendre / avec beaucoup heu / de schématisation et d'exemples heu // qui collent / enfin qui genre par exemple / heu par exemple pour des trucs de maths pour des probabilités ils avaient pris Star Wars ou des trucs comme ça genre c'est [Coupé par Margot]

Margot : Pour la récurrence ils avaient fait un truc avec le dessert heu

Kian : Avec de la choucroute / enfin c'est vraiment / c'est difficile à expliquer comme ça mais quand vous regardez vraiment même si vous y connaissez rien vous comprenez

Samantha : Et pour l'histoire géo ils avaient fait dans un supermarché aussi / et ils voulaient pas passer par les [Coupée par Kian]

Kian : Ouais pour les commentaires de cartes ils disaient que par exemple une carte tu passes par nanana pour aller à ce rayon là / et il expliquait vraiment bien / et c'est vraiment bien vulgarisé / c'est pas trop heu / ni pas assez

Dans leurs propos, les élèves semblent marqués par les situations humoristiques décalées proposées par cette chaîne YouTube. Un contenu tellement plaisant qu'il n'est pas besoin d'être en situation d'avoir à travailler pour regarder la chaîne selon Lise-Audrey et d'ailleurs Kian le confirme : « il y a des gens qui regardent juste pour en apprendre plus » et de préciser « des gens plus grands que nous juste pour se renseigner ». Toujours selon Kian, l'esprit des vidéos citées est d'aider les élèves qui n'ont pas révisé pour le baccalauréat, une sorte de condensé de cours pour les dernières semaines.

De la même façon que l'« histoire » de Mathrix constitue un *storytelling*, on notera que le décor des vidéos de la chaîne l'Antisèche est scénarisé : un canapé gris, des objets disposés çà et là,

un bazar savamment organisé, une décoration qui fait penser à une chambre d'ado améliorée. Une volonté de la chaîne de créer une chambre et non pas une salle classe.

D'ailleurs, certaines chaînes prônent l'instauration d'une proximité, d'une connivence avec l'environnement culturel juvénile, qu'il s'agisse de la scénarisation des vidéos ou des moyens utilisés pour instaurer une proximité entre la chaîne et ses abonnés. Citons, à cet effet, Mathrix qui organise des *lives* et des *lives* révision (ISA 4'31) et s'inscrit de fait dans la culture du *live streaming*.

On remarquera que les chaînes YouTube les plus commentées par les élèves de notre corpus sont précisément Mathrix et l'Antisèche. Dans leurs vidéos, Mathrix et Cyrus North (l'Antisèche) sont clairement « à la maison ». Cyrus North, c'est un peu l'élève dans sa chambre et Mathrix, l'élève à son bureau devant son brouillon, alors que les enseignants de la chaîne Lesbonprofs ou Yvan Monka se retrouvent face caméra devant un tableau, pour ainsi dire, en situation de classe, à l'école.

Les vidéos YouTube, ce « petit plus » pour comprendre et pour apprendre le cours vu en classe

Il apparaît, au travers de nos entretiens que les vidéos YouTube peuvent être mobilisées par les élèves dans le cadre de la compréhension des cours vus en classe mais aussi pour l'apprentissage de ces derniers.

Les vidéos YouTube permettent de comprendre le cours

Ainsi, consulter les contenus de Mathrix représente une garantie de compréhension pour Céline : « si on comprend pas quelque chose en cours ben si je vais dans chez lui j'peux comprendre » (ISA 5'29). Nous relevons que, de la même façon que les élèves vont « sur » tel forum Internet ou sont « chez » tel site (cf. la première thématique relative au recours aux sites et aux forums Internet), Céline déclare dans une matérialisation merveilleuse, que si elle va « chez » Mathrix, elle pourra comprendre. Un énième abus de langage dont nous pouvons nous demander s'il ne cache pas autre chose.

De son côté Kian qui confirme comprendre les cours de SVT grâce à la chaîne YouTube Mathrix : « je regarde ses vidéos et c'est avec ses vidéos que je comprends [...] » (TSB 3'11).

Aïcha comprend mieux lorsqu'elle « écoute » des vidéos que lorsqu'elle lit un cours. On notera l'emploi du verbe « écouter » pour la vidéo (TSG* 2'16). Même chose pour Léa : il lui est plus

facile de comprendre avec une vidéo qu'avec le cours écrit (TSF* 3'51), elle consulte la chaîne YouTube « Monsieur SES » en SES et elle « comprend tout avec lui » (TSF* 1'54).

Mais alors comment expliquer que des youtubeurs semblent réussir là où des enseignants semblent échouer ?

Marie nous donne une première piste de réflexion : « [La chaîne que je consulte] illustre tout le temps avec des dessins des schémas ou des petits objets et / vraiment c'est vraiment grâce à ça que je comprends » (TSB 3'11).

D'autres pistes existent, ainsi pour Jasmine les vidéos permettent de mieux comprendre le cours car c'est « notre manière d'expliquer » (TSF* 0'25). Quant à Léa, elle consulte les vidéos YouTube « parce que c'est expliqué différemment » (TSF* 0'48), sous-entendu, différemment de ce que l'enseignant peut proposer en classe. Léa de préciser plus tard : « on va aller regarder sur heu YouTube et ça va nous expliquer en / ben avec d'autres mots et du coup on peut on peut mieux comprendre avec d'autres mots » (TSF* 4'44).

Ce point de vue est partagé par Chéïma : « le fait que ce soit pas heu le prof qu'on a tous les jours des fois ça peut ça peut aider parce que / c'est quelqu'un qui / qui nous explique différemment et / ben cette différence là ça peut heu / ben nous permettre de mieux comprendre » (TSH* 1'44). Chéïma tenait des propos similaires en classe de première, deux ans auparavant (elle a redoublé son année de terminale) : « parfois les mots du prof qu'on a en classe / on les comprend moins que lui [ici Mathrix] et inversement des fois / y a des trucs qu'on comprend pas de chez lui et qu'on va comprendre chez un vrai prof » (1SA 5'38).

Il ressort de nos entretiens que les vidéos consultées sur YouTube ne semblent pas considérées comme des cours par les élèves mais comme une différente manière de l'expliquer, « une autre vision des choses du cours », pour reprendre les mots de Paul : « ça fait une différente manière d'expliquer / et heu / par exemple quand tu comprends pas trop heu / la manière de faire ton prof et ben c'est pratique parce que tu as une autre vision des choses du cours que t'as pas forcément compris et ça peut aider » (1SD* 2'26).

De son côté, Fabrice dira à peu près la même chose : « la façon dont le prof il nous enseigne le cours et dont la vidéo YouTube elle nous apprend c'est pas la même chose 'fin c'est j'trouve c'est important des fois / avoir deux visions en fait ça nous aide » (TSH* 3'10). Salma, quant à elle, indique que : « les profs [sur YouTube] expliquent différemment ça veut dire que / ils expliquent sous un autre point de vue / et ça nous permet vraiment de bien comprendre » (1SA 3'50).

Un complément utile pour William qui reconnaît ne pas bien noter toutes les leçons (1SA 3'42). Enfin, selon Ryna, les vidéos « c'est juste une autre manière de dire [...] notre cours qu'on a pas compris » (1SC* 8'12).

ENCADRÉ 6 | Les vidéos YouTube, l'autre façon de « dire le cours »

Expliquer ou dire ? Les youtubeurs, qu'ils soient enseignants ou non, ne « font » pas cours dans les propos des élèves, en revanche ils « expliquent » ou « disent » le cours. Ainsi, Mathrix est défini par Oussama comme étant « le mec » qui explique les mathématiques sur YouTube (TSA 2'31). Toujours s'agissant de Mathrix, Élixa a même cette expression : « il raconte des maths » (TSA 1'50). De son côté, Islem parle d'Yvan Monka en ces termes : « c'est un prof de maths qui explique [...] les maths de troisième [...] après le bac je crois » (1SC* 1'01).

De même pour Paul : Yvan Monka est un professeur « qui explique heu // par le biais des vidéos ce qu'il fait en cours / tous les chapitres qu'il fait dans l'année etc. » (1SD* 2'14). Pour Paul, Yvan Monka, bien que professeur, bien que filmé devant un tableau sur lequel il écrit, bien que faisant des cours à l'année en présentiel devant ses élèves, ne fait pas un cours sur YouTube mais il explique ce qu'il fait en cours dans l'année.

Nous avons cherché à dépasser les déclarations générales et un peu faciles du « je comprends tout avec les vidéos YouTube », aussi nous avons demandé à quelques élèves de nous citer des exemples précis de notions qu'ils auraient comprises grâce à ces vidéos.

Ainsi, Aïcha se rappelle avoir compris des notions relatives à la mécanique en physique et à la contraction musculaire en SVT grâce aux vidéos YouTube (TSG* 3'22). Nous lui demandons alors de se montrer plus précise s'agissant des SVT (TSG* 3'45) :

Vincent Faillet : *Et quoi dans la contraction musculaire ?*

Aïcha : *Tout ce qui heu / tout ce qui heu / les heu / comment ça s'appelle les trucs les heu / tout ce qui heu // j'ai oublié comment ça s'appelle ça / à l'intérieur des cellu*

Vincent Faillet : *Les myofilaments d'actine et de myosine*

Aïcha : *Oui tout ce qui est / quand il attrape heu / l'actine et tout et tout et / heu y a une migration d'ATP des trucs comme ça*

Élias se montre plus précis : il a pu comprendre la loi de Boyle-Mariotte en physique-chimie avec une vidéo YouTube alors qu'il n'avait pas trop compris en cours. Il attribue sa compréhension à un dessin d'un « plongeur dans l'eau » (TSI* 1'43). Une situation d'apprentissage « plus simple pour lui » parce que dessiné, parce que mise en situation. On retrouve ici l'opposition entre le cours théorique et la vidéo pratique [Se reporter à TSH* 0'58].

La vidéo donne un exemple « dans la vraie vie » (1SI* 1'56). En mathématiques, Élias se souvient avoir compris les suites exponentielles grâce à Yvan Monka. Quant à Fabrice, il a pu comprendre le cours sur la Révolution en histoire car il n'avait « pas trop écrit pendant le cours » (1SI* 3'56), et la répllication de l'ARN messenger en SVT grâce à des vidéos (1SI* 4'22). Marie se souvient avoir compris l'effet Doppler en physique-chimie grâce à une vidéo YouTube (TSH* 0'33) et Chéïma, les équations-bilan (TSH* 0'38).

Les élèves interrogés se montrent ainsi capables de citer des éléments compris grâce aux vidéos visionnées sur YouTube. Il convient cependant de préciser que le recours à ces vidéos est toujours postérieur au cours fait en classe par l'enseignant, il est alors difficile d'isoler l'impact exact de la vidéo seule dans la compréhension.

Rappelons-nous à présent de l'incantation de Kian à propos des vidéos YouTube de la chaîne l'Antiséche : « même si vous y connaissez rien vous comprenez ». Une assertion mise à mal par Fabrice qui a « expérimenté » le contraire.

Ce dernier travaillait son cours de géologie avec une vidéo et il arrive un moment où « il est largué » sur une notion, une notion qu'il décide de ne pas apprendre. Plus tard, il constatera en cours que cette notion sur la vidéo YouTube n'avait pas encore été abordée dans le cours en classe : « ben en fait on l'avait pas fait et du coup c'est pour ça que j'avais pas compris » (1SI* 6'08).

Ce témoignage nous amène à penser que si les élèves ont l'impression de tout comprendre avec les vidéos, celles-ci ne sont peut-être que la dernière heureuse étape d'un processus entamé en classe avec le cours. Et du reste, Albane considère que le cours fait en classe est indispensable, il donne « les bases de compréhension » : « un cours tu sais tu l'as vu / t'as un peu compris » (TSG* 4'51). Aïcha de rajouter que les vidéos YouTube « c'est juste un petit plus » (TSG* 5'05). Sonia, une élève d'un autre groupe dira que les vidéos « c'est juste en plus [...] quand vraiment on comprend pas » (TSH* 3'25). La vidéo est là pour compléter le cours selon Fabrice (1SI* 7'03). Même chose pour Élias, le cours est essentiel car il donne les bases, la vidéo n'est là que pour compléter.

Aucun élève d'imaginer que les vidéos YouTube supplantent un jour les cours en classe (TSG* 4'14 ; TSH* 2'53) car « il faut les connaissances d'un prof » qui peut « répondre aux questions en réel » (TSH* 2'54). Les vidéos YouTube, c'est juste « une aide pour s'adapter à la méthode du prof » (TSF* 5'01). Les vidéos « c'est beaucoup trop court », « c'est comme un complément pour une chose précise » (TSG* 4'18). Paul-Jan précise : « c'est mieux quelqu'un qui t'explique heu devant toi avec des mouvements ou même heu des vrais exemples » (TSF* 5'39).

Les « vrais exemples » du professeur sont-ils à mettre en parallèle avec de « faux exemples » sur YouTube ? Le vrai c'est quand même la forme scolaire, une forme qui est prégnante et le professeur reste la référence

Les vidéos peuvent ainsi participer aux processus du « comprendre », qu'en est-il de « l'apprendre » ? Si pour Nayoby, les vidéos c'est pour comprendre pas pour apprendre (TSH* 3'02), force est de constater que certains de ses camarades déclarent apprendre avec les vidéos et nous allons voir comment.

Les vidéos YouTube permettent aussi d'apprendre le cours

Sonia regarde des vidéos préférentiellement sur les cours qui la dérangent (TSH* 0'13), tout comme Chéïma pour les cours sur lesquels elle a du mal (TSH* 0'15). Aïcha, recourt aux vidéos YouTube plutôt dans les enseignements de spécialité ou « en histoire ou en géographie dans les matières où on galère le plus » (TSG* 0'51). Nadhrat précise aussitôt : « où y a beaucoup de contenu » (TSG* 1'00). Albane termine cet échange : « ouais beaucoup de contenu genre des / genre des dates ou alors beaucoup de définitions même en / en philo de temps en temps quand y a des définitions à apprendre et tout » (TSG* 1'01). On comprend dès lors que le recours aux vidéos YouTube peut servir l'apprentissage, la mémorisation et pas seulement la compréhension.

Ainsi, pour Jasmine, le fait d'écouter la vidéo permet de tout mémoriser, de tout enregistrer (TSF* 2'50). Léa confirme et parle de « flashbacks » de la vidéo et cite un chapitre de SES qui parlait de pots de tomates : « quand j'ai heu lu enfin quand j'ai / j'ai appris heu ce qui fallait apprendre et ben j'ai heu l'exemple des pots de tomates dans ma tête parce que j'ai vu l'image » (TSF* 3'03). Jasmine est d'accord avec Léa sur les « flashbacks » et cite un tableau en SES qui lui revient en mémoire lors de la lecture d'une question sur le sujet en contrôle : « t'as le tableau heu qui arrive dans ta tête » (TSF* 3'28). Nayoby évoque des vidéos qui aident « à mieux visualiser » (ISE* 2'26), Marie rajoute : « comme ça à on a un schéma dans notre tête / qui se répète et on arrive à mieux retenir » (ISE* 2'29). Des images de vidéos qui « rentrent plus dans notre tête » (TSH* 1'17). Fabrice cite comme exemple le fameux cours sur la Révolution pour lequel il n'avait « pas trop écrit », il a pu en deux ou trois jours avoir « dans sa tête » des notions et quelques dates (ISI* 3'56). Ce dernier met en avant la stimulation de sa mémoire auditive avec les vidéos YouTube. Une mémoire peu efficace avec un cours écrit qu'il doit « lire dans sa tête » (ISI* 4'22) alors que Marie insiste sur le fait que « les formes qui bougent » stimulent

sa mémoire visuelle (TSH* 1'30). Il est notable que certains élèves déclarent regarder les vidéos quand d'autres prétendent les « écouter ».

Cela étant il faut relever la grande approximation des élèves dans ce qu'ils retiennent avec les vidéos YouTube, Léa peut ainsi citer les « pots de tomates » mais pas la notion qui est illustrée par ces fameux pots. Nous constatons que la forme de l'illustration prend le pas sur le fond illustré dans bien des cas cités dans notre étude.

ENCADRÉ 7 | Les vidéos YouTube, un autre temps, un autre lieu et d'autres règles

Dans notre première partie, nous avons défini la forme scolaire au travers de notamment du temps, du lieu et des règles, des items que l'on retrouve dans les propos des élèves quant au recours aux vidéos YouTube, les élèves comparant spontanément la situation de classe à celle de la maison.

Un lieu. Certains élèves apprécient de pouvoir consulter les vidéos à la maison. Le fait d'être à la maison et non en classe apporte des bénéfices selon ces élèves. C'est le cas de Léa : « quand je regarde des vidéos c'est j'suis chez moi j'suis posée j'suis bien concentrée » (TSF* 0'48). Jasmine rejoint Léa sur la plus grande concentration qu'elle ressent en étant à la maison. Albane pense mieux comprendre les vidéos chez elle car il y a plus de silence (TSG* 1'34). Pour Anaïs, c'est plus facile de se focaliser [Sous-entendu : à la maison].

Un temps. Fabrice affirme que « si le prof se donne vraiment le temps, il peut t'expliquer et faire en sorte que tu comprennes » (ISI* 7'10). Pourtant, Aïcha insiste, quant à elle, sur le fait que certains professeurs vont trop vite dans les explications. C'est cela qui selon elle explique que les élèves vont chercher d'autres informations (ISC* 11'44) : « y a des profs aussi qui vont vite [Insiste sur le « vite »] sur des leçons et qui pensent que chez nous on peut comprendre [...] / en fait vu que [...] le prof va faire sa leçon vite en classe nous on a pas forcément compris du coup on doit aller chercher d'autres heu informations on perd plus de temps à heu / à apprendre la leçon et à comprendre [...] alors que si la prof hum / expliquait mieux / ou heu ralentissait heu / on serait / plus avantageés on va dire ». C'est un peu le même ressenti pour Anaïs qui précise que : sur YouTube, le cours « est expliqué et que y a des détails et qu'ils prennent beaucoup de schémas et beaucoup d'explications et de temps pour nous expliquer / ils sont pas pressés / pendant l'heure pour heu / pour heu finir vite le cours pour passer à autre chose après » (ISE* 19'04). Fabrice constate que « la plupart du temps en histoire on n'a peut-être pas le temps de tout écrire / et avec la vidéo ben / ça permet de compléter ce qu'on a écrit » (ISI* 2'38).

Des règles. Les règles de l'école régissent le lieu et le temps scolaire. Ainsi, les enseignants sont-ils soumis à un programme qu'il leur faut respecter, la « contrainte institutionnelle » exprimée dans notre « rectangle théorique de la forme scolaire séculaire » Une réalité parfaitement exprimée et comprise par les élèves : « un prof heu / on peut lui demander une ou deux fois tandis que une vidéo c'est à l'infini » (ISI* 0'48) ; « quand t'es en cours / à force de demander au prof de répéter de répéter on a / l'impression qu'au bout d'un moment ben / pas que ça le saoule mais tu sais qu'il aimerait bien passer à autre chose » (TSG* 2'28). Et cela est susceptible de générer un malaise pour certains élèves, c'est le cas d'Albane : « au bout d'un moment je me dis que le prof il en a peut-être un peu marre / de dire ah elle comprend pas celle-là et tout » (TSG* 2'52) ou de Nadhrat qui est « gênée de demander » au professeur : « demander / c'est // voilà c'est dur à comprendre // en physique chimie » (TSG* 3'02). Voilà une formulation de la crainte de ne pas comprendre les explications spécifiques du professeur pour un élève demandeur. C'est différent avec une vidéo. Si Élias reconnaît que « le problème [...] d'une vidéo c'est qu'on peut pas lui poser de question », il ajoute cependant (s'agissant d'Yvan Monka) « [...] vu qu'il [...] étudie toutes les voies possibles et toutes les réponses possibles [...] en fait ben heu / t'as réponse à tout / on a réponse à tout » (ISI* 0'48). Et au-delà du manque d'interactions dont peuvent pâtir les vidéos (ISI* 7'10 ; ISI* 7'24) et même si « le contact humain c'est mieux que le contact numérique », « c'est plus naturel » (ISI* 7'24), pour Aïcha, les vidéos YouTube, c'est « en fait c'est comme [...] un prof à la maison » (TSG* 2'16). Avec les vidéos YouTube, les élèves ont ainsi la mainmise sur leurs règles du comprendre et de l'apprendre, ils sont maîtres des lieux et du temps. Chaque élève peut régler les explications en regard de sa vitesse de compréhension : « on peut mettre en pause » (TSF* 0'25) ; « on peut faire un retour si on a pas compris ou faire pause si on a besoin de / de prendre des notes » (ISE* 19'04) ; « un complément du cours que la prof elle faisait / qui nous expliquait un peu plus tu pouvais heu / heu / reculer en arrière » (TSG* 1'59) ; « sur YouTube tu peux / tu peux retourner en arrière autant de fois que tu veux la personne elle va rien dire » (TSG* 2'28) ; « t'es sûr que tu peux retourner en arrière et c'est plus facile de comprendre » (TSG* 2'47) ; « on peut mettre pause / et relancer / ou retourner en arrière ou avancer / donc heu c'est plus simple » (ISI* 0'48) ; « on peut mettre en boucle » (ISA 5'33) ; la vidéo c'est « quelque chose qu'on peut revoir revoir revoir revoir » (ISI* 5'39)

Et justement, des stratégies de mémorisation se font jour au cours de nos entretiens. Ainsi Léa maîtrise le rythme en morcelant le contenu en petites unités fondamentales vues et revues (TSF* 0'56) :

Moi c'que j'fais c'est que j'regarde la vidéo j'mets pause et j'prends des notes / 'fin je j'écris en gros la vidéo sur une feuille 'fin ce que je comprends ce que je retiens je remets heu / je relance 'fin je continue je remets pause je continue / et au fur à mesure en fait j'ai toute ma vidéo écrite heu sur heu / ma feuille et après quand je relis mon cours / je comprends tout / 'fin je comprends heu ben du coup tout ce qui est écrit dans le cours vu que j'ai fait ça avec ma vidéo

Léa indique prendre des notes pendant la lecture de la vidéo et pouvoir utiliser plusieurs vidéos pour compléter des parties différentes d'un même cours (TSF* 0'32 ; TSF* 1'05). Un *modus operandi* très ancré dans la forme scolaire et qui n'est pas propre à Léa car c'est à peu près de la même façon que travaille Jasmine : « on prend des notes et heu après on recommence la vidéo on reprend on essaye de comprendre au fur à mesure heu / qu'on prend des notes et tout » (TSF* 0'56).

Des vidéos souvent mobilisées avant les contrôles

Nous avons montré dans une précédente recherche que les élèves révisaient leurs leçons plutôt au moment des évaluations et souvent au dernier moment (Faillet, 2014). La mobilisation des vidéos sur YouTube ne semble pas déroger à ce principe pour certains élèves.

Ainsi, Anaïs recourt aux vidéos YouTube avant de réviser un contrôle : « quand heu / je dois réviser heu / un contrôle j'utilise heu j'utilise YouTube pour regarder des vidéos » (ISE* 2'44). Même chose pour Kian qui lit son cours puis consulte YouTube : « [Mathrix] c'est la chaîne YouTube / il y a des cours de SVT, des cours de physique / et heu pour les cours de SVT la dame qui fait ça / genre / heu vraiment c'est // tout le temps avant de réviser vos contrôles je regarde ses vidéos / enfin je lis vos cours et je regarde ses vidéos » (TSB 3'11). Quant à Marie, elle déclare regarder des vidéos juste avant de venir en contrôle : « je vais sur Internet et quand on a des contrôles par exemple en SVT ou en maths ben je regarde des vidéos sur Internet avant de venir en cours / et comme ça ben je comprends mieux le cours / et pour le contrôle ben je suis prête » (ISE* 1'52).

Cela étant, d'autres pratiques existent plus en amont des contrôles lorsque les élèves reprennent et complètent leurs cours à l'aide des vidéos ou lorsqu'ils travaillent en groupes au lycée en dehors des cours en consultant des vidéos explicatives sur leurs smartphones (TSB 12'15). Une pratique de travail entre pairs bien installée au sein de la terminale TSB.

Quatrième thématique : le travail entre pairs, un marqueur fort de la culture juvénile

Les pratiques témoignées par les élèves concernant le travail entre pairs peuvent se montrer très colorées par le contexte et la dynamique propres à chaque classe. C'est notamment le cas de la classe de terminale TSB qui témoigne d'une organisation particulièrement centrée sur ce travail entre pairs.

Le travail entre pairs peut être organisé en présentiel

Dans cette classe de terminale (TSB), les séances de travail entre pairs peuvent se dérouler en dehors de lycée, par exemple à la bibliothèque (TSB 10'27) mais aussi au sein du lycée. Les élèves peuvent profiter d'une heure libre dans leur emploi du temps (TSB 12'15) ou décider de rester au lycée après les cours pour travailler ensemble, « pour que les gens qui ont compris expliquent aux autres » comme nous le détaille Kian :

Après il y a souvent aussi quelque chose qu'on fait / c'est heu / y a une grande partie de la classe ou dans notre groupe ou quoi que ce soit / heu on / après les cours quand on finit genre par exemple 15 heures 16 heures ou 17 heures on reste une deux trois heures en perm / pour que les gens qui ont compris expliquent aux autres / ou juste pour travailler en plus / et souvent avant les contrôles on fait ça (TSB 10'10)

Dans l'enceinte du lycée, ce travail entre pairs en dehors des heures de cours peut se faire en salle de permanence, au CDI, dans la « salle des devoirs » (une grande salle dédiée aux compositions scolaires) (TSB 10'36) ou dans une salle de classe (TSB 12'15).

Ces séances de travail entre pairs sont organisées par l'intermédiaire de « petits messages » que les élèves s'envoient (TSB 10'34). Ils décident alors de prendre leur matériel pour travailler ensemble. Une pratique relevée en sciences physiques et chimiques, en mathématiques et très fréquente en SVT (TSB 10'36). Faut-il voir ici un lien avec notre pratique de la classe mutuelle ? Nous ne pouvons pas répondre à cette question.

Les élèves de cette classe TSB ont identifié les forces de chacun et les élèves peuvent être sollicités selon leurs compétences dans telle ou telle matière. Mais les élèves peuvent aussi s'entraider les uns les autres en dehors de tout « profil de compétence » selon Kian :

En fait y a des gens qui par exemple heu / je sais que / dans la classe y a / Mathennan qui comprend / plus vite que les autres en maths ou genre heu / y a d'autres gens qui viennent nous expliquer par exemple on demande à Josué de rester un peu avec nous pour nous expliquer la SVT / ou parfois la

physique on pose des questions et chacun aide chaque enfin tout le monde / s'entraide / et du coup on reste pour faire des exercices ensemble ceux qui ont mieux compris ils expliquent à d'autres personnes et / inversement (TSB 11'01)

Et cette entraide en présentiel peut mobiliser des ressources numériques comme les vidéos :

Quand on va en perm et que / souvent en fait quand y a des trous par exemple dans la journée / on va en perm ou dans une salle / on se met tous ensemble et si on comprend pas / heu ben on prend le téléphone on regarde la vidéo ensemble / et si y a un truc qu'on comprend pas pendant la vidéo y a quelqu'un qui explique / on regarde d'autres vidéos (TSB 12'15)

Il apparaît que de telles pratiques de travail entre pairs étaient peu répandues entre les élèves de cette même classe en première. L'obtention du baccalauréat et le rôle des notes dans l'orientation semble être une force motrice :

Vincent Faillet : *Et vous faisiez déjà ça un peu en première ?*

Kian : *Non on faisait pas ça // si on faisait mais rarement c'était vraiment ponctuel*

Vincent Faillet : *Qu'est-ce qui fait que [Kian me coupe la parole]*

Kian : *Ben c'est le bac [Comme une évidence]*

Samantha : *C'est carrément le bac*

Kian : *Parcoursup le bac monsieur ça nous met la pression / vous savez pas à quel point parce que*

Samantha : *Si y avait pas eu le bac monsieur on ne ferait pas ça hein (TSB 11'26)*

Le travail en présentiel est également relevé par des élèves d'autres classes. Ainsi, Paul préfère travailler en présentiel car « c'est plus sympa » (1SD* 8'54). Paul de préciser : « il y a plus de contacts humains quand tu vas voir tes amis pour travailler » (1SD* 9'04). Pour Inès, le travail entre pairs en « présentiel » est aussi une occasion pour profiter du beau temps ou pour le plaisir de se voir (*post COVID*) (1SC1* 10'12).

Mais le travail entre pairs peut aussi être organisé en distanciel

L'ensemble des entretiens que nous avons menés permettent, outre le recours au smartphone pour sa fonction de téléphone, de distinguer cinq applications numériques qui sont utilisées par les élèves pour communiquer à distance dans le cadre de leur travail entre pairs : Snapchat, Discord, WhatsApp, Instagram et FaceTime.

ENCADRÉ 8 | Focus sur les applications numériques utilisées par les élèves de notre étude pour communiquer à distance

Snapchat est une application gratuite de partage de photos et de vidéos, disponible sur les plateformes mobiles iOS et Android ;

Discord est un logiciel gratuit de chat textuel (messagerie instantanée) ou vocal organisé sous forme de salons de discussion. Il fonctionne sur les principaux systèmes d'exploitation ainsi que sur les navigateurs web ;

WhatsApp est une application mobile de messagerie instantanée qui fonctionne aussi bien via les réseaux de téléphonie mobiles que par Internet ;

Instagram est une application, un réseau social et un service de partage de photos et de vidéos. Elle est disponible sur les plateformes mobiles iOS, Android et Windows Phone mais aussi sur ordinateurs avec cependant des fonctionnalités réduites ;

Enfin, **FaceTime** est une application de visioconférence développée par Apple.

Le groupe de terminale TSB que nous venons d'évoquer a mis en place un groupe Snapchat au travers duquel les élèves peuvent se poser des questions scolaires entre camarades, comme l'énonce Samantha : « en fait on se pose les questions entre nous par exemple sur notre groupe Snapchat on se pose des questions etc. » (TSB 7'56). Kian de compléter (TSB 8'04) :

À chaque fois qu'on a une question on interroge sur le groupe et / soit y a quelqu'un qui va aider la personne ou quoi que ce soit en privé pour lui expliquer ou si y a besoin d'une explication dans tout le groupe de la classe par exemple avant un contrôle / bé si quelqu'un a pas compris la nomenclature tout ça y a quelqu'un qui fait une petite vidéo pour lui expliquer / et heu / et // après / si souvent on prend enfin on va regarder sur YouTube des vidéos pour répondre à sa question / et heu on l'envoie sur le groupe de la classe // et on met en lien et comme ça tout le monde / on dit aux gens oui cette vidéo elle est très bien ou c'est comme les vidéos que vous nous envoyez sur le groupe messenger / on trouve une vidéo qui nous a bien fait comprendre et on l'envoie sur le groupe de la classe pour que les autres comprennent

Après cette intervention de Kian, nous essayons d'en savoir plus sur la fréquence de cette pratique d'entraide numérique entre pairs (TSB 8'48) :

Vincent Faillet : *Et vous le faites souvent ça sur Snapchat ?*

Kian : *Ben avant tous les contrôles [Comme une évidence] [Rires] / avant tous les contrôles / quand on commence à réviser les contrôles enfin en maths physique SVT histoire / heu / après espagnol allemand ou les langues non pas vraiment anglais pas vraiment non plus c'est surtout les les quatre matières là*

Vincent Faillet : Vous commencez ça à quel moment avant le contrôle ?

Kian : Ah bé on commence genre heu // sincèrement quand on commence à poser des questions [Interrogatif] / deux deux jours avant ou la veille hein

Yanis : La veille

Samantha : On va pas vous mentir c'est la veille la plus part du temps

Kian : La veille ou deux jours avant ça dépend / parce que par exemple [coupé par Yanis]

Yanis : Surtout les maths parce qu'y a le jeudi après-midi du coup

L'aide entre pairs via Snapchat peut se faire en privé ou sur le groupe. Cette aide peut prendre des formes diverses, de la réalisation d'une vidéo explicative à l'envoi d'une vidéo YouTube. Une pratique d'entraide qui semble être de mise avant les contrôles de mathématiques, sciences physiques et chimiques, SVT et histoire. Les questions commencent à être posées la veille ou l'avant-veille du contrôle, ce qui semble correspondre à la période de révision des élèves.

Une fois encore, et de la même façon que les vidéos YouTube sont mobilisées avant les contrôles, il apparaît clairement que les élèves recourent à l'entraide entre pairs via Internet au dernier moment et sur commande d'une prescription institutionnelle, celle d'un contrôle. Le jeudi après-midi est très souvent mis à profit par les élèves de TSB pour ces séances de travail entre pairs car c'est un après-midi libre dans l'emploi du temps et car des contrôles sont souvent prévus pour le lendemain (TSB 9'45).

Le travail entre pairs est également présent dans les propos des élèves de première du groupe 1SC* (1SC* 9'17). Dans cette classe, un élève peut ainsi solliciter un camarade par message pour obtenir une aide quant au cours comme nous l'expliquent Ryna et Inès (1SC* 9'21) :

Ryna : [...] On s'envoie des messages heu / si on a pas compris le cours ben heu par exemple heu j'envoie un message à Inès et elle va m'expliquer ou elle me renvoie le cours en me re expliquant / heu

Vincent Faillet : [À Ryna] Elle te réexplique comment ? En l'écrivant ?

Ryna : Non en // en vocal ou enfin chais pas elle me montre le cours en même temps elle m'explique ou heu on s'envoie heu des exercices qu'on a pas compris et tout et on essaie de faire ensemble par exemple

Inès : Ou en FaceTime aussi / on a moi par exemple j'ai un groupe groupe sur Instagram avec heu les autres filles heu genre Marie Sonia etc. / et heu parfois on s'appelle et on fait le travail ensemble / par exemple si c'est heu un deux exercices de maths / la dernière fois on avait fait des exercices de maths et un TP de physique chimie on l'avait fait ensemble comme ça on cherchait les réponses ensemble [...]

Outre les explications synchrones « en montrant le cours » via des applications numériques, cet échange met également en relief la pratique qui consiste à laisser une réponse sous la forme d'un message vocal. Une pratique asynchrone qui selon Ryna, permet de laisser du temps de réponse ou d'écoute, contrairement à un appel téléphonique : « heu le téléphone ben c'est / c'est direct alors que par exemple si on a pas trop le temps de répondre on est dehors ou heu / voilà quoi et ben comme ça heu on répond heu après quand on rentre / du coup ça permet de // ben de laisser du temps » (1SC* 10'43).

Les élèves de la classe de 1SE* utilisent également les messages vocaux, notamment à l'issue d'une séance de révision en FaceTime si de nouvelles questions apparaissent, un élève peut les poser en message vocal aux autres élèves du groupe (1SE* 14'35).

La pratique du travail entre pairs à distance se retrouve également dans le groupe de Marie (1SE*) qui nous explique qu'un groupe d'appel vidéo peut être constitué *ad hoc* via WhatsApp, FaceTime ou Instagram (1SE* 9'43) pour travailler, par exemple, sur un « grand devoir » à la maison à rendre, pour extraire des informations, s'entraider dans un bénéfice mutuel :

Par exemple on peut faire un groupe heu d'appel vidéo et heu par exemple heu / si on a un grand devoir à rendre on peut extraire les informations tous ensemble / pour voir si tout le monde a bien compris / si on a des question ben on peut se les poser et si y a quelqu'un qui a la réponse ben c'est bénéfique pour nous / et heu vu qu'on est entre camarades de classe / ben on est beaucoup plus à l'aise pour poser nos questions / et heu on a notre propre nos propres mots pour définir heu les choses on va dire / et des fois c'est plus facile (1SE 9'07)*

Marie fait remarquer que les élèves sont plus à l'aise pour se poser des questions entre eux, entre camarades de classe. L'aspect du vocabulaire juvénile est également évoqué.

Une démarche de travail semble clairement posée dans ce groupe pour la résolution du devoir maison, une démarche très scolaire au demeurant : extraction et recoupement des informations, recherche des définitions et résumé (Marie). Puis interrogation croisée pour vérifier la bonne compréhension de tous (1SE* 11'02) :

Anaïs : [...] Heu on recoupe les informations des documents / heu quand on avait pas compris certains mots heu Marie elle trouve les définitions sur Internet [...] et heu Marie elle fait le résumé / on lit chacune un document

Marie : Puis heu chaque fin de document on se posait des questions pour voir si on avait bien compris / et du coup ben comme elle disait Anaïs les définitions on les cherchait sur Internet / et par exemple un exemple heu / pour heu dans le document 1 il y avait un mot c'était acide heu arachidonique et on voulait savoir si c'était une molécule ou une enzyme ou un truc comme ça / et du coup on est parties heu dans la définition / et du coup on a regardé

Ainsi le travail distanciel entre pairs peut se réaliser selon des modalités multiples : synchronie, quasi-synchronie, asynchrone, utilisation du texte, de la voix, de la vidéo, en dyade, en groupe plus ou moins restreint, en privé, ou de façon publique dans le groupe-classe.

ENCADRÉ 9 | Le groupe-classe sur Facebook

J'expliquais dans la deuxième partie du présent travail, l'avènement du réseau social Facebook en 2008 dans mes classes du lycée Dorian et son impact sur le désinvestissement des élèves envers l'ENT « itslearning ». Ce qui n'était pas encore dans mon esprit un « dispositif de classe » se révélait cependant suffisamment singulier à mes yeux pour que je m'y intéresse. Je demandais ainsi un accès au groupe-classe numérique à la fin de l'année de terminale à mes élèves juste avant de leur dire au revoir. J'ai pu ainsi avoir le privilège de lire la teneur de leurs échanges passés qui couraient souvent sur deux années scolaires (première et terminale), en recherche à l'époque, d'une possible utilisation pédagogique de ces espaces naissants. Une exploration qui plus est, sans risque de la moindre contamination. Las ! Ces espaces ne montraient rien de consistant. Hormis quelques rares échanges utiles quant aux apprentissages, l'essentiel des propos relevait de l'amusement juvénile. Ce regret prend aujourd'hui une tout autre saveur et me confirme que la configuration « groupe-classe » ne semble guère propice au travail, comme il me montre aussi que les pratiques que je décris aujourd'hui dans cette recherche sont des pratiques que l'on peut considérer comme « stabilisées ». Des pratiques qui persistent au travers du temps, bien qu'instrumentées différemment selon les outils à disposition de chaque « génération » d'élèves. Cela étant, les outils et leurs évolutions technologiques peuvent aussi faire émerger d'autres usages comme nous le verrons par la suite.

Les fondements du travail entre pairs en petits groupes : entre comportement altruiste, entraide et discrétion

Le travail entre pairs est généralement un travail en groupes restreints ou « petits groupes » pour reprendre le terme d'Anaïs (ISE* 12'59), des groupes affinitaires fondés sur trois piliers fonctionnels : l'altruisme, l'entraide et la discrétion.

L'altruisme, une relation désintéressée
et à sens unique au cœur du travail entre pairs

Il ressort de nos entretiens que l'altruisme est un élément récurrent de la pratique du travail entre pairs. Ainsi, Anaïs, élève en classe de première et qui reconnaît « quelques difficultés en

SVT », demande à Marie de travailler ensemble un devoir maison de SVT. Marie propose alors d'inclure dans le groupe une troisième élève, Nayoby, qui présente elle aussi des difficultés dans la matière (1SE* 09'53). Le groupe ainsi constitué est un groupe affinitaire, Marie est l'élève ressource du groupe, Anaïs et Nayoby sont les élèves aidées :

Marie : [...] Hier ben nous le devoir de SVT / heu Anaïs et moi on voulait le faire ensemble et vu que je sais que Nayoby ben / des fois / elle a des difficultés je me suis dit ben on va le faire toutes les trois / et du coup ben sur un brouillon on a extrait les informations et après chacune on a rédigé

Vincent Faillet : Mais alors concrètement [...] qui a eu l'idée de faire la réunion ?

Anaïs : C'est moi / j'ai demandé parce que j'ai quelques difficultés en SVT/ et du coup on on avait prévu de le faire hier pendant la semaine et heu Marie elle a / elle a eu l'idée de ramener Nayoby

De leur côté, Kian et Lise-Audrey, élèves en terminale, insistent sur le rôle mobilisateur et motivateur que peuvent jouer les camarades de classe (TSB 13'09 ; TSB 14'06). Kian de prendre pour exemple le cas d'un devoir en anglais qui pouvait être corrigé pour améliorer la note. À la remise des copies, les élèves ayant réussi se sont spontanément dirigés vers ceux ayant raté pour les aider à améliorer leur note. L'altruisme se traduit dans cet exemple par une profitable explication des erreurs par des élèves meilleurs en anglais : « ça m'a aidé à augmenter ma note et ça m'a aidé à comprendre et ça me fait travailler parce qu'ils étaient là pour me faire travailler » (TSB 14'31).

Comme évoqué plus avant, certains élèves sont identifiés selon un profil de compétence particulier et peuvent être mobilisés au service des autres. C'est ainsi Marie qui organise le travail dans le cadre d'un devoir maison de SVT (1SE* 9'53), c'est Mathennan qui explique les mathématiques ou Josué, les SVT (TSB 11'01). De même, Ryna constate que certains élèves peuvent bénéficier d'aides extérieures (frères, sœurs, professeur particulier) pour comprendre, Il lui semble dès lors normal d'aider les camarades en retour (1SC* 12'25).

Tous ces exemples illustrent des comportements altruistes, c'est-à-dire des aides qui ne procurent pas, en première intention, d'avantage apparent et immédiat aux élèves qui les proposent mais qui, en revanche, peuvent se montrer bénéfiques pour ceux qui les reçoivent.

L'entraide, une relation d'aide mutuelle présente dans le travail entre pairs

Le pendant de l'altruisme – relation désintéressée à sens unique, c'est l'entraide – une relation d'aide mutuelle, réciproque. Une relation que l'on perçoit dans les propos de Kian quand il dit : « on comprend tout » lorsqu'on travaille en groupe (TSB 11'38). Comme si le simple fait de se

retrouver entre pairs permettait d'élever le niveau de performance de chacun. Et du reste, Inès, élève de première, a cette image de dire que « chercher ensemble c'est avoir plusieurs cerveaux » : « parfois on s'appelle et on fait le travail ensemble / par exemple si c'est heu un deux exercices de maths / la dernière fois on avait fait des exercices de maths et un TP de physique chimie on l'avait fait ensemble comme ça on cherchait les réponses ensemble et on / on n'avait plusieurs cerveaux on va dire » (1SC* 9'45).

Les élèves entendent se compléter les uns les autres lorsqu'ils travaillent en groupe, une idée de coopération ou de collaboration. Une idée seulement car aucun de ces deux termes n'a été prononcé au cours des entretiens.

Altruisme et entraide ne sont pas exclusifs et figés. Une situation altruiste peut rapidement évoluer vers de l'entraide. L'élément commun entre les deux est la solidarité qui meut les élèves, un terme évoqué par Paul (1SD* 10'10) :

Vincent Faillet : *Et vos parents vous aident dans vos devoirs ?*

Nils : *Non*

Paul : *Heu / non moi je demande pas d'aide*

Vincent Faillet : *Donc vous avez de l'aide par qui, finalement ?*

Paul : *Par nous*

Vincent Faillet : *Vous-mêmes ?*

Paul : *Oui*

Vincent Faillet : *Toi en tant que personne ou toi et tes camarades ?*

Paul : *Heu / ça dépend mais souvent heu / souvent heu avec heu / dans le groupe de classe ou quoi heu on s'aide on s'entraide / on est / solidaires [Nils acquiesce]*

La discrétion de mise au sein du travail entre pairs en groupe restreint

Outre l'altruisme et l'entraide, le travail entre pairs en groupe restreint a une autre fonction selon nous, celle d'assurer une certaine discrétion à ses membres, d'extraire l'acte d'apprendre et de comprendre du regard des autres.

Nous avons évoqué dans d'autres travaux, l'idée que dans la classe le regard des autres pouvait être pour certains élèves, privateur de liberté, notamment celle d'oser se tromper (Faillet, Marquet et Rinaudo, *op. cit.*). Nos entretiens confirment que certains élèves éprouvent des difficultés à travailler et à s'exprimer devant la classe entière ou devant des élèves qu'ils

peuvent mal connaître. Nous pensons que le travail entre pairs en groupes affinitaires et souvent privés est un moyen pour les élèves de retrouver des degrés de liberté.

Ainsi, Paul, élève de première a constitué un groupe de travail avec ses anciens camarades du collège (et qui ne sont pas dans son lycée) et non pas avec ceux du lycée qu'il connaît moins. L'année de sa seconde a été perturbée par la COVID et la sociabilisation semble en avoir pâti : « les élèves de la classe heu / ben réellement heu on les a pas / enfin personnellement je les ai pas beaucoup vus donc heu / je suis pas encore hyper à l'aise / du coup je suis avec des camarades que j'ai des années précédentes » (1SD* 9'27).

De même, Anaïs indique qu'il y a plusieurs groupes dans sa classe (1SE*) : un groupe-classe sur Snapchat dédié aux considérations organisationnelles sur les cours, les horaires, les devoirs ou les contrôles et deux demi-groupes dédiés au travail entre pairs, des groupes « où c'est plus ouvert » car « il y a moins de personnes » (1SE* 13'19), ce qui semble favoriser les interactions. Marie précise qu'il y a « moins de timidité à parler » (1SE* 13'42), qu'il est plus facile « d'aller vers les gens » en demi-groupe qu'en classe entière (1SE* 15'54). Un groupe avec des élèves « plus rapprochés » et « plus amis » (1SE* 13'43).

Marie de préciser qu'il y a un groupe WhatsApp en SVT et un groupe Snapchat « demi-groupe » (1SE* 23'01). Les demi-groupes évoqués par les élèves correspondent aux groupes de spécialité qui sont allégés en nombre d'élèves par rapport à l'entité classe entière. Les élèves en question ont en plus connu les groupes de spécialité en demi-jauge pendant le déconfinement, c'est-à-dire des groupes d'environ 8 élèves pour les SVT, un peu plus dans les autres spécialités.

Mais Anaïs et Marie participent aussi à des groupes restreints affinitaires sur Instagram, « des groupes avec des filles de la classe » et une fille d'une autre classe, pour « faire du français ». Marie et Anaïs ont aussi un groupe avec Nayoby « pour travailler » (1SE* 24'25).

Cette façon de travailler est aussi la garantie d'obtenir une réponse, d'éviter un « vent » selon l'expression lycéenne consacrée. Ainsi, s'agissant du travail entre pairs en groupe restreint, Marie considère que (1SE* 23'01) :

vu qu'on est moins [insiste sur le moins] nombreux on va dire ben / on a plus de / on peut oser parler // parce qu'en classe entière on est nombreux et on est on a / la plupart des gens ils ont peur de se prendre des vents on va dire que personne leur réponde etc.

Nayoby précise : « parce que personne ne répond » (1SE* 23'39). Anaïs et Nayoby confirmant le ressenti de Marie, nous essayons alors d'en savoir plus :

Vincent Faillet : *Ça vous pose problème de « prendre un vent » ?*

Anaïs : Ben oui c'est c'est /

Marie : C'est gênant parce qu'il y a beaucoup de gens en fait

Anaïs : Mais c'est même pas ça c'est genre surtout sur heu / quand t'as une question / et que personne te répond c'est c'est / c'est vraiment énervant [Rires de tous]

Vincent Faillet : D'accord et...

Anaïs : Alors que tout le monde a vu

Nayoby : Ouais

Anaïs : Tout le monde a vu mais c'est le /

Alors que Marie évoque la gêne toute personnelle que sa demande ne soit pas considérée par ses camarades de classe, Anaïs semble quant à elle, plus préoccupée par l'attitude des camarades qui font peu de cas de son besoin. Deux points de vue centrés différemment.

Samantha, élève de terminale a également évoqué la désagréable solitude face à la question restée sans réponse sur le groupe Snapchat de sa classe (classe entière) : « en fait on se pose les questions entre nous par exemple sur notre groupe Snapchat on se pose des questions etc. mais des fois / on va pas forcément comprendre ou bien des fois on va nous laisser en vu / des trucs comme ça » (TSB 7'56).

Kian de décrypter le terme « en vu » : « en vu c'est à dire on va pas répondre à ton message » (TSB 8'04). Et d'ailleurs c'est pour cette raison qu'Élisa ne pose jamais de question en ligne : « moi je pose pas de question parce que // ben // ben j'ai peur que personne ne réponde [...] » (TSA 1'07).

Crainte de ne pas obtenir de réponse mais aussi peur de se dévoiler devant les autres et d'exposer ses faiblesses à la classe entière. L'échange qui suit est particulièrement explicite (ISI* 9'53) :

Vincent Faillet : Une autre petite question : est-ce que vous vous entraidez dans la classe en dehors de l'école ?

Fabrice : Heu s'entraider c'est à dire [Interrogatif] / aller à la bibliothèque ensemble [Interrogatif]

Vincent Faillet : Poser des questions, les groupes sur lesquels vous interagissez entre vous, vous expliquer, « ah ben ça j'ai pas compris, tu peux m'expliquer ça ? »

Élias : C'est rare

Fabrice : Ben par exemple on va comme une classe normale on va par exemple se donner les devoirs

Élias : Ouais

Fabrice : Heu par exemple des astuces par exemple heu avant les contrôles d'histoire / heu ben y a Élias / il heu il donne heu il avait donné une vidéo / et heu ben pour nous aider heu dans nos révisions

d'histoire / enfin moi j'avais d'jà vu la vidéo avant mais en tout cas heu voilà / on peut s'donner heu des p'tites astuces tout ça et heu / mais de toutes façons j'pense que /

Notre question n'était pas assez explicite, les élèves ont cru que nous parlions du groupe-classe, d'où la réponse : « c'est rare ». Une réponse cohérente avec ce que nous avons pu apprendre quant au rôle du groupe-classe avec les autres entretiens. C'est alors que Fabrice ponctue son intervention avec : « si des personnes [...] ont besoin d'aide [...] ils se le disent en privé » (ISI* 10'07). Les autres élèves approuvent les propos de Fabrice (ISI* 10'33) :

Élias : *Ouais*

Fabrice : *Personne va refuser quoi*

Élias : *Ouais sur heu sur le groupe lui-même y a personne qui dit heu moi j'ai pas compris ça heu / comme ça c'est souvent en privé*

Fabrice : *Ouais c'est en privé*

Mohammed : *Ouais c'est ça*

Élias indique que personne ne va dire sur le groupe-classe qu'il n'a pas compris telle ou telle chose. Nous demandons alors des précisions.

Vincent Faillet : *Pourquoi ?*

Élias : *Ben parce que c'est plus heu c'est plus intime / parce qu'on aime pas on n'aime pas dire qu'on comprend pas / on n'aime pas dire ça heu aux gens dire ouais j'ai pas compris parce que après heu on peut s'dire que le mec il nous il pense qu'on est plus heu moins intelligent que lui ou des trucs comme ça / après / ça dépend de chacun mais heu / globalement c'est ça c'est je j'ai j'ai jamais connu quelqu'un qui aime dire heu à une autre oui je comprends pas heu je suis nul des trucs comme ça*

Vincent Faillet : *D'accord*

Élias : *Mais c'est plus intime c'est vraiment intime heu / le fait de demander heu quelque chose qu'on comprend pas*

Mohammed : *Ouais chaque personne fait son groupe*

La réponse d'Élias est claire : les élèves n'aiment pas dire (sous-entendu, devant la totalité de la classe) qu'ils ne comprennent pas car cela relève, selon ce dernier, du domaine de l'« intime ». Un intime qui ne doit pas se dévoiler sous peine de laisser penser aux autres que l'on est « moins intelligent » qu'eux. Élias va plus loin et se montre assez dur en associant « je ne comprends pas » à « je suis nul ».

Fabrice intervient alors, il voit les choses différemment (ISI* 11'13) :

Fabrice : Moi j'verrai pas comme ça / moi si heu par exemple heu / j'ai une question heu 'fin j'ai vraiment pas compris / j'poserai ben en privé / mais c'est pas que j'pose pas dans le groupe parce que j'me sentirai 'fin j'aimerais pas ou quoi / c'est juste que 'fin j'me dit heu / j'ai pas envie de trop de commentaires commentaires

Élias : [Approuve]

Fabrice : Qui seront peut-être inutiles à mon goût / et du coup heu j'demande à une personne / et si ben cette personne heu / ben normalement si j'lui demande c'est que je sais qu'elle va me servir dans // elle va me servir de toutes façons et si heu ben / je vois que la / l'information qu'elle m'a donné ben elle est pas utile / ben soit je demande à une autre personne ou soit ben j'irai vérifier ailleurs

Ce qui gêne Fabrice ce n'est pas de se dévoiler devant les autres mais plutôt de s'inscrire dans une stratégie quantitative : je demande et tout le monde peut répondre, parfois trop, parfois mal. Fabrice préfère s'inscrire dans une stratégie qualitative avec une demande ciblée à un personne dont il sait qu'elle pourra le « servir ».

Cinquième thématique : les pratiques scolaires lycéennes modifiées par la COVID

La COVID, perturbateur du monde et de la sphère éducative, s'est aussi imposé comme invitée surprise dans le présent travail, une première série d'entretiens ayant été menée avant le confinement et une seconde après ce dernier. Les élèves ont connu deux modalités d'enseignement au cours de cette période perturbée. Une première caractérisée par un enseignement distanciel strict (durant le confinement) et une seconde par un enseignement présentiel en demi-jauge (un jour à la maison suivi d'un jour en classe en demi-groupes et en alternance durant le déconfinement). Il nous est apparu utile d'interroger les lycéens sur d'éventuelles modifications de leurs pratiques scolaires inhérentes aux conséquences de cette pandémie.

Le lycée confiné et le lycée en demi-jauge, deux ressentis différents

Ainsi, s'agissant du premier confinement, strict et soudain, Inès a pu s'organiser selon ses envies dès lors que les enseignants étaient présents à distance (elle évoque le cas de certains professeurs dont elle n'a pas eu de nouvelles pendant toute la période). Inès considère avoir plus travaillé durant cette période, un regain de travail qu'elle associe à la liberté de construire

son emploi du temps comme bon lui semble : « si j'avais envie de faire des maths heu le lundi heu j'faisais des maths le lundi etc. [...] moi j'ai bien travaillé / heu pendant le confinement / parce que heu / j'pouvais m'organiser / je savais heu / enfin j'avais les cours etc. / voilà » (1SC* 6'06). Islem, quant à elle, trouvait être pressée et « se pressait automatiquement » pour faire son travail scolaire ; elle était perturbée de la nouveauté de la situation (1SC* 6'39).

S'agissant de l'enseignement en demi-jauge, le ressenti est différent pour ces mêmes élèves. Pour Ryna, le lycée en demi-jauge est source de démotivation. Les jours où elle est à la maison, elle fait ses devoirs, elle travaille mais « pas comme avant, pas longtemps » (1SC* 5'08). Islem confirme qu'à la maison, le rythme est moins soutenu durant cette période d'enseignement en demi-jauge (alors même qu'elle se trouvait « pressée » lors du confinement) : après une ou deux heures de travail, « [parfois] on est fatigué, on a envie de se reposer et faire autre chose » (1SC* 5'22). Ryna rajoute que le fonctionnement en demi-jauge impose une nécessaire autonomie : « on doit être plus autonome ». Il y a aussi un sentiment de solitude : « on est obligé de [...] faire tout seul » (1SC* 5'53). Alors que le confinement semble caractérisé par entrain et travail, le rythme imposé par la demi-jauge a un effet délétère pour les élèves qui restent à la maison : « parce que en fait du coup et ben comme on est en demi-groupe et ben les jours où on a pas cours et ben on est moins motivé à travailler » (1SC* 5'08).

« Ça a tilté dans la tête de tout le monde »

Paul associe le travail en distanciel à un travail sur ordinateur. Comme il avait l'habitude de travailler sur ordinateur avant la COVID, il considère que la COVID ne change rien pour lui. (1SD* 7'48). En revanche, Anaïs pense que les pratiques lycéennes ont évolué après l'épisode épidémique de la COVID. Avant la COVID, le travail en groupe médié par des applications numériques était moins présent (1SE* 15'35).

Vincent Faillet : *Une question par rapport à la COVID. Il y a eu un épisode de COVID que tout le monde a connu avec du confinement, avec du travail comme ça en demi-jauge. Est-ce que d'après vous, si demain, espérons-le on revient au monde d'avant, aux cours traditionnels où il n'y a plus de confinement, est-ce que d'après vous, le fait d'avoir connu, d'avoir vécu cet épisode là a modifié quelque chose dans votre façon de travailler à la maison ?*

Islem : *Ah oui*

Anaïs : *Ben heu j'pense que franchement avant le COV avant le COVID ou la [Interrogatif]*

Vincent Faillet : *La COVID*

Anaïs : La COVID heu / on travaillait beaucoup moins en FaceTime ou en groupe comme heu sur Instagram on faisait moins de groupes j'pense / à la limite on s'envoyait des messages mais sinon

Vincent Faillet : Des messages vocaux ?

Anaïs : Ouais / pour s'poser des questions

Marie : J'pense perso / la la COVID j'pense ça a / ça a fait un // un / ça a tilté dans la tête à {sic} tout le monde en fait parce que vu qu'on est en demi groupe on s'approche plus et grâce à d'un côté aussi à la classe mutuelle / ben on s'entraide / et du coup on a envie de s'entraider heu quand on est à la maison aussi / ben moi c'est ce que je ressens / et j'pense que c'est le la COVID qui m'a fait / penser à tout ça // parce que c'aurait été en classe entière j'aurais été plus timide d'aller vers les gens / et alors que là ben / j'ai plus de timidité

Marie fait le parallèle entre la classe mutuelle et le travail scolaire en demi-jauge. Lorsque l'on travaille en petit effectif (demi-jauge ou petits groupes de travail en classe mutuelle), « on se rapproche plus » et (sous-entendu) on s'entraide. Un rapprochement *post* COVID confirmé par Anaïs (1SE* 16'28). Une entraide à même de se poursuivre également à la maison selon Marie (1SE* 15'54). Spontanément, Anaïs évoque la possible continuité de ces pratiques de travail entre pairs à distance et *via* le numérique (1SE* 16'49) :

Anaïs : Après j'pense que après heu / après cette heu / période / du COVID / j'pense que ça va continuer comme ça on va on va on aura / toujours cette habitude / de de travail et quand on aura des devoirs ou des contrôles on va peut-être travailler ensemble aussi / continuer

Vincent Faillet : Ça c'est quelque chose que vous ne faisiez pas avant la COVID ?

Pharell : Hum [Négatif]

Anaïs : Non pas forcément ça dépend peut-être des fois mais pas tout le temps

Vincent Faillet : Et donc pour vous là la COVID a vraiment augmenté cette façon de travailler à distance et ensemble ?

[Tous] : Oui

Marie : Bon après il y avait des exceptions quand même avant la COVID parce que heu / par exemple quand on avait des exposés avant /

Anaïs : Ah oui

Marie : J'pense qu'on le faisait quand même en vidéo / mais j'pense qu'on le faisait plus en présentiel on va dire

Anaïs : Ouais

Marie : Se donner rendez-vous etc. / qu'en numérique / et vu qu'y avait la COVID les cours en ligne etc. etc. j'pense que c'est là qu'on a commencé à beaucoup plus utiliser le numérique pour

*communiquer avec les personnes /// après par peur du contact aussi j'pense par rapport au virus etc. //
heu le fait que les bibliothèques elles sont fermées du coup on se voit plus / heu c'est compliqué
d'inviter les gens chez nous ben du coup à cause de la COVID*

Pour les élèves interrogés, le travail entre pairs existait bel et bien avant la COVID, par exemple lorsqu'il y avait un exposé à faire mais, de l'avis général, la COVID a développé cette pratique lycéenne (1SE* 16'52). Une pratique *ante* COVID qui était plus en présentiel qu'en distanciel numérique (1SE* 17'09). Avec la COVID les rencontres physiques sont devenues plus compliquées (1SE* 17'15) et cet épisode aura permis une plus grande utilisation des applications numériques pour communiquer et pour travailler à l'instar des cours qui sont devenus « en ligne ».

Chapitre 3 : Discussion des entretiens : un éclairage culturel de certaines pratiques scolaires déclarées par les élèves

Dans ce chapitre, nous allons aborder les enseignements de nos entretiens s'agissant des pratiques scolaires déclarées par les élèves. Dans un premier temps, nous centrerons notre propos sur les dispositifs numériques mobilisés par les lycéens dans le cadre de leur travail scolaire hors de la classe. Puis dans un second temps, nous axerons notre réflexion sur l'aspect humain en considérant plus spécifiquement le lycéen.

Google, YouTube, Instagram et consorts, des dispositifs numériques mobilisés par les lycéens dans le cadre de leur travail scolaire hors de la classe

Cette trilogie, rassemble les trois dispositifs numériques récurrents dans les propos des lycéens de notre corpus s'agissant de leurs pratiques déclarées de travail scolaire hors de la classe.

Premièrement, un moteur de recherche, Google, qui est mobilisé par les élèves pour trouver des réponses à des questions à caractère scolaire.

Deuxièmement, un site web d'hébergement de vidéos, YouTube, qui permet l'accès à des compléments de cours produits par des vidéastes.

Troisièmement enfin, des applications numériques de communication à distance, Snapchat, Discord, WhatsApp, Instagram et FaceTime qui sont utilisées pour réaliser des échanges entre pairs.

Le moteur de recherche Google et ses évolutions, un élément d'une nouvelle culture des élèves

Les évolutions du moteur de recherche Google
sont mobilisées par les élèves
dans le cadre de leur travail scolaire

Il ressort de nos entretiens que les élèves recourent au moteur de recherche Google dans le cadre de leur travail scolaire hors de la classe ; un moteur de recherche en constante évolution et qui propose régulièrement des fonctionnalités nouvelles.

Nous proposons dans cette section de montrer que les élèves mobilisent et intègrent ces fonctionnalités nouvelles dans leurs pratiques scolaires ; il nous faut pour cela faire un léger pas de côté dans la discussion de nos résultats pour comprendre ce qui se joue du côté de la firme Google.

Google est le moteur de recherche Internet de la firme éponyme qui est le plus utilisé dans le monde (exception faite de la Russie et de la Chine). En France, sur la période de juin 2021 à juin 2022, Google représente à lui seul plus de 90 % des parts de marché des moteurs de recherche Internet (source Statcounter). Notre étude ne déroge pas à cette position quasi monopolistique, il n'a pas été cité d'autre moteur de recherche que celui-là.

Un moteur de recherche est une application permettant à son utilisateur d'effectuer une recherche en ligne, autrement dit de trouver des ressources sur la Toile à l'aide d'une requête composée de termes adéquats. C'est un médiateur entre une base d'information et un être humain qui a une requête dans cette base (Abiteboul, 2019). Et pour ce faire, un moteur de recherche Internet exécute classiquement trois tâches : 1. L'exploration du web par des robots. 2. L'indexation des contenus trouvés. 3. La recherche dans l'index ainsi constitué. Par l'exécution de ces trois tâches, la requête conduit à l'affichage d'une page de résultats

(également appelée la SERP pour *Search Engine Result Page*) composée de liens Internet classés selon la pertinence avec la requête et qui dirigent vers autant de pages web susceptibles de contenir la réponse à la requête. La Toile est alors une base d'informations et le moteur de recherche en est son outil exploratoire.

Comme nous l'avons vu, certains élèves de notre corpus utilisent clairement Google comme moteur de recherche et saisissent leurs requêtes en conséquence. Ainsi pour chercher une réponse à un exercice, Salma « tape la consigne » dans le moteur de recherche, obtient des liens qui la mènent vers des forums susceptibles de contenir des informations quant à l'exercice souhaité (TSB 0'33). Mais au-delà de cette procédure classique d'utilisation d'un moteur de recherche, nous constatons parfois une réduction des étapes procédurales dans les propos des élèves. Ainsi pour certains, la requête semble conduire directement vers des sites ou des forums Internet, tandis que pour d'autres la requête conduit immédiatement vers la réponse. Dans ce dernier cas, Google devient un « (pro)moteur de réponse » ou tout du moins est-il considéré comme tel par certains élèves.

Propos	La procédure de recherche exprimée
<ul style="list-style-type: none"> • « Je rentrais ma question dans la barre de recherche / et ça mettait des liens / des forums » (TSB 0'33) 	Requête ⇨ résultats (liens) ⇨ pages web ⇨ réponse à la requête
<ul style="list-style-type: none"> • « Je tape la consigne d'un exo / ça me met plusieurs sites » (ISB 0'38) • « Quand on écrit les questions [sur un moteur de recherche] / ben ça nous amène sur des forums » (TSA 4'40) 	Requête ⇨ pages web ⇨ réponse à la requête
<ul style="list-style-type: none"> • « En tapant mon problème dans la barre des recherches / du coup ça tombe sur plein de // de de réponses / différentes » (ISD* 5'05) • « Je mets [sur un moteur de recherche] la question que je que je veux savoir [...] et des fois ben ça donne la bonne réponse » (ISE*5'03) • « Je vais sur Google / genre heu / je pose mes questions / et heu souvent genre ça la réponse elle arrive direct » (ISE* 3'10) • « C'est juste Google qui t'affiche heu la réponse heu / la / la vraie » (ISE* 5'13) 	Requête ⇨ réponse à la requête (zéro clic)

TABLEAU 6 | Les trois procédures de recherche exprimées dans les propos des élèves.

Dans le monde professionnel du *Search Engine Optimization* (SEO), deux études récentes qui font florès tendent à établir que de plus en plus de recherches Internet conduisent à « zéro clic ». La première a été menée par SparkToro en 2019 et fait état qu'une recherche sur deux ne

mènerait à aucun clic³⁰. La seconde, toujours produite par SparkToro en association avec SimilarWeb, cette fois-ci basée sur 100 millions d'utilisateurs et 5 milliards de requêtes en 2020, indiquerait que deux recherches sur trois ne mènent à aucun clic³¹. Malgré nos investigations, nous n'avons pas eu accès ni au devis méthodologique ni aux données ni même à une quelconque publication académique des résultats de ces deux études. Pas plus que nous n'avons pu trouver d'étude scientifique quantifiant ce phénomène. Aussi, nous ne savons quel crédit apporter à ces chiffres et il nous semble, en l'état, bien hasardeux de quantifier le phénomène « zéro clic ».

Selon Ye et *al.* (2022), deux raisons peuvent expliquer l'absence de clic par suite d'une recherche Internet. La première est que la recherche s'avère infructueuse, les liens proposés sur la SERP ne correspondent pas aux attentes du requérant et il s'ensuit une nouvelle requête ou un abandon. Nous pouvons illustrer ce cas de figure avec Salma qui déclare ne pas cliquer si la SERP ne lui propose pas les sites qu'elle connaît et recherche : « digiSchool » ou « Nosdevoirs » (ISB 0'38). La seconde est que le requérant n'a pas besoin d'aller plus loin car la SERP lui a apporté la réponse – une démarche qualifiée de *good abandonment* (Li, Huffman et Tokuda, 2009). Un *good abandonment* qui se réalise par exemple lorsqu'Anaïs trouve la réponse à sa requête dans ce qu'elle nomme les « petits résumés des sites » (ISE* 5'24). Un point également souligné par Schneider (2022) qui indique que « la page de résultats de Google, [est] considérée par beaucoup comme une page documentaire, donnant accès à l'information [suffisante] (Schneider, 2022, p. 126).

Ces « petits résumés de sites » évoqués par Anaïs sont en réalité les « extraits optimisés » (également appelés *featured snippets* ou position zéro), des contenus courts affichés au-dessus de la première position naturelle de la SERP, donc en position zéro. Ces « extraits optimisés » mettent en avant une réponse claire et concise à la requête, la réponse jugée la plus pertinente par l'algorithme de Google et qu'Anaïs qualifie de « vraie » (ISE* 5'13).

Ci-dessous, l'extrait optimisé pour la requête : « Quelles sont les étapes de la mitose ? ». On remarque que l'extrait apparaît avant le lien renvoyant à la page web et non pas après comme dans le format standard de Google, c'est un peu le contenu qui prend le pas sur sa source.

³⁰ <https://sparktoro.com/blog/less-than-half-of-google-searches-now-result-in-a-click/>

³¹ <https://sparktoro.com/blog/in-2020-two-thirds-of-google-searches-ended-without-a-click/>

La mitose est divisée en quatre phases : **la prophase, la métaphase, l'anaphase et la télophase**. Lors de la prophase, l'ADN se condense en chromosomes à deux chromatides alors que l'enveloppe nucléaire disparaît.

<https://pedagogie.ac-rennes.fr> > sites > IMG > pdf 

Fiche : Travail sur l'oral et le schéma de synthèse

 À propos des extraits optimisés •  Commentaires

FIGURE 34 | Un exemple d'extrait optimisé pour la requête : « Quelles sont les étapes de la mitose ».

Le document ci-après permet d'apprécier la position de l'extrait optimisé sur la SERP. On note la présence de la rubrique « Autres questions posées » ou *People Also Ask* (PAA) qui s'intercale entre la position zéro de l'extrait optimisé et la position 1 du premier résultat naturel. Il s'agit pour Google de fournir immédiatement des réponses aux questions connexes les plus demandées. Il s'avère qu'un élève de première spécialité SVT posant une question sur les étapes de la mitose sera susceptible de faire la même recherche pour la méiose. Une question justement proposée dans la rubrique PAA.

Environ 75 700 résultats (0,78 secondes)

Extrait optimisé

La mitose est divisée en quatre phases : **la prophase, la métaphase, l'anaphase et la télophase**. Lors de la prophase, l'ADN se condense en chromosomes à deux chromatides alors que l'enveloppe nucléaire disparaît.

<https://pedagogie.ac-rennes.fr> > sites > IMG > pdf PDF

Fiche : Travail sur l'oral et le schéma de synthèse

À propos des extraits optimisés • Commentaires

PAA

Autres questions posées

Quel est le rôle de la mitose ?



Quelles sont les étapes de la méiose ?



Comment s'appelle la période entre deux mitoses ?



Quelles sont les caractéristiques de la mitose ?



Commentaires

Résultats naturels

<https://www.alloprof.qc.ca> > élèves > sciences > les-etap... ▼

Les étapes détaillées de la mitose | Secondaire | Alloprof

Les **étapes** détaillées de la **mitose** · Interphase · Prophase · Prométaphase · Métaphase · Anaphase · Télophase (et cytokinèse) ...

Vidéos



La division cellulaire (les étapes de la mitose)

YouTube · Perrine DOUHERET
25 nov. 2014

FIGURE 35 | La position de l'extrait optimisé dans la SERP.

Outre les « extraits optimisés », un autre type d'encart est susceptible d'occuper la position zéro de la SERP : la Google Onebox également appelée *Direct Answer*. Le contenu de cet encadré n'est pas extrait d'une page Internet mais provient des bases de données de Google ou d'entreprises partenaires.

Ainsi, lorsque qu'Anaïs consulte l'assistant Google pour lui demander : « Convertis moi 100 ml en litres » (1SE* 4'05), la réponse est donnée par l'outil « convertisseur d'unités » de Google, un exemple de Google Onebox parmi bien d'autres. Depuis 2018, ce convertisseur

affiche sous le résultat la « formule » qui permet d’expliquer le cas. Google donne donc la réponse mais il l’explique également !

Google

convertis moi 100 ml en litre

Tous Actualités Images Shopping Vidéos Plus Outils

Environ 488 000 résultats (0,47 secondes)

Volume

100 = 0,1

Millilitre Litre

Formule diviser la valeur "volume" par 1000

Plus d'infos Commentaires

Autres questions posées

Comment calculer les ml en L ?

C'est quoi 100 ml ?

Comment faire un tableau de conversion en litre ?

Comment calculer les ml en cl ?

Commentaires

<http://www.the-convert.net> > volumes > ml > l

Conversion de millilitres en litres - ml en l - Convertisseur

Un **millilitre** représente un millième de **litre**, soit un centimètre cube, ou environ le volume occupé par 1 **gramme** d'eau pure.

<https://www.convertworld.com> > volume > ml > ml-en-l

Convertir Volume, Millilitre en Litre - ConvertWorld

Convertir millilitre en litre ... Combien de litre dans un millilitre? 1 millilitre est égal à 0.001

FIGURE 36 | Le convertisseur d’unités, un exemple de Google Onebox.

Mais les « extraits optimisés », les PAA ou les Google Onebox ne sont qu’un volet d’une démarche plus globale de la part de la firme de Mountain View. Ainsi, la SERP affiche également le graphe de connaissances ou *knowledge graph*, une base de connaissances sémantiques issue de la compilation de multiples sources. Google qualifie le *knowledge graph* comme étant une « base de données contenant des milliards de faits sur des personnes, des lieux et des choses [qui] permet de répondre à des questions factuelles comme “Quelle est la hauteur

de la tour Eiffel ?” »³². C’est aussi le *knowledge graph* qui permet l’affichage d’un encart sur Louis Pasteur lors d’une requête sur ce dernier.

The image shows a Google search interface for 'Louis Pasteur'. On the right side, a 'Knowledge graph' panel is displayed, highlighted with a green border. The panel features a grid of six historical photographs of Louis Pasteur at different stages of his life. Below the images, the name 'Louis Pasteur' is followed by the category 'Scientifique'. A short biographical summary follows, mentioning his birth in 1822 and death in 1895, his status as a French chemist and physicist, and his role as a pioneer in microbiology. Key facts are listed in bold: 'Date/Lieu de naissance : 27 décembre 1822, Dole', 'Date de décès : 28 septembre 1895, Marnes-la-Coquette', 'Enfants : Jean-Baptiste Pasteur, Jeanne Pasteur, Camille Pasteur, Cécile Pasteur, Marie-Louise Pasteur', 'Lieu d'inhumation : Cathédrale Notre-Dame de Paris, Paris, Musée Pasteur, Paris', 'Distinctions : Ordre du Méjidié, PLUS', and 'Petit-enfant : Louis Pasteur Vallery-Radot'. The left side of the image shows the search results for 'Louis Pasteur', including a Wikipedia link and a map of Paris with markers for the Institut Pasteur and several schools named after him.

FIGURE 37 | Affichage du *Knowledge graph* dans la SERP pour une requête « Louis Pasteur ».

Le résultat du *Knowledge graph* est affiché sur la partie droite de la SERP et propose des images, un résumé de la page Wikipédia du scientifique, les ouvrages qu’il a pu écrire ou qui se rapportent à lui et les recherches associées. C’est à ce court résumé de Wikipédia que fait référence Marie lorsqu’elle dit qu’il y a « Wikipédia qui s’affiche » (ISE* 5’20).

Selon Ehrlinger et Wöß, un graphe de connaissance acquiert et intègre des informations dans une ontologie et utilise un raisonneur sémantique pour créer de nouvelles connaissances (Ehrlinger et Wöß, 2016). Ainsi, dans une démarche d’inférence, si Louis Pasteur est le père de Jeanne Pasteur et de Marie-Louise Pasteur, alors Jeanne et Marie-Louise sont sœurs.

³² <https://support.google.com/knowledgepanel/answer/9787176?hl=fr#>

L'approche ontologique des connaissances vise la structuration des données accumulées sur la Toile avec l'objectif de naviguer d'une connaissance à l'autre.



FIGURE 38 | Détail du *Knowledge graph* pour une requête « Louis Pasteur ».

Avec les « extraits optimisés », les PAA, la Google Onebox et le *Knowledge graph*, les résultats organiques perdent progressivement du terrain et Google devient un moteur de réponse, c'est-à-dire un médiateur entre une base de connaissance et un être humain qui a une requête dans cette base. Et c'est ainsi que comme nous l'avons vu précédemment certains élèves passent de « chercher sur Google » à « demander à Google », car « Google [...] t'affiche la réponse [...] la vraie » comme nous le déclare Anaïs (1SE* 5'13). « La vraie » ; c'est justement une notion de vérité qui fait selon Abiteboul, de l'information une connaissance.

Donnée	Description élémentaire d'une certaine réalité.	Mesures de la température dans une station météorologique.
Information	Donnée ayant une signification (pour construire une représentation d'une certaine réalité).	Une courbe donnant l'évolution de la température moyenne d'un lieu tout au long de l'année.
Connaissance	Information dotée d'une certaine notion de vérité et, plus généralement, de lois générales déduites.	Le fait que la température de la Terre augmente à cause de l'activité humaine.

TABLEAU 7 | Donnée, information, connaissance (Abiteboul, *op. cit.*).

Google, l'assistant des « petites choses »

Google, pour bien des lycéens rencontrés, est un support de connaissance majeur, l'assistant des « petites choses », mobilisé dans le cadre du travail scolaire hors de la classe.

Google-moteur de recherche est ainsi le pourvoyeur « des petites bases » que les lycéens vont glaner sur les forums Internet. Il est le moteur de recherche de traces du passé dans une Toile que nous pouvons qualifier alors d'*hypomnemata* scolaire (Encadré 10). La majorité des lycéens rencontrés ont cette conscience que « d'autres sont passés par là » avant eux.

Google-moteur de réponse, médiateur entre une base de connaissance et les lycéens, est quant à lui l'assistant toujours prêt à proposer des « petits résumés de sites » ou à donner des « petites réponses ».

Le recours à Google que pratiquent les lycéens dans le cadre de leur travail scolaire nous semble être à la culture juvénile ce que le livre est à la culture scolaire, il en est un élément caractéristique, sinon un emblème.

ENCADRÉ 10 | La Toile comme *hypomnemata* scolaire

Au-delà des fonctionnalités qui font de Google un moteur de réponse, comment qualifier les réponses laissées aux questions posées sur les forums et accessibles par Google dans sa fonction première de moteur de recherche ?

D'un point de vue des élèves, il y a d'une part, la considération récurrente que toutes les questions ont déjà été posées et que toutes les réponses sont accessibles sur la Toile par l'intermédiaire d'un moteur de recherche et d'autre part, pour certains, une conscience que ces réponses sont les traces du passé : la Toile a ainsi « gardé une trace de ce qu'ils avaient posé / comme question / comme exercice / du coup nous on peut savoir / mais du coup nous on suit leurs traces » (ISA 2'46). En ce sens, la Toile, constitue « en quelque sorte “du passé”, vers lequel il est toujours possible de faire retour et retraite » pour reprendre les mots de Foucault sur l'écriture des *hypomnemata* (Foucault, 1983, p. 1239).

Les *hypomnemata* étaient des livres servant de support de mémoire pour de nombreuses tâches et dont Foucault analyse l'usage par un public cultivé comme technique de soi (Coutant, 2011). L'usage des *hypomnemata* peut cependant être étendu et l'Internet en tant que mnémotechnologie est une forme nouvelle d'*hypomnemata* qui peut être mobilisée par les élèves dans le cadre de leur travail scolaire à la maison. C'est d'ailleurs ce qu'a prophétisé Vannevar Bush en 1945, lorsqu'il évoque le « memex », « un appareil dans lequel une personne stocke tous ses livres, ses archives et sa correspondance, et qui est automatisé de façon à permettre la consultation à une vitesse énorme et avec une grande souplesse. C'est un supplément agrandi et intime de sa mémoire » (Bush, 1945, p. 106 et 107, traduction personnelle).

Mais que l'on ne s'y trompe pas, si la forme est moderne, la pratique, quant à elle est ancienne et jadis l'on mobilisait qui un grand frère, qui une grande sœur ou un même un grand voisin qui avaient connus tel ou tel enseignant, suivi tel ou tel cours, corrigé tel ou tel exercice, précieusement consignés dans un cahier devenu support de mémoire. La véritable différence réside en ce que cette mémoire, jadis locale, devient accessible à tous, partout et tout le temps

La mise en tension entre la culture scolaire
et la culture juvénile : le match livre vs Google

Nous avons déjà ébauché cette idée, certains élèves mettent spontanément en tension la praticité de Google, moteur de réponse et la recherche d'information dans les livres ou manuels : « Google c'est surtout pratique aussi [...] parce que / on va pas se mentir on a souvent la flemme de sortir un livre / de regarder de chercher la page tout ça vu qu'on pose juste directement la question » (ISE* 5'38) ; « c'est pratique aussi c'est plus facile que d'aller heu / dans un livre ou quoi pour aller chercher la définition de tel mot parfois t'as juste / à aller taper ou quoi / t'as même des / on a même des des / des explications du mot en images parfois même / c'est / c'est bien / moi j'aime bien » (ISD* 4'23).

Selon Octobre, le numérique accélère la distance croissante entre d'une part, la culture juvénile et sa technophilie d'usage et d'autre part, la culture scolaire – une culture dont l'emblème est le livre (Octobre, 2014). Octobre de préciser que « cette distance avec la culture scolaire fonde également une disjonction entre culture et savoir » (Octobre, *op. cit.*, p. 91). L'exemple présent nous montre, au travers de la mobilisation scolaire du moteur de recherche Google par les élèves, sinon une conjonction entre les prescriptions de l'école et l'usage de dispositifs sociotechniques marqueurs d'une culture juvénile, à tout le moins un phénomène

d'acculturation entre attendus de la culture scolaire et moyens de la culture juvénile. Dans ce cas la technophilie d'usage de la culture juvénile se met au service des desseins scolaires. Le même constat peut être fait s'agissant de la plateforme YouTube.

Les ressources de la plateforme YouTube, un concentré de cultures juvéniles susceptible d'impacter les rapports des élèves avec la chose scolaire

Si le moteur de recherche Google est utilisé à la maison par les élèves pour résoudre des exercices ou répondre à des questions d'ordre scolaire, la plateforme YouTube semble, quant à elle, dédiée plus spécifiquement aux cours. Rares sont les élèves qui indiquent chercher sur Internet des cours écrits, nombreux sont-ils, en revanche, à déclarer consulter des vidéos.

Ainsi, les élèves de notre corpus consultent-ils des ressources de la plateforme YouTube dans le cadre de leur travail scolaire à la maison. Des contenus scolaires distillés par des youtubeurs-influenceurs dont certains sont enseignants mais aussi par d'autres, non-enseignants.

Nous l'avons évoqué, il ressort assez clairement de nos entretiens que les élèves font la nette distinction entre, d'une part, « le cours », rattaché à la forme scolaire séculaire (un exposé magistral donné dans une salle de classe) et d'autre part, la consultation de vidéos YouTube, perçues comme de possibles compléments aux cours mais qui ne sauraient se substituer à ces derniers. Du reste, les élèves ne déclarent pas suivre de cours en ligne *via* YouTube mais bien « écouter » tel youtubeur qui « raconte » telle ou telle notion disciplinaire ou tel « prof » qui « explique » tel ou tel point de cours. Le cours magistral apparaît alors comme une entité normée et insécable contrairement aux vidéos consultées sur YouTube.

Et c'est une autre partition que celle de la forme scolaire qui se joue dans la consultation des vidéos de la plateforme YouTube. Si le cours magistral reste pour beaucoup – sinon tous – la référence, nombre d'élèves de notre corpus vont chercher sur YouTube ce qui semble leur faire défaut en salle de classe et qui peut être exploré sous un triple angle, celui du rapport au savoir, celui du rapport au temps et celui du rapport à soi et aux autres.

Les vidéos YouTube et le rapport au savoir

Il est souvent question de motivation et d'envie dans les relations qu'entretiennent certains élèves avec le savoir transmis par les vidéos de la plateforme YouTube.

Reprenons ici les termes de Chéïma : « les vidéos [de Mathrix] sont motivantes ça nous aide / ça ça nous donne aussi envie d'apprendre avec lui » (ISA 5'03), ou encore ceux de Marie qui insiste sur l'importance des couleurs dans les vidéos qu'elle consulte sur YouTube : « oui les couleurs / parce que si c'est bien fait / c'est proprement fait on va dire / ça me donne envie de regarder / si la personne elle parle doucement elle parle bien et que / on voit dans sa voix qu'elle a un ton de / enfin elle est contente de faire cette vidéo / moi personnellement ça m'attire » (ISE* 20'11). Rappelons aussi les échanges enthousiastes entre élèves que nous avons pu observer autour des vidéos produites par la chaîne l'Antisèche et ses contenus vulgarisés et humoristiques « extrêmement bien faits » (TSB 3'51).

Le format YouTube participe ainsi, par le truchement de contenus adaptés à leurs univers juvéniles, par des approches souvent plus concrètes, décalées, ou encore humoristiques, à inscrire le rapport au savoir de certains élèves dans le plaisir. Un point essentiel.

Un tel constat est à mettre en parallèle avec l'idée de Foucault selon laquelle il existe un plaisir intrinsèque au savoir, une *libido sciendi* : « Je dirais que la première chose qu'on devrait apprendre, si ça a un sens d'apprendre quelque chose comme ça, c'est que le savoir est tout de même profondément lié au plaisir. Enfin, qu'il y a certainement une façon d'érotiser le savoir, de rendre le savoir hautement agréable. Et ça, que l'enseignement ne soit pas capable même de révéler cela, que l'enseignement ait presque pour fonction de montrer combien le savoir est déplaisant, triste, gris, peu érotique, moi je trouve que c'est un tour de force » (Foucault, 1975, entretien radiophonique).

Il est vrai que « savoir » et « saveur » ont une filiation étymologique directe (Barthes, 1977, 2015) et nous constatons que les élèves pour mieux savoir sont donc en quête de saveurs, des saveurs qu'ils vont chercher en *terra cognita*, dans leurs univers culturels, fort loin de celui de la forme scolaire. Cette saveur est sans doute aussi d'une certaine façon ce « petit plus », cette « petite chose » que les élèves rajoutent aux savoirs scolaires. Car bien loin de nier ou de remettre en question le savoir scolaire, les élèves de notre corpus semblent seulement vouloir l'accommoder à leur façon afin de le rendre agréable et savoureux...

Les vidéos YouTube et le rapport au temps scolaire

Le temps scolaire est normé (Bergeron, 2021) mais cette notion mérite d'être précisée. D'un point de vue formel, le temps scolaire est « le temps pendant lequel l'élève est confié à l'institution scolaire ». Cette définition, extraite du guide pratique pour la direction de l'école primaire, vaut aussi, nous semble-t-il, pour les niveaux d'enseignement secondaire. Une

définition qui met en exergue le temps pendant lequel l'élève est sous la responsabilité de l'École et qui s'inscrit dans le concept de la forme scolaire : un temps, un lieu et une relation pédagogique. Cependant, il nous semble que ce temps scolaire peut se définir autrement qu'en regard d'une mise en responsabilité dans un lieu donné, par exemple en retenant la notion de l'activité – en l'espèce scolaire – qui se déroule sur ce temps. C'est l'acception que nous retenons ici, considérant le temps scolaire comme étant le temps consacré par les élèves à la chose scolaire et ce indépendamment du lieu et même de l'éventuelle prescription de ladite activité.

Et dans son rapport au temps scolaire ainsi défini, l'élève-type de notre corpus, c'est un peu le lapin blanc dans « Alice au pays des merveilles » : il est fondamentalement pris de court. Qu'il s'agisse de rendre un devoir, de demander une aide sur un forum Internet, d'attendre une réponse ou de comprendre voire de prendre le cours en classe, nombre élèves – dans leurs propos – semblent voir le temps s'écouler trop vite.

Ainsi, concernant la complétion des cours, le recours aux vidéos YouTube présente alors pour ces élèves l'indéniable intérêt de gagner, d'une certaine façon, la maîtrise du temps de l'écoute : qu'il s'agisse de consulter des vidéos en accéléré, de mettre en pause les explications, de revenir en arrière ou de se focaliser sur tel ou tel point d'intérêt. Chose impossible dans le schéma de la forme scolaire séculaire.

Au-delà de cet aspect purement technique de la gestion du temps, n'oublions pas cependant que le temps n'est pas une structure *a priori* de l'esprit humain mais bien une construction sociale (Elias, 1996), une disposition sociale et culturelle (Masy, 2013). Et nous savons que dans les cultures jeunes, la notion du temps est souvent marquée du sceau de l'immédiateté, ne dégageant qu'un « horizon à court terme » (Pronovost, 2009 ; Dauphin, 2012). Ainsi, la consultation des vidéos de plateforme se justifie-t-elle alors aussi comme une réponse possible à un besoin immédiat d'essence culturelle. Un besoin et une réponse illustrés par Kian lorsqu'il vante les mérites des vidéos YouTube « condensées » qui permettent de réviser au dernier moment (TSB, 4'54). Un besoin immédiat et au dernier moment.

Les vidéos YouTube et le rapport à soi et aux autres

L'adolescence est une période de la vie qui est notamment marquée par l'importance du processus de construction identitaire. Une identité qui « se construit face à une définition de soi venue de l'extérieur » (Haissat, 2006, p. 2). Une telle construction sociale peut se réaliser aussi au travers des médias sociaux. C'est ainsi, selon Balleys (2018), que les jeunes peuvent *via*

YouTube être à « la recherche d'une appartenance commune et d'une similarité avec leurs interlocuteurs » (Balleys, 2018, p. 125). Des interlocuteurs – influenceurs et modèles de comportement – qui distillent des directives sur ce qu'il convient de faire ; complicité, connivence et sentiment de proximité sont alors de mise (Balleys, *Ibid.*).

Nous constatons que les chaînes Lesbonprofs et M@ths et tiques s'inscrivent clairement dans une relation sociale très marquée « forme scolaire », une relation pour laquelle la complicité et la proximité ne sont pas mobilisées entre celui qui parle et ceux qui écoutent ; il y a une césure culturelle entre les protagonistes.

Cela n'est pas le cas des chaînes l'Antisèche et Mathrix qui, quant à elles, déclinent le triptyque complicité, connivence et proximité au travers par exemple du décor de chambre d'ado dans lequel se déroule les prises de vues de l'Antisèche ou du vocable « jeune » usité dans les vidéos. Et c'est ainsi Jasmine qui comprend mieux les vidéos YouTube car « c'est notre manière d'expliquer » (TSF* 0'25) et que Céline « va chez [Mathrix] » (1SA 5'29) [comprendre, Céline consulte les vidéos de cette chaîne] de la même façon qu'elle aurait pu déclarer aller travailler « chez » son meilleur camarade de classe comme nous l'avons déjà vu.

Qui plus est, la démarche de Mathrix, avec son storytelling d'ancien élève en difficulté ayant su conjurer l'irréversible (domaine du mythique) et avec son slogan proposant d'expliquer « en 10 minutes ce que [le] prof galère à faire en plusieurs semaines » (domaine du magique), inscrit aussi sa relation avec les élèves dans une « histoire » pour reprendre le terme de Céline ; une histoire que nous pourrions qualifier de « croyance ». Plus généralement, nous postulons que dans la matrice culturelle et scolaire juvénile, les Mathrix, Yvan Monka et autres youtubeurs-consorts ont valeur de modèles, ils symbolisent pour les élèves des héros de l'apprendre et du comprendre ; des héros dont les récits mythiques ou magiques se transmettent d'élèves en élèves et concourent à accroître leur notoriété sinon leur mythe.

Nous constatons ainsi que les compléments de cours qui, jadis pouvaient être recherchés dans les manuels scolaires chantres de la culture éponyme, les élèves d'aujourd'hui vont les chercher dans des supports propres à leurs cultures, notamment celle de YouTube, celle du tutoriel³³. Mais si dans leurs propos les élèves mettent en tension les cours à l'École et les vidéos de la

³³ Le terme de tutoriel (ou par apocope, « tuto ») désigne à l'origine des logiciels didactiques (didacticiels) permettant à un utilisateur novice de se former de manière autonome à l'utilisation d'un autre logiciel. Par extension, ce terme fait désormais référence aux guides d'apprentissage qu'il s'agisse de texte ou de vidéo pour se familiariser, étape par étape, avec une activité donnée (Dictionnaire Le Robert).

plateforme YouTube, ils ne font pas état d'une quelconque sécession ni même une disjonction culturelle. La culture scolaire n'est que rarement décrite par les lycéens que nous avons consultés, elle reste présente dans les commentaires mais aussi dans certaines pratiques des élèves. Une rémanence que nous pourrions illustrer par la pratique de Jasmine et de Léa qui consiste à prendre en note les vidéos YouTube consultées (TSF* 0'25, TSF* 0'56, TSF* 1'05).

ENCADRÉ 11 | Des *mass media* au moteur de recherche Google et à YouTube

Une fois encore, les questions que nous soulevons ici, au travers de la mobilisation de ressources issues du moteur de recherche Google ou de la plateforme YouTube par les lycéens dans le cadre de leur travail hors de l'école, ne sont pas nouvelles. Friedmann et Porcher évoquaient déjà respectivement en 1963 et en 1974, « l'école parallèle » alimentée par les communications de masse et notamment alors la télévision qui entrait dans les foyers :

« Les éducateurs, en nombre croissant, prennent aujourd'hui conscience de la densité et de l'efficacité du réseau d'informations audio-visuelles dans lequel l'école, en fait, est déjà saisie. [...] Il s'agit déjà d'une véritable "école parallèle" où l'enfant puise toutes sortes de nourritures intellectuelles et affectives : l'école officielle ne peut continuer d'ignorer son existence. Une sourde et omniprésente concurrence, accompagnée de crainte ou de mépris, doit faire place à une franche reconnaissance des problèmes, à une lucide coopération » (Friedmann, 1963, p. 123 et 124) ;

« [Une école] constituée par l'ensemble des circuits grâce auxquels parviennent aux élèves (comme aux autres), en dehors de l'école, des informations, des connaissances, une certaine formation culturelle, dans les domaines les plus variés. Ses instruments sont ceux de la communication de masse, c'est-à-dire les *mass media* : il faut citer, essentiellement la presse, la bande dessinée, la radio, le cinéma et surtout la télévision. Ces nouveaux canaux d'éducation, que les enseignants ne contrôlent pas, sont fréquentés massivement par les élèves. Quelle que soit l'opinion que l'on professe à leur égard, on ne peut donc pas négliger le problème pédagogique et sociologique qu'ils posent. Il s'agit de savoir si l'école et l'école parallèle vont s'ignorer, ou se comporter en adversaires, ou s'allier. Dans tous les cas, les enseignants sont concernés au plus près » (Porcher, 1974, p. 3).

Sans aller jusqu'à qualifier le moteur de recherche Google et la plateforme de vidéo en ligne YouTube de dispositifs constitutifs d'une « nouvelle école parallèle », force est de constater que les questions posées il y a plus de cinquante ans, se posent encore de nos jours, avec une prégnance renforcée. Il est plus que jamais question de « canaux d'éducation » que l'institution

ne contrôle pas et il s'agit toujours de savoir si l'école et ces canaux « vont s'ignorer, ou se comporter en adversaires, ou s'allier ».

Ainsi le moteur de recherche Google et la plateforme YouTube apparaissent comme des supports mobilisés par les élèves dans le cadre de leur travail scolaire hors de la classe. Ces deux supports caractéristiques de la culture juvénile viennent en tension avec le livre, symbole de la culture scolaire. Dans les deux cas, la tension constatée ne nous semble pas mener à la sécession ou à la rupture. Les lycéens que nous avons interrogés sont relativement dociles (formatés pourrait-on même écrire) en regard de la forme scolaire. Leurs propos ne remettent pas en cause l'école, ils ne sont guère apparus vindicatifs lors de nos entretiens. Tout au plus s'autorisent-ils à faire entrer des parcelles de la chose scolaire dans leur univers culturel juvénile car c'est ce dont ils semblent avoir besoin pour s'approprier l'école à la maison. Et le recours aux pairs fait aussi partie de cet univers culturel juvénile susceptible d'être colonisé par les questions scolaires.

Le recours aux applications Snapchat, Discord, WhatsApp, Instagram et FaceTime, symboles de la culture des pairs

En 2010, Fluckiger soulignait déjà combien les technologies de communication étaient constitutives des cultures juvéniles : « en posséder, savoir les utiliser et en maîtriser les codes sont des marqueurs essentiels de l'intégration dans les mondes sociaux des jeunes » (Fluckiger, 2010, p. 2). Selon Octobre (2014, 2019), « Internet fonctionne auprès des jeunes d'abord comme un dispositif socio-technique de sociabilité - communiquer et rencontrer - mais également comme un vecteur de collaboration, de contribution ou de partage » (Octobre, 2014, p. 75) et avec l'avènement de l'Internet, les formes de sociabilité se sont modifiées en donnant une large place aux réseaux sociaux (Octobre, 2019).

Le constat est le même pour Amsellem-Mainguy et Vuattoux (2018) : « Internet, au-delà de ses aspects ludiques ou culturels, est avant tout pour les jeunes un lieu de sociabilité, via les réseaux sociaux, qui ont depuis les années 2000 pris une ampleur majeure dans les vies des jeunes » (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2018, p. 62).

Une prise d'ampleur à rapprocher possiblement des évolutions techniques. En effet, à l'interface du réseau Internet évoqué par Octobre en 2014 se trouvent des terminaux, alors pour beaucoup fixes (ordinateurs de bureau) mais aussi certains, mobiles (ordinateurs portables, tablettes et smartphones) – des smartphones dont l'adoption par la population juvénile ne cesse de croître depuis quelques années. Ainsi, alors que le taux d'équipement en smartphone en France pour

la tranche d'âge 12-17 ans, n'était de 59 % en 2014, il est de 94 % en 2020 (source Statista). Et si l'Internet juvénile devient mobile, il en va de même pour les applications et les pratiques subséquentes.

Snapchat, Discord, WhatsApp, Instagram et FaceTime sont les cinq applications citées par les élèves de notre corpus. Point d'exhaustivité dans cette énumération, seulement un instantané local et labile car comme le souligne Pasquier (2020), s'agissant des réseaux de communication entre pairs, « la liste est longue et toujours incomplète ». Les jeunes contemporains de notre étude ont connu nombre de réseaux sociaux depuis leur enfance et font montre d'une certaine inventivité et volatilité à leur égard (Pasquier, 2020).

Google, YouTube, Instagram et consorts : des espaces électifs lycéens, zone d'hybridation des pratiques entre modernité et hypermodernité

Le travail scolaire lycéens hors de la classe
dans une zone d'hybridation des pratiques

À l'instar des forums Internet étudiés lors de notre premier temps d'étude, la plateforme YouTube et les applications numériques d'échanges entre pairs sont des espaces électifs lycéens. Ils sont, avec le moteur de recherche Google, autant d'espaces numériques choisis par ces derniers pour y évoluer à leur guise, dans d'autres univers que celui de l'école. Et de la même façon que les lycéens peuvent importer la chose scolaire au sein des forums Internet de l'espace électif, ils mobilisent Google, YouTube et leurs pairs au travers d'applications numériques pour leur travail scolaire hors de la classe.

Mais ce n'est pas ce que l'école commande. Commandement scolaire n°1 : « Tu apprendras tes leçons et tu feras tes exercices à l'aide de tes cours et de tes manuels scolaires » ; Commandement scolaire n°2 : « Ce travail scolaire à la maison sera un travail personnel » ; Commandement scolaire n°3 : « La prescription de ce travail scolaire pourra être implicite ».

À ces commandements scolaires, les élèves peuvent répondre hors de l'école, dans un univers culturel qui n'est plus scolaire et avec des dispositifs juvéniles, par un travail qui mobilise Internet et les pairs lycéens.

Il existe donc un espace entre ce que l'école commande de façon plus ou moins convenue et qui pénètre par prescription la sphère domestique juvénile au sens large, et ce que les élèves font réellement. Cet espace correspond à une zone d'entre-deux culturel, zone d'hybridation

des pratiques entre culture scolaire et culture juvénile. Cette idée d'« entre-deux culturel » est très proche de celle d'écotone empruntée à la biologie par Horsley (2001) – une notion biologique « d'écotone » qui représente la frontière, la zone de transition écologique entre deux écosystèmes adjacents. Et de la même façon qu'il existe un écotone, lisière entre une forêt et une prairie, Horsley décrit un écotone, zone de transition entre les environnements d'apprentissage traditionnels et ceux, nouveaux, en ligne (Horsley, 2001, Bruillard, 2006). Nous postulons, quant à nous, que le lycéen face à son travail scolaire hors de la classe se situe dans un écotone entre espace culturel scolaire et espace culturel juvénile.

Cette idée d'entre-deux culturel / écotone peut être exploré à un autre niveau d'analyse au travers des concepts sociaux et culturels de modernité et d'hypermodernité.

Le travail scolaire lycéen hors de la classe,
lorsque l'hypermodernité rencontre la modernité

Le travail scolaire hors de la classe est le théâtre d'une rencontre entre deux *épistémès* lorsque les lycéens mobilisent leurs dispositifs sociotechniques pour la chose scolaire, une incursion de la modernité dans l'hypermodernité.

L'école, ses cours, ses classes, ses livres et autres manuels, ses règles, autrement dit sa forme scolaire standardisée, sont modernes tandis que l'élève et la sphère juvénile qui l'entoure et dans laquelle il évolue, quant à eux sont par essence hypermodernes.

L'hypermodernité, comme son préfixe « hyper » le laisse entendre, est une exacerbation de la modernité : « le trop, l'excès, le dépassement, l'idée d'aller au-delà d'une norme ou d'un cadre » (Aubert, 2005, p. 54). De la même façon qu'il existe l'individu hypermoderne (Aubert, 2006), l'adolescence hypermoderne (Lachance, 2011), nous postulons pour le « lycéen hypermoderne ». Un lycéen hypermoderne qu'il faudrait d'ailleurs plus justement et en toute rigueur nommer « lycéen en contexte hypermoderne ».

Selon Bobineau (2011a), il est possible d'envisager les mutations de l'individu hypermoderne sous sept angles différents : le rapport à soi, à son corps, aux autres, aux choses, au temps, à l'espace et à la religion. Ainsi et entre autres, le rapport au temps de l'individu hypermoderne fait-t-il l'objet d'un sentiment d'accélération continue, notamment depuis le développement d'outils de communication tels que le téléphone portable, ou le réseau Internet : l'individu hypermoderne « se partage entre plusieurs temporalités selon les réseaux auxquels il appartient, passant de l'un à l'autre et courant après... le temps » (p. 154). Pachod considère que dans un contexte hypermoderne, l'individu se trouve [...] « en tension permanente entre

individualisation et socialisation, autonomie et conformisme, vacuité et trop-plein, stabilité et fluidité, innovation et conformisme, changement et archaïsme » (Pachod, 2017, p. 139). C'est ainsi – à titre d'exemple – que l'hyperindividualisme (Charles, 2005) est doublé d'une envie bien vivante de faire « société et collectif », notamment au travers de la multiplication des réseaux de communication et d'échanges par Internet qui créent des sociabilités et solidarités nouvelles (Tapia, 2012), comme nous allons le voir avec les lycéens en quête d'échanges maîtrisés avec leurs pairs.

Les quatre quêtes des lycéens hypermodernes face au travail scolaire hors de la classe

Au-delà des dispositifs numériques mobilisés se trouvent des lycéens. Des lycéens que nous qualifions d'hypermodernes en ce qu'ils évoluent dans une sphère d'hypermodernité dont nous savons qu'elle est caractérisée par des mutations et des tensions tout en paradoxes.

Imaginons un lycéen face à son travail scolaire hors de la classe. C'est une image convenue qui vient à l'esprit, celle du lycéen dans sa chambre avec ses manuels scolaires et ses cours manuscrits – reliquats de la parole magistrale. Un lycéen qui travaille seul sur des prescriptions enseignantes et sur un temps libéré par l'école.

Cette image est une construction, une figure presque imposée, directement en rapport avec la forme scolaire ; c'est une exportation domestique de l'école qui conduit à produire un travail scolaire normatif. Mais la recherche que nous conduisons montre autre chose, elle décrit un lycéen qui peut « sortir » de l'image pour partir à la conquête de l'espace, du temps, d'un savoir savoureux et tout cela avec ses pairs. Privilèges de l'hypermodernité.

Les lycéens en quête de la maîtrise de l'espace

L'espace dans lequel se déroule le travail scolaire que nous étudions ici est par définition « hors de la classe ». Ce « hors de la classe » est très souvent revendiqué comme étant « à la maison » par l'institution scolaire. Alors le travail qui en découle est un travail observé dans sa composante « centripète » : un lycéen fait ses exercices et repasse ses leçons en suivant un schéma « ritualiste » et « mimétique », le travail « bien fait » notamment exposé par Barrère (*op. cit.*, 1997a).

Notre recherche explore le travail dans sa composante « centrifuge », le travail scolaire lycéen « pour soi », qui comme nous l'avons vu dans notre deuxième partie, s'inscrit dans « une

autonomie relative, mais réelle, vis-à-vis de l'institution scolaire » (Sembel, 2011, *op. cit.*, p. 22). Et dans le cadre de ce travail « centrifuge », nous montrons que le lycéen est bien loin de rester dans sa chambre, il navigue sur des mers parfois lointaines.

Ainsi, le lycéen peut importer son travail dans des espaces scolaires autres que celui de sa chambre, tels des forums d'aide aux devoirs mais aussi dans des espaces qui lui sont propres, des espaces de son choix et non dédiés à la chose scolaire, des espaces où il est aussi, d'une certaine façon, « chez lui ». Mais il y a aussi les naufragés de la Toile, ceux qui vont voir « chez les autres » – parfois au gré d'une dérive numérique, parfois en toute connaissance – s'ils peuvent trouver des réponses à leurs questions scolaires.

Bien loin de se soumettre à la figure convenue du travail à la maison, le lycéen hors de la classe montre ainsi qu'il maîtrise des espaces dans lesquels il peut importer son travail scolaire, en exploitant notamment les dispositifs socio-numériques à sa disposition. Et notamment les dispositifs de classe qui soutiennent les échanges entre pairs.

Les lycéens en quête d'échanges maîtrisés entre pairs

Il ne fait aucun doute que la socialisation entre pairs est un marqueur fondamental de l'adolescence. La « société des pairs », abondamment décrite dans la littérature, peut aussi s'emparer de la chose scolaire et le rôle des pairs se montre être un enjeu majeur du travail scolaire lycéen hors de la classe. Un tel travail entre pairs vient alors en opposition frontale avec la forme scolaire qui ne considère l'élève qu'en regard du contrat didactique qui le lie *intuitu personæ* au maître. Tout comme d'ailleurs ce travail entre pairs contredit l'idée d'un travail scolaire hors de la classe qui serait strictement personnel.

Les lycéens peuvent recourir à leurs pairs notamment lorsqu'ils mobilisent leur espace électif qu'il s'agisse de forums Internet ou de dispositifs de classe. S'agissant de ces derniers, notre premier temps d'étude nous a conduit à explorer deux blogs (2007 et 2013) et un forum (2007). Des dispositifs rigides et souvent « fourre-tout » pour lesquels nous montrons une tendance intrinsèque au glissement du scolaire vers le ludique. De tels dispositifs existent aussi dans le quotidien des lycéens interrogés pour notre second temps d'étude mais sous une forme actuelle de type Snapchat, Discord, WhatsApp, Instagram ou FaceTime. Ces applications sont le reflet d'une culture juvénile comme Skyblog a pu l'être en son temps au début des années 2000.

Les évolutions techniques et culturelles aidant, il devient désormais « facile », « rapide » (ISI* 12'04) et finalement « traditionnel » (ISI* 12'08) de créer de tels dispositifs de classe, et ces derniers se multiplient presque à la demande. Ils ne concernent plus nécessairement la classe

entière mais se déportent vers les individus (qui d'ailleurs ne sont pas forcément élèves de la même classe) ; « chaque personne fait son groupe » (ISI* 10'10), des « mini-groupes » (ISI* 12'54) qui peuvent se modeler en fonction des disciplines et des besoins. Certains groupes peuvent être éphémères comme par exemple, « un groupe d'appel vidéo pour un grand devoir à rendre » (ISE* 9'07). Et de fait, il serait dès lors plus juste de parler de « dispositif de groupes » plutôt que de « dispositif de classe ». Ce qui hier était figé, contraint et général, devient une évidente routine de nos jours. Une telle pratique reste cependant le reflet de la dynamique de classe et se montre donc variable d'une classe à l'autre mais aussi d'un élève à l'autre.

Ce qui est frappant, c'est le morcellement des dispositifs de classe en dispositifs de groupes, un choix délibéré qui permet aux élèves de s'extraire du regard d'autrui, symbolisé par la classe entière. La démarche d'entraide se révèle être du domaine de l'intime et le travail au sein de « mini-groupes » minimise le risque de « non-réponse », le risque de « rester en vu ». Une socialisation maîtrisée.

Les lycéens en quête de la maîtrise du temps

Le temps scolaire est un temps contraint lorsqu'il s'écoule dans l'enceinte de l'école et contraignant en dehors lorsqu'il rencontre le temps « libre ». Nous avons montré que les lycéens avaient un rapport particulier au temps scolaire. Ce rapport au temps trouve ses racines dans une construction sociale et culturelle propre aux jeunes mais aussi au contexte hypermoderne dans lequel ce rapport se construit.

Avec la stratégie du « Up », du « c'est pour demain » ou des « révisions la veille », certains lycéens croient pouvoir maîtriser le temps en l'abolissant (Pachod, *op. cit.*). Le lycéen hypermoderne s'inscrit dans le présent et dans l'immédiateté et nous pourrions être légitimement tenté de le qualifier épris d'accélération et de vitesse dans son rapport au temps.

Pourtant Lachance (2018) montre que cette idée selon laquelle les jeunes générations vivraient un engouement démesuré pour l'immédiateté est réductrice, « dans les faits, les adolescents cherchent une désynchronisation qu'ils expriment parfois en accélérant la cadence, [...] parfois en ralentissant le rythme » (Lachance, 2018, p. 301).

Une désynchronisation formalisée et maîtrisée par Ryna qui déclare préférer recourir au message vocal plutôt qu'à l'appel téléphonique pour « laisser du temps » de réponse à sa camarade (ISC* 10'43). De la même façon qu'une vidéo YouTube peut être lue aussi bien en accéléré qu'avec des arrêts et retours en arrière incessants. C'est d'ailleurs la façon de travailler

de Jasmine et Léa qui apprennent en morcelant des vidéos YouTube en petites unités vues et revues (TSF* 0'56).

Plus qu'à la recherche d'une accélération temporelle, le lycéen nous semble être en quête de la maîtrise du rythme, en quête de la maîtrise du temps.

Les lycéens en quête de saveurs au savoir

Les lycéens ne semblent pas se contenter de leurs cours et manuels pour le travail en dehors de la classe. Ils partent en quête de petites choses à même d'agrémenter le quotidien scolaire. Des petites choses que nous appelons « saveurs au savoir » et qui semblent faire défaut aux cours traditionnels. Et la nature de ces saveurs recherchées sont très variables suivant les élèves. Comment les qualifier ?

Ainsi, Kian et ses camarades vantent les « blagues » et autres situations humoristiques qu'il y a autour des vidéos de la chaîne l'Antisèche (TSB 3'51). Plaisant.

Il y a aussi Nayoby qui trouve que Mathrix dégage une « bonne énergie » (1SE* 21'50). Marie, quant à elle est très sensible que le youtubeur, par sa voix et son attitude, soit content de faire telle ou telle vidéo (1SE* 20'11). De l'importance de l'émetteur. Radieux.

Marie et Nayoby sont toutes deux en quête de couleurs dans les cours proposés dans les vidéos YouTube (1SE* 20'06, 1SE* 21'50). Coloré.

Pour ces élèves, le savoir recherché est un savoir plaisant, radieux, coloré, aux antipodes du savoir dans de sa nature scolaire, « déplaisant, triste, gris » pour reprendre Foucault. Mais la quête est plus vaste.

Certains élèves sont aussi en quête de savoirs qui quittent la sphère du scolaire pour être mises en situation « dans la vraie vie » (1SI* 1'56), « des exemples de la vie quotidienne » (TSH* 1'30). C'est une idée récurrente de nos entretiens avec les lycéens. Citons une nouvelle fois la chaîne l'Antisèche qui semble vulgariser le savoir scolaire au travers d'illustrations concrètes et décalées. Ou encore Élias qui déclare avoir compris la loi de Boyle-Mariotte (loi qui décrit la relation entre la pression et le volume d'un gaz) à l'aide d'un dessin de plongeur dans l'eau. Cet élève de préciser : « dans les vidéos on nous heu / on nous met en contexte avec des dessins ou des situations » (1SI* 2'11). C'est alors « plus simple pour [lui] » de comprendre (1SI* 1'43).

Le visuel et l'image semblent des éléments recherchés et substantiels pour l'apprentissage et la mémorisation des lycéens de notre corpus. Il est question d'imprégnation mentale et de

flashback à de nombreuses reprises. Comme lorsque Jasmine nous parle d'une vidéo YouTube qui présentait des notions de SES avec un tableau (TSF* 3'26) :

On a parlé des avantages absolus avantages comparatifs

Ben y avait un tableau qui parlait de ça et qui montrait très bien heu / entre la France par exemple et le Portugal et on voyait très bien puis on voyait avec un tableau donc c'est à dire que quand / heu moi sur ma copie je barre [Dans le sens : je surligne] heu expliquez les avantages comparatifs

Ben t'as le tableau heu qui arrive dans ta tête / et tu comprends et tu sais expliquer heu à partir heu de ça

Ces saveurs sont alors des « madeleines de Proust » visuelles et numériques qui participent grandement à la mémorisation des notions.

Mais les saveurs, c'est aussi une question de mots : « des gens / de notre âge qui expliquent / avec leurs mots et j'ai compris comme ça » (TSB 1'51), « c'est bien de parler / avec quelqu'un avec nos propres mots pour mieux se comprendre » (TSB 7'04), « heu on a notre propre nos propres mots pour définir heu les choses » (ISE* 9'07). C'est une question d'envie et de motivation aussi, à l'instar de Chéïma motivée par les vidéos de Mathrix qui lui donnent envie d'apprendre avec lui (ISA 4'55).

Cette quête de saveurs au savoir est complexe et si nous parvenons à dégager quelques traits un peu plus marqués que les autres, ce passage ne saurait résumer à lui seul l'étendue de la palette de saveurs recherchées. C'est aussi ce qui fait de cette quête, une recherche personnelle d'appropriation des savoirs, un pas vers l'émancipation.

*

* *

Cette quatrième partie relative à notre second temps d'étude (entretiens avec des lycéens) est fondée sur deux objectifs ; le premier est de mettre en contexte les observations faites lors de notre premier temps d'étude (recueil et analyse de traces numériques), le second est de valider notre hypothèse relative à une hybridation de pratiques entre les univers scolaires et juvéniles. S'agissant du premier objectif, nous confirmons la pratique qui consiste à questionner les forums Internet dans un cadre scolaire, de même que nous confirmons l'activité de lecteur silencieux. Nous affinons notre perception de la Toile comme espace de socialisation entre pairs, notamment au travers des dispositifs de classe dont nous comprenons qu'ils profitent d'un

bond technologique entre ceux observés dans notre premier temps d'étude et ceux déclarés par les élèves lors de notre second temps d'étude.

Le rôle des pairs, élément essentiel du travail scolaire hors de la classe ressort renforcé de nos entretiens.

Ce second temps d'étude nous amène cependant plus loin, notamment dans les stratégies d'évaluation prônées par les lycéens pour décider de la qualité d'une ressource mais aussi quant à la consultation de vidéos YouTube. Les entretiens menés révèlent l'importance de ce média pour les élèves de notre corpus. Enfin le moteur de recherche/réponse Google apparaît comme étant un recours bien installé dans les pratiques lycéennes.

Finalement, l'espace électif lycéen et l'espace scolaire ébauchés dans le premier temps d'étude sont validés dans ce second temps d'étude et dessinent deux territoires bien distincts à la disposition des lycéens dans le cadre de leur travail scolaire hors de la classe.

S'agissant du deuxième objectif, nous voulions valider l'hypothèse suivante : « La réalisation de tâches scolaires en dehors de l'école avec des dispositifs socio-numériques lycéens conduit à une hybridation de pratiques qui consiste pour ces derniers à maintenir des éléments de leur culture juvénile tout en empruntant certains éléments à la culture scolaire ». Nous considérons cette hypothèse validée comme cela sera discuté dans la partie suivante.

Cinquième partie :

DISCUSSION GÉNÉRALE

Dans cette cinquième partie à visée de synthèse, nous allons axer notre propos autour des deux questions de recherche que nous avons formulées dans notre travail.

Première question de recherche :

Quelles sont les pratiques socio-numériques lycéennes observées ou déclarées dans le cadre du travail scolaire hors de la classe ?

Avant de considérer le « hors de la classe », nous avons exploré « la classe », au travers de la forme scolaire. Un préalable utile en ce que cette forme scolaire est susceptible de s'exporter en dehors de l'école, dans le cadre du travail scolaire hors de la classe.

Nous avons ainsi proposé en première partie de ce travail, une illustration synthétique de la forme scolaire au travers du « rectangle théorique de la forme scolaire séculaire » (Figure 7). Une forme scolaire rigide, toute en contrainte et structurée autour de cinq piliers : le maître, les élèves, l'espace, le temps, les règles. Une forme scolaire qui peut servir de cadre pour le travail scolaire en dehors de la classe et dont il est possible de retrouver des éléments structurels dans certaines pratiques d'élèves, comme cela a été mis en avant par des travaux précédents (Barrère, 1997a, *op. cit.* ; Félix, 2002a, 2002b, *op. cit.*).

Mais bien au-delà de ce travail par et pour l'institution scolaire, notre recherche s'est attachée à caractériser d'autres pratiques lycéennes de travail scolaire hors de la classe, des pratiques mobilisées dans le cadre d'un travail « pour soi », invisibles aux yeux de l'institution et dont nous avons eu l'intuition qu'elles étaient empreintes de culture juvénile.

Premier temps d'étude

Nous avons alors, dans un premier temps d'étude de traces issues de forums Internet, caractérisé deux catégories d'espaces numériques mobilisés par les élèves dans le cadre de leur travail scolaire.

La première catégorie que nous avons appelée « espace scolaire », regroupe des espaces qui sont, à l'instar de ce que peut être le lycée, conçus spécifiquement et exclusivement pour des desseins scolaires : il s'agit des espaces « études secondaires » et « études supérieures ». S'ajoute à ces deux espaces, l'espace « scientifique » dont le caractère scolaire est relié à la nature scientifique du champ d'étude retenu, les sciences de la vie et de la Terre.

L'« espace scolaire » ainsi constitué s'avère reprendre bien des codes de la forme scolaire : outre le fait que cet espace soit majoritairement un espace dédié au travail scolaire, les échanges qui s'y déroulent, avec les enseignants ou les experts, sont marqués par une certaine déférence et un *modus operandi* scolaire : « Aide-toi, le forum t'aidera ». C'est aussi un espace sur lequel les élèves projettent volontiers l'image symbolique d'un « professeur » hypothétique pour interlocuteur comme nous le révéleront les entretiens.

La seconde catégorie intitulée « espace électif lycéen », regroupe des espaces en revanche non dédiés à l'école et qui peuvent embrasser des domaines variés. L'adjectif « électif » signe des domaines d'expression ou d'intérêt qui résultent du choix des lycéens ; notre étude a caractérisé les espaces « généraliste », « informatique », « adolescent », « jeux vidéo », « YouTube » et « passions ».

Si l'espace scolaire et l'espace électif lycéen sont mobilisés pour poser des questions scolaires et pour y apporter des réponses, il est fort probable que les contenus ainsi créés deviennent des ressources lues par d'autres, par des lecteurs passifs ou *lurkers*, qui consultent sans intervenir et donc sans laisser de traces. Des lecteurs qui nous sont invisibles, notre recherche de traces ne permettant pas, par définition, de caractériser une telle activité.

Second temps d'étude

Un second temps d'étude permet de préciser et de compléter le premier au travers d'entretiens. Des entretiens qui confortent indirectement la présence des deux espaces « scolaire » et « électif ». Ainsi, les élèves interrogés déclarent majoritairement recourir à certains sites d'aide aux devoirs ou de soutien scolaire appartenant à l'« espace scolaire ». Ce n'est pas le cas de

l'« espace électif lycéen » qui semble, quant à lui, fort peu mobilisé voire décrié (cas du forum du site « jeuxvideo.com »), exception notable faite de l'espace YouTube plébiscité par les élèves.

Au-delà de cette confirmation et de ce plébiscite, les entretiens révèlent également le rôle central de Google en tant que moteur de recherche pour accéder aux fils de discussions des forums mais aussi de Google en tant que moteur de réponse, c'est-à-dire interface entre un élève et une base de connaissances.

Enfin, un dernier point nous semble essentiel, il s'agit du rôle des pairs lycéens dans le travail scolaire hors de la classe. Le premier temps d'étude avait notamment mis en exergue des dispositifs de classe, le second temps permet de montrer combien le recours aux pairs est prégnant pour les élèves de notre corpus.

Vers une synthèse : L'écosystème numérique du lycéen face au travail scolaire hors de la classe

Ainsi, apparaissent progressivement au cours de notre recherche cinq espaces différents : le lycée (en tant qu'espace physique mais que nous pouvons aussi extrapoler en tant qu'espace numérique au travers de son ENT), l'espace numérique scolaire, l'espace numérique électif lycéen, le moteur de recherche/réponse Google et les applications numériques mobilisées pour les échanges entre pairs lycéens. Différents espaces numériques, qui s'articulent entre eux par l'intermédiaire d'un maillage de flux d'informations constituant avec les lycéens, un « écosystème ».

Il faut entendre ce terme « écosystème » comme étant un milieu de vie constitué d'un environnement (les différents espaces évoqués) et de l'ensemble des organismes vivants qui l'occupent (les lycéens). De multiples interactions se produisent alors entre lycéens, entre espaces mais aussi entre lycéens et espaces.

La figure ci-après se veut une première représentation de cet écosystème numérique lycéen tel que le révèle notre recherche (Figure 39).

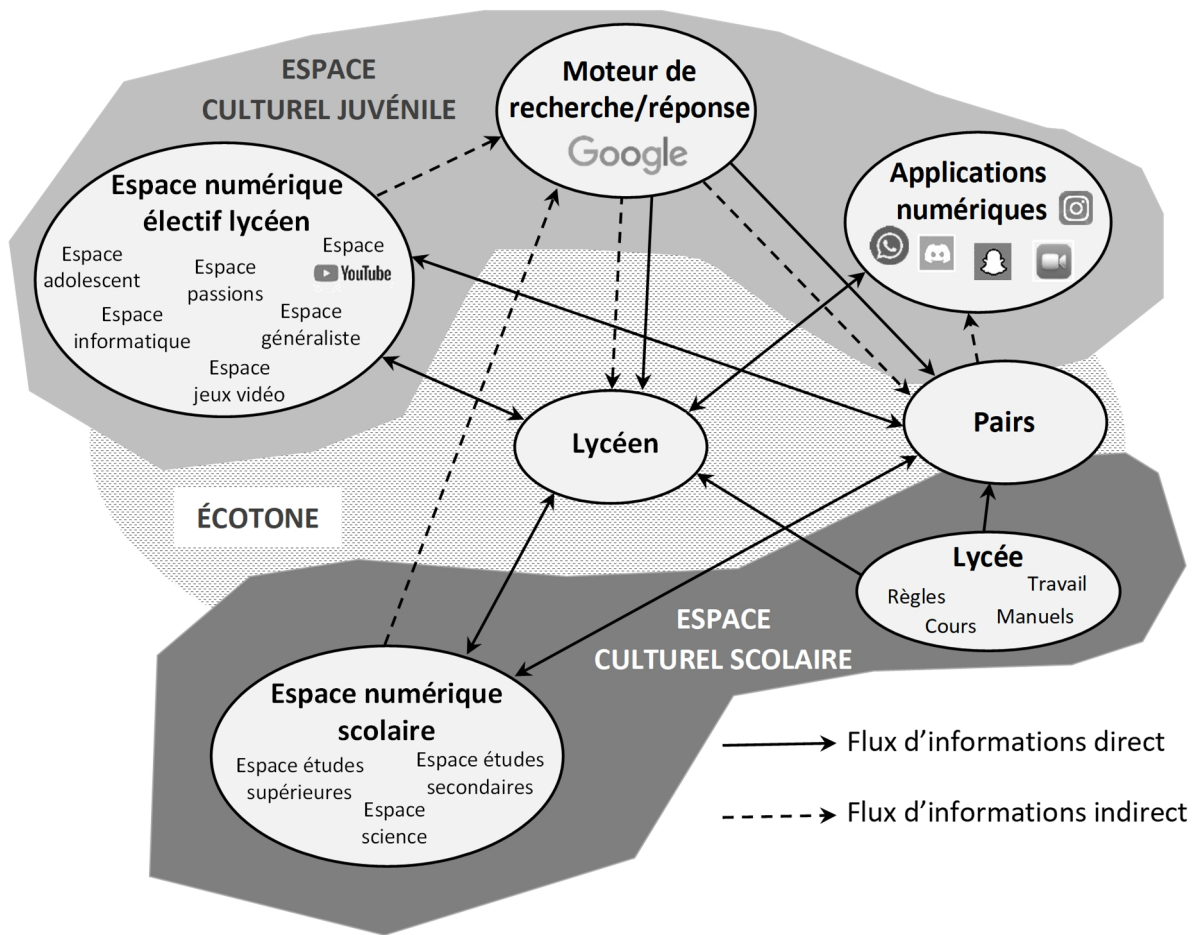


FIGURE 39 | L'écosystème numérique du lycéen face au travail scolaire hors de la classe : à l'écotone entre espace culturel scolaire et espace culturel juvénile.

Cette figure introduit « le lycéen » dans son écosystème numérique face au travail scolaire hors de la classe. Il ne faut pas voir dans cet emploi du singulier, une tentative de synthèse ethnologique voire anthropologique de notre part. Le lycéen dont il est question ici est cependant un lycéen « moyen », hypothétique et ancré localement – un lycéen issu de la synthèse de nos observations contextualisées.

Nous constatons que ce lycéen est le centre d'un réseau d'informations. Des informations qu'il peut recueillir directement en allant sur certains espaces (ENT du lycée, Google en tant que moteur de réponse, espace numérique scolaire, espace numérique électif et applications numériques). Sur ces trois derniers espaces, le lycéen est susceptible de laisser des traces qui seront des informations pour d'autres. Le lycéen peut également recueillir des informations indirectement *via* Google, moteur de recherche.

S'il fallait faire un rapide parallèle entre la forme scolaire et l'écosystème numérique du lycéen, nous retiendrions que la première est une structure rigide et pétrie de contraintes alors que le

second est un réseau d'interactions libres mais aussi que la première place les règles au centre de la structure alors que le second, par définition, est un réseau centré sur l'élève, en l'occurrence ici le lycéen. Un lycéen qui plus est à l'interface de deux cultures, la sienne et celle de l'école.

En effet, cette figure introduit également deux territoires culturels connus (même si non nécessairement explorés *in extenso*) par le lycéen. D'une part, le territoire culturel scolaire constitué du lycée et de l'espace numérique scolaire et d'autre part, le territoire culturel juvénile qui regroupe l'espace électif numérique lycéen, le moteur de recherche/réponse Google et les applications numériques par lesquelles il est en contact avec ses pairs lycéens. Et lorsqu'il s'agit du travail scolaire hors de la classe, ce lycéen est alors tiraillé entre ces deux territoires aux cultures *a priori* contradictoires sinon à tout le moins, éloignées.

Le lycéen fait face d'une part, à sa culture scolaire, une culture assimilée depuis l'enfance et qui lui commande un travail bien fait, travail « pour l'institution » et d'autre part, sa culture juvénile, faite plus que jamais d'émancipation et de liberté dans un contexte hypermoderne et domestique, une culture qui le pousse à produire un travail pour lui, un travail qui lui ressemble, un travail « pour soi ».

Cet entre-deux culturel ou écotone est une zone propice à articuler et à hybrider des pratiques propres à chaque culture.

Seconde question de recherche :

Quelles sont les articulations possibles entre subcultures juvéniles et culture scolaire dans le cadre du travail scolaire lycéen hors de la classe ?

L'écotone est une zone de transition propice à observer des pratiques émergentes, de la part d'élèves qui ne sont plus dans l'enceinte du lycée mais pas tout à fait chez eux, du fait de l'intrusion de la chose scolaire dans leur univers domestique.

Des traces d'hybridation de pratiques peuvent apparaître lorsque l'espace électif est mobilisé pour des considérations scolaires. Deux situations extraites de nos entretiens rendent compte d'une telle hybridation.

La première situation est illustrée par les pratiques de travail de Léa et Jasmine. Ces deux élèves de terminale se plaignent de ne pas avoir de cours qui leur conviennent pour leur spécialité sciences économiques et sociales (SES) (TSF* 2'23, TSF* 2'33), aussi toutes deux travaillent-elles avec des vidéos YouTube. Ces deux élèves s'inscrivent alors dans une « logique de défiance » telle que documentée par Le Douarin et Delaunay-Téterel (2011) : « la logique de défiance [...] révèle une crise de l'institution scolaire : elle se traduit pour les lycéens par la nécessité de glaner sur le net des informations susceptibles de compenser les insuffisances du système scolaire » (p. 117).

De fait, Léa et Jasmine vont chercher dans l'espace électif lycéen ce que le lycée ne semble pas leur fournir. Mais si Léa et Jasmine vont recueillir des ressources dans l'espace électif et non pas dans l'espace solaire (nous aurions pu imaginer qu'elles utilisent leur manuel de classe), le *modus operandi* qu'elles déclarent est, quant à lui, très scolaire et consiste en la prise de note des vidéos : « j'écris en gros la vidéo sur une feuille » (TSF* 1'05). La méthode est scolaire mais le moyen technique requis (YouTube) est juvénile.

La deuxième situation se réalise lorsque Marie, Anaïs et Nayoby, trois élèves en classe de première, décident de travailler ensemble « pour un grand devoir à rendre » (1SE* 9'07). Ces élèves vont mobiliser un dispositif de leur espace électif, en l'occurrence Instagram, pour constituer un « groupe ». La suite est très scolaire et illustre une méthode de travail apprise en classe et relative à l'étude de documents : recherche de définitions (sur Internet), extraction des informations et leur recoupement, synthèse et même interrogation croisée pour vérifier la bonne compréhension de tous (1SE* 11'02). Une fois encore, la méthode est scolaire mais les moyens techniques (Internet, Instagram) et humains (pairs) sont juvéniles.

Derrière ces deux situations se cachent des appétences juvéniles, celle de privilégier les vidéos YouTube au classique manuel scolaire pour Léa et Jasmine, celle de privilégier le travail « plus intime » en petit groupe pour Marie, Anaïs et Nayoby.

Cette pratique du travail entre pairs est aussi une illustration d'une hybridation entre une commande académique de travail – un travail qui se veut individuel et une réalisation effective entre pairs lycéens. Là où l'institution pense « individuel », le lycéen peut répondre souvent par « collectif ». Et sans doute plus encore depuis l'épisode épidémique de la COVID.

Nous avons là une importante césure entre une pratique caractéristique de la forme scolaire et une pratique culturelle lycéenne ordinaire. Une césure et un axe majeur de réflexion pour l'institution. Nous constatons, dans notre recours quotidien à la « classe mutuelle », combien le travail entre pairs et l'enseignement mutuel qui en découle sont féconds, d'un point de vue pédagogique mais aussi d'un point de vue de la motivation, pour des élèves qui retrouvent ainsi en classe, des façons de faire caractéristiques de leurs univers juvéniles.

D'autres traces d'hybridation émaillent notre travail. Ainsi, lorsque les élèves doivent évaluer une ressource issue de leur espace électif, ils peuvent recourir à des méthodes classiques qui consistent à prendre en compte le statut académique de l'émetteur ou la récurrence de la ressource mais ils peuvent aussi fonder leur confiance sur la notoriété, les fameux « petits cœurs » ou autres « étoiles », voire sur le nombre de *followers*, connus pour être des traces d'évaluation, des gages de sérieux, laissés par ceux passés avant eux, pour reprendre l'image proposée par une élève.

Il apparaît dans notre travail que les lycéens sont à même de mobiliser des éléments des deux cultures – scolaire et juvénile – dans le cadre du travail scolaire hors de la classe. Mais le fait d'amener la chose scolaire dans des univers non scolaires, confère à cette dernière, une autre forme. Une forme remodelée pour qui la regarde telle qu'elle est plutôt que telle qu'elle devrait être, une forme qui n'est plus complètement scolaire ni tout à fait juvénile. Et nous pourrions sinon postuler, à tout le moins nous interroger, sur le fait que l'écosystème numérique lycéen constitue, par bien des aspects, une sorte de forme scolaire dans l'espace culturel juvénile. Une forme qui mériterait d'être explorée avec plus d'acuité encore mais aussi qui mériterait d'être considérée dès à présent par l'institution.

Sixième partie :

Conclusion générale et perspectives

Répondez, mes amis : il doit vous être doux
D'avoir pour seuls mentors des enfants comme vous ;
Leur âge, leur humeur, leurs plaisirs sont les vôtres ;
Et ces vainqueurs d'un jour, demain vaincus par d'autres,
Sont, tour à tour parés de modestes rubans,
Vos égaux dans vos jeux, vos maîtres sur les bancs.
Muets, les yeux fixés sur vos heureux émules,
Vous n'êtes point distraits par la peur des férules ;
Jamais un fouet vengeur, effrayant vos esprits,
Ne vous fait oublier ce qu'ils vous ont appris ;
J'écoute mal un sot qui veut que je le craigne,
Et je sais beaucoup mieux ce qu'un ami m'enseigne.

Victor Hugo, *Discours sur les avantages de l'enseignement mutuel*, 1819.

Conclusion générale

Rappel des problématiques générales et de l'hypothèse centrale

La présente recherche avait pour ambition d'explorer le travail scolaire hors de la classe pour des lycéens de la voie générale. Un travail fondé sur une revue de littérature et des observations liminaires qui nous laissaient à penser que les lycéens mobilisaient, pour ce travail scolaire, leurs dispositifs socio-numériques au travers de pratiques qui restaient quant à elles fort peu documentées. C'est dans la suite de ce constat que nous avons posé notre première problématique relative aux pratiques socio-numériques lycéennes observées ou déclarées dans le cadre du travail scolaire hors de la classe, une problématique descriptive.

Ces pratiques scolaires lycéennes se retrouvent être à l'écotone entre, d'une part un espace culturel scolaire et, d'autre part un espace culturel juvénile. Un entre-deux culturel qui donnait

corps alors à notre seconde problématique sur de possibles articulations entre subcultures juvéniles et culture scolaire dans le cadre de ce travail scolaire lycéen hors de la classe. L'hypothèse subséquente à cette seconde problématique proposait que la réalisation de tâches scolaires en dehors de l'école avec les dispositifs socio-numériques des lycéens pouvait conduire à une hybridation de pratiques consistant, pour ces derniers, à maintenir des éléments de leur culture juvénile tout en empruntant certains éléments à la culture scolaire.

Retour sur le cheminement de recherche

Notre recherche aboutit à considérer un écosystème numérique lycéen qui fait le lien entre espace culturel scolaire et espace culturel juvénile, au travers de flux d'informations susceptibles d'articuler les deux cultures, dans le cadre du travail scolaire hors de la classe (cinquième partie). La construction de cet écosystème se fonde d'une part, sur la passation et l'analyse d'entretiens avec des lycéens (quatrième partie) et d'autre part, sur le recueil et l'exploitation de traces laissées sur Internet par des élèves (troisième partie). Ce sont bien les activités ordinaires lycéennes qui sont ainsi caractérisées selon des méthodes ethnographiques déployées dans une approche compréhensive (deuxième partie) à la recherche du travail scolaire lycéen externalisé par la forme scolaire (première partie).

Rappel épistémologique et méthodologique

Sous un angle épistémologique, notre travail de recherche s'est trouvé fondé sur une démarche compréhensive, c'est-à-dire une démarche visant la recherche des significations que les lycéens pouvaient donner à leurs actions ordinaires de travail scolaire hors de la classe. Et dans cette optique, nous avons pris soin de centrer cette recherche sur le point de vue des sujets lycéens, notamment en considérant la composante centrifuge de leur travail scolaire.

Sous un angle méthodologique, notre travail a été construit sur les principes de la méthode ethnographique : observations en situation, mesures « discrètes » et entretiens. La collecte des données numériques – traces laissées sur Internet – conduisant également à considérer l'ethnographie en ligne.

Bilan heuristique

Il ne s'agit pas de reprendre les éléments que nous venons de détailler dans la précédente partie de discussion générale. Nous retiendrons l'invisible. La quête lycéenne d'espace, de temps, de pairs et de saveurs au savoir, comme une extension de la forme scolaire. Une forme qui s'étire, perd ses limites, devient protéiforme et se mue en un réseau écosystémique pour partie numérique, un réseau centré sur l'élève. À ceci près que le lycéen n'est pas au centre de ce réseau, il en est le centre.

Perspectives

Si nous devions aujourd'hui repenser de nouveaux entretiens pour ce travail de thèse, sans doute insisterions-nous plus encore sur ce que projettent les élèves dans leurs pratiques. Ainsi, s'agissant des contenus des vidéos YouTube, les élèves nous déclaraient que « c'est différent », que « c'est complémentaire », que « c'est une autre façon de dire le cours » mais cela reste des commentaires très généraux, il faudrait sans doute aller plus loin dans l'exploration pour cartographier précisément ces saveurs que nous avons mises en évidence lors de l'analyse et non lors de la passation. Cette remarque est valable pour tous les items explorés dans notre recherche, maintenant que nous avons une vision globale du travail scolaire lycéen hors de la classe.

Un autre point qu'il nous semble essentiel de considérer dans des recherches à venir est l'enseignement mutuel ; un enseignement dont l'école fait peu de cas alors que nous montrons paradoxalement, tout au long de notre recherche, qu'il est clairement et naturellement mobilisé dans les pratiques lycéennes. Du reste, le romancier et académicien français Charles Nodier écrivait-il en 1825, que « l'enseignement mutuel est l'éducation organique de l'Homme » (Estignard, 1876, p. 176). Et lors des entretiens, quand nous écoutions Marie, Anaïs et Nayoby (1SE* 9'07) ou Inès et Ryna (1SC* 9'45) nous décrire leur façon de travailler hors de la classe en constituant *ad hoc* de petits groupes, nous ne pouvions nous empêcher de penser à l'explorateur Pietro della Valle observant en 1618 des enfants qui travaillaient seul en écrivant sur le sable d'une plage du Malabar en Inde.

À l'instar de nos illustres prédécesseurs, nous pensons avoir souligné, notamment au travers de l'expérimentation de la « classe mutuelle », les avantages de l'enseignement mutuel. Un enseignement qui nous semble-t-il, retrouve une vigueur et une légitimité nouvelle à l'heure du

numérique. C'est à d'autres que nous dorénavant de poursuivre cette exploration. La recherche doit se saisir avec plus de force encore de ces questions pour les scientifier, dans l'espoir qu'un jour, l'institution s'en empare à son tour.

De même que la recherche doit considérer cette dichotomie du travail scolaire qui existe entre le travail « pour soi » et le travail « pour l'institution ». Les élèves nous ont décrit en filigrane des savoirs insipides. Ce n'est pas anodin. Nous serions curieux de voir les effets qui pourraient découler d'une reconnaissance institutionnelle du travail « pour soi », dans le cadre, par exemple, d'une recherche-action.

Les perspectives de ce travail s'inscrivent assurément dans la philosophie qui a été la nôtre tout au long de cette démarche de recherche : le point de vue de l'élève comme seule ligne de mire. L'élève, ce lapin blanc que nous devinons au loin et dont nous ne pouvons que suivre les traces – des traces du reste plus ou moins fraîches. À peine écrite, cette thèse mériterait déjà d'être réactualisée comme peuvent nous le laisser penser nos « conversations courantes » avec les élèves de notre terrain quotidien. Ainsi, de nouveaux dispositifs font florès dans le microcosme lycéen : Tik Tok, l'application mobile de partage de vidéo et de réseautage social ou encore ChatGPT, l'agent conversationnel basé sur l'IA, développé par OpenAI et lancé en novembre 2022. Deux dispositifs relativement commentés et décriés notamment par les acteurs de l'éducation.

Au moment où se referme cette thèse, ChatGPT cristallise autour de lui, un débat scolaire entre les « pour », ceux qui pensent trouver une utilisation pédagogique aux *chatbots*, alors vus comme une inéluctable évolution technologique et les « contre », qui s'inquiètent notamment des risques de plagiat facilité par l'IA. Ce débat naissant nous remémore celui qui a existé au XIX^e siècle entre les partisans progressistes de l'enseignement mutuel et ceux, conservateurs, de l'enseignement simultané, un débat relativement violent centré sur des questions politiques et religieuses – un débat occultant le point de vue des élèves, à de rares exceptions près comme le « Discours sur les avantages de l'enseignement mutuel » du jeune Victor Hugo (1819) alors âgé de 17 ans : « [...] Répondez, mes amis : il doit vous être doux d'avoir pour seuls mentors des enfants comme vous ; leur âge, leur humeur, leurs plaisirs sont les vôtres [...] ». De la même façon, il nous semble important que la question de l'IA n'occulte pas les dimensions que projettent les élèves dans le dispositif ChatGPT et ce même si l'IA se révèle fort puissante.

Les recherches explorant le point de vue des élèves sur l'utilisation de *chatbots* tels que ChatGPT dans le domaine de l'éducation révèlent des résultats nuancés. Les élèves perçoivent plusieurs avantages, notamment la disponibilité 24/7, la rétroaction instantanée et la

personnalisation de l'apprentissage (Singh et al., 2022 ; Martinez et al., 2020). Toutefois, ils expriment également des préoccupations concernant la qualité des interactions et la fiabilité des informations fournies par ces outils (Singh et al., 2022 ; Martinez et al., 2020). Les travaux de Winkler et Söllner (2018) soulignent l'importance de prendre en compte les perspectives des élèves lors de la conception et de la mise en œuvre de *chatbots* éducatifs pour améliorer l'expérience d'apprentissage et optimiser l'intégration de ces technologies. En somme, les élèves reconnaissent le potentiel des *chatbots* pour renforcer l'efficacité et l'engagement dans l'éducation, tout en étant conscients des défis liés à la qualité des interactions et à la dépendance à la technologie. Ces résultats suggèrent la nécessité de mener des recherches supplémentaires pour aborder ces préoccupations et explorer les meilleures pratiques pour intégrer efficacement les *chatbots* dans les contextes éducatifs.

Le paragraphe sur fond grisé ci-dessus ne doit pas être pris en compte dans l'évaluation de notre travail car ce n'est pas notre travail, c'est un plagiat manifeste, le fruit de GPT-4 en réponse à la requête : « Que montrent les recherches qui explorent le point de vue des élèves sur l'utilisation des *chatbots* type ChatGPT ? Rédaction sous forme d'un paragraphe pour une thèse en sciences de l'éducation ». La liste des sources en note de bas de page³⁴ a été demandée au format APA.

Il est certain que l'outil est puissant et que son évolution va le rendre redoutable, cela étant il faut aussi considérer ChatGPT pour ce qu'il est, au-delà de l'intelligence artificielle qui l'anime, c'est un agent conversationnel. Et cet agent conversationnel trouve une place de choix dans les pratiques que nous avons observées tout au long de cette recherche. ChatGPT est la parfaite combinaison entre la précision des informations que les élèves recherchent dans les forums Internet et la praticité de Google, moteur de réponse, ce faisant il s'inscrit à dessein dans les pratiques juvéniles existantes.

Revenons sur le lapin, l'himalayen cette fois-ci, pas celui de Lewis Carroll, nous avons relevé un fil dans lequel un élève, M2, avait une question sur la tyrosinase (cf. le chapitre 3 de la troisième partie), cet élève ne comprenait pas un élément clé, essentiel à la bonne résolution de

³⁴ Singh, R., Pande, A., & Dwivedi, Y. K. (2022). Examining students' perspectives on the use of chatbots in education. *Computers & Education*, 174, 104246. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104246>

Martinez, R., Guerrero-Bote, V. P., & Moya-Anegón, F. (2020). Students' perception of chatbots in higher education. *Aslib Journal of Information Management*, 72(6), 961-979. <https://doi.org/10.1108/AJIM-02-2020-0065>

Winkler, R., & Söllner, M. (2018). Unleashing the potential of chatbots in education: A state-of-the-art analysis. In *Academy of Management Annual Meeting Proceedings* (Vol. 2018, No. 1, p. 12607). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2018.12607abstract>

son exercice. D'où sa question posée sur le forum du site « hardware.fr » et pour laquelle il n'avait pas obtenu de réponse. Nous avons décidé de poser son exacte question dans GPT-4 :



J'ai du mal à comprendre pourquoi la tyrosinase du lapin himalayen est active à 36° C alors que le lapin est blanc !



Je comprends pourquoi cela peut sembler contre-intuitif. La clé pour comprendre ce phénomène réside dans la thermosensibilité de la tyrosinase chez les lapins himalayens et la manière dont la température affecte l'activité de l'enzyme.



Les lapins himalayens ont un pelage principalement blanc avec des extrémités plus foncées, comme les oreilles, le museau, les pattes et la queue. La raison en est que la tyrosinase, l'enzyme responsable de la production de mélanine (le pigment qui donne la couleur), est thermosensible chez ces lapins. Cela signifie que son activité est affectée par la température.

À des températures plus basses, la tyrosinase est plus active et produit plus de mélanine, ce qui entraîne des extrémités plus foncées chez les lapins himalayens. Cependant, à des températures plus élevées, comme celles du corps central du lapin (autour de 38-39°C), l'enzyme est moins active et produit moins de mélanine, ce qui donne un pelage blanc.

Il est important de noter que l'activité de la tyrosinase n'est pas un phénomène tout ou rien. Elle ne s'arrête pas complètement à 36°C, mais son activité est considérablement réduite par rapport à des températures plus basses. Ainsi, même si la tyrosinase est encore active à 36°C, sa faible activité à cette température ne produit pas suffisamment de mélanine pour que le pelage soit foncé. Par conséquent, le lapin himalayen a un pelage principalement blanc, avec des extrémités plus foncées où la température est plus basse et où la tyrosinase est plus active.

FIGURE 40 | La réponse de GPT-4 à une requête relative à un exercice de SVT.

GPT-4 répond en préambule que cet exemple repose sur un phénomène contre-intuitif. De fait il se montre rassurant pour celui qui présente des difficultés de compréhension, puis il donne la clé du phénomène avant de détailler son explication. C'est une façon de procéder remarquable. Et cela est sans compter les possibilités multiples offertes par les échanges en mode conversation. Ainsi, nous avons à la suite de cette réponse indiqué que nous ne comprenions pas, GPT-4 nous a alors proposé une explication simplifiée. Mais nous ne comprenions toujours pas alors GPT-4 nous a proposé de simplifier davantage l'explication. Après deux autres demandes de simplification, GPT-4 répond alors au travers d'une analogie très pertinente.



Je ne comprends pas



Je vais essayer d'expliquer cela avec une analogie très simple. Imaginez que la couleur des poils du lapin himalayen dépende d'une "peinture" spéciale. Cette "peinture" (mélanine) est produite par une "machine" (enzyme) dans le corps du lapin.



Maintenant, imaginez que cette "machine" fonctionne mieux lorsqu'il fait froid. Lorsqu'il fait froid, la "machine" produit beaucoup de "peinture", et les bouts du lapin deviennent foncés. Lorsqu'il fait chaud, la "machine" ne produit pas beaucoup de "peinture", et le reste du corps du lapin reste blanc.

C'est pourquoi les lapins himalayens ont un pelage blanc avec des bouts foncés. Leur couleur dépend de la température et de la quantité de "peinture" (mélanine) produite par la "machine" (enzyme) dans leur corps.

FIGURE 41 | La réponse de GPT-4 après quatre demandes successives de simplification.

Nous avons testé d'autres situations toutes aussi éclairantes et les évolutions annoncées par OpenAI donnent un peu le tournis. Mais comme l'idée n'est pas ici de commencer un nouveau travail de thèse, retenons simplement que ChatGPT dispose déjà d'atouts considérables d'un point de vue scolaire et qu'il répond aux codes actuellement en vigueur dans les populations juvéniles scolarisées. Au-delà des dissertations et autres exercices plagiés qui ne manqueront pas d'être soumis à l'évaluation des enseignants, gardons à l'esprit que nombre d'élèves utilisent les dispositifs socio-numériques à des fins de compréhension comme notre travail l'a montré. ChatGPT sera aussi très certainement mis à profit dans ce cadre par les lycéens.

De nombreux travaux de recherche vont venir assurément explorer le recours aux *chatbots* et notamment à ChatGPT dans un cadre scolaire, il nous semble essentiel que ces travaux prennent en compte le fait que les *chatbots* s'inscrivent dans la continuité de ce qui se pratique déjà notamment par les lycéens. Nous l'avons souligné à de multiples reprises dans notre travail, les pratiques sont anciennes et ne font qu'évoluer au gré des innovations techniques. Des évolutions testées et incorporées avec une grande agilité dans les univers culturels juvéniles, avant que d'être supplantées au profit d'autres jugées meilleures par des lycéens toujours en mouvement. Ainsi va le lapin, ainsi va le chercheur.

Postface

J'ai débuté l'écriture de cette thèse en revenant sur mon parcours professionnel, je voudrais pousser plus loin encore la régression au moment de clôturer ce travail. Il ne fait aucun doute que nous sommes la résultante de nos expériences de vie, des expériences colligées dans un plan biographique que la psychanalyse fait commencer très tôt. L'individu que je suis, et donc par extension le chercheur que j'essaie d'être, est le fruit de son passé et notamment d'un processus éducatif familial et scolaire. Et sur ce dernier point, je me dois de confesser ici que l'élève que j'étais n'a jamais compris l'école ; je crois même pouvoir dire que cette incompréhension fut réciproque. Je parle d'une époque, sans doute révolue, où l'enfant HPI³⁵ était « un petit insolent », où l'enfant TDAH³⁶ était « nerveux » et où celui qui par malheur, le pauvre bougre, cumulait les deux « tares », était « un petit insolent nerveux » en échec scolaire...

Alors, si nous sommes le fruit de nos expériences et si je manifeste aujourd'hui un attrait pour la chose scolaire au point d'y consacrer un travail de recherche doctoral, je crois pouvoir écrire que ce travail trouve ses racines les plus profondes, les plus primitives et les plus intimes, au premier jour de ma détention dans ce lieu d'enfermement qu'il est de tradition de nommer « école ». Pourtant, et c'est tout de même singulier, après avoir purgé ma scolarité, j'y suis finalement retourné et de mon plein gré, pour y passer le plus clair de mes journées ! Les plus pessimistes verront dans ce retour les stigmates d'un « syndrome de Stockholm » scolaire, les plus optimistes penseront que je suis revenu pour proposer un peu de liberté dans le quotidien scolaire de mes élèves. Mon parcours professionnel donne des éléments de réponse.

Étrangement la complétion de cette thèse signe aussi la fin d'un cycle, au moment où je quitte le lycée Dorian et mes fonctions de professeur dans l'enseignement secondaire pour une expérience dans l'enseignement supérieur au sein de l'École nationale vétérinaire d'Alfort. Et en cette fin de cycle et fin de thèse, je reste quand même un peu sur ma faim.

J'aurais sans doute aimé révéler une révolution silencieuse, puissante et souterraine. Une révolution qui couvrirait dans les esprits juvéniles et illustrerait les frémissements tangibles de l'utopie d'Ilitch.

³⁵ Haut potentiel intellectuel

³⁶ Trouble de déficit de l'attention avec/sans hyperactivité

J'aurais sans doute aimé relever une nouvelle forme scolaire à même de faire évoluer la dernière mouture ébauchée en 1680.

J'aurais sans doute aimé dévoiler la critique implacable d'un système qui s'essouffle et s'érode à mesure que le temps passe tant il ne comprend pas justement que le temps passe et reste aveugle à ce qui se passe dans ce temps.

Las ! Rien de tout cela en fait, je n'ai trouvé que de dociles et disciplinés lycéens en quête de maîtrise d'espace, de temps, de pairs et de saveurs au savoir. Et ces quêtes ne sont en rien existentielles et initiatiques, elles ne sont que la voie, passage obligé et contraint, *via* Parcoursup³⁷ – fils d'APB³⁸ et père de je ne sais quelle chimère à venir – vers le véritable *graal*, celui des études supérieures.

L'objectif inavoué par les lycéens est la fuite, l'évasion vers un monde supérieur plutôt que secondaire. La critique ou la révolution attendront, à moins que ce travail de recherche ne décrive les stades embryonnaires de ladite révolution ? L'avenir le dira.

Il me faut cependant l'écrire, je le pressentais et j'en suis désormais convaincu, les savoirs de l'école sont souvent insipides, indigestes et bien peu nourrissants pour les élèves. Sitôt ingurgités par la force des choses, ils sont, dans leur presque totalité, évacués. Et l'institution de réchauffer les restes pour mieux les resservir sous une autre forme afin de limiter le grand gaspillage.

Pour les élèves, ces savoirs déconnectés n'existent pas en tant qu'unités élémentaires de culture, ils sont seulement des données hors sol, dont l'agrégation et la restitution ponctuelles est pourvoyeuse de points, comme une offrande à Parcoursup dont il s'agit de s'attirer les bonnes grâces. Les voies de Parcoursup sont impénétrables et les lycéens d'organiser leur travail essentiellement pour les résultats scolaires au détriment de l'intérêt intellectuel qui devrait en découler (Barrère, 1997, *op. cit.*) ; c'est sans doute là que se trouve le foyer de nos maux, le foyer des secousses qui agitent régulièrement le monde de l'éducation – un monde qui ne sait plus quoi inventer de nouveau ou d'ancien entre deux répliques. En attendant le *Big One*...

³⁷ Parcoursup est la plateforme en ligne destinée depuis 2018 à recueillir et à gérer les vœux d'affectation des futurs étudiants de l'enseignement supérieur français.

³⁸ Admission Post-Bac (APB) était le service en ligne permettant d'affecter les lycéens de terminale en première année des formations de l'enseignement supérieur français entre 2009 et 2017. APB a été remplacé par Parcoursup en 2018.

Bibliographie

- AAEN, J. et DAALSGARD, C. (2016). Student Facebook groups as a third space : between social life and schoolwork. *Learning, Media and Technology*, vol. 41, n° 1.
- ABITEBOUL, S. (2019). Des données à l'information, aux connaissances. Colloque La génomique numérique, Bibliothèque Nationale de France.
- ADLER, P. et ADLER, P. (1987). *Membership roles in field research*, Sage Publications.
- AMATO, É. A. (2007). *Quelle ethnométhodologie appliquer aux jeux vidéo multijoueurs persistants ? Cahiers d'ethnométhodologie*, 1, p. 23–4.
- AMSELLEM-MAINGUY, Y. et VUATTOUX, A. (2018). *Enquêter sur la jeunesse. Outils, pratiques d'enquête, analyses*. Paris, Armand Colin.
- ANDRIOT, C. (2012). *Les chanoines réguliers de Notre-Sauveur. Moines, curés et professeurs, de Lorraine en Savoie, XVII^e-XVIII^e siècles*, Paris, Riveneuve éditions.
- ARIÈS, P. (1975). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Éditions du Seuil.
- ARINO, M. (2002). Analyse qualitative, analyse compréhensive et analyse sémiotique : quel lien ? *M@gm@*, vol. 0, n° 0.
- AUBERT, N. (2005). L'individu hypermoderne : un individu « dans l'excès ». Dans : Joyce Aïñ éd., *Dépendances : Paradoxes de notre société ?* Toulouse : Érès, p. 53–67.
- AUBERT, N. (2006). *L'individu hypermoderne*. Érès.
- AUGÉ, M. et COLLEYN, J.-P. (2009). *L'anthropologie*. Presses universitaires de France.
- BABY-COLLIN, V. et CORTES, G. (2019). Éditorial. *Espaces et sociétés*, 178, p. 7–19.
- BALLEYS, C. (2018) « Comment les adolescents construisent leur identité avec YouTube et les médias sociaux », *Nectart*, vol. 6, n° 1, p. 124–133.
- BALLEYS, C. (2020). L'observation des représentations adolescentes de l'intimité : enquête sur YouTube. Dans Millette, M., Millerand, F., Myles, D. et Latzko-Toth, G. (dir.). *Méthodes de recherche en contexte numérique. Une orientation qualitative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- BARIBEAU, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), p. 133–148.
- BARON, G.-L. et BRUILLARD, É. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Rubrique STICEF*, 15.

- BARRÈRE, A. (1997a). Le travail scolaire au lycée : Du discours de l'institution à l'expérience des élèves. *Sociologie Du Travail*, 39(1), p. 19–38.
- BARRÈRE, A. (1997b). *Les lycéens au travail*, PUF, Paris.
- BARRÈRE, A. (2002). *Les Enseignants au travail, routines incertaines*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- BARRÈRE, A. (2004). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BARRÈRE, A. (2011). L'éducation buissonnière. *Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Armand Colin.
- BARRÈRE, A. (2013). L'éducation à l'épreuve des activités juvéniles : de nouveaux défis professionnels. *Phronesis*, 2(2-3), p. 4–13.
- BARRÈRE, A. et JACQUET-FRANCILLON, F. (2008). « La culture des élèves : enjeux et questions », *Revue Française de Pédagogie*, n°163, p. 5–13.
- BARRÈRE, A et NOÛS, C. (2021). École, travail, loisir. Quand l'éducation scolaire rencontre l'éducation buissonnière, *Éducation et sociétés*, vol. 45, n°1, p. 161–176.
- BARTHES, R. (2015). *Leçon. Texte de la leçon inaugurale prononcée le 7 janvier 1977 au Collège de France*. Éditions du Seuil.
- BALLEYS, C. (2018) « Comment les adolescents construisent leur identité avec YouTube et les médias sociaux », *Nectart*, vol. 6, n°1, p. 124–133.
- BAUMARD, P., DONADA, C., IBERT, J. et XUEREB, J.-M. (2014). Chapitre 9. La collecte des données et la gestion de leurs sources. Dans : Raymond-Alain Thiétart éd., *Méthodes de recherche en management* (p. 261–296). Paris : Dunod.
- BEAULIEU, A. (2005). Sociable hyperlinks : an ethnographic approach to connectivity. In *Virtual Methods : issues in social research on the Internet*. Ed. C. Hine. Oxford : Berg. p. 183–198.
- BEAULIEU, A. et SIMAKOVA, E. (2006) Textured connectivity : an ethnographic approach to understanding the timescape of hyperlinks. *Cybermetrics : International Journal of Scientometrics, Informetrics and Bibliometrics*, 10(1).
- BECKER, H. et GEER, B. (1958). The fate of idealism in medical school, *American sociological review*, n°28, p. 50–56.

- BERGERON, L. (2021). Le temps scolaire et sa place dans la dynamique décisionnelle d'enseignantes pour prendre en compte la diversité des besoins des élèves, *Éducation et socialisation*, 59.
- BERNARD, M.-C. (2008). *Les Approches du vivant à travers les récits de vie d'enseignants et d'enseignantes de biologie au collège et au lycée*, Thèse de doctorat en co-tutelle non publiée, Université Laval, Québec (Canada) / Université Paris-Descartes, France.
- BERRY, J. W. (1980). « Acculturation as varieties of adaptation », Dans P. M. Padilla (dir.), *Acculturation theory, models, and some new findings*, Boulder : Westvie, p. 9–25.
- BERRY, J. W. (1989). « Acculturation et adaptation psychologique », Dans J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos et P. Dasen (dir.), *La recherche interculturelle*. Paris : L'Harmattan, p. 135–145.
- BERRY, J. W. (2005). « Acculturation : Living successfully in two cultures », *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 29, n°6, p. 697–712.
- BERRY, J. W. et SAM, D. (1997). « Acculturation and adaptation », Dans J. Berry, M. H. Segall et Ç. Kagitçibasi (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology*, vol. 3, Boston : Allyn & Bacon, p. 291–326.
- BERRY, V. (2009). *Les cadres de l'expérience virtuelle : jouer, vivre et apprendre dans un monde numérique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Villetaneuse : Université Paris 13.
- BERRY, V. (2012). Ethnographie sur Internet : rendre compte du « virtuel », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, n°4, p. 35–58.
- BERTHELOT, J. (1998). III - *Des schèmes aux discours : programmes et paradigmes*. Dans : J. Berthelot, *L'Intelligence du social : Le pluralisme explicatif en sociologie* (p. 87–138). Paris cedex 14 : Presses universitaires de France.
- BESNARD, M. (2006). La « culture jeune », objet d'histoire ? *Siècles*, 24, p. 89–98.
- BIALES, A.-L. (2020). L'objectivité du chercheur en terrain connu, *Sphères*, n°5, p. 58–69.
- BISARO, X. (2016). La thématique scolaire chez Adriaen et Isaac van Ostade, *Cantus Scholarum*.
- BISSON-VAIVRE, C. (2018). *Le travail personnel de l'élève : dans la classe, hors la classe*. Canopé.
- BOBINEAU, O. (2011a). La troisième modernité. Une nouvelle donne anthropologique, *Le Débat*, vol. 166, n°4, p. 150–159.

- BOBINEAU, O. (2011b). La troisième modernité, ou « l'individualisme confinitaire », *SociologieS*, Théories et recherches.
- BONASIO, R. (2015). *La pratique des devoirs en classe et en-dehors de la classe : de l'analyse de l'activité à la conception d'environnements de formation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- BONASIO, R et VEYRUNES, P. (2014). Les « devoirs » : une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs ? *Recherches en éducation*, 19.
- BONNEAU, C. (2020). La collecte manuelle des traces d'usage par la découverte progressive de mots-clics. Dans Millette, M., Millerand, F., Myles, D. et Latzko-Toth, G. (dir.). *Méthodes de recherche en contexte numérique. Une orientation qualitative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- BOUBÉE, N. (2010). Le rôle du copié-collé dans le processus de recherche d'information des élèves du secondaire, *L'Éducation à la culture informationnelle*, F. Chapron et É. Delamotte (dir.), Presses de l'Enssib, p. 208–220.
- BOUDON, R. (2007). *Essais sur la Théorie Générale de la Rationalité*, Paris, Presses universitaires de France.
- BOUYASSE, V., SAINT-MARC, C., RICHON, H.-G. et CLAUS, P. (2008). *Le travail des élèves en dehors de la classe. États des lieux et conditions d'efficacité*. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale.
- BRANTHONNE, A. et WALDISPUEHL, E. (2019). La netnographie pour étudier une communauté masculiniste en ligne : contributions méthodologiques d'un e-terrain. *Recherches qualitatives*, Hors-série, numéro 24, p. 6–19.
- BRAY, M. (1999). *The shadow education system : private tutoring and its implications for planners*, Paris, UNESCO.
- BRUILLARD, É. (2006). Textbooks and numerical publishing : an instrumental point of view. In Kwak and Gim (eds.), *Internet and Textbook* (p. 115–132). KyoyookKwahakSa Publishing Company
- BRUILLARD, É. (2021). Développer l'intelligence artificielle (IA) en éducation à très grande échelle : le cas de la Chine. Dans Boissière, J. & Bruillard, É. *L'École digitale. Une éducation à construire et à vivre*. Armand Colin.
- BRUILLARD, É. et FLUCKIGER, C. (2010). TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires. In

- Chapron, F. & Delamotte, É. (Eds.), *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'enssib.
- BURBAN, F., COTTIER, P. et MICHAUT, C. (2013). Les usages numériques des lycéens affectent-ils leur temps de travail personnel ? *Sticef*, 20.
- BURGESS, R. G. (1980). Some Fieldwork Problems in Teacher-Based Research, *British Educational Research Journal*, vol. 6, n°2, p. 165–173.
- BUSH, V. (1945). As we may think. *The Atlantic Monthly*.
- CARDON, D. et SMOREDA, Z. (2014). Réseaux et les mutations de la sociabilité, *Réseaux*, vol. 184-185, n°2, p. 161–185.
- CARRÉ, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, p. 29–40.
- CATELLIN, S. (2004). « L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire », *Hermès, La Revue*, vol. 39, n°2, p. 179–185.
- CERTEAU (de), M. (1980). *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*, UGE, Paris, coll. « 10/18 ».
- CHARLES, S. (2005). De la postmodernité à l'hypermodernité, *Revue Argument*, vol. 8, n°1.
- CHARMILLOT, M. et SEFERDJELI, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. Dans : Madelon Saada-Robert éd., *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 187–203). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- CHARMILLOT, M. (2021). *Définir une posture de recherche*. Fiche épistémologique. Ateliers méthodologiques : sensibilisation à différentes méthodes de recherche. Laboratoire FoAP, Dijon.
- CHAPOULIE, J.-M. (2001). *La Tradition sociologique de Chicago : 1892-1961*, Paris, Éditions du Seuil.
- CHARON, J. M. (2004). *Symbolic Interactionism. An Introduction, an Intepretation, an Integration*, 8th edition, Upper Saddle River (NJ), Pearson & Prentice Hall.
- CHARTIER, R., COMPÈRE M.-M et JULIA, D. (1976). *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, S.E.D.E.S.
- CHARTIER, A.-M. (2003). Culture scolaire et savoirs. Approche historique. *Ville-École-Intégration-Enjeux*, 133, p. 192–215.

- CHARTIER, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz.
- CHASLE, R. (2003). *Qui a peur de la culture ? Une théorie scientifique de la culture*, Éditions Publisud.
- CHELLO, F. (2020). Faire face aux tensions liées à la reconfiguration du système universitaire italien : la voix des professeurs(es), *Recherches en éducation*, 42.
- CHEN, V. H. H. (2017). Unobtrusive Measures in Studying Social Media. In J. P. Matthes, C. S. Davis, & R. F. Potter (Eds.), *The international encyclopedia of communication research methods*. Hoboken, NJ : Wiley-Blackwell.
- CHERVEL, A. (1998). *La Culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- CHERVEL, A. (2005). « En quoi une culture peut-elle être scolaire ? ». Dans : Jacquet-Francillon, F. et Kambouchner, D. (dirs), *La crise de la culture scolaire*. Paris : Presses universitaires de France, p. 77–85.
- CHEVALIER, F. et MEYER, V. (2018). Chapitre 6. Les entretiens. Dans : Françoise Chevalier éd., *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 108–125). Caen : EMS Editions.
- CHEVALLARD, Y. (2002). *Nouveaux dispositifs didactiques au collège et au lycée : raisons d'être, fonctions, devenir*. Acte des journées inter-IREM Didactique. Dijon.
- CHEVRIER, S. (2019). Chapitre premier. La notion de culture. Dans : Sylvie Chevrier éd., *Le management interculturel* (p. 11–34). Paris cedex 14, France : Presses universitaires de France.
- CLÉRET, B. (2009). Les sous-cultures juvéniles à l'aune de la CCT : L'apport des Cultural Studies. *14èmes Journées de Recherche en Marketing de Bourgogne*, Dijon, France.
- CLÉRET, B. (2013). L'ethnographie comme démarche compréhensive : Immersion dans les dynamiques consommatrices du rap en France. *Recherches Qualitatives*.
- COLLAS, T. (2013). Le public du soutien scolaire privé. Cours particuliers et façonnement familial de la scolarité. *Revue française de sociologie*, 54, p. 465–506.
- CONUS, X. et OGAY, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance, *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 44, n°2, p. 45–65.
- COOPER, H. (1989). *Homework*, New York, Longman.
- CORDIER, A. (2020). *Des usages juvéniles du numérique aux apprentissages hors la classe*. Paris : Cnesco.

- COTTIER P. et MICHAUT C. (2014). Pratiques numériques et travail scolaire : que font les lycéens ? *Congrès Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication*.
- COTTIER, P., MICHAUT, C. et LEBRETON, S. (2016). Usages numériques et figures des lycéens au travail. In COTTIER, Philippe, BURBAN, François (dir.). *Le lycée en régime numérique : Usages et compositions des acteurs*. Toulouse : Octarès, p. 19–41.
- COTTIER, P. et PERSON, J. (2018). L'expérience lycéenne des réseaux sociaux numériques, *Distances et médiations des savoirs*, n°21.
- COULANGEON, P. (2010). « Culture », in Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? ».
- COULOMB, R. (2007). Le soutien scolaire, public ou privé ? *Regards croisés sur l'économie*, 2, p. 166–167.
- COULON, A. (1988). *Note de synthèse [Ethnométhodologie et éducation]*. Dans : Revue française de pédagogie, volume 82, p. 65–101.
- COULON, A. (1992). *L'École de Chicago*, Paris, Presses universitaires de France.
- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Presses universitaires de France.
- COULON, A. (2014). *L'Ethnométhodologie*, Presses universitaires de France [1987], sixième édition.
- COUTANT A. et STENGER T. (2010). Processus identitaire et ordre de l'interaction sur les réseaux socionumériques, *Les Enjeux de l'information et de la communication*, Vol. 2010, n°1, p. 45–64.
- COUTANT, A. (2011). « Des techniques de soi ambivalentes », *Hermès, La Revue*, vol. 59, n°1, p. 53–58.
- COUTURIER, C. (2020). La construction des relations amicales entre pairs en milieu scolaire : Approche comparée entre collège et lycée. *Éducation*.
- COVA, B. (2015). VII. Michel Maffesoli : Postmodernité et Tribalisme. Dans : Éric Rémy éd., *Regards croisés sur la consommation Tome 2 – Des structures au retour de l'acteur* (p. 167–183). Caen, France : EMS Édition.
- CUCHE, D. (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- DAUPHIN, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? *Questions Vives*, Vol.7 n°17, p. 37–52.
- DELEDALLE, G. (1987). *Charles S. Pierce, phénoménologue et sémioticien*, éd. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphie.

- DENIZOT, N. (2019). Culture scolaire et culture des élèves en classe de français. *Le français aujourd'hui*, 4 (4), p. 29–37.
- DENIZOT, N. (2021). Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires. *Pratiques*.
- DERRIDA, J. (1991). *L'Autre cap*. Les Éditions de Minuit.
- DIANTEILL, E. (2012). Anthropologie culturelle ou anthropologie sociale ? Une dispute transatlantique. *L'Année sociologique*, 62 (1).
- DI BRIZIO, M. B. (2017). « Un anthropologue en chambre ? Vie et œuvre d'Edward Burnett Tylor », in *Bérose - Encyclopédie internationale des histoires de l'anthropologie*, Paris.
- DOMÍNGUEZ, D., BEAULIEU, A., ESTALELLA, A., GÓMEZ, E., SCHNETTLER, B. et READ, R. (2007). Virtual Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum : Qualitative Social Research*, vol. 8, n°3.
- DUBET, F. (2014). Cultures juvéniles et régulation sociale. *L'information psychiatrique*, 1(1), p. 21–27.
- DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*, Nathan.
- DUCLAYE, F., COLLIN, O. et PETRIER, E. (2006). Fouille du Web pour la collecte de données linguistiques : avantages et inconvénients d'un corpus hors-normes. In *6èmes Journées Francophones Extraction et Gestion des Connaissances*, p. 53–64.
- DUPERRAY, P. et Le MOUILLOUR, S. (2020). Les dynamiques d'une expérience de recherche collaborative, *Éducation Permanente*, vol. 225, n°4, 2020, p. 93–111.
- DUQUE, N. (2020). Les usages numériques adolescents : vers une ethnographie multisite de la « chambre numérique ». Dans Millette, M., Millerand, F., Myles, D. et Latzko-Toth, G. (dir.). *Méthodes de recherche en contexte numérique. Une orientation qualitative*. Montréal : Presses de l'université de Montréal.
- DURU-BELLAT, M. et al. (2018). Chapitre 9. L'expérience des élèves, *Sociologie de l'école. 5e édition*, sous la direction de Duru-Bellat Marie, Farges Géraldine et van Zanten Agnès. Armand Colin, p. 206–232.
- EHRLINGER, L. et WÖß, W. (2016). Towards a definition of knowledge graphs. *Conference: Joint Proceedings of the Posters and Demos Track of 12th International Conference on Semantic Systems - SEMANTiCS2016 and 1st International Workshop on Semantic Change & Evolving Semantics (SuCCESS16)*, Leipzig, Germany, Volume : 1695.

- ELIAS, N. (1996). *Du temps*, Paris, Fayard.
- ELOY, F. (2015). *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- ESTIGNARD, A. (1876). *Correspondance inédite de Charles Nodier*. Librairie du moniteur universel, Paris, p. 176.
- FABRE, J. - H. (1900). *Souvenirs entomologiques*, sixième série : « Études sur l'instinct et les mœurs des insectes », chapitre IV : « Mon école », librairie Ch. Delagrave, p. 46–67.
- FABRE, M. (2005). Les jeux mimétiques de la forme et du sens ! Dans : éd., *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 207–222). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- FAILLET, V., MARQUET, P. et RINAUDO, J.-L. (2013). L'élève invisible : recherche sur l'utilisation des boitiers de vote au lycée, *STICEF*, 20, p. 531–552.
- FAILLET, V. (2014). La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée au lycée, *Sticef*, vol. 21, p.651–665.
- FAILLET, V. (2017). *La métamorphose de l'école quand les élèves font la classe*. Éditions Descartes & Cie.
- FAILLET, V. (2019). *Remodeler sa salle de classe et sa pédagogie*. Éditions Canopé.
- FÉLIX, C. (2002a). L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), p. 483–505.
- FÉLIX, C. (2002b). *Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université d'Aix-Marseille 1.
- FÉLOUZIS, G. et PERROTON, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école : Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, p. 92–100.
- FISCHER, H. R. (2001). « Abductive reasoning as a way of worldmaking », *Foundations of Science*, vol. 6, n°4, p. 361–383.
- FIZE, M. (2019). Naissance de la culture adolescente. Dans : Véronique Bedin éd., *Qu'est-ce que l'adolescence* (p. 103–107). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- FLUCKIGER C. (2010). La culture numérique adolescente. *Les cahiers de l'Orme*.

- FLUCKIGER C. (2014a). L'analyse des Environnements Personnels d'Apprentissage sous l'angle de la discontinuité instrumentale, *Revue STICEF*, vol. 21.
- FLUCKIGER C. (2014b). Outils numériques, continuités et ruptures entre pratiques scolaires et pratiques personnelles. *Recherches*, n°60, p. 57–68.
- FORNEL (de) M., OGIEN, A. et QUÉRÉ, L. (2001) *L'ethnométhodologie, une sociologie radicale*, La Découverte.
- FORQUIN, J.-C. (2004). École et culture. *EPS et Société*, 26.
- FORQUIN, J.-C., JACQUET-FRANCILLON, F. et KAMBOUCHNER, D. (2006). La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives, *Revue française de pédagogie*, n°155, p. 153–158.
- FORTE, A., DICKARD, M., MAGEE, R. et AGOSTO, D. (2014). What do teens ask their online social networks? Social Search Practices among High School Students. *Proceedings of Computer-Supported Cooperative Work and Social Computing (CSCW)*, Baltimore, MD.
- FOUCAULT, M. (1975a). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Éditions Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1975b), *Radioscopie*, entretien avec Jacques Chancel, 10 mars 1975.
- FOUCAULT, M. (1983). L'écriture de soi, *Dits et écrits*, Tome 2, Gallimard.
- FOURNIER, M. (2019). Lycéens : la culture des pairs [2005]. Dans : Véronique Bedin éd., *Qu'est-ce que l'adolescence* (p. 133–137). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- FRIEDBERG, C. (1992). « *Ethnologie, anthropologie : les sociétés dans leurs natures* », Dans *Sciences de la nature, sciences de la société : Les passeurs de frontières*, Paris : CNRS Éditions.
- FRIEDMANN, G. (1946). *Problèmes humains du machinisme industriel*, Paris, Gallimard.
- FRIEDMANN, G. (1963). L'école et les communications de masse : opinions, documents, débats. Dans : *Communications*, 2, p. 123–134.
- FURET, F. et OZOUF, J. (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éditions de Minuit.
- GAULEJAC (de), V. (2013). « Conclusion. Le choix de la clinique », Vincent de Gaulejac éd., *La recherche clinique en sciences sociales*. ÉRÈS, p. 313–317.
- GALLAND, O. (2010). Introduction. Une nouvelle classe d'âge ? *Ethnologie française*, 400(1), p. 5–10.

- GALLANT, N., LABRECQUE, K., LATZKO-TOTH, G. et PASTINELLI, M. (2020). La visite commentée : documenter les pratiques numériques par l'entretien sur traces. Dans Millette, M., Millerand, F., Myles, D. et Latzko-Toth, G. (dir.). *Méthodes de recherche en contexte numérique. Une orientation qualitative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- GARCIA, A. C., STANDLEE, A. I., BECHKOFF, J et CUI, Y. (2009). Ethnographic approaches to the Internet and computer-mediated communication, *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 38, n°1, p. 52–84.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- GARFINKEL, H. (1985). Entretien de H. Garfinkel avec B. Jules-Rosette dans *Sociétés*, vol. 1, n°5.
- GARFINKEL, H. (2001). « Le programme de l'ethnométhodologie », Dans Michel de Fornel, Albert Ogien et Louis Quéré (dir.), *L'Ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, La Découverte.
- GARFINKEL, H. (2020). *Recherches en ethnométhodologie*. Presses universitaires de France.
- GARFINKEL, H. et SACKS, H. (1970). « On Formal Structures of Practical Action », Dans J. McKinney et E. Tiryakian (ed.) *Theoretical Sociology. Perspectives and developments*, New York, Appleton Century Crofts.
- GAUCHET, M. (1985). « L'école à l'école d'elle-même », *Le Débat*, n°37, dossier La nouvelle querelle de l'école, p. 55–86.
- GAUDUCHEAU, N. et MARCOCCIA, M. (2017). Les forums Internet comme espaces de discussion entre adolescent.e.s sur l'orientation scolaire : vers la construction d'une contre-expertise ?, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 42, n°2.
- GAUTHIER, R.-F. (2002). Le travail des élèves au cœur des tensions de l'école, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 29, p. 29–38.
- GAZAGNADOU, D. (2008). I. Le diffusionnisme existe-t-il ? Dans : D. Gazagnadou, *La diffusion des techniques et les cultures. Essai* (p. 17–35). Paris : Éditions Kimé.
- GENVO, S. (2006). *Le game design de jeux vidéo, approche communicationnelle et interculturelle*. Thèse en sciences de l'information et de la communication. Metz : Université Paul Verlaine.
- GIDDENS, A. (1987). *La Constitution de la société*, Paris, Presses universitaires de France.

- GIORDANENGO, C. (2020). La grande vogue de l'enseignement mutuel. *Interfaces/Fonds anciens BU Lyon*.
- GINZBURG, C. (1989). Traces. Racines d'un paradigme indiciaire. In *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Paris, Flammarion, p. 139–180.
- GLASMAN, D. et BESSON, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école. Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- GLASER, B. et STRAUSS, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory*. Chicago, Aldine.
- GLEVAREC, H. (2010). Dick Hebdige, Sous-Culture. Le sens du style. Éditions La Découverte, Paris, 2008. *Sociologie de l'Art*, 1(1), p. 197–202.
- GOGUEL D'ALLONDANS, T. et LACHANCE, J. (2014). 4. L'hétérogénéité de la jeunesse. Dans : T. Goguel d'Allondans et J. Lachance (Dir.), *Étudier les ados : Manuel* (p. 47–51). Rennes, France : Presses de l'EHESP.
- GOLD, R. L. (1958). Roles in sociological field observations, *Social Forces*, 36.
- GOUSSET, C et HUGOO, V. (2021). Des petits écarts : distance au rôle et reproduction du jugement scolaire dans des sociabilités lycéennes de classes moyennes et supérieures, *Sociologie*, n°2, vol. 12.
- GRANCHER, C. (2016). *Engager des élèves dans des processus d'acculturation scientifique dans une perspective développementale : étude de cas sur le vivant à l'école primaire*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux.
- GREVET, R. (1991). *École, pouvoirs et société (fin XVII^e–1815)*. Artois, Boulonnais, Pas-de-Calais. Publications de l'Institut de recherches historiques du Septentrion.
- GRIMAULT, V. (2016). La France, championne du soutien scolaire. *Alternatives Économiques*, 360, p. 68–68.
- GRIMAULT-LEPRINCE, A. et FAGGIANELLI, D. (2021). Les devoirs à la maison en classe de 5^e. Quelles modalités de travail et quelles logiques d'action pour quels résultats scolaires ? *Revue française de pédagogie*, 211, p. 63–85.
- HAISSAT, S. (2006). La notion d'identité personnelle en sociologie. Analyse de la construction identitaire à partir du processus d'engagement, *¿ Interrogations ?*, n°3, L'oubli.
- HALTÉ, J.-F. (dir.) (1993). *Inter-actions. L'Interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz
- HENRI, F., CHARLIER, B. et PERAYA, D. (2005). Les forums : quelles recherches, pourquoi et comment ? Une tentative pour favoriser le dialogue entre chercheurs. Dans : *Colloque*

Symphonic (Symposium formation et nouveaux instruments de communication). Amiens, Université Jules Verne.

HERITAGE, J. C. (1991). L'ethnométhodologie : une approche procédurale de l'action et de la communication. In : *Réseaux*, volume 9, n°50, Communication : nouvelles approches, p. 89–130.

HERRING, S. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis, An approach to Researching Online Behavior. In Barab S., Kling R., Gray J. (eds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge, UK : Cambridge University Press, p. 338–376.

HEUSCH (de), L. (1955). Perspectives nouvelles de l'ethnographie générale, *Revue de l'Institut de Sociologie*, 4, p. 669–684.

HINE, C. (2000). *Virtual ethnography*. London : Sage.

HINE, C. (2009). Question one : How can qualitative internet researchers define the boundaries of their projects ? In A. Markham, N. Baym (dir.), *Internet Inquiry : Conversations about Method*, Sage Publications, Londres, p. 1–25.

HINE, C. (2011). Internet Research and Unobtrusive Methods. *Social Research Update*, 61.

HINE, C. (2015). *Ethnography for the Internet. Embedded, Embodied and Everyday*, London, Bloomsbury.

HINE, C. (2020). L'ethnographie des communautés en ligne et des médias sociaux : modalités, diversité, potentialités. Dans : *Méthodes de recherche en contexte numérique : une orientation qualitative* / [sous la direction de] Mélanie Millette, Florence Millerand, David Myles et Guillaume Latzko-Toth, Les Presses de l'Université de Montréal.

HORSLEY, M. (2001). Emerging Institutions and Pressing Paradoxes : Reports from the Virtual School and 'ecotone', the Virtual and Real Classroom research on the nexus between printed and electronic publishing.

HOUSSAYE, J. (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, A. Colin, Paris, 253 p.

HOUSSAYE, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises, *Carrefours de l'éducation*, 2012/2, n°34, p. 227–245.

HUGON, M.-A. et SEIBEL, C. (1988). *Recherches impliquées - Recherches action : Le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.

HWANG, G.-J. et CHANG, C.-Y. (2021). A review of opportunities and challenges of chatbots in education, *Interactive Learning Environments*.

- JACQUET-FRANCILLON, F. (1995). « Chapitre 5 - Mode, méthode et procédés mutuels », *Naissances de l'école du peuple : 1815–1870*, sous la direction de Jacquet-Francillon François. Éditions de l'Atelier (programme ReLIRE), p. 117–132.
- JACQUET-FRANCILLON, F. et KAMBOUCHNER, D. (2005). *La Crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives*, Paris, Seuil.
- JORGENSEN, D. L. (1989). *Participant observation : A methodology for human studies*. Sage Publications, Inc.
- JOUËT, J. et LE CAROFF, C. (2013). Chapitre 7 - L'observation ethnographique en ligne. Dans : C. Barats, *Manuel d'analyse du web en Sciences Humaines et Sociales* (p. 147–165). Paris : Armand Colin.
- JULIA, D. (1995) La culture scolaire comme objet historique, in Nóvoa A., Depaepe M., Sotomayor D. et Johanningmayer E.V. eds. *The colonial experience in education. Historical issues and perspectives*. Gent C.S.H.P., *Pædagogica Historica*, supplementary series, v. I, p. 353–382.
- JUNKER, B. H. (1960). *Field Work : An Introduction to the Social Sciences*, Chicago, University of Chicago Press.
- KAMBOUCHNER, D. (2013). *L'école, question philosophique*, Éditions Fayard.
- KAZDIN, A. E. (1979). Unobtrusive measures in behavioral assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(4), p. 713–724.
- KELLY, M. (1984). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, Benoît (dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sillery, Presses de l'Université du Québec, p.293–315.
- KOCI, S. (2009). *Le lieu et le mal-être ou l'habitabilité des cité HLM de France*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise de géographie. Université du Québec à Montréal.
- KOZINETS, R. V. (2010). *Netnography : Doing Ethnographic Research Online*. Sage Publications.
- KRAMER, A. D., GUILLORY, J. E. et HANCOCK, J. T. (2014). Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 111, n°24, p. 8788–8790.

- KREDENS, E. et FONTAR, B. (2010). Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers, [Rapport de recherche] Fréquence Écoles, Fondation pour l'enfance.
- KUS, S. (2017). Les devoirs à la maison, un révélateur des contradictions du système éducatif ? *Administration & Éducation*, 153, p. 75–79.
- LABERGE, Y. (2009). Interactionnisme symbolique, ethnométhodologie et microsociologie, *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 40(2), p. 151–156.
- LABORDE, D. (2000). « Éditorial », *Socio-anthropologie* [Online], 8, En ligne depuis le 15 janvier 2003.
- LACHANCE, J. (2011). *L'adolescence hypermoderne. Le nouveau rapport au temps des jeunes*, Québec, Presses de l'université Laval.
- LACHANCE, J. (2018). L'adolescence hypermoderne à l'heure de l'accélération sociale. Dans : Nicole Aubert éd., *@ la recherche du temps : Individus hyperconnectés, société accélérée : tensions et transformations*, p. 295–307. Toulouse : Érès.
- LAHIRE, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), p. 1–30.
- LALLEMENT, M. (2017). Chapitre 9. La contingence de l'ordre social. Dans : M. Lallement, *Histoire des idées sociologiques : De Parsons aux contemporains* (p. 243–266). Paris : Armand Colin.
- LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie, les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridiens Klyncksieck.
- LAPASSADE, G. (1992). *La méthode ethnographique présentée par Georges Lapassade*. DESS d'Éthnométhologie et Informatique, année scolaire 1992-1993, Université Paris 8 (Vincennes-Saint Denis).
- LAPASSADE, G. (2002). Observation participante. Dans : Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375–390). Toulouse : Érès.
- LAPLANTINE, F. (1995). *L'anthropologie*. Paris : Éd. Payot et Rivages.
- LAROUCHE, A. (2019). *Culture et pratiques organisationnelles d'une école primaire québécoise inclusive*. Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en éducation.
- LA SALLE, J.-B. (de) (1819). *Conduite des écoles chrétiennes*, Chez Rusand, libraire, imprimeur du clergé, Lyon.

- LATZKO-TOTH, G., BONNEAU, C. et MILLETTE, M. (2020). La densification des données : revaloriser la recherche qualitative à l'ère des données massives. Dans Millette, M., Millerand, F., Myles, D. et Latzko-Toth, G. (dir.). *Méthodes de recherche en contexte numérique. Une orientation qualitative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- LAUDET, F. (1929). *Saint Jean-Baptiste de la Salle : l'instituteur des instituteurs*, Maison Alfred Mame et Fils, Tours.
- LE DOUARIN, L. et DELAUNAY-TÉTEREL, H. (2011). Le « net scolaire » à l'épreuve du temps « libre » des lycéens, *Revue Française de Socio-Économie*, vol. 8, n°2, p. 103–121.
- LE DOUARIN, L. (2014). « Une sociologie des usages des TIC à l'épreuve du temps libre : le cas des lycéens durant l'année du baccalauréat », *Recherches en éducation*, 18.
- LEE, J. F. et PRUITT, K. W. (1979). Homework assignments : Classroom games or teaching tools ? *The Clearing House*, 53, p. 31–37.
- LEE, R. M. (2000). *Unobtrusive methods in social research*. Open University Press, Buckingham.
- LEFEBVRE, M. (2015). Christine Hine, *Ethnography for the Internet. Embedded, Embodied and Everyday*, *Lectures* [Online], Reviews.
- LEININGER-FRÉZAL, C. (2009). Le développement durable et ses enjeux éducatifs. *Acteurs, savoirs et stratégies territoriales. Éducation*. Université Lumière – Lyon II.
- LELIÈVRE, C (2021). Devoirs à la maison, une guerre qui dure, *The Conversation*, article du 29 septembre 2021.
- LESAGE, P. (1975). La pédagogie dans les écoles mutuelles au XIXe siècle, *Revue française de pédagogie*, volume 3, numéro 1, p. 62–70.
- LEVI-STRAUSS, C. (1958). *Anthropologie structurale*, Plon.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*, Paris, Plon.
- LI, J., HUFFMAN, S. et TOKUDA, A. (2009). Good abandonment in mobile and PC internet search. In *Proceedings of the ACM SIGIR conference on research and development in information retrieval*, p 43–50. ACM Press.
- LOUBÈRE, L. (2018). Les environnements numériques de travail dans l'enseignement secondaire : étude d'un système représentationnel. *Réseaux sociaux et d'information*. Université Paul Sabatier - Toulouse III.

- MABILON-BONFILS, B. et SAADOUN, L. (1998). *Sociologie politique de l'École*. Paris : PUF.
- MABILON-BONFILS, B. (2009). L'adolescent face à la relation d'emprise scolaire : entre adaptations secondaires et arrangements ordinaires. *Adolescence*, 2(2), p. 447–459.
- MABILON-BONFILS, B. et MARTIN, V. (2017). Forme solide et École solide : comment penser une nouvelle grammaire (architecturale) scolaire ? *Éducation et socialisation*, 43.
- MABILON-BONFILS, B. (2019). Interactionnisme. Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 235–236). Toulouse : Érès.
- MAFFESOLI, M. (2011). Tribalisme postmoderne, *Sociétés*, vol. 112, n°2, 2011, p. 7–16.
- MARCUS, G. (1995), Ethnography in/of the World System : The Emergence of Multi-Sited Ethnography, *Annual review of anthropology*, vol. 24, p. 95–117.
- MARION, G. (2003). Apparence et identité : une approche sémiotique du discours des adolescentes à propos de leur expérience de la mode, *Recherche et Applications en Marketing*, 18(2), p. 1–29.
- MARTIN, O. (2004), L'Internet des 10–20 ans : une ressource pour une communication autonome, *Réseaux*, n°123, p. 25–58.
- MARTINEAU, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites, *Recherches qualitatives*, Hors-série n°2, *Actes du colloque l'instrumentation de la collecte des données*, UQTR.
- MASON, B., COFFEY, A. et ATKINSON, P. (2005). *Qualitative Research And Hypermedia : Ethnography For The Digital Age*. London : Sage.
- MASY, J. (2013). La temporalité, une disposition sociale et culturelle de construction de l'avenir, *SociologieS*.
- MAULINI, O. et MONTANDON, C. (2005). Introduction. Les formes de l'éducation : quelles inflexions ? Dans : Olivier Maulini éd., *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 9–35). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- MAULINI, O. et PERRENOUD, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans : Olivier Maulini éd., *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147–168). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- MEHAN, H. (1979), *Learning Lessons : Social organization in the classroom*, Cambridge (MA), Harvard University Press.

- MELOT, L. (2005). *Le marché du soutien scolaire : analyse du marché et perspectives de croissance : forces en présence*, Paris, Xerfi.
- MERTON, R. K., FISKE, M. et KENDALL, P. L. (1990). *The Focused Interview : A Manual of Problems and Procedures*, 2nd Edition, Free Press, New York.
- MÉTRAUX, A. (1942). Bronislaw Malinowski. *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana* : México, 6.
- MICHAUT, C. (2013), Le travail personnel des lycéens, *Notes du CREN* n°15.
- MITCHELL, R. G. (1993). *Secrecy and Fieldwork*. Newbury Park : Sage.
- MILLER, D. et SLATER, D. (2000) *The Internet : an ethnographic approach*. Oxford : Berg.
- MILLERAND, F., MYLES, D. et PROULX, S. (2020). La redistribution des méthodes de recherche en contexte numérique : critique d'une cartographie. Dans Millette, M., Millerand, F., Myles, D. et Latzko-Toth, G. (dir.). *Méthodes de recherche en contexte numérique. Une orientation qualitative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- MILLETTE, M. (2014). Contre-publics et médias sociaux : le cas du collectif francophone taGueule! au Canada anglais. Dans Serge Proulx, José Luis Garcia et Lorna Heaton (dirs.), *La contribution en ligne : pratiques participatives à l'ère du capitalisme informationnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 91–102.
- MILLETTE, M., MILLERAND, F., MYLES, D. et LATZKO-TOTH, G. (dir.). (2020). *Méthodes de recherche en contexte numérique. Une orientation qualitative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- MILLIOT, V. (2020). Anthropologie des cultures urbaines. *Universalia 2020*, p. 222–227.
- MORRISSETTE, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*, Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec, Canada.
- MORRISSETTE, J. (2010). Une perspective interactionniste, *SociologieS*, First texts.
- MORRISSETTE, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), p. 7–32
- MORRISSETTE, J., GUIGNON, S. et DEMAZIÈRE, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), p. 1–9.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2005). *Co-constitution de la microculture de classe dans une perspective située : étude d'activités de résolution de problèmes mathématiques en troisième année primaire*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Genève, Genève (CH).

- MUGGLETON, D. (2000). *Inside subculture : The postmodern meaning of style*. Oxford, UK : Berg.
- MURPHY, J., DECKER, K., CHAPLIN, C., DAGENAIS, R., HELLER, J. et JONES, R. (1987). An Exploratory Analysis of the Structure of Homework Assignments in High Schools. *Research in Rural Education*, 4, p. 61–71.
- NUNEZ MOSCOSO, J (2013). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation*, 33, p. 57–80.
- OCTOBRE, S. (2008). Les horizons culturels des jeunes, *Revue française de pédagogie*, 163, p. 27–38.
- OCTOBRE, S. (2014). Les contours des cultures jeunes de l'ère médiatique à l'ère numérique, *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, sous la direction de Sylvie Octobre. Ministère de la Culture - DEPS, p. 63–107.
- OCTOBRE, S. (2019). Retour sur les pratiques culturelles des jeunes. Questions à... *Le français aujourd'hui*, 4(4), p. 11–18.
- OGIEN, A. (2012). IV. Les sous-cultures déviantes. Dans : A. Ogien, *Sociologie de la déviance* (p. 137–148). Paris cedex 14, France : Presses universitaires de France.
- OLLER, A. (2020). Chapitre 1. Division du travail éducatif et émergence d'un marché de l'accompagnement scolaire. Dans : A. Oller, *Le coaching scolaire : Un marché de la réalisation de soi* (p. 17–55). Paris cedex 14 : Presses universitaires de France.
- OPTEM (2007). *Internet plus sûr pour les enfants. Étude qualitative dans 29 pays européens. Rapport de synthèse*, Bruxelles, Commission européenne, Direction générale Société de l'information et médias.
- PACHOD, A. (2017). La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne, *Recherches en éducation*, 28.
- PALLOTTA, J. (2012). *L'École mutuelle au-delà de Foucault*, Éditions EuroPhilosophie, Bibliothèque de Philosophie sociale et Politique.
- PARIAS, L.-H. (dir.) (1981). *Histoire générale du l'enseignement et de l'éducation en France*. Tome II de Gutenberg aux Lumières. Troisième partie « l'éducation par l'école » 1600–1789. Nouvelle librairie de France.
- PARRET, H. (1999). *L'esthétique de la communication. L'au-delà de la pragmatique*, Bruxelles : Éditions Ousia.

- PASQUIER, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Autrement, 2005.
- PASQUIER, D. (2020). Cultures juvéniles à l'ère numérique. *Réseaux*, 222, p. 9–20.
- PÉPIN, M. (2011). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui ? *Recherches qualitatives*, Hors-Série, 10, p. 30–46.
- PERRENOUD, P. (1988). Sociologie du travail scolaire et observation participante : la recherche fondamentale dans une recherche-action. Dans Hugon, M.-A. et Seibel, C. (dir.) *Recherches impliquées. Recherches action : Le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 98–104.
- PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- PERRIAULT, J. (2010). Ethnométhodologie, machines à communiquer et logique de l'usage. *Cahiers d'ethnométhodologie*, n°4, p. 21–29.
- PLANTARD, P. (2014). *Anthropologie des usages du numérique. Anthropologie sociale et ethnologie*. Habilitation à diriger les recherches. Université de Nantes, 2014
- PLANTARD, P. (2016). Temps numériques et contretemps pédagogiques en Collège Connecté, *Distances et médiations des savoirs*, 16.
- PLANTARD, P. et ANDRÉ, G. (2016). Adolescence numériques ? Génération « Y » et inégalités éducatives. *Éducation et Formation*, e304, p. 168–183.
- PLIVARD, I. (2014). Chapitre 1 - La notion de culture. Dans : I. Plivard, *Psychologie interculturelle* (p. 7–46). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- PORCHER, L (1974). *L'école parallèle*. Librairie Larousse.
- POULETTE, C. (2006). Remarques sur le texte de Philippe Foray, L'École, l'autonomie individuelle et la répartition sociale, dans *Émancipation et savoirs scolaires*, Revue du Centre de Recherche en Éducation, n°27, Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- PRONOVOST, G. (2009). « Le rapport au temps des adolescents : une quête de soi par-delà les contraintes institutionnelles et familiales », *Informations sociales*, vol. 153, n°3, p. 22–28.
- PROST, A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800–1967*. Paris : Armand Colin.
- PROST, A. (1991). Éloge de l'étude et des institutions d'étude. *Pédagogie collégiale*, 5(1).
- PROST, A. (1992). La dangereuse dérive de notre enseignement. *La revue des deux mondes*, p. 10–20.

- PROULX, S. (2004). *L'irruption d'Internet dans les bibliothèques : un nouveau rapport au savoir ?* in Jean-Paul Baillargeon, éd., *Bibliothèques publiques et transmission de la culture à l'orée du XXI^e siècle*, Presses de l'Université Laval, Québec, p. 61–73.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- REDFIELD, R., LINTON, R. et HERSKOVITS, M. J. (1936). Memorandum on the study of acculturation, *American Anthropologist*, 38(1), p. 149–192
- ROBERT, R. (2018). *Par l'entremise d'une pratique réflexive, de quelle manière le professeur et l'étudiant inscrit en TREMPLIN DEC peuvent-ils utiliser les TIC de façon éthiquement responsable pour renouveler et améliorer l'enseignement de la philosophie au collégial ?* Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke (Faculté des lettres et des sciences humaines), Sherbrooke, Québec.
- ROBINSON, L. et SCHULZ, J. (2009). New avenues for sociologic inquiry : evolving forms of ethnographic practice, *Sociology*, 43(4), p. 685–698.
- ROCHER, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Éducation & formations*, DEPP, 90, p. 5–27.
- ROHAN-CHABOT, A. (de) (1985). *Les écoles de campagne au XVIII^e siècle*. Éditions Serpenoise. Presse universitaire de Nancy.
- RAYOU, P. (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR.
- SAPIR, E. (1924). Culture, Genuine and Spurious. *American Journal of Sociology*, 29(4), p. 401–429.
- SASSEVILLE, M. (2007). *Critique épistémologique du concept de sous-culture*. Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en sociologie.
- SCHATZMAN, L. et STRAUSS, A. L. (1973). *Field Research : Strategies for a Natural Sociology*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- SCHNEIDER, É. (2022). Culture juvénile, culture scolaire, *Administration & Éducation*, vol. 175, n°3, p. 123–129.
- SCHURMANS, M.-N. (2003). *Les Solitudes*. Presses universitaires de France.
- SCHURMANS, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation, *Éducation permanente*, n°177, p. 91–103.

- SEALE, C., CHARTERIS-BLACK, J., MACFARLANE, A. et MCPHERSON, A. (2010) Interviews and Internet forums : a comparison of two sources of qualitative data. *Qualitative Health Research*, 20(5), p. 595–606.
- SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, I. et COOK, S. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales* (traduit par D. Bélanger). Montréal : Les Éditions HRW.
- SEMBEL, N., AMIGUES, R. et KHERROUBI, M. (2003). Le travail scolaire. Dans : *Recherche & Formation*, n°44. Les pratiques de la classe en milieux difficiles, p. 125–135.
- SEMBEL, N. (1997). *Le travail et le métier*, Bordeaux, Thèse, chapitres 6 et 9.
- SEMBEL, N. (2003). *Le travail scolaire*, Paris, Nathan.
- SEMBEL, N. (2011). Le travail scolaire définition, histoire et moteur d'un objet d'étude socio-historique, *Recherches en éducation*, 10.
- SÉRADIN, J.-Y. (2017) L'inventivité pédagogique de Michel de Certeau : une approche ignacienne de l'enseignement, *Educatio*, [En ligne], 6.
- SOUBRIÉ, T. et MULLER, C. (2019). Numérique et forme scolaire dans les discours d'enseignants en formation, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, 21(3), p. 51–73.
- SPECOGNA, A. (dir.) (2007). *Enseigner dans l'interaction*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- STENGER, S. (2017). *Au cœur des cabinets d'audit et de conseil*, Paris, Presses universitaires de France.
- TAPIA, C. (2012). Modernité, postmodernité, hypermodernité, *Connexions*, vol. 97, n°1, p. 15–25.
- TARANTINO, K., McDONOUGH, J. et HUA, M. (2013). Effects of student engagement with social media on student learning : A review of literature. *The Journal of Technology in Student Affairs*, vol. 42.
- THIBERT, R. (2016). Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°111, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- TINEMBART, S. (2020). L'enseignement mutuel, une « innovation » pédagogique au début du XIXe siècle, Encyclopédie pour une histoire numérique de l'Europe.

- TIRÉ, M, VADCAR, A., RAGANO, S. et BAZILE, S. (2015). « Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses », *Repères*, n°52, p. 77–96.
- VARTIER, J. (1994). *Histoire de la Lorraine*, Éditions France-Empire, 1994.
- VELKOVSKA, J. (2014). « Ethnométhodologie des usages des TICs : recherches françaises », *Lendemain*, n°154/155, p. 40–75.
- VERNEUIL, Y. (2013). Rôles et identités professionnelles des répétiteurs et des professeurs de lycée (1880–1940) : un conflit récurrent, *Carrefours de l'éducation*, 35(1).
- VIBERT, S. (2017). La culture comme dimension universelle. De la totalité sociale à l'instrumentalisation politique. *CIRCEM - Documents de travail*. Université d'Ottawa.
- VIÑAO, A. (2010). Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne, *Histoire de l'éducation*, 125, p. 73–98.
- VINCENT, G. (1980). *L'École primaire française : Étude sociologique*. Nouvelle édition [en ligne]. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT, G. (dir.) (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Nouvelle édition [en ligne]. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Nouvelle édition [en ligne]. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), p. 47–62.
- VINCENT, G., COURTEBRAS, B. et REUTER, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point : Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13(1), p. 109–135.
- WAQUET, F. (2005). « Culture scolaire, culture orale ». Dans : Jacquet-Francillon, F. et Kambouchner, D. (dirs), *La crise de la culture scolaire*. Paris : Presses universitaires de France, p. 87–102.
- WEBB, E. J., CAMPBELL, D. T., SCHWARTZ, R. D. et SECHREST, L. (1966). *Unobstrusive Measures : Non-Reactive Research in the Social Sciences*. Chicago, Rand McNally.
- WEINBERG, A. (2014). « Les formes du raisonnement », Jean-François Dortier éd., *Le cerveau et la pensée. Le nouvel âge des sciences cognitives*. Éditions Sciences Humaines, p. 330–338.
- WOOD, J. A. (1987). *Helping students with homework*. Dubuque, Iowa : Kendall/Hunt.

WOUTERS, E. (1998). *Maigret : je ne déduis jamais. La méthode abductive chez Simenon*. Liège : Éditions du CÉFAL.

WOODS, P. (1993). *Critical events in teaching and learning*, London, Falmer.

YE, Z. et al. (2022). Why Don't You Click : Understanding Non-Click Results in Web Search with Brain Signals. In *Proceedings of the 45th International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval (SIGIR '22)*, July 11–15, 2022, Madrid, Spain. ACM, New York, NY, USA.

ZAFFRAN, J. (2020). « Chapitre 2. La citoyenneté à l'école : évolutions et enjeux », Véronique Rouyer éd., *Éducation et citoyenneté. Regards croisés entre chercheurs et praticiens*. De Boeck Supérieur, p. 43–51.

ZANTEN (van), A. (2001). *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses universitaires de France.

Table des matières

INTRODUCTION : UN PARCOURS PROFESSIONNEL CONDUISANT A QUESTIONNER LA FORME SCOLAIRE ET LE TRAVAIL DES ELEVES HORS DE LA CLASSE.....	11
PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE GÉNÉRAL DE LA THÈSE.....	15
CHAPITRE 1 : UNE APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE POUR COMPRENDRE LA FORME SCOLAIRE, FORME SOCIALE DE L'ÉCOLE.....	15
LES MODES ANCIENS D'APPRENTISSAGE	16
LES NOUVEAUX MODES D'APPRENTISSAGE.....	20
LA FORME SCOLAIRE, FORME SOCIO-SPATIO-TEMPORELLE CONTRAINTE DE L'ÉDUCATION	26
CHAPITRE 2 : LE TRAVAIL SCOLAIRE HORS DE LA CLASSE	32
LE TRAVAIL SCOLAIRE HORS DE LA CLASSE, UNE CONSTRUCTION SOCIO-HISTORIQUE.....	32
LE TRAVAIL SCOLAIRE HORS DE LA CLASSE, AUJOURD'HUI.....	33
CHAPITRE 3 : LA CULTURE SCOLAIRE ET LES SUBCULTURES JUVENILES LYCEENNES AUJOURD'HUI.....	48
LA CULTURE SCOLAIRE, UNE CULTURE ORIGINALE ET SPECIFIQUE.....	48
L'AGGIORNAMENTO DES SUBCULTURES JUVENILES.....	56
DEUXIEME PARTIE : LES ELEMENTS THEORIQUES MOBILISES ET LA DEMARCHE DE RECHERCHE	66
CHAPITRE 1 : UN CADRE D'ANALYSE THEORIQUE SOCIAL ET ANTHROPOLOGIQUE	67
LES USAGES LYCEENS DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION SOUS UN ANGLE INTERACTIONNISTE ET ETHNOMETHODOLOGIQUE	67
LE TRAVAIL SCOLAIRE COMME OBJET D'ÉTUDE SOCIOLOGIQUE	72
UNE APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE DE LA CULTURE SCOLAIRE ET DES SUBCULTURES JUVENILES.....	75
CHAPITRE 2 : UN ANCRAGE EPISTEMOLOGIQUE COMPREHENSIF ET UN CADRE METHODOLOGIQUE INSPIRE DE LA METHODE ETHNOGRAPHIQUE	77
UNE APPROCHE COMPREHENSIVE DU TRAVAIL SCOLAIRE HORS DE LA CLASSE	78
UNE METHODOLOGIE DE RECHERCHE INSPIREE DE L'ETHNOGRAPHIE	84
CHAPITRE 3 : UNE PLURALITE DES MODES DE RECOLTE DES DONNEES POUR UNE ETHNOGRAPHIE MULTI-SITUEE	92
UNE EXPLORATION « TOUS AZIMUTS » : LE TERRAIN QUOTIDIEN	92
PREMIER TEMPS D'ÉTUDE : UNE EXPLORATION ETHNOGRAPHIQUE « ORGANISEE » DE TRACES DE TRAVAIL SCOLAIRE LYCEEN SUR INTERNET.....	95
SECOND TEMPS D'ÉTUDE : DES ENTRETIENS ETHNOGRAPHIQUES POUR CONTEXTUALISER LES PREMIERES DONNEES ET POUR VALIDER NOTRE HYPOTHESE.....	98
TROISIEME PARTIE : PREMIER TEMPS D'ÉTUDE : UNE EXPLORATION ETHNOGRAPHIQUE « ORGANISEE » DE TRACES NUMERIQUES DE TRAVAIL SCOLAIRE LYCEEN.....	100
CHAPITRE 1 : METHODOLOGIE DE COLLECTE ET DE TRAITEMENT DES DONNEES NUMERIQUES.....	102
LA NECESSAIRE DELIMITATION DU TERRAIN DE L'ÉTUDE.....	102
UN ACCES AUX FILS DE DISCUSSION PAR L'INTERMEDIAIRE DE MOTS-CLES	103
UNE COLLECTE ET UN CODAGE MANUEL DES DONNEES	104
UNE GRILLE D'ANALYSE A 15 DIMENSIONS.....	105
CHAPITRE 2 : L'ANALYSE DES DONNEES POUR CHAQUE DIMENSION ETUDIEE.....	106
CHAPITRE 3 : DISCUSSION DES RESULTATS	113
LES FORUMS INTERNET COMME ESPACES D'ENTRAIDE ET DE COMPREHENSION SCOLAIRE.....	114

LES FORUMS INTERNET PEUVENT ETRE DES ESPACES DE SOCIALISATION ENTRE PAIRS LYCEENS	119
QUATRIEME PARTIE : SECOND TEMPS D'ÉTUDE : DES ENTRETIENS ETHNOGRAPHIQUES POUR METTRE EN LUMIERE CE QUE DISENT LES LYCEENS DE LEURS PRATIQUES DE TRAVAIL SCOLAIRE ET POUR DESSINER LES CONTOURS D'UNE HYBRIDATION DE PRATIQUES CULTURELLES.....	136
CHAPITRE 1 : METHODOLOGIE DE COLLECTE ET DE TRAITEMENT DES DONNEES TEXTUELLES	136
LA COLLECTE DES DONNEES VIA DES ENTRETIENS DE GROUPE	137
UNE GRILLE D'ENTRETIEN EVOLUTIVE.....	137
LES CARACTERISTIQUES DES ENTRETIENS ET DE LEUR TRANSCRIPTION	138
L'ANNOTATION DES ENTRETIENS	140
CHAPITRE 2 : L'ANALYSE DES DONNEES TEXTUELLES ISSUES DES ENTRETIENS	141
PREMIERE THEMATIQUE : LE RECOURS AUX SITES ET AUX FORUMS INTERNET DANS LE TRAVAIL SCOLAIRE HORS DE LA CLASSE	143
DEUXIEME THEMATIQUE : LES STRATEGIES D'ÉVALUATION DES RESSOURCES TROUVEES SUR LA TOILE	154
TROISIEME THEMATIQUE : LA CONSULTATION DE VIDEOS SUR YOUTUBE, UN COMPLEMENT AUX COURS SUIVIS EN CLASSE	160
QUATRIEME THEMATIQUE : LE TRAVAIL ENTRE PAIRS, UN MARQUEUR FORT DE LA CULTURE JUVENILE.....	172
CINQUIEME THEMATIQUE : LES PRATIQUES SCOLAIRES LYCEENNES MODIFIEES PAR LA COVID	183
CHAPITRE 3 : DISCUSSION DES ENTRETIENS : UN ECLAIRAGE CULTUREL DE CERTAINES PRATIQUES SCOLAIRES DECLAREES PAR LES ELEVES.....	186
GOOGLE, YOUTUBE, INSTAGRAM ET CONSORTS, DES DISPOSITIFS NUMERIQUES MOBILISES PAR LES LYCEENS DANS LE CADRE DE LEUR TRAVAIL SCOLAIRE HORS DE LA CLASSE.....	186
LES QUATRE QUETES DES LYCEENS HYPERMODERNES FACE AU TRAVAIL SCOLAIRE HORS DE LA CLASSE	205
CINQUIEME PARTIE : DISCUSSION GÉNÉRALE	211
PREMIERE QUESTION DE RECHERCHE : QUELLES SONT LES PRATIQUES SOCIO-NUMERIQUES LYCEENNES OBSERVEES OU DECLAREES DANS LE CADRE DU TRAVAIL SCOLAIRE HORS DE LA CLASSE ?	211
PREMIER TEMPS D'ÉTUDE	212
SECOND TEMPS D'ÉTUDE	212
VERS UNE SYNTHÈSE : L'ÉCOSYSTEME NUMÉRIQUE DU LYCÉEN FACE AU TRAVAIL SCOLAIRE HORS DE LA CLASSE	213
SECONDE QUESTION DE RECHERCHE : QUELLES SONT LES ARTICULATIONS POSSIBLES ENTRE SUBCULTURES JUVENILES ET CULTURE SCOLAIRE DANS LE CADRE DU TRAVAIL SCOLAIRE LYCÉEN HORS DE LA CLASSE ?	215
SIXIEME PARTIE : CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES	218
CONCLUSION GENERALE	218
RAPPEL DES PROBLEMATIQUES GENERALES ET DE L'HYPOTHESE CENTRALE	218
RETOUR SUR LE CHEMINEMENT DE RECHERCHE	219
RAPPEL EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE	219
BILAN HEURISTIQUE.....	220
PERSPECTIVES.....	220
POSTFACE	225
BIBLIOGRAPHIE	227
TABLE DES MATIERES	251

TABLE DES FIGURES	254
LISTE DES TABLEAUX	256
TABLE DES ENCADRES.....	257
ANNEXES.....	258

Table des figures

FIGURE 1 Adriaen van Ostade, <i>Le Maître d'école</i> , 1662. Huile sur panneau de bois. 40 x 32,5 cm. Musée du Louvre. The Yorck Project (2002).....	18
FIGURE 2 Adriaen van Ostade, <i>Le Maître d'école</i> , entre 1671 et 1679. Eau-forte. 9,3 x 8,3 cm. Petit Palais, musée des Beaux-arts de la Ville de Paris.....	19
FIGURE 3 Cesare Mariani, <i>Jean-Baptiste de La Salle</i> , 1888. Musées du Vatican.	22
FIGURE 4 Peter Christian Klæstrup, <i>Monitorial system</i> , avant 1882.	24
FIGURE 5 Illustration frontispice de l'ouvrage de Joseph Lancaster, <i>Méthode d'éducation lancastérienne ou système d'éducation britannique (1816)</i> , <i>Inspection de l'écriture</i>	25
FIGURE 6 <i>In</i> <i>Méthode d'éducation lancastérienne ou système d'éducation britannique (1816)</i> , <i>Lecture au demi-cercle</i>	25
FIGURE 7 Le rectangle théorique de la forme scolaire séculaire.....	30
FIGURE 8 Les grandes tendances des usages juvéniles (cité par Schneider, 2022, p. 126, Guichon et Schneider, 2022, non encore publié). Internet, Wikipédia, Google, YouTube sont identifiés comme des aides aux devoirs. Les autres sont utilisés pendant les devoirs.	45
FIGURE 9 Les trois niveaux de compréhension de la réalité scolaire (d'après Leininger-Frézal, 2009, p. 164, modifié).	53
FIGURE 10 Forme scolaire et culture scolaire (d'après Leininger-Frézal, 2009, p. 166, modifié et complété).....	55
FIGURE 11 Modèle bidimensionnel des stratégies des groupes ethnoculturels (migrants). La stratégie d'intégration consiste à maintenir des éléments de la culture d'origine tout en empruntant ceux de la culture du groupe-hôte. La stratégie d'assimilation consiste quant à elle en l'adoption d'éléments de la culture du groupe-hôte au détriment de ceux de la culture d'origine (Traduit et adapté d'après Berry, 2005).....	76
FIGURE 12 Déroulement d'une recherche compréhensive (Schurmans, 2009, p. 98).....	80
FIGURE 13 Les formes d'inférences. Les cases en traits pleins contiennent des prémisses présumées vraies ; les cases en traits pointillés contiennent des prémisses inférées <i>i. e.</i> déduites. (Traduit et adapté d'après Fisher, 2001, p. 365).	83
FIGURE 14 Le nombre de sites en fonction du nombre d'occurrence.	107
FIGURE 15 Les espaces sur lesquels des questions scolaires sont posées.	109
FIGURE 16 Le nombre de messages dans les fils de discussion.	111
FIGURE 17 Le nombre de répondants dans les fils de discussion.....	111
FIGURE 18 Une question urgente. Le caractère urgent est indiqué dans le sujet mais aussi dans un « Up » exécuté environ 20 minutes après avoir posé la question.	112
FIGURE 19 Le message de (M1') qui demande sur le site « futura-science.com », une vérification de ses réponses. Seule la première question est visible ici.	116
FIGURE 20 Le message de (M3') à (M1') et la réponse de (M1').....	118
FIGURE 21 Le profil de « super_simon » sur le site « jeuxvideo.com ».	121

FIGURE 22 Une question d'ordre scolaire posée par « super_simon » sur le site « jeuxvideo.com ».	121
FIGURE 23 Une question d'ordre extrascolaire posée par « super_simon » sur le site « jeuxvideo.com ».	122
FIGURE 24 Le profil de « Leu37 » sur le site « forum-pompier.com ».	123
FIGURE 25 Une question d'ordre scolaire posée par « Leu37 » sur le site « forum-pompier.com ».	123
FIGURE 26 Un questionnaire à choix multiples de géologie déposé sur le site « futura-sciences.com » par un élève de terminale. Seule la première question est visible ici.	125
FIGURE 27 La réponse à la demande d'aide. Outre le contenu explicite de la réponse, la rapidité de cette dernière, on notera l'âge déclaré du répondant (41 ans) et l'emploi du vouvoiement.	126
FIGURE 28 Le billet de présentation du blog « Seconde 2 forever ».	128
FIGURE 29 Le logo du blog « Seconde 2 forever ».	128
FIGURE 30 Le blog de la seconde 2, un espace de partage scolaire entre élèves.	129
FIGURE 31 Un énoncé « probable » de contrôle à venir diffusé sur le blog.	129
FIGURE 32 Le message d'une élève de seconde 2 suggérant de « poster autre chose que des devoirs ».	130
FIGURE 33 Les indices IPS pour quelques élèves et quelques établissements dont le lycée Dorian (source : FCPE Paris, modifié).	139
FIGURE 34 Un exemple d'extrait optimisé pour la requête : « Quelles sont les étapes de la mitose ».	190
FIGURE 35 La position de l'extrait optimisé dans la SERP.	191
FIGURE 36 Le convertisseur d'unités, un exemple de Google Onebox.	192
FIGURE 37 Affichage du <i>Knowledge graph</i> dans la SERP pour une requête « Louis Pasteur ».	193
FIGURE 38 Détail du <i>Knowledge graph</i> pour une requête « Louis Pasteur ».	194
FIGURE 39 L'écosystème numérique du lycéen face au travail scolaire hors de la classe : à l'écotone entre espace culturel scolaire et espace culturel juvénile.	214
FIGURE 40 La réponse de GPT-4 à une requête relative à un exercice de SVT.	223
FIGURE 41 La réponse de GPT-4 après quatre demandes successives de simplification.	224

Liste des tableaux

TABLEAU 1 Tableau des traits distinctifs de la forme scolaire d'après Maulini et Perrenoud, 2005, p. 150 et 151.	29
TABLEAU 2 Les trois raisonnements illustrés par Peirce.	82
TABLEAU 3 Perception du rôle du chercheur en fonction de sa connaissance du terrain et de son implication affective avec les sujets (Baumard et <i>al.</i> , 2014, <i>op. cit.</i> , p. 289, inspiré de Mitchell, 1993 : 14).	87
TABLEAU 4 Les 15 dimensions extraites des fils de discussion dans le cadre de l'étude.	106
TABLEAU 5 Correspondance entre les activités électives adolescentes et l'espace électif lycéen.	120
TABLEAU 6 Les trois procédures de recherche exprimées dans les propos des élèves.	188
TABLEAU 7 Donnée, information, connaissance (Abiteboul, <i>op. cit.</i>).	195

Table des encadrés

ENCADRÉ 1 Le soutien scolaire privé en France, un marché en expansion	36
ENCADRÉ 2 Culture, cultures ? Quelle orthographe dans ce texte ?	50
ENCADRÉ 3 L'invention du quotidien selon de Certeau.....	54
ENCADRÉ 4 Focus sur les sites Internet consultés par les élèves de notre étude.....	143
ENCADRÉ 5 Focus sur les chaînes YouTube consultées par les élèves de notre étude	161
ENCADRÉ 6 Les vidéos YouTube, l'autre façon de « dire le cours »	166
ENCADRÉ 7 Les vidéos YouTube, un autre temps, un autre lieu et d'autres règles	169
ENCADRÉ 8 Focus sur les applications numériques utilisées par les élèves de notre étude pour communiquer à distance	174
ENCADRÉ 9 Le groupe-classe sur Facebook.....	177
ENCADRÉ 10 La Toile comme <i>hypomnemata</i> scolaire	195
ENCADRÉ 11 Des <i>mass media</i> au moteur de recherche Google et à YouTube	201

Annexes

GROUPE DE DISCUSSION 1 | Première spécialité 1 | 16-12-2019 | Durée : 7'03
5 élèves : Kévin, Salma, Céline, William, Chéïma | ITW : Vincent Faillet
T : Temps ; C : Code ; L : Locuteur

T	C	L	Propos	Énoncé
0'00	1SA	VF	<i>C'est parti donc oui ce qui m'intéresse moi c'est notamment l'utilisation des forums</i>	
0'07	1SA	K	j'dis j'dis réellement [Interrogatif]	Kévin montre une hésitation à évoquer le sujet de la consultation des forums Internet. (1SA 0'07)
0'08	1SA	VF	<i>Oui</i>	
0'09	1SA	K	ben ok / pour les DM de maths je vais sur <i>Digischool</i> / et il y a les réponses [Rires] // voilà // [Un élève : il triche] [Rires] est-ce que j'ai l'air / d'un / d'un // enfin il y a pas tout le temps les réponses en vrai ils aident / sur <i>Digischool</i> c'est bien / mais vas-y y a d'autres sites c'est claqué / du coup voilà	Et d'ailleurs pour le taquiner un camarade laisse échapper un « il triche ». (1SA 0'09) Kévin déclare consulte le forum <i>Digischool</i> pour les devoirs maison de mathématiques. Il dit dans un premier temps qu'il y a les réponses avant de se reprendre et de dire qu'ils aident. (1SA 0'09)
0'36	1SA	S	en fait moi je suis chez un autre site qui est <i>Nosdevoirs</i> / et en gros c'est un site heu / spécialement pour les élèves et pour les heu // et aussi les profs et genre heu / quand on a une question ou un devoir un exercice à faire on pose l'exercice et heu / les personnes qui sont en ligne elle peuvent voir et elles peuvent répondre / et des fois c'est heu / c'est heu /// j'sais pas c'est c'est heu c'est confirmé par <i>Digischool</i> ça veut dire en fait qu'ils mettent une petite barre heu / verte / ça veut dire que la réponse elle est vraiment vraie ça veut dire que c'est vérifié par des experts / et que c'est c'est corrigé genre c'est / c'est	Salma, quant à elle, utilise le forum <i>Nosdevoirs</i> pour poser une question, un devoir ou un exercice. Un site « spécialement pour les élèves et aussi les profs ». (1SA 0'36) Salma explique que le site <i>Digischool</i> valide les réponses aux questions posées. (1SA 0'36) [Note : « je vais sur », « je suis chez »]
1'09	1SA	CÉ	vrai	
1'11	1SA	S	et dans toutes les matières	
1'14	1SA	VF	<i>Et qui répond ?</i>	
1'16	1SA	K	qui répond [Interrogatif]	
1'17	1SA	CÉ	soit des profs soit des élèves	Qui répond ? Des professeurs, des élèves, des étudiants. (1SA 1'17)
1'18	1SA	K	ouais c'est ça	
1'19	1SA	S	ça dépend du niveau	
1'20	1SA	K	des étudiants	
1'21	1SA	CÉ	après il y en a qui répondent faux / [Kévin n'est pas d'accord] si si y a j'ai vu des réponses c'était / c'était n'importe quoi // mais j'ai jamais posé [Rires] / j'ai jamais posé des des questions mais genre heu / quand je regarde / enfin quand je tape l'exercice il y a des réponses elles sont fausses mais après il y en a elles sont elles sont vraies	Céline n'a jamais posé de questions mais elle consulte les réponses aux questions posées par d'autres. (1SA 1'21) Céline constate que parfois les réponses données sont fausses. (1SA 1'21)
1'40	1SA	VF	<i>Vous allez saisir l'exercice et le proposer ou directement chercher les réponses est ce que vous demandez les réponses ou est-ce que...</i>	
1'51	1SA	S	personnellement moi je mets la question de / de l'exercice ou la consigne de l'exo comme ça ils mettent tout l'exercice / ou des fois c'est heu / c'est la consigne de / enfin c'est la consigne du numéro / et du coup il met différents exercices et on peut comprendre par rapport à différents exercices mais c'est la	Sur le <i>modus operandi</i> , Salma saisit la question ou la consigne de l'exercice vraisemblablement sur un moteur de recherche (« il »). Elle obtient alors des exercices résolus plus ou moins proches

			même / question / c'est juste que c'est un autre exercice // enfin voilà	du sien mais qui lui permettent de comprendre. (1SA 1'51)
2'15	1SA	VF	<i>Est-ce que vous avez déjà posé des questions à des internautes sur des forums ?</i>	
2'20	1SA	K	non	
2'22	1SA	CÉ	c'est à dire c'est à dire	
2'23	1SA	VF	<i>Est-ce que vous allez sur un forum et vous dites est-ce que vous pouvez m'aider ? Là je n'ai pas compris, est-ce que vous pouvez me répondre à cette question ? Avoir des échanges...</i>	
2'32	1SA	K	heu la plupart du temps heu tous les trucs qu'on fait c'est déjà fait en fait	« Tous les trucs qu'on fait c'est déjà fait en fait », Kévin et William constatent que toutes les questions scolaires qu'ils se posent ont été déjà posées par d'autres. (1SA 2'32)
2'35	1SA	W	ouais	
2'36	1SA	VF	<i>C'est à dire ?</i>	
2'37	1SA	W	c'est déjà posé / il y a d'autres gens qui ont déjà / posé la question	
2'41	1SA	K	ouais c'est ça	
2'44	1SA	VF	<i>Vous pouvez préciser ça ?</i>	
2'46	1SA	S	moi je pense hein // comme c'est l'ancien programme / alors que le programme il vient de changer maintenant / ça veut dire de les répon / les questions / que du livre de notre nouveau livre qu'on va poser au gens / ils sauront pas puisque c'est un nouveau truc / alors que / les livres avant par exemple y avait des gens heu / chais pas {sic} / ils étaient en sixième ils ont posé des questions maintenant ils ont évolué maintenant ils sont en troisième / et nous on peut / et nous en fait ils ont gardé une trace de ce qu'ils avaient posé / comme question / comme exercice / du coup nous on peut savoir / mais du coup nous on suit leurs traces	Salma confirme les propos de Kévin et William et a conscience de « suivre les traces » d'autres élèves. Derrière cette idée de trace se trouve celle de la rémanence de ce qui est fait sur Internet Mais elle soulève aussi une inquiétude, celui du changement des programmes qui va rendre caduques les ressources existantes et qui fera que « les gens ne sauront pas puisque c'est un truc nouveau ». (1SA 2'46)
3'20	1SA	W	mais du coup on parle que des forums / parce que moi je regarde des vidéos <i>YouTube</i> hein	La question des vidéos <i>YouTube</i> est spontanément évoquée par des élèves. (1SA 3'20)
3'24	1SA	CÉ	ouais moi aussi	
3'25	1SA	W	comme l' <i>Antisèche</i> / surtout pour les leçons / quand je comprends pas / en SVT aussi	Des vidéos utilisées pour aider à comprendre les leçons en mathématiques, physique-chimie et SVT (1SA 3'25)
3'32	1SA	CÉ	en physique	
3'33	1SA	S	en maths	
3'35	1SA	CÉ	en math physique	
3'37	1SA	VF	<i>Pourquoi c'est bien les vidéos <i>YouTube</i> ?</i>	
3'38	1SA	CÉ	parce qu'ils expliquent bien	Les vidéos <i>YouTube</i> : « ils expliquent bien ». (1SA 3'38)
3'39	1SA	K	c'est pas tout le temps vrai	Kévin qui réfutait que les réponses puissent être fausses sur les forums (1SA 1'21) considère que les vidéos <i>YouTube</i> peuvent véhiculer des contenus fallacieux. (1DA 3'39)
3'41	1SA	CÉ	<i>LesBonsProfs</i>	
3'42	1SA	W	surtout moi des fois je note pas toutes les leçons / je note pas bien / donc heu voilà	William reconnaît ne pas bien noter toutes les leçons, les vidéos sont donc un complément utile pour lui. (1SA 3'42)
3'50	1SA	S	mais surtout que les profs ils expliquent différemment ça veut dire que / ils expliquent sous un autre point de vue / et ça nous permet vraiment de bien comprendre	Salma indique que « les profs » – ceux qui font les vidéos – expliquent « différemment, « sous un autre point de vue ». Cela permet de bien comprendre. (1SA 3'50)
3'57	1SA	VF	<i>Et en quoi les vidéos c'est intéressant ?</i>	
3'59	1SA	CÉ	y a pas que les vidéos / y a // y a un gars / enfin un garçon du coup / il s'appelle <i>Mathrix</i> et il a fait des longues études / il fait	Céline évoque <i>Mathrix</i> , « un gars », « un garçon » qui fait des vidéos et qui

			des vidéos / il a aussi un site heu personnel / enfin tu peux entrer / et y a des / des exercices et tout tu peux //	possède un site personnel avec des exercices. Il y a toutes les matières. (1SA 3'59)
4'12	1SA	VF	<i>Et en quelle discipline ?</i>	
4'14	1SA	CÉ	y a toutes les matières // y a maths histoire heu	Il n'est pas ici question d'un professeur comme précédemment (1SA 3'50) mais <i>Mathrix</i> semble tirer sa légitimité du fait qu'il « a fait de longues études » (1SA 3'59)
4'17	1SA	VF	[En m'adressant aux autres élèves] <i>Et vous le connaissez Mathrix ?</i>	
4'18	1SA	K	pas du tout [Inaudible]	
4'21	1SA	CÉ	Chéïma elle le connaît [Céline veut semble-t-il forcer sa camarade Chéïma à s'exprimer]	
4'22	1SA	W	c'est pas les mêmes personnes en fait	
4'31	1SA	CH	en fait il fait des vidéos motivantes et des vidéos où il explique et il reprend des méthodes / et heu / il fait des <i>lives</i> aussi / et il organise des <i>lives</i> révision / révision de brevet épreuve bac et il fait pour tous les niveaux en fait	<i>Mathrix</i> explique et reprend les méthodes, fait des vidéos motivantes et aussi des <i>lives</i> et des <i>lives</i> révision. (1SA 4'31)
4'43	1SA	VF	<i>Et il gagne sa vie comme Mathrix ?</i>	
4'46	1SA	K	placement de produits	
4'47	1SA	CÉ	non non je pense pas je pense pas du tout	
4'49	1SA	VF	<i>Et c'est un YouTubeur en fait ?</i>	
4'51	1SA	CÉ	ouais	
4'52	1SA	CH	en fait il a une histoire	<i>Mathrix</i> a une histoire, c'est l'histoire d'un garçon qui n'avait pas de bonnes notes mais qui a réussi à inverser la tendance. Il motive maintenant les plus jeunes. (1SA 4'55)
4'55	1SA	VF	<i>Il a une histoire ?</i>	[mythe de grand frère]
4'55	1SA	CH	il a une histoire c'est à dire que / il avait dit que / il était pas bon du tout et il est arrivé à / à remonter et c'est comme ça en fait qu'il nous / qu'il / motive les jeunes	Les vidéos de <i>Mathrix</i> sont motivantes et donnent envie d'apprendre. (1SA 5'03)
5'03	1SA	CÉ	ouais	
5'03	1SA	CH	et que // en fait / en regard / quand les vidéos elles sont motivantes ça nous aide / ça ça nous donne aussi envie d'apprendre avec lui / mais heu je pense pas qu'il gagne sa vie avec heu ça // peut-être une / une petite partie mais il a [Inaudible]	
5'18	1SA	VF	<i>Et qu'est-ce qui vous attire chez lui ?</i>	
5'20	1SA	CÉ	il explique bien	<i>Mathrix</i> explique bien, il est clair. (1SA 5'20)
5'21	1SA	CH	c'est clair	
5'23	1SA	CÉ	très clair	
5'23	1SA	VF	<i>Et pourquoi c'est plus clair qu'un prof ?</i>	
5'26	1SA	CH	mais c'est pas plus clair qu'un prof [Rires] // mais si par exemple heu	
5'29	1SA	CÉ	si on comprend pas quelque chose en cours ben si je vais dans chez lui j'peux comprendre	« Si je ne comprends pas, je vais chez lui ». (1SA 5'29)
5'33	1SA	W	on peut mettre en boucle	Le fait de pouvoir mettre en boucle la vidéo semble être un atout. (1SA 5'33)
5'38	1SA	CH	et aussi c'est / c'est [Inaudible] parfois les mots du / parfois les mots du prof qu'on a en classe / on les comprend moins que lui et inversement des fois / y a des trucs qu'on comprend pas de chez lui et qu'on va comprendre chez un vrai prof [En fin discussion de Céline vient me trouver avec son téléphone pour me montrer la chaîne YouTube de <i>Mathrix</i> et de me préciser « et il a 401k » ce qui semble important pour elle et ses camarades : « on a des retours, ça veut dire que cela marche »]	Chéïma évoque une complémentarité entre les mots de l'enseignant et ceux de <i>Mathrix</i> . (1SA 5'38) <i>Mathrix</i> semble également tirer sa légitimité de son statut d'influenceur à 401k (1SA 5'38)
5'53	1SA	VF	<i>Pour vous, l'usage d'Internet c'est quoi dans les études ?</i>	
5'58	1SA	K	utile / c'est utile	Pour Kévin, l'usage d'Internet est utile dans le cadre scolaire, c'est en revanche dangereux pour William en ce sens que
6'01	1SA	W	dangereux / ça divulgue les informations [Rires]	

				cela « divulgue les informations ». (1SA 5'58)
6'06	1SA	VF	<i>Et c'est plus pour comprendre ou pour aller chercher directement les réponses d'après vous ?</i>	
6'13	1SA	K	pour tricher [Brouhaha] allez je vous le dis Monsieur / Monsieur je vous le dis c'est pour tricher hein	S'agissant des motivations à consulter les forums Internet, Kévin prétend que c'est pour tricher alors Salma et Céline considère que certains élèves veulent « vraiment travailler », « vraiment comprendre ». (1SA 6'13)
6'16	1SA	S	parce que y a des gens ils / ils veulent vraiment travailler ils veulent vraiment heu	
6'19	1SA	CÉ	[Inaudible]	
6'20	1SA	S	ouais / tu vois ils veulent vraiment comprendre alors ils cherchent	
6'23	1SA	CÉ	après y en a y regardent directement les réponses	
6'26	1SA	W	moi je vais sur <i>YouTube</i> que pour les leçons / les exercices je vais [Inaudible] sur les sites / je vais que pour les leçons	William n'utilise que <i>YouTube</i> pour les leçons. (1SA 6'26) William ne va pas sur les sites Internet pour les exercices. (1SA 6'26)
6'50	1SA	W	moi je pense que ça dépend des gens // parce que peut-être y en a ils [Inaudible] juste pour les exercices et d'autres pour heu / les leçons / voilà	

GROUPE DE DISCUSSION 2 | Première spécialité 1 | 16-12-2019 | Durée : 3'37
5 élèves : Kevin, Salma, Céline, William | ITW : Vincent Faillet
T : Temps ; C : Code ; L : Locuteur

T	C	L	Propos	Énoncé
0'00	1SB	VF	<i>En fait vous m'avez dit que vous utilisiez notamment les forums, je voulais savoir sur quel support vous regardez ce genre de choses</i>	
0'13	1SB	W	téléphone	
0'14	1SB	K	sur un ordinateur	
0'16	1SB	CÉ	téléphone pc	
0'19	1SB	K	tablette	
0'23	1SB	VF	<i>Est-ce que quand vous allez chercher une réponse, vous allez plutôt sur un lieu que vous connaissez ou alors c'est quand vous saisissez la consigne que cela vous amène n'importe où ?</i>	
0'38	1SB	S	ben en fait heu personnellement moi quand je tape la consigne d'un exo / ça me met plusieurs sites après ça dépend c'est heu c'est en fonction de // chais pas {sic} comment dire / ça dépend c'est qu'est ce qui est bien par exemple <i>Digischool</i> c'est bien genre c'est y a des bons trucs des bonnes réponses / et <i>Nosdevoirs</i> aussi / après si c'est un autre site personnellement moi j'y vais pas // chais pas {sic} / j'ai pas trop confiance	<p>Pour trouver une ressource, Salma tape la consigne vraisemblablement dans un moteur de recherche (1SB 0'38)</p> <p>Salma trouve que sur le site de soutien scolaire en ligne <i>Digischool</i>, il y a de « bonnes réponses » aux questions posées, idem pour <i>Nosdevoirs</i>. Elle est méfiante sur les sites qu'elle ne connaît pas. (1SB 0'38)</p>
1'02	1SB	K	en fait je tape la consigne sur la barre de recherche / ben en fait ça dépend parce que des fois il y a des documents PDF / ça peut être des exercices types bac ou quoi que ce soit / du coup ça peut être bien / et voilà // du coup sinon je vais sur <i>Digischool</i> et voilà	Kevin tape la consigne dans la barre de recherche. Une recherche qui peut le conduire vers des documents PDF. Sinon, il va préférentiellement vers <i>Digischool</i> , un site qu'il a déjà évoqué dans l'entretien et qu'il recommande. (1SB 1'02)
1'16	1SB	VF	<i>Et pourquoi Digischool ?</i>	
1'17	1SB	K	parce que c'est trop bien	
1'18	1SB	W	parce qu'on est habitué je pense	D'après William, c'est par habitude que les élèves vont sur tel ou tel site. (1SB 1'18)
1'20	1SB	K	parce qu' y a des quizz // non c'est vrai ça aide les quizz	Kevin préfère <i>Digischool</i> car il peut y faire des quizz. (1SB 1'20)
1'24	1SB	S	oui c'est vrai	
1'24	1SB	CÉ	oui // et <i>Kartable</i> aussi	Céline propose un autre site, <i>Kartable</i> que Kevin connaît et apprécie également. William le pensait payant. (1SB 1'24)
1'27	1SB	K	ah oui <i>Kartable</i> aussi c'est bien	
1'29	1SB	W	mais c'est payant	
1'29	1SB	CÉ	non	
1'30	1SB	K	non non	
1'30	1SB	CÉ	et l'application [Inaudible]	
1'33	1SB	VF	<i>Et vous auriez plus tendance à faire confiance à un site comme Kartable ou Digischool que Jeuxvideo.com par exemple ?</i>	
1'39	1SB	CÉ	oui	Le site <i>Jeuxvideo.com</i> n'est pas jugé sérieux par les élèves contrairement à <i>Kartable</i> ou <i>Digischool</i> . (1SB 1'39)
1'40	1SB	K	oui bien sûr	
1'42	1SB	W	c'est pour les jeux vidéo	
1'43	1SB	S	c'est même pas sérieux en plus	
1'48	1SB	VF	<i>Il y a des forums scolaires sur Jeuxvideo.com</i>	
1'55	1SB	K	moi je vais partout	Pourtant Kevin déclare « aller partout ». (1SB 1'55)
1'57	1SB	VF	<i>Alors comment tu fais le choix, si tu as le choix ?</i>	

2'00	1SB	K	ben je fais des comparaisons // et du coup si y a pas <i>Digischool</i> / ou quoi que ce soit / ben je regarde sinon je compare et je vais sur <i>Digischool</i>	Kévin va en première intention sur des sites connus. (1SB 1'55)
2'11	1SB	VF	<i>Je n'ai pas compris</i>	
2'14	1SB		[Rires]	
2'16	1SB	K	heu j'compare / chaque site et si par exemple y pas genre heu / de propositions genre heu que j'connais genre heu / <i>Kartable Digischool</i> / je vais un peu dans les endroits / que j'connais pas / sinon j'compare et j'vais sur heu / des sites que j'connaisse {sic} / que j'connais	
2'29	1SB	VF	<i>Et sur Digischool on peut poser des questions ?</i>	
2'32	1SB	K	heu oui	
2'35	1SB	VF	<i>Et là n'importe qui vous répond ?</i>	
2'37	1SB	K	oui	
2'37	1SB	VF	<i>Vous faites confiance ?</i>	
2'43	1SB	S	Bé les profs c'est sûr qu'on fait confiance / après les élèves on a moins confiance mais / si c'est des élèves par exemple qui z'ont {sic} d'jà fait le truc et qui sont sûr d'eux // bé personnellement je fais confiance	Salma fait confiance lorsque c'est un « prof » qui répond à une question ou si les élèves sont « sûrs d'eux ». (1SB 2'43)
2'53	1SB	VF	<i>Comment tu sais qu'ils sont sûr d'eux ?</i>	
2'54	1SB	K	oui c'est ça comment tu sais [Interrogatif]	
2'56	1SB	CÉ	ils sont notés / y a des étoiles	Pour Céline et Salma certaines ressources sont vérifiées/validées par des étoiles (5 étoiles). (1SB 2'56)
3'00	1SB	S	ouais	
3'00	1SB	CÉ	si y a 5 étoiles	
3'01	1SB	S	en fait heu / ils sont vérifiés	
3'04	1SB	VF	<i>C'est à dire que l'exercice que vous avez à faire il est déjà fait, c'est le même ?</i>	
3'08	1SB	CÉ	ouais c'est ça	
3'09	1SB	S	par exemple sur <i>Nosdevoirs</i> en fait heu/ y a les heu / les petits cœurs // et en fait / par exemple heu / si y a un exercice il va avoir heu 150 cœurs // genre si c'est heu / j'vais marquer direct les réponses alors que si c'est un exo qui a juste un petit cœur / ça veut dire que c'est / je vais pas marquer // parce qu'en fait les cœurs / ça veut dire que / y a plein de gens qui sont passés par là et qui heu qui z'ont {sic} eu bon // j'sais pas si vous voyez	Le site <i>Nosdevoirs</i> valide les réponses avec des « petits cœurs ». Pour Salma ces cœurs motivent ou non la prise en compte de la réponse, sans même réfléchir « j'vais marquer direct ». (1SB 3'09) « Les cœurs ça veut dire que plein de gens sont passés par là ». Des gens qui « ont eu bon » (1SB 3'09)
3'31	1SB	CÉ	qui approuvent quoi	Pour Céline, les cœurs montrent l'approbation des autres. (1SB 3'31)
3'32	1SB	S	ouais voilà	

GROUPE DE DISCUSSION 3 | Terminale scientifique 1 | 17-12-2019 | Durée : 6'25
5 élèves : Aksel, Massaouda, Inès, Gabriella, Oussama, Élixa
T : Temps ; C : Code ; L : Locuteur

T	C	L	Propos	Énoncé
0'00	TSA	VF	<i>Je ne vais pas trop intervenir et je ne veux pas poser des questions trop précises mais racontez-moi vos expériences d'apprentissage sur Internet</i>	
0'16	TSA	A	hum j'ai cherché des définitions / des formules / des trucs comme ça	Aksel déclare chercher des définitions ou des formules <i>via</i> Internet, essentiellement des savoirs donc. (TSA 0'16)
0'23	TSA	VF	<i>Est-ce que vous avez déjà posé des questions sur un forum par exemple ?</i>	
0'30	TSA	M	ça dépend / mais heu en général / par exemple si on va poser une question en cherchant directement sur heu / le moteur de recherche / on va tomber sur des personnes qui ont posé des quest / ces mêmes questions / donc heu	Massaouda indique que lorsque l'on pose une question via un moteur de recherche, les résultats font apparaître la question déjà posée par d'autres. (TSA 0'30)
0'42	TSA	I	mais la plupart du temps c'est pas précis les réponses / heu c'est des personnes qui répondent et y en a ils ont même pas les réponses / enfin je sais pas comment dire	Selon Inès, les réponses aux questions scolaires posées sur Internet ne sont pas précises. C'est la qualité du répondant qui est ici posée : « des personnes qui répondent sans même avoir les réponses. (TSA 0'42)
0'50	TSA	VF	<i>Et pourquoi est-ce que vous vous ne posez pas de question ?</i>	
0'55	TSA	A	parce qu'elles sont souvent déjà toutes posées / en soi // elles sont déjà toutes posées // la plupart [Silence]	Axel ne pose pas de question car elles sont souvent déjà toutes posées. (TSA 0'55)
1'07	TSA	É	moi je pose pas de question parce que // ben // ben j'ai peur que personne ne réponde // c'est ça mon //	Élixa ne pose pas de question car elle a peur que personne ne lui réponde. (TSA 1'07)
1'16	TSA	VF	<i>Et vous allez sur des sites particuliers ?</i>	
1'22	TSA	A	non pas forcément	
1'24	TSA	G	moi je vais sur la mairie de Paris / il y a / il y a / ben la mairie de Paris qui heu avec la bibliothèque / elle a fait heu / tout le programme / de plein de classes / et je vais en SVT dessus / et il y a des quizz et ça permet de comprendre réviser et apprendre	Gabriella travaille avec le site Internet de la mairie de Paris qui propose des quizz sur tout le programme ; ils permettent de comprendre, réviser et apprendre. (TSA 1'24)
1'38	TSA	VF	<i>D'accord. Mais il n'y a personne pour te renseigner ou répondre à tes questions ?</i>	
1'43	TSA	G	non // c'est / seule	Un apprentissage sans échange. (TSA 1'43)
1'47	TSA	VF	<i>Et vous connaissez Mathrix ?</i>	
1'48	TSA		[Brouhaha Des élèves répondent par l'affirmative]	
1'50	TSA	É	c'est sur YouTube ça non // c'est / et il raconte des maths	S'agissant de <i>Mathrix</i> , Élixa a cette expression : « il raconte des maths ». (TSA 1'50)
1'56	TSA	VF	<i>Tu y es déjà allé ?</i>	
1'57	TSA	É	oui / quand je comprends pas les maths // mais parfois ils expliquent heu / je sais pas je comprends pas quand ils disent des trucs [Silence]	
2'15	TSA	M	dans le genre <i>Lesbonsprofs</i> [Massaouda ne semble pas connaître <i>Mathrix</i>]	
2'17	TSA	É	heu non	
2'18	TSA	O	<i>Mathrix</i> il explique bien [Silence] [Rires]	Toujours s'agissant de <i>Mathrix</i> , Oussama dit qu'« il explique bien » (TSA 2'18)
2'24	TSA	VF	<i>Tu connais ?</i>	
2'25	TSA	O	oui	
2'26	TSA	VF	<i>Qui c'est Mathrix ?</i>	

2'31	TSA	O	c'est / ce mec là / même il parle fort // c'est heu / sur heu / <i>YouTube</i> il explique les maths [Inaudible]	<i>Mathrix</i> est défini par Oussama comme étant celui qui « parle fort », il explique les mathématiques sur <i>YouTube</i> . (TSA 2'31)
2'34	TSA	VF	<i>Que les maths ?</i> [Brouhaha Des élèves répondent par la négative]	
2'36	TSA	O	non il y a aussi physique mais après c'est une autre personne / mais la personne qui explique bien c'est celle qui explique pour les maths / après c'est ça le problème des fois c'est comme avec <i>Lesbonsprofs</i> <i>Lesbonsprofs</i> par exemple / en histoire en français on a des gens qui expliquent bien / alors que la SVT et la physique les gens ils expliquent pas bien	Oussama soulève la problématique des chaînes <i>YouTube</i> dédiées aux leçons scolaires avec des présentateurs différents selon les matières. Certains expliquent bien, d'autres moins bien. (TSA 2'36)
2'52	TSA	VF	<i>Je trouve qu'elle est bien en SVT</i> [Silence]	
2'55	TSA	G	<i>Lesbonsprofs</i> [Interrogative]	
2'56	TSA	VF	<i>Oui</i>	
2'57	TSA	I	chais pas {sic} j'ai jamais regardé	
3'00	TSA	É	Hum / c'est bien mais	
3'04	TSA	G	j'trouve que ça explique trop vite au niveau des <i>bonsprofs</i> en SVT	Gabriella trouve que les explications sont trop rapides en SVT sur le site de la chaîne <i>YouTube LesBonsProfs</i> . Pour Massaouda, le contenu est trop facile. (TSA 3'06)
3'06	TSA	M	oui en fait au niveau des exemples et tout c'est beaucoup trop facile pour ce qui nous attend en cours // en vrai	
3'13	TSA	VF	<i>Et pour revenir aux questions, quand vous posez une question. Est-ce-que tout le monde l'a fait ça, de poser un DM par exemple, d'aller cher une réponse sur Internet ?</i>	
3'23	TSA	É	[Brouhaha Des élèves répondent par l'affirmative] moi je cherche que des formules	Élisa déclare chercher des formules sur Internet. (TSA 3'23)
3'27	TSA	VF	<i>Toi ?</i> [Donnant la parole à Inès]	
3'28	TSA	I	j'l'ai d'jà fait en Physique [Rires]	Inès a pu trouver par hasard la correction d'un DM en sciences physiques sur Internet en passant par la recherche d'image. (TSA 3'28)
	TSA	VF	<i>Comment tu fais ?</i>	
3'31	TSA	I	ben une fois j'ai juste regardé une image / et j'ai j'suis tombé exactement sur la même image que sur la feuille / du coup j'ai regardé la la correction	
3'40	TSA	VF	<i>Mais c'était le hasard ?</i>	
3'42	TSA	I	oui voilà	
3'43	TSA	M	ben après en vrai heu / par exemple sur un schéma à faire ou quoi / si on cherche ça sur heu / ben du coup sur Internet / on peut tomber sur le schéma directement [Inaudible]	Cette stratégie par la recherche d'image est également utilisée par Massaouda. (TSA 3'43)
3'55	TSA	VF	<i>Oui pour un schéma mais pour un exercice, ça vous arrive de saisir dans un moteur de recherche ?</i>	
4'02	TSA	G	non	Gabriella ne cherche pas de réponse en ligne (TSA 4'02)
4'03	TSA	A	oui / ben du coup quand on a un petit problème heu / quand on comprend pas une question / ou qu'on arrive pas à trouver heu / directement la réponse / enfin ça nous arrive de chercher sur Internet la réponse / mais pas / la réponse entière juste / des petites bases qui nous permettent de / d'y répondre en soi // pour avoir heu / le fil conducteur	Internet est un agent de déblocage. Aksel va sur Internet lorsqu'il rencontre un problème ou ne comprend pas une question mais il ne cherche pas la réponse entière, juste une aide (« des petites bases ») pour poursuivre l'exercice. (TSA 4'03)
4'28	TSA	VF	<i>Et toi Oussama ?</i>	
4'29	TSA	O	Parce qu'ils mettent pas des / c'est la même chose parce qu'ils mettent pas d'explications complètes sur Internet / ils donnent juste la réponse et quelques éléments mais / ils donnent pas un vrai développement la plupart du temps	Oussama est d'accord avec Aksel car « ils » ne « mettent pas d'explications complètes sur Internet », juste la réponse et quelques éléments sans vrai développement. (TSA 4'29)

4'38	TSA	VF	<i>Quand tu dis « ils »... [Massaouda en même temps et à voix basse : « hum ça dépend »]</i>	
4'40	TSA	O	c'est parce que quand on écrit les questions / ben ça nous amène sur des forums ou des gens ont déjà posé la question / et après voilà quoi	Oussama explique que le fait de saisir une question dans un moteur de recherche « amène sur des forums ou des gens ont déjà posé la question ». (TSA 4'40)
4'47	TSA	VF	<i>Quels types de forums ?</i>	
4'49	TSA	O	je sais pas moi je fais pas attention à ça moi	Oussama fait peu de cas du type de forum sur lequel la question est traitée. (TSA 4'49)
4'51	TSA	VF	<i>Tu ne regardes pas sur quel forum tu es ?</i>	
4'56	TSA	O	non	
5'02	TSA	M	moi je trouve que ça dépend je suis déjà tombé sur des forums où heu / il y a des personnes elles ont posé des questions / et on leur a répondu heu plutôt clairement / bon il y a des gens ils ont juste donné des réponses il faut faire ça il faut faire ça mais sinon t'en a d'autres je trouve qu'ils expliquent assez bien	Pour Massaouda parfois la réponse aux questions est assortie d'explications claires. On ressent sur cette intervention que Massaouda est plus à la recherche d'aide que de la solution à recopier. En ce sens elle est d'accord avec Oussama et Aksel. (TSA 5'02)
5'17	TSA	VF	<i>Si vous n'avez jamais posé de questions, c'est parce que vous avez toujours trouvé les réponses en fait ?</i>	
5'27	TSA	M	pas que / puisque par exemple // en général [Inaudible] / j'ai pas spécialement / envie d'attendre que / que quelqu'un me réponde je sais pas si quelqu'un va me répondre / donc heu si c'est là ben tant mieux / sinon	Si Massaouda ne pose pas de question c'est aussi parce qu'elle n'a pas « envie d'attendre » une éventuelle réponse de quelqu'un. (TSA 5'27)
5'40	TSA	VF	<i>D'accord, tu n'as pas le temps d'attendre une hypothétique réponse</i>	
5'45	TSA	M	oui	
5'46	TSA	VF	<i>Vous êtes d'accord avec cela ?</i>	
5'48	TSA	I+A	[Brouhaha Des élèves répondent par l'affirmative] ouais	Les élèves sont d'accord avec l'idée qu'ils n'ont pas le temps d'attendre une réponse. (TSA 5'48)
5'52	TSA	VF	<i>Mais pourquoi vous n'avez pas le temps d'attendre ?</i>	
5'55	TSA	M	soit par ce que / ben / c'est pour / heu / c'est pour bientôt que je dois le rendre / soit parce que / je préfère ne pas attendre / parce que je sais pas moi si quelqu'un va me...	Et si Massaouda ne veut pas attendre c'est soit car elle est pressée par le temps (c'est pour bientôt que je dois le rendre) (sous-entendu le DM) ou alors pour éviter le poids de l'incertitude : « parce que je sais pas moi si quelqu'un va me [répondre] ». (TSA 5'55)
6'11	TSA	VF	<i>Et quand vous faites ces recherches-là, c'est avec quel support, c'est avec un smartphone, un...</i>	
6'16	TSA	É	ordinateur	
6'17	TSA	G	ordi	
6'18	TSA	A	les deux	

GROUPE DE DISCUSSION 4 | Terminale scientifique | 17-12-2019 | Durée : 15'25
6 élèves : Samantha, Manon, Margot, Kian, Lise-Audrey, Yanis
T : Temps ; C : Code ; L : Locuteur

T	C	L	Propos	Énoncé
0'00	TSB	VF	<i>Donc l'idée c'est ça, c'est ceux qui ont posé des questions</i>	
0'05	TSB	SH	alors moi j'ai posé des questions sur un forum qui s'appelle <i>Nosdevoirs</i> / et heu / j'posais par exemple vous voyez monsieur je mettais je prenais en photo mon exercice / j'disais ce que je comprenais pas / et y avait des profs qui m'aidaient à répondre	Samantha a utilisé le forum du site <i>Nosdevoirs</i> pour poser des questions scolaires. Son <i>modus operandi</i> consistait à prendre en photo son exercice. (TSB 0'05)
0'16	TSB	VF	<i>Des profs ?</i>	
0'17	TSB	SH	oui 'fin des profs et des élèves aussi qui avaient / qui avaient compris	La qualité du répondant n'est pas très claire pour Samantha « des profs et des élèves ». (TSB 0'17)
0'22	TSB	VF	<i>Il y en a d'autres qui ont fait ça ?</i>	
0'26	TSB	MA	moi j'ai lu sur des forums mais j'ai pas posé de question	Manon déclare une activité de <i>lurker</i> . (TSB 0'26)
0'31	TSB	VF	<i>Et comment es-tu allé sur les forums ?</i>	
0'33	TSB	MA	ben je posais ma question sur un enfin je rent je rentrais ma question dans la barre de recherche / et ça mettait des liens / des forums / et des fois ben ma question c'était déjà posé heu / par lui même {sic} / et du coup je lisais la réponse et ça m'a aidé	Manon saisit la question posée dans la barre de recherche pour trouver des réponses à sa question. Le fait de saisir la question montre une volonté de recherche de réponse et non d'éléments thématiques explicatifs. (TSB 0'33)
0'44	TSB	MO	mais des fois ils disent de la merde dans les forums	Spontanément Margot évoque le manque de sérieux de certaines réponses dans les forums (TSB 0'44)
0'46	TSB	MA	ouais après j'cherchais j'mettais en lien les forums	Consciente du caractère potentiellement peu fiable des réponses, Samantha met en lien les réponses de divers forums. (TSB 0'46)
0'49	TSB	KI	non mais parfois heu / ben souvent les questions elles sont déjà posées sur les forums / et il y a pleins de profs qui y ont déjà répondu	Kian indique que les questions sont souvent déjà posées sur les forums. (TSB 0'49)
0'55	TSB	VF	<i>Des profs ?</i>	
0'56	TSB	KI	ouais y a des profs qui répondent enfin après on sait pas si c'est des profs mais heu	Kian indique de ce sont « des profs » qui répondent avant de se reprendre sur ma demande de confirmation : « après on sait pas si c'est des profs ». Cette idée de profs répondants en première intention revient souvent. (TSB 0'56)
0'59	TSB	VF	<i>Mais vous regardez le pédigré entre guillemets de celui qui répond ou pas ?</i>	
1'03	TSB	SH	moi je regarde le profil moi / et des fois y a	
1'06	TSB	KI	en fait il y a des notes sur les comm sur enfin sur certains forums ou je suis allé genre il y a des notes sur heu / les trucs sur les réponses / de chacun et par profil aussi / du coup ben quand on voit qu'il y a une note heu / pas terrible c'est à dire que il faut pas vraiment se fier à ça	Certaines réponses et profils de répondants peuvent être notés, c'est une indication quant à la fiabilité pour Kian (TSB 1'06)
1'19	TSB	SH	et aussi sur un autre site je suis allé / mais je me rappelle plus du nom / il y avait le site qui validait / les commentaires / pour savoir si c'était heu / bon ou pas / parce que des fois ils disent n'importe quoi / et des fois c'était validé par le site donc ça veut dire c'était sûr que on pouvait s'aider de ça	Selon Samantha, un site dont elle ne se souvient plus du nom validait les commentaires. Des commentaires qui dès lors étaient « sûrs » et exploitables. (TSB 1'19)

1'34	TSB	VF	<i>D'accord, et ça tu l'as fait qu'une fois ?</i>	
1'39	TSB	SH	non j'le fais tout le temps monsieur [rires] / j'envoie mes exercices / surtout en seconde j'le faisais	
1'46	TSB	VF	<i>Et tu avais des réponses ?</i>	
1'47	TSB	SH	oui / ça s'a j'crois que ça s'appelle <i>Nosdevoirs</i> mais j'suis plus trop sûre monsieur	Le site dont parlait Samantha (TSB 1'19) pourrait être <i>Nosdevoirs</i> . (TSB 1'47)
1'51	TSB	KI	mais par exemple pour votre heu / quand vous avez fait le cours sur heu / schistes verts schistes bleus tout ça / heu pour la / subduction / ben j'avais pas vraiment compris heu comment heu / 'fin / que d'où sortait l'eau et tout ça nanana / et je suis allé voir sur des forums et / parfois y a des gens / de notre âge qui expliquent / avec leurs mots et j'ai compris comme ça / c'est comme ça que j'ai compris heu / le cours et que j'ai réussi du coup / parce que ça m'avait fait comprendre / mais sinon j'avais pas compris votre cours	Kian prend l'exemple d'un cours de SVT qu'il n'avait pas compris. Il a pu comprendre grâce aux forums avec des « gens » de son âge qui expliquent avec « leurs mots ». (TSB 1'51)
2'15	TSB	VF	<i>Et tu avais posé une question ?</i>	
2'18	TSB	KI	heu non en gros c'est / des gens qui avaient déjà posé des questions par rapport à ça / et du coup j'ai juste mis ma question sur heu <i>Google</i> comme elle avait dit / et heu / et en gros ben y a plein de forums avec des gens qui ont d'jà posé la question pour heu d'autres devoirs / mais heu / après si je trouve vraiment pas les / je l'ai jamais fait mais si je quand je trouve vraiment pas la réponse à ma question je poserais moi-même la question / mais je pense que ça doit prendre du temps à répondre enfin je l'ai jamais fait je sais pas	Kian n'a pas eu besoin de poser sa question car « des gens qui avaient déjà posé des questions par rapport à ça ». Kian à l'instar de Samantha, pose la question dans le moteur de recherche pour trouver des réponses. Cependant Kian pourrait poser une question s'il ne trouvait pas la question déjà posée. Il s'interroge sur le temps que cela prendrait pour obtenir une réponse. (TSB 2'18)
2'41	TSB	SH	franchement monsieur / en tout cas moi sur le site où j'vais / c'était même pas en 10 minutes j'avais une réponse / mais j'avoue monsieur un jour j'avais mis mon exercice j'avais pas dit bonjour ou est-ce que vous pouvez m'aider s'il vous plait / et on m'avait supprimé parce que j'avais pas été polie [Rires des élèves] // j'avais eu un petit peu les nerfs	Samantha indique que sur le site sur lequel elle va, elle obtient une réponse en moins de 10 minutes. Elle explique avoir vu sa question supprimée (« on m'avait supprimé ») une fois car elle avait posé son exercice sans formule de politesse ». (TSB 2'41)
3'00	TSB	KI	voilà voilà	
3'01	TSB	VF	<i>Et est-ce que vous connaissez Mathrix ?</i>	
3'04	TSB		[Brouhaha Des élèves répondent par l'affirmative]	
3'06	TSB	KI	par contre c'est vraiment bien / par ce que vraiment / à chaque fois pour vos contrôles je regarde ça	
3'09	TSB	SH	c'est qui <i>Mathrix</i>	
3'11	TSB	KI	c'est la chaîne <i>YouTube</i> / il y a des cours de SVT, des cours de physique / et heu pour les cours de SVT la dame qui fait ça / genre / heu vraiment c'est // tout le temps avant de réviser vos contrôles je regarde ses vidéos / enfin je lis vos cours et je regarde ses vidéos et c'est avec ses vidéos que je comprends parce qu'elle / illustre tout le temps avec des dessins des schémas ou des petits objets et / vraiment c'est vraiment grâce à ça que je comprends	C'est avec les vidéos de <i>Mathrix</i> que Kian comprend les SVT grâce à l'illustration avec des dessins, des schémas ou des petits objets. Kian fait cela avant les contrôles. (TSB 3'11)
3'35	TSB	VF	<i>Et tu l'as connu comment Mathrix ?</i>	
3'36	TSB	KI	ben j'ai cherché heu / subduction [Rires des élèves] / sur heu <i>YouTube</i> / et en fait à chaque fois que / parce que / au début je regardais <i>Lesbonsprofs</i>	Kian a connu <i>Mathrix</i> en cherchant un mot clé de cours sur <i>YouTube</i> . Il y a là une recherche manifeste de compréhension à distinguer de la recherche de résolution d'exercice. Initialement Kian regardait la chaîne <i>YouTube Lesbonsprofs</i> . (TSB 3'36)
3'44	TSB	VF	<i>J'en suis resté là</i>	
3'47	TSB	LA	mais c'est bien <i>Lesbonsprofs</i>	

3'48	TSB	VF	<i>Oui mais je ne connaissais pas Mathrix, c'est un élève de 1S qui m'en a parlé</i>	
3'51	TSB	KI	et en gros je regardais <i>Lesbonsprofs</i> ben y a certains profs qui nous ont dit que / c'était pas / que tout n'était pas vrai / enfin genre / et du coup heu / ben il y avait d'autres vidéos / et y avait des vidéos hypers longues genre documentaire heu pour comprendre / et après il y avait des petites vidéos hyper condensées qui étaient vraiment fait pour les terminales / et heu // ben du coup j'ai regardé et c'était bien et aussi y a une chaîne qui s'appelle <i>l'Antisèche</i> [Des élèves interviennent : ouais ça c'est bien c'est génial ça j'connais] / parce que c'est vraiment exceptionnellement [Insiste sur l'adverbe] bien fait genre le mont / en fait c'est / un youtubeur qui est [Une élève : mais il est génial] / connu / et heu / il y a des profs derrière lui qui ont créé un truc genre c'est pour les révisions du bac justement que pour les terminales / et // ce youtubeur qui a l'habitude de parler devant la caméra et tout ça il fait / il présente les différents cours // genre en vulgarisant heu / et c'est extrêmement [Insiste sur l'adverbe] bien fait / le montage / que ce soit le montage ou les blagues qu' y a autour ou tous les trucs / c'est vraiment bien fait	Kian explique qu'il a cessé de consulter les vidéos de la chaîne <i>YouTube Lesbonsprofs</i> car des enseignants ont dit que « tout n'était pas vrai ». Kian fait la distinction entre des vidéos longues « genre documentaires » et des vidéos courtes « petites vidéos hyper condensées » faites pour les terminales. Kian cite également les contenus de <i>l'Antisèche</i> (manifestement connue de tous) « vraiment exceptionnellement bien fait ». Des contenus uniquement dédiés aux terminales. Le youtubeur en question est à l'aise devant la caméra. Kian de souligner également la qualité du montage, de la vulgarisation mais aussi des blagues. (TSB 3'51) La chaîne <i>YouTube</i> de <i>l'Antisèche</i> met en scène un youtubeur mais « il y a des profs derrière lui ». La figure tutélaire du professeur ». (TSB 3'51)
4'45	TSB	SH	c'est génial	Pour Samathan, <i>l'Antisèche</i> c'est génial ! (TSB 4'45)
4'46	TSB	LA	y a pas besoin de / de travailler pour un contrôle pour regarder ça genre tu peux même si t'as / pas envie de travailler	Lise-Audrey à cette remarque qu'il n'y a pas besoin de travailler pour regarder cette chaîne. Autrement dit, le contenu est plaisant à regarder. (TSB 4'46)
4'51	TSB	KI	ouais y a des gens qui regardent juste pour en apprendre plus // des / des gens plus grands que nous / juste pour heu se renseigner // et c'est vraiment / de base c'était / c'est / c'était vraiment pour heu les gens qui ont pas révisé le bac / pour les dernières semaines / pour avoir plein de vidéo condensées qui expliquent bien pour bien comprendre / avec beaucoup heu / de schématisation et d'exemples heu // qui collent / enfin qui genre par exemple / heu par exemple pour des trucs de maths pour des probabilités ils avaient pris <i>Star Wars</i> ou des trucs comme ça genre c'est	Ce que confirme Kian, « il y a des gens qui regardent juste pour en apprendre plus » et de préciser « des gens plus grands que nous, juste pour se renseigner ». Selon Kian, l'esprit des vidéos citées est d'aider les élèves qui n'ont pas révisé pour le baccalauréat, une sorte de condensé de cours pour les dernières semaines. Kian insiste sur les exemples pris pour illustrer les notions. Des exemples décalés : <i>Star Wars</i> pour expliquer les probabilités. (TSB 4'51)
5'21	TSB	MO	pour la récurrence ils avaient fait un truc avec le dessert heu	Un autre exemple décalé le dessert pour expliquer la récurrence, la choucroute, etc. « Même si vous y connaissez rien vous comprenez », il y a un effet un peu magique. (TSB 5'23)
5'23	TSB	KI	avec de la choucroute / enfin c'est vraiment / c'est difficile à expliquer comme ça mais quand vous regardez vraiment même si vous y connaissez rien vous comprenez	
5'29	TSB	SH	et pour l'histoire géo ils avaient fait dans un supermarché aussi / et ils voulaient pas passer par les	Samantha et Kian donnent un autre exemple concernant l'Histoire-géographie pour expliquer les commentaires de cartes <i>l'Antisèche</i> a fait une vidéo dans un supermarché. (TSB 5'33)
5'33	TSB	KI	ouais pour les commentaires de cartes ils disaient que par exemple une carte tu passes par nanana pour aller à ce rayon là / et il expliquait vraiment bien / et c'est vraiment bien vulgarisé / c'est pas trop heu / ni pas assez	
5'48	TSB	VF	<i>Et Mathrix, c'est un youtubeur aussi ?</i>	
5'51	TSB	KI	c'est c'est une chaîne <i>YouTube</i> , en fait il y a des cours de physique y a des cours de / enfin moi j'ai juste regardé	<i>Mathrix</i> est une chaîne qui propose des contenus aussi en Sciences physiques et en SVT, « c'est une dame » en SVT. (TSB 5'51)

			les cours de physique et de SVT et heu / en SVT j'crois c'est une dame / enfin oui c'est une dame	
6'01	TSB	VF	<i>Quand tu dis « une dame », elle a quel âge ?</i>	
6'03	TSB	KI	on sait pas parce que ben ça se voit à sa voix [Les autres élèves en même temps : sa voix]	
6'05	TSB	VF	<i>On la voit pas ?</i>	
6'06	TSB	MA	c'est que des mains, c'est que des mains et c'est	
6'08	TSB	KI	en gros / ben y a une caméra genre qui doit être là enfin en / en hauteur et ils écrivent sur une feuille où genre ils font des schémas où ils font des petites représentations avec des petits objets et en physique heu c'est la même chose et c'est un homme du coup j'pense /// d'autres questions [Interrogatif] /// vous connaissez d'autres chaînes <i>YouTube</i> [Interrogatif et à l'adresse de ses camarades] / Non mais en vrai après il y a les / tous les trucs / je sais pas si <i>Mathrix</i> ils font ça mais <i>Lesbonsprofs</i> aussi après y a des sites mais tout ces trucs là c'est payant / y a aussi heu je crois c'est / <i>Schoolmouv</i> [Une élève : ah ouais] / heu / mais c'est des programmes payants mais après ils font des vidéos heu enfin y a / une partie du programme qui est gratuit genre les cours tout ça / et heu // franchement j'ai pas essayé le programme payant / mais	Pour décrire spontanément les contenus de <i>Mathrix</i> : « ils écrivent sur une feuille où genre ils font des schémas où ils font des petites représentations avec des petits objets ». Kian évoque aussi certains contenus payants, une partie du programme est gratuit et la suite et payante. Il n'a pas essayé le programme payant. (TSB 6'08)
6'55	TSB	VF	<i>Et quand vous êtes sur Internet pour le travail scolaire, vous préférez discuter avec des gens de votre âge ou plus âgé ou des profs ?</i>	
7'03	TSB	KI	ben ça dépend	
7'04	TSB	SH	ouais ça dépend	
7'04	TSB	KI	les deux ils sont bien en fait / ce qui est bien c'est parler avec quelqu'un de notre âge par exemple dans les commentaires sous une vidéo de <i>Mathrix</i> / genre j'avais pas compris un truc et j'avais posé ma question / et il y a quelqu'un qui m'avait répondu / et quelqu'un de mon âge je pense / quelqu'un qui était en terminale et après il y avait eu la validation entre guillemet / de quelqu'un qui / d'après ce qu'il disait était heu enfin prof ou je sais pas quoi / donc c'est bien de parler / avec quelqu'un avec nos propres mots pour mieux se comprendre et après d'avoir une confirmation heu / d'un professeur par exemple mais heu / en fait c'est complémentaire / je pense que l'un va avec l'autre	À la question de savoir s'ils préférerait échanger avec un adulte ou avec un lève, Kian répond que les deux options sont complémentaires. Kian évoque une situation où il avait posé une question dans les commentaires d'une vidéo YouTube de <i>Mathrix</i> , une personne de son âge, « un élève de terminale » lui a répondu. Pour Kian, c'est bien de parler avec quelqu'un avec nos propres mots pour mieux se comprendre » mais c'est bien aussi d'avoir une confirmation par un professeur. (TSB 7'04) Si un « prof » valide une réponse faite à une question dans un commentaire, c'est une confirmation pour Kian. (TSB 7'04)
7'43	TSB	VF	<i>Alors pourquoi aller sur Internet alors que vous avez un groupe-classe entre vous et vous pourriez...</i>	
7'53	TSB	KI	parce que c'est complémentaire	L'usage de sources différentes (groupe-classe, Internet, etc.) est jugé complémentaire. (TSB 7'53)
7'56	TSB	SH	en fait on se pose les questions entre nous par exemple sur notre groupe <i>Snapchat</i> on se pose des questions etc mais des fois / on va pas forcément comprendre ou bien des fois on va nous laisser en vu / des trucs comme ça	La classe de Samantha a un groupe <i>Snapchat</i> sur lequel les élèves peuvent se poser des questions scolaires. (TSB 7'56) Samantha évoque le risque d'être laissé en vu, un risque qui semble la préoccuper. (TSB 7'56)
8'04	TSB	VF	<i>En vu ?</i>	
8'04	TSB	KI	en vu c'est à dire on va pas répondre à ton message / en gros genre heu / à chaque fois qu'on a une question on interroge sur le groupe et / soit y a quelqu'un qui va aider la personne ou quoi que ce soit en privé pour lui	L'aide entre pairs sur <i>Snapchat</i> peut se faire en privé ou sur le groupe. Cette aide peut prendre des formes diverses, de la

			expliquer ou si y a besoin d'une explication dans tout le groupe de la classe par exemple avant un contrôle / bé si quelqu'un a pas compris la nomenclature tout ça y a quelqu'un qui fait une petite vidéo pour lui expliquer / et heu / et // après / si souvent on prend enfin on va regarder sur <i>YouTube</i> des vidéos pour répondre à sa question / et heu on l'envoie sur le groupe de la classe // et on met en lien et comme ça tout le monde / on dit aux gens oui cette vidéo elle est très bien ou c'est comme les vidéos que vous nous envoyez sur le groupe <i>messenger</i> / on trouve une vidéo qui nous a bien fait comprendre et on l'envoie sur le groupe de la classe pour que les autres comprennent	réalisation d'une vidéo explicative à l'envoi d'une vidéo <i>YouTube</i> explicative. (TSB 8'04) La validation peut aussi venir des élèves eux-mêmes qui sont susceptibles de recommander à leurs camarades une vidéo d'intérêt. (TSB 8'04)
8'48	TSB	VF	<i>Et vous le faites souvent ça sur Snap ?</i>	
8'50	TSB	KI	ben avant tous les contrôles [Comme une évidence] [Rires]/ avant tous les contrôles / quand on commence à réviser les contrôles enfin en maths physique SVT histoire / heu / après espagnol allemand ou les langues non pas vraiment anglais pas vraiment non plus c'est surtout les les quatre matières là	Une pratique d'entraide qui semble être de mise avant les contrôles de Mathématiques, Physique-Chimie, SVT et Histoire. Les questions commencent à être posées la veille ou l'avant-veille du contrôle, ce qui semble correspondre à la période de révision des élèves. (TSB 8'50)
9'04	TSB	VF	<i>Vous commencez ça à quel moment avant le contrôle ?</i>	
9'12	TSB	KI	ah bé on commence genre heu // sincèrement quand on commence à poser des questions [Interrogatif] / deux deux jours avant ou la veille hein	
9'22	TSB	Y	la veille	
9'24	TSB	SH	on va pas vous mentir c'est la veille la plus part du temps	
9'26	TSB	KI	la veille ou deux jours avant ça dépend / parce que par exemple	
9'28	TSB	Y	surtout les maths parce qu'y a le jeudi après-midi du coup	
9'30	TSB	KI	en gros nos contrôles ils sont le vendredi / et heu le jeudi on a toute l'après-midi / et tout le monde pose des questions mais par exemple heu / on a un contrôle heu vendredi là / et heu / y a des gens par exemple Saiuthian / il nous a envoyé un message ce week-end pour poser des questions enfin // mais si / ça dépend des gens en fait	L'emploi du temps des élèves est donné comme une explication possible : un emploi du temps libre le jeudi après-midi semble propice au travail de révision et donc aux questions posées. Cependant certains élèves peuvent poser des questions bien en amont de la période des 48 heures (cas de Saiuthian). (TSB 9'30)
9'45	TSB	SH	c'est pour ça que le jeudi après-midi il nous sert bien à réviser monsieur	Samantha confirme que l'emploi du temps des élèves guide les temps de révision. Cette classe dispose du jeudi après-midi libre, ce créneau est utilisé pour le travail de révision. (TSB 9'45)
9'48	TSB	KI	mais le jeudi après-midi / on fait surtout par rapport à notre temps libre / mais après chacun travaille à son rythme y a des gens qui travaillent pendant le week-end pour s'avancer pendant la semaine / y a des gens qui travaillent que pendant la semaine / enfin à ça / je sais pas	Chacun travaille à son rythme. (TSB 9'48)
9'58	TSB	LA	après ça dépend de l'emploi du temps / s'il y a des aménagements ou des choses de prévues pour les personnes qui ont / des activités / ou qui finissent tard / et du coup parfois y en a certains qui vont prendre de l'avance ou d'autres qui vont prendre heu	
10'10	TSB	KI	après il y a souvent aussi quelque chose qu'on fait / c'est heu / y a une grande partie de la classe ou dans notre groupe ou quoi que ce soit / heu on / après les cours quand on finit genre par exemple 15 heures 16 heures	L'entraide entre pair peut aussi se faire en présence (entretien ante-COVID), les élèves peuvent décider de rester au lycée après les cours pour travailler ensemble, « pour que

			ou 17 heures on reste une deux trois heures en perm / pour que les gens qui ont compris expliquent aux autres / ou juste pour travailler en plus / et souvent avant les contrôles on fait ça	les gens qui ont compris expliquent aux autres ». (TSB 10'10)
10'27	TSB	SH	des fois on va à la bibliothèque aussi	Les séances de travail entre pairs peuvent aussi se dérouler à la bibliothèque. (TSB 10'27)
10'29	TSB	Y	ouais y en a y vont à la bibliothèque ensemble	
10'30	TSB	SH	ouais des fois [Rires]	
10'32	TSB	KI	bref c'est pas le sujet	
10'33	TSB	VF	<i>Mais ça vous le faites naturellement ?</i>	
10'34	TSB	SH	ben oui on s'envoie des petits messages heu	Les séances de travail entre pairs sont organisées par l'intermédiaire de « petits messages » que les élèves s'envoient (TSB 10'34)
10'36	TSB	KI	on se dit ouais demain on ramène nos affaires de physique si on a pas cours de physique ou un truc comme ça / on reste heu / heu en perm ou on va au CDI ou dans la salle des devoirs on reste on travaille pendant deux trois heures jusqu'à ce que le lycée il ferme jusqu'à 18 heures ou 17 heures et / ouais on fait pratiquement enfin on fait très souvent ça hein / surtout pour la SVT / enfin le plus souvent qu'on a fait c'est pour la SVT	Le travail entre pairs en dehors des heures de cours peut se faire en salle de permanence, au CDI ou dans la « salle des devoirs » (une grande salle dédiée aux compositions scolaires). Les élèves décident de prendre leur matériel pour travailler ensemble. Une pratique relevée en Physique-Chimie et en Mathématiques même si elle semble très fréquente en SVT. (TSB 10'36). [Faut-il voir ici un lien avec la classe mutuelle ?]
10'56	TSB	SH	ah oui bé la SVT la dernière fois	
10'58	TSB	VF	<i>Et ça vient d'où ?</i>	
11'01	TSB	KI	en fait y a des gens qui par exemple heu / je sais que / dans la classe y a / Mathennan qui comprend / plus vite que les autres en maths ou genre heu / y a d'autres gens qui viennent nous expliquer par exemple on demande à Josué de rester un peu avec nous pour nous expliquer la SVT / ou parfois la physique on pose des questions et chacun aide chaque enfin tout le monde / s'entraide / et du coup on reste pour faire des exercices ensemble ceux qui ont mieux compris ils expliquent à d'autres personnes et / inversement	Les élèves ont identifié les forces de chacun et les élèves peuvent être sollicités selon leurs compétences dans telle ou telle matière. Mais les élèves peuvent aussi s'entraider les uns les autres en dehors de tout « profil de compétence ». (TSB 11'01)
11'25	TSB	VF	<i>Et vous faisiez déjà ça un peu en première ?</i>	
11'26	TSB	KI	non on faisait pas ça // si on faisait mais rarement c'était vraiment ponctuel	Une telle pratique était peu répandue entre les élèves de cette même classe en première. L'obtention du baccalauréat et le rôle des notes dans l'orientation semble être le moteur de cette pratique de travail entre pairs. (TSB 11'26)
11'28	TSB	VF	<i>Qu'est-ce qui fait que...</i>	
11'31	TSB	KI	ben c'est le bac [comme une évidence]	
11'32	TSB	SH	c'est carrément le bac	
11'33	TSB	KI	parcoursup le bac monsieur ça nous met la pression / vous savez pas à quel point parce que	
11'36	TSB	SH	si y avait pas eu le bac monsieur on ne ferait pas ça hein	
11'38	TSB	KI	là on se dit que / en fait / c'est surtout que / en vrai ce que l'année dernière il y avait votre élève qu'était venu nous voir pour nous dire ouais travaillez dès le début de l'année révisez vos contrôles ça va vous servir nanana / mais heu // en vrai je me rends compte que les trucs que là j'ai travaillé par exemple / mon cours d'histoire que j'connais déjà par cœur et que j'ai eu une bonne note {sic} / ben heu il sort pas enfin je le connais encore alors que c'était il y a un mois deux mois / et genre tous	

			les trucs comme ça heu / quand j'ai j'ai appris par cœur et genre / même si j'ai un peu oublié si je relis mon cours je me souviendrais exactement ce que c'était / et donc c'est utile d'aller travailler et de se mettre en groupe heu / parce que comme ça on comprend tout	On comprend tout lorsqu'on travaille en groupe (TSB 11'38)
12'12	TSB	VF	<i>Et Internet par rapport à cette pratique ?</i>	
12'15	TSB	KI	ben par exemple quand on va en perm et que / souvent en fait quand y a des trous par exemple dans la journée / on va en perm ou dans une salle / on se met tous ensemble et si on comprend pas / heu ben on prend le téléphone on regarde la vidéo ensemble / et si y a un truc qu'on comprend pas pendant la vidéo y a quelqu'un qui explique / on regarde d'autres vidéos ou on va sur les forums pour voir les questions // en fait c'est / c'est pas / indispensable mais c'est / vraiment / très utile / parce que / on n'est pas les seuls à se / enfin on n'est pas les seuls terminales S du monde / du coup y a plein de gens qui se posent les mêmes questions que nous et il y a souvent les réponses qui sont déjà données surtout on est la dernière année avec ce bac là et ce programme là / du coup toutes les questions heu qui avaient par rapport à ce programme là elles ont déjà été posées pratiquement // donc heu c'est vraiment utile je pense / après c'est surtout mon point de vue là mais	Les élèves peuvent se retrouver en salle de permanence ou dans une salle de classe pour travailler à la faveur d'un trou dans leur emploi du temps. (TSB 12'15) Lorsque les élèves travaillent en groupe au lycée en dehors des cours et en cas de nécessité le recours à une ou des vidéos explicatives est possible sur smartphone. (TSB 12'15) Pour Kian prendre connaissance des questions et des réponses sur les forums est très utile bien que non indispensable. Kian de rajouter : « on n'est pas les seuls terminales S du monde », les questions ont déjà été posées et ce d'autant plus que c'est la dernière année du programme avant une refonte. Une remarque à mettre en perspective avec des propos d'une élève de première vivant un nouveau programme voir 1SA 2'46. (TSB 12'15)
13'07	TSB	VF	<i>Rien à ajouter ?</i>	
13'09	TSB	SH	non // je trouve que / quand on est une classe qui s'entraide / ben c'est beaucoup mieux / parce que	Comme Samantha, Kian constate que l'entraide entre pairs fonctionne bien dans sa classe. Il insiste sur le rôle mobilisateur et motivateur que peuvent jouer les camarades de classe. (TSB 13'09)
13'16	TSB	KI	dans cette classe ça marche vraiment bien parce que / y a personne qui va // si quelqu'un comprend pas personne va lui dire t'es nul / on va toujours essayer de le remonter vers nous ceux qui réussissent / et tout le monde va tirer tout le monde je pense que // personne / ne va chercher à arrêter quelqu'un et si quelqu'un / a des problèmes en maths par exemple et qu'il dit qu'il veut / qu'il lâche l'affaire ou en SVT ou en physique / on va aller le voir pour lui dire ben non lâche pas l'affaire moi il y a des gens qui m'ont dit ouais je vais arrêter de travailler nanana je sais pas quoi parce que ça m'a énervé / heu ben moi je leur ai dit genre / je vais / viens je vais t'expliquer pour le prochain contrôle tu vas réussir / et inversement pour moi par exemple quand j'ai eu des mauvaises notes dans certains contrôles j'ai voulu arrêter de travailler / et y a mes amis qui sont venus me voir et qui m'ont dit ben non on va tous travailler ensemble pour le prochain contrôle tu vas avoir une bonne note et ça a marché // et c'est genre c'est / en fait c'est une question de / de motivation / la motivation on se la donne / toute la classe la donne à tout le monde	
14'06	TSB	LA	quand on perd la motivation il y a forcément quelqu'un pour venir la	Lise-Audrey confirme le rôle mobilisateur et motivateur des autres élèves de la classe. (TSB 14'06)
14'13	TSB	KI	ouais / parce qu'il y a toujours des gens qui vont rater un contrôle que ça soit parce qu'ils ont / pas travaillé ou parce qu'ils ont mal travaillé ou parce que / quoi que ce	

			soit / et souvent y a beaucoup de personne ici qui ont / qui pensaient avoir travaillé et qui ont raté des contrôles que ça soit dans votre matière en histoire en maths ou en quoi que ce soit et	
14'30	TSB	MA	en anglais aussi	
14'31	TSB	KI	ya bé y a les gens qui réussissent ils vont toujours aller voir les / par exemple en anglais comme elle l'a dit / en vrai elle nous a permis heu / on avait un <i>essay</i> / à faire / un écrit / et on pouvait le corriger / pour avoir une meilleure note elle nous rajoutait des points / et heu les gens qui avaient ratés qui étaient dépités [Insiste sur l'adjectif] au moment où ils avaient leur copie les gens qui avaient réussi ceux qui avaient des 19 des 15 16 / ils venaient nous voir et ils nous disaient non mais / si vous voulez on va le corriger ensemble nanana / et moi je sais que j'ai eu / 8 je crois ou 9 et heu / les gens qui avaient 19 18 ils sont venus m'aider / à corriger ils m'ont expliqué toutes mes erreurs / ils m'ont dit que c'était telle chose telle chose telle chose et heu / ben ça m'a aidé à augmenter ma note et ça m'a aidé à comprendre et ça me fait travailler parce qu'ils étaient là pour me [Insiste sur le pronom] faire travailler / et inversement je pense que je ferai pareil pour les autres qui ont besoin de mon aide	Kian décrit le cas d'un devoir en anglais qui pouvait être corrigé pour améliorer la note. Les élèves ayant réussi se sont spontanément dirigés vers ceux ayant raté pour les aider à améliorer leur note. L'entraide se traduit dans cet exemple par une profitable explication des erreurs : « ça m'a aidé à augmenter ma note et ça m'a aidé à comprendre et ça me fait travailler parce qu'ils étaient là pour me faire travailler ». (TSB 14'31)
15'14	TSB	VF	<i>Donc c'est de l'enseignement mutuel quelque part</i>	
15'15	TSB	KI	ouais	
15'16	TSB	MA	ben oui clairement / c'est ça	

GROUPE DE DISCUSSION 5 | Première spécialité | 11-05-2021 | Durée : 13'02
4 élèves : Inès, Ryna, Islem et Aïcha
T : Temps ; C : Code ; L : Locuteur

T	C ³⁹	L	Propos	Énoncé
0'00	1SC*	VF	<i>Donc moi ce qui m'intéresse ce sont vos expériences d'apprentissage sur Internet et quelles sont vos pratiques de travail en dehors de la classe</i>	
0'15	1SC*	I	Comment ça heu sur Internet	
0'17	1SC*	VF	<i>Qu'est-ce que vous faites en utilisant Internet pour travailler à la maison</i>	
0'22	1SC*	RY	ben si on n'a pas compris heu / si on n'a pas compris des choses du cours ou heu ou heu sur heu nos exercices et ben on regarde sur Internet et après on essaye de voir c'est heu quoi qui / qu'on comprend / et heu après voilà	Ryna énonce deux usages d'Internet dans le cadre du travail à la maison : la compréhension d'éléments de cours ou la résolution d'exercices. Pour Ryna « on regarde sur Internet » et non pas on cherche. (1SC* 0'22)
0'41	1SC*	I	ben moi heu je regarde des cours par exemple en mathématiques parfois heu je regarde des vidéos de / chais {sic} pas comment y s'appelle le gars là sur <i>YouTube</i> / ou sur des cours heu écrits directement	Inès regarde des cours en mathématiques ou des vidéos : « le gars-là sur <i>YouTube</i> ». (1SC* 0'41)
0'54	1SC*	VF	<i>Le gars ?</i>	
0'55	1SC*	RY	<i>Yvan Monka</i>	« Le gars sur <i>YouTube</i> » s'avère être Yvan Monka, « un prof de math qui explique les maths ». [On notera la sémantique, Yvan Monka ne fait pas des cours de mathématiques mais il explique les mathématiques]. (1SC* 0'54)
0'56	1SC*	VF	<i>Comment ?</i>	
0'57	1SC*	RY	<i>Yvan Monka</i>	
0'58	1SC*	VF	<i>Yvan Mouka ?</i>	
0'59	1SC*	RY	oui sur heu maths en maths /	
1'01	1SC*	RY	c'est un prof de maths qui /	
1'01	1SC*	IS	c'est un prof de maths qui explique heu les maths de troisième à la après le bac je crois	
1'07	1SC*	A	c'est pas jusqu'à la terminale ?	
1'08	1SC*	IS	ouais je heu non j'crois même après / les prépas aussi après	
1'12	1SC*	VF	<i>Et tout le monde le connaît ce gars ?</i>	
1'13	1SC*	-	[Tous] oui	
1'15	1SC*	VF	[À Inès] <i>Et alors, c'est ça dont tu parlais ?</i>	
1'18	1SC*	I	oui par exemple	
1'19	1SC*	IS	mais y a d'autres aussi prof pour heu / par / en physique chimie ou / ou des fois en SVT en SVT si on comprends pas un cours ou on a pas suivi heu // une activité / un TP ou quelque chose comme ça	Islem ajoute qu'il y a d'autres professeurs dans d'autres matières. (1SC* 1'19)
1'31	1SC*	VF	<i>Et ça vous faites ça régulièrement ?</i>	
1'33	1SC*	-	[Tous] non	L'usage d'Internet n'est pas régulier, c'est à la demande, pour se rassurer ou en préparation d'un contrôle. (1SC* 1'31)
1'33	1SC*	IS	seulement heu quand on a /	
1'35	1SC*	RY	seulement quand on a pas compris ou quand heu /	
1'37	1SC*	IS	on a un contro	
1'37	1SC*	RY	on comprend pas des / certains mots dans le cours ou certains passages mais sinon non ///	
1'45	1SC*	I	mouais [Approbatif] //	
1'46	1SC*	IS	ou alors pour être plus sûr pour développer un peu nos connaissances et des fois // on regarde ///	
1'54	1SC*	VF	<i>Et Mathrix vous connaissez ?</i>	

³⁹ Un astérisque (*) dans le codage indique un entretien réalisé après l'arrivée de la pandémie à coronavirus.

1'56	1SC*	-	[Deux élèves] oui	
1'59	1SC*		<i>C'est bien Mathrix ?</i>	
2'01	1SC*	A	heu ça va il explique bien	
2'08	1SC*	RY	c'est le truc avec heu les trucs bleus là [Interrogatif] // <i>Mathrix</i>	
2'12	1SC*	IS	c'est un c'est un monsieur heu avec heu qui explique des cours en physique chimie [Interrogatif] /	
2'17	1SC*	I	moi j'connais pas	
2'18	1SC*	A	mais il explique un peu tout en vrai genre les maths la physique	
2'21	1SC*	RY	moi chais pas hein je me rappelle plus c'est quoi {sic} //	
2'26	1SC*		<i>Et est-ce que vous avez posé des questions ...</i>	
2'31	1SC*	RY	à qui [Interrogatif] [Rires] ///	
2'38	1SC*	VF	<i>Sur Internet, cela vous est déjà arrivé de poser des questions ?</i>	
2'42	1SC*		ouais	
2'44	1SC*		non	
2'45	1SC*	A	Moi ça m'est d'jà arrivé de poser des questions quand j'comprenais pas heu une question du coup / et j'essayais de trouver heu quelque chose de similaire, des réponses similaires heu / de du cours enfin du cours	Aïcha déclare avoir déjà posé des questions quand elle ne comprenait pas une question (sous-entendu dans le cadre d'un exercice). (1SC* 2'45)
2'56	1SC*	I	[S'adressant à Aïcha] mais tu posais des questions genre dans des forums ou genre sur <i>Google</i>	Inès demande à Aïcha si elle posait des questions « dans des forums ou sur Google ».
2'59	1SC*	A	non genre sur <i>Google</i> / directement sur la barre de recherche /	Aïcha de répondre « sur Google, directement sur la barre de réponse ». [On notera la presque personnification de Google, entité sur qui l'on pose des questions]. (1SC* 2'56)
3'02	1SC*	I	ah	
3'02	1SC*	VF	<i>Et tu trouvais ?</i>	
3'04	1SC*		heu des fois oui / des fois c'était un peu trop / le niveau était un peu trop élevé	
3'10	1SC*	VF	[À Inès] <i>Et toi tu parlais de questions posées où ça ?</i>	
3'12	1SC*	I	ben non moi je fais pas ça je je je pose aussi des questions sur <i>Google</i> et y a les résultats / parfois j'tombe sur des forums où c'est un autre élève qu'a posé la même question et c'est d'autres gens qui répondent	Inès pose aussi des questions sur Google qui la conduisent sur des forums où un autre élève a déjà posé la question. Elle consulte alors les réponses données. (1SC* 3'12).
3'23	1SC*	RY	ouais et du coup après ça aide parce que c'est la même question qu'on se pose et que c'est les autres qui posent du coup on a pas besoin de poser de question / on a directement la réponse	Ryna complète en indiquant que comme la question est déjà posée et répondue par d'autres, plus besoin de poser la question, il suffit de lire la réponse. (1SC* 3'23)
3'29	1SC*	A	Et c'est d'autres gens qui répondent et genre ils discutent	Aïcha parle d'une discussion autour de la question « genre ils discutent ». (1SC* 3'29)
3'33	1SC*	VF	<i>Et c'est qui sont ces gens ?</i>	
3'35	1SC*	I	chais pas	Quant à savoir qui sont les répondants : des inconnus, des professeurs, des élèves ou tout simplement « des gens qui juste connaissent les réponses ». (1SC* 3'33)
3'35	1SC*	RY	des inconnus	
3'36	1SC*		ça peut être des profs ou des	
3'37	1SC*	RY	ouais	
3'38	1SC*	IS	ou des élèves	
3'38	1SC*	I	ou des élèves ou des gens qui juste connaissent les réponses	
3'41	1SC*	RY	mais après c'est pas tout le temps vrai donc heu soi après faut [Inès : ouais] vérifier si c'est vrai	Pour Inès et Ryna, les réponses faites sur Internet peuvent être fausses. Pour ce faire, Ryna vérifie une nouvelle fois la réponse sur Internet. Si sa requête accède à des cours, elle valide, si cela pointe sur des forums, elle abandonne (1SC* 3'41)
3'44	1SC*	VF	<i>Comment on fait pour vérifier ?</i>	
3'46	1SC*	RY	ben après heu je reregarde la réponse sur Internet / après si ça me sort genre plein de cours et tout ben j'vois que c'est vrai / sinon si ça me sort des encore des forums ben heu / j'abandonne le truc parce que j'suis pas sûre que ça soit vrai	

4'01	1SC*	A	ouais voilà on cherche la réponse sur d'autres sites en fait si ça revient tout le temps heu la même chose on s'dit que c'est juste / si y a des trucs qui changent heu // chais pas / j'abandonne aussi [Rires]	La technique de Ryna est confirmée par Aïcha, la récurrence de la réponse sur d'autres sites vaut validation (1SC* 4'01)
4'13	1SC*	VF	[À Ryna] <i>Alors, c'est ce que tu voulais dire ?</i>	
4'15	1SC*	RY	oui	
4'15	1SC*	VF	<i>C'est à dire que quand vous avez une réponse, vous allez vérifier heu...</i>	
4'22	1SC*	RY	[Termine ma phrase] si c'est vrai	
4'22	1SC*	VF	<i>...que cela ait déjà été répondu par d'autres ailleurs et que la réponse est la même ?</i>	
4'26	1SC*	RY	oui	
4'26	1SC*	I	ouais	
4'27	1SC*	VF	<i>Mais cela veut dire que les choses ont été résolues plusieurs fois ?</i>	
4'31	1SC*	RY	ben / oui mais pour qu'on soit sûr sûr à 100 % il faut pas que on arrive en cours et qu'on dise n'importe quoi // et qu'on apprenne n'importe quoi	[cf. 1SC* 3'41]
4'40	1SC*	VF	<i>D'accord [aux autres élèves] et vous aussi vous êtes allés sur les forums ?</i>	
4'45	1SC*		ouais	
4'45	1SC*	IS	quelquefois oui / après ça arrive aussi d'avoir une urgence et d'avoir pas le choix / des fois / mais ça c'est très rare / pour ma part	Islem justifie son rare recours aux forums par un caractère impérieux, celui de l'urgence, de ne pas avoir le choix. (1SC* 4'45)
4'55	1SC*	VF	<i>D'accord. Et est-ce que la COVID a changé quelque chose sur votre façon de travailler à la maison ?</i>	
5'06	1SC*	RY	oui	
5'07	1SC*	I	ouais	
5'08	1SC*	RY	parce que en fait du coup et ben comme on est en demi-groupe et ben les jours où on a pas cours et ben on est moins motivé à travailler genre si on a des devoirs on va travailler / enfin / pas travailler genre comme avant mais // pas longtemps	Pour Ryna, le lycée en demi-jauge est source de démotivation. Les jours où elle est à la maison, elle fait ses devoirs, elle travaille mais pas comme avant, pas longtemps ». (1SC* 5'08)
5'22	1SC*	IS	travailler une ou deux heures travailler une ou deux heures et après heu des fois on est fatigué on a envie de se reposer et // et faire autre chose	Islem confirme qu'à la maison, le rythme est moins soutenu : après une ou deux heures de travail, « [parfois] on est fatigué, on a envie de se reposer et faire autre chose ». (1SC* 5'22)
5'31	1SC*	I	non moi il a pas changé ma façon de travailler le COVID / franchement heu	Pour Inès la COVID n'a pas changé sa façon de travailler. (1SC* 5'31)
5'35	1SC*	VF	<i>Mais indépendamment de la situation actuelle où nous sommes en demi-jauge, est-ce que cet épisode de la COVID, notamment le premier épisode où vous vous êtes retrouvés chez vous tout seuls, est ce que cela vous fait travailler et penser les choses différemment à la maison ?</i>	
5'53	1SC*	RY	ben qu'on doit être plus autonome et que si eh ben nous eh ben / on le fait pas / ben après on pourra pas comprendre en cours on pourra pas avancer en cours du coup on est obligé de le faire / tout seul	Le fonctionnement en demi-jauge impose une nécessaire autonomie : « on doit être plus autonome ». Il y a aussi un sentiment de solitude : « on est obligé de le faire tout seul ». (1SC* 5'53)
6'04	1SC*	I	par rapport au premier confinement [Interrogatif]	
6'06	1SC*	VF	<i>Oui</i>	
6'06	1SC*	I	moi par exemple heu pendant le premier confinement j'ai plus travaillé parce que / vu que / ben / j'avais pas cours / j'me suis organisée comme j'avais envie de faire des maths heu le lundi heu j'faisais des maths le lundi etc. / par contre heu // on pouvait pas	S'agissant du premier confinement, strict et soudain, Inès a pu s'organiser selon ses envies dès lors que les enseignants étaient présents à distance (elle évoque le cas de certains professeurs dont elle n'a pas eu de

			forcément avancer sur certaines matières parce que les profs ils étaient pas forcément là / y avait des profs / on a pas eu de nouvelles pendant tout le confinement / mais profs qui étaient là heu moi j'ai bien travaillé / heu pendant le confinement / parce que heu / j'pouvais m'organiser / je savais heu / enfin j'avais les cours etc. / voilà	nouvelle pendant toute la période). (1SC* 6'06)
6'39	1SC*	IS	voilà et aussi on était des fois on était heu un peu pressés aussi pour faire / on / on savait pas en fait on avait pas l'habitude d'un confinement	Islem trouvait être pressée et « se pressait automatiquement » pour faire son travail scolaire ; elle était perturbée de la nouveauté de la situation. (1SC* 6'39)
6'45	1SC*	I	ouais	
6'45	1SC*	IS	des fois heu / on s'pressait heu automatiquement pour heu finir heu au plus vite	
6'51	1SC*	VF	<i>D'accord. Mais là imaginons que demain on revienne dans une école normale, traditionnelle, comme vous l'avez toujours connue. Est-ce que selon vous, cet épisode de la COVID et tout ce qui s'est passé, aura changé votre façon de travailler chez vous ou est-ce que vous pouvez vous dire que vous travailleriez pareil ?</i>	
7'12	1SC*	RY	non on travaillera / enfin moi pour moi en tous cas j'travaillerais pareil que avant quand y avait pas le COVID parce que du coup heu // ben du coup j'travaillerais comme avant le COVID parce que du coup heu ben ce sera heu plus régulier et heu du coup ben on est plus motivé à travailler donc heu / voilà	Pour Ryna, la COVID ne changera pas sa façon de travailler à la maison. (1SC* 7'12) [Explication confuse]
7'41	1SC*	VF	<i>D'accord et vous me parliez au début que vous alliez voir des profs sur Internet, comment vous savez que ce sont des profs ?</i>	
7'52	1SC*	IS	parce qu' il y a beaucoup de vues / y a beaucoup de vues sur leur site et heu	Comment savoir que ce sont des enseignants qui expliquent ? Pour Islem, le nombre de vues sur un site est le signe d'un site d'enseignant ou encore le fait qu'il y ait des élèves qui les suivent. Pour Ryna, c'est parce qu'ils expliquent bien. (1SC* 7'52)
7'55	1SC*	I	ben ils le disent	
7'56	1SC*	IS	et voilà ils le disent et surtout qu'il y a beaucoup derrière heu derrière ces profs des fois / il y a des élèves qui les suivent // et	
8'03	1SC*	RY	ils savent de quoi ils parlent quand ils parlent genre ils expliquent bien et tout genre c'est /	
8'07	1SC*	IS	c'est des spécialistes	
8'07	1SC*	I	et puis dans leurs vidéos ils disent on est prof de maths je vais vous apprendre ça aujourd'hui genre	
8'12	1SC*	VF	<i>D'accord</i>	
8'12	1SC*	RY	genre c'est juste une autre manière de dire de notre cours qu'on a pas compris	Les vidéos sont « une autre manière de dire le cours que l'on a pas compris ». (1SC* 8'12)
8'15	1SC*	VF	<i>D'accord. [À Islem] Et quand tu parlais des vues, c'est important pour vous ça ?</i>	
8'19	1SC*	IS	oui parce que si y a une différence de 10 par exemple si y a 10 vues / sur une vidéo par rapport à une autre vidéo qui a 1000 vues / on va plus s'intéresser à celle qui a 1000 vues de 10 vues	Le nombre de vues est gage d'intérêt pour Islem et d'efficacité pour Aïcha. (1SC* 8'19)
8'28	1SC*	A	parce qu'elle aura été beaucoup plus efficace que les autres	
8'30	1SC*	RY	ben non	
8'31	1SC*	VF	<i>Elle aura été ?</i>	
8'31	1SC*		beaucoup plus efficace que les autres que / l'autre	
8'34	1SC*	I	moi j'regarde pas les vues	
8'35	1SC*	RY	ben non parce que / en mode chacun à sa manière de comprendre donc en vrai / ben moi si j'comprends pas un truc où y a 10000 vues ben j'vais aller voir d'autres	Ryna n'est pas d'accord sur la corrélation efficacité/nombre de vues car « chacun à sa manière de comprendre ». (1SC* 8'35)

			/ et ça se trouve la personne qu'a 200 vues ben j'vais mieux comprendre que celle qu'a 10000 vues	
8'49	1SC*	I	exa ouais pareil moi j'regarde pas les vues / j'regarde plusieurs vidéos que ça soit beaucoup ou pas beaucoup de vues et après	Inès est d'accord et regarde plusieurs vidéos pour comprendre indépendamment de leur nombre de vues. (1SC* 8'49)
8'55	1SC*	RY	si ça fait longtemps ou pas heu / [Inaudible]	
8'58	1SC*	VF	<i>D'accord. Bon écoutez, je pense que j'ai vu tout ce que je voulais voir avec vous [temps de réflexion]. Et est-ce que vous travaillez entre vous aussi à la maison ?</i>	
9'17	1SC*	I	oui	Les élèves déclarent travailler entre eux à la maison. (1SC* 8'17)
9'18	1SC*	A	heu oui	
9'18	1SC*	IS	[Acquiesce]	
9'20	1SC*	VF	<i>Comment vous faites ?</i>	
9'21	1SC*	RY	ben on s'envoie des messages heu / si on a pas compris le cours ben heu par exemple heu j'envoie un message à Inès et elle va m'expliquer ou elle me renvoie le cours en me re expliquant / heu	Un élève peut solliciter un camarade par message pour obtenir une explication de cours. (1SC* 9'21)
9'31	1SC*		[À Ryna] <i>Elle te réexplique comment ? En l'écrivant ?</i>	
9'33	1SC*	RY	non en // en vocal ou enfin chais pas elle me montre le cours en même temps elle m'explique ou heu on s'envoie heu des exercices qu'on a pas compris et tout et on essaie de faire ensemble par exemple	La réponse à une question peut se faire en « vocal » ou en vidéo en montrant le cours en même temps. Cette pratique de travail en duo permet également de résoudre des exercices ensemble. (1SC* 9'33)
9'45	1SC*	I	ou en FaceTime aussi / on a moi par exemple j'ai un groupe groupe sur Instagram avec heu les autres filles heu genre Marie Sonia etc. / et heu parfois on s'appelle et on fait le travail ensemble / par exemple si c'est heu un deux exercices de maths / la dernière fois on avait fait des exercices de maths et un TP de physique chimie on l'avait fait ensemble comme ça on cherchait les réponses ensemble et on / on avait plusieurs cerveaux on va dire / pour heu / les / les TP	FaceTime ou Instagram sont utilisés pour ces pratiques d'apprentissage entre pairs par exemple en Mathématiques et en Physique-Chimie. Les filles ont créé un groupe de travail sur Instagram. Chercher les réponses ensemble, c'est « avoir plusieurs cerveaux ». (1SC* 9'45)
10'10	1SC*	VF	<i>Et chacune était chez elle ?</i>	
10'12	1SC*	I	ouais /// non même non une fois on s'est vue à l'extérieur y avait Nadhrat / on devait faire heu du français / c'était sur des questions de sur un livre / là on s'était vues heu dehors parce qu'il faisait beau / et que ça faisait longtemps qu'on s'était pas vues / donc ça dépend en vrai	Le travail entre pairs peut se faire en « présentiel » pour profiter du beau temps ou pour le plaisir de se voir (post-COVID). (1SC* 10'12)
10'29	1SC*	VF	<i>Mais sinon, vous pouvez travailler comme cela ensemble mais à distance ?</i>	
10'33	1SC*	I	ouais	
10'34	1SC*	VF	[À Ryna] <i>Et là tu me parlais d'un vocal, tu me disais que quand tu ne comprenais pas Inès t'envoyait un vocal, pourquoi c'est mieux un vocal que de l'appeler directement au téléphone ?</i>	
10'43	1SC*	RY	ben c'est la même chose mais en soi heu le téléphone ben c'est / c'est direct alors que par exemple si on a pas trop le temps de répondre on est dehors ou heu / voilà quoi et ben comme ça heu on répond heu après quand on rentre / du coup ça permet de // ben de laisser du temps	La pratique des questions posées au travers de message vocaux permet de laisser du temps au répondant vs un appel téléphonique. (1SC* 10'43)
11'01	1SC*	VF	[Aux autres] <i>Et vous, vous travaillez aussi comme ça à distance ensemble avec plus... ?</i>	
11'04	1SC*	A	ouais des fois	
11'05	1SC*	IS	des fois	
11'06	1SC*	VF	<i>Et alors par quel vecteur ? Qu'est-ce que vous utilisez comme...</i>	

11'09	1SC*	A	par <i>FaceTime</i> en général	<i>FaceTime</i> utilisé comme moyen de communication pour le travail de groupe à distance. (1SC* 11'09)
11'10	1SC*	VF	<i>FaceTime</i> ?	
11'11	1SC*	IS	heu moi c'est l'ENT plus souvent	L'ENT est utilisé par une élève. (1SC* 11'14)
11'14	1SC*	VF	<i>Plutôt l'ENT ?</i>	
11'14	1SC*	IS	[Approbation]	
11'16	1SC*	VF	<i>D'accord. Comment vous qualifieriez le travail en dehors de l'école ? Qu'est-ce qui vous semble important pour vous ?</i>	
11'23	1SC*	RY	ben ça dépend des profs / en vrai parce que y en a qui donnent beaucoup de devoirs et du coup on arrive pas à // à donner tout et du coup en fait les profs y a certains profs qui pensent que on peut tout faire genre toute [Insiste sur le « toute »] les matières heu de tout le même travail / sauf que ben des fois c'est compliqué vu que on comprend pas ou des trucs comme ça du coup heu	Ryna trouve que certains enseignant donnent trop de travail à la maison : « on arrive pas à donner tout ». Quantité. (1SC* 11'23)
11'44	1SC*	A	Y a des profs aussi qui vont vite [Insiste sur le « vite »] sur des leçons et qui pensent que chez nous on peut comprendre on peut mieux comprendre parce qu'ils envoient la leçon heu d'un coup / ou heu hum / le fait qu'on fasse des exercices on on comprend mais alors que / en fait vu que la le prof va faire sa leçon vite en classe nous on a pas forcément compris du coup on doit aller chercher d'autres heu informations on perd plus de temps à heu / à apprendre la leçon et à comprendre / que de faire ces exercices / alors que si la prof hum / expliquait mieux / ou heu ralentissait heu / on serait / plus avantagés on va dire	Aïcha quant à elle insiste sur le fait que certains professeurs vont trop vite dans les explications. C'est cela qui selon elle explique que les élèves vont chercher d'autres informations. C'est une perte de temps. [Possibilité de pause et de retour en arrière avec les vidéos]. (1SC* 11'44)
12'20	1SC*	VF	<i>Et travailler avec vos camarades ensemble c'est important pour vous ?</i>	
12'24	1SC*	RY	ben oui parce que par exemple heu y en a il vont avoir heu des heu des aides de l'extérieur par exemple heu / les frères ou les sœurs ou par exemple heu des autres profs et du coup ben heu si on a pas compris / ben heu du coup heu on peut expliquer aux autres / vu que nous on a compris par d'autres personnes	Certains élèves peuvent bénéficier d'aides extérieures (frères, sœurs, professeur particulier). Il leur semble normal d'aider leurs camarades en retour. (1SC* 12'25)
12'43	1SC*	VF	<i>D'accord. Quand tu dis les autres profs c'est des profs particuliers ?</i>	
12'45	1SC*	RY	oui	
12'47	1SC*	VF	<i>Il y en a qui prennent des cours particuliers ici ?</i>	
12'48	1SC*	A	oui moi	
12'49	1SC*	VF	<i>En quoi ?</i>	
12'49	1SC*	A	en / physique et maths	
12'52	1SC*	VF	<i>D'accord. D'autres ?</i>	
12'53	1SC*	-	[Les autres] non	
12'56	1SC*	VF	<i>Ok, écoutez je vous remercie beaucoup, c'était très intéressant.</i>	

GROUPE DE DISCUSSION 6 | Première spécialité | 11-05-2021 | Durée : 10'44
3 élèves : Paul, Nils et Mohammed
T : Temps ; C : Code ; L : Locuteur

T	C	L	Propos	Énoncé
0'00	1SD*	VF	<i>Je fais une thèse en sciences de l'éducation et je m'intéresse à vos expériences d'apprentissage sur Internet // et vos pratiques de travail en dehors de l'école en utilisant Internet [Silence]</i>	
0'42	1SD*	P	heu moi je sais que j'utilise beaucoup heu Internet personnellement pour heu / pour heu pour apprendre mais pas forcément des des choses qui sont en rapport avec l'école / j'utilise beaucoup pour apprendre heu un peu de tout et n'importe quoi pour être un peu instruit sur heu / plein de choses pour pouvoir avoir des sujets de conversation // mais heu c'est vrai que c'est heu plus simple d'apprendre avec heu / c'qu'on / c'qu'on a avec Internet que / parfois avec heu avec les les cours quoi / y a plus d'accès à tout quoi / c'est plus simple d'accès on va dire	Paul utilise Internet plus pour sa culture générale que pour sa culture scolaire. Notamment sur les logiciels : « quoi faire et comment faire ». (1SD* 0'42)
1'12	1SD*	VF	<i>Et tu penses à quoi par exemple</i>	
1'15	1SD*	P	ben de tout et n'importe quoi même sur des logiciels y a énormément de choses qui expliquent heu quoi faire heu comment faire / pourquoi heu // même heu / dans tout / sur tous les sujets en fait	
1'25	1SD*	VF	<i>Et sur les cours</i>	
1'28	1SD*	P	sur les cours y a y a pas mal de choses aussi heu / pas mal de vidéos explicatives heu par exemple sur les maths // donc heu / c'est // oui quand on a certaines lacunes c'est bien pour heu / rattraper un peu heu / grâce à Internet	Sur les cours, Paul précise qu'il y « pas mal de vidéos explicatives » notamment en mathématiques utiles pour combler les lacunes. [Culture du tuto]. (1SD* 1'28)
1'45	1SD*	VF	<i>Mais ce sont quelles vidéos tu peux me donner des exemples</i>	
1'48	1SD*	P	je sais plus comment y s'appelle mais c'est Yvan Sika Monka [Interrogatif] Yvan Monka	Paul cite en se reprenant sur son nom Yvan Monka qu'il a connu au collège. Sa notoriété auprès de ses camarades de classe a fait qu'il est « allé voir ». (1SD* 1'48)
1'53	1SD*	N	y a beaucoup de gens qui regardent ça mais /	
1'54	1SD*	P	un prof de math	
1'56	1SD*	VF	<i>Et tu l'as connu comment ?</i>	
1'58	1SD*	P	heu au lycée enfin plutôt au collège / moi à la base j'utilisais pas trop et puis après j'entendais des gens dire heu / / dire son nom donc heu ça m'a // ca m'a intrigué et je suis allé voir	
2'11	1SD*	VF	<i>Et c'est qui Yvan Monka ?</i>	
2'13	1SD*	P	c'est un prof de math	
2'14	1SD*	VF	<i>Un vrai prof ?</i>	
2'14	1SD*	P	oui un vrai prof qui heu / qui explique heu // par le biais des vidéos ce qu'il fait en cours / tous les chapitres qu'il fait dans l'année etc	Yvan Monka explique en vidéo ce qu'il fait en cours [Sémantique : une fois encore, le YouTubeur ne fait pas cours, il explique]. (1SD* 2'14)
2'24	1SD*	VF	<i>Mais pourquoi c'est bien ?</i>	
2'26	1SD*	P	heu ben parce que ça fait une différente manière d'expliquer / et heu / par exemple quand tu comprends pas trop heu / la manière de faire ton prof et ben c'est pratique parce que tu as une autre vision des choses du cours que t'as pas forcément compris et ça peut aider	Une différente manière d'expliquer, « une autre vision des choses du cours ». (1SD* 2'26)
2'43	1SD*	VF	<i>D'accord / et Mathrix vous connaissez ?</i>	

2'46	1SD*	P	oui	
2'48	1SD*	VF	<i>Et ça ne t'est pas venu à l'esprit de me parler de Mathrix ? C'est moins bien Mathrix ?</i>	
2'52	1SD*	P	non mais heu ça fait longtemps / je me rappelle pas trop de ce qu'il se passe dans <i>Mathrix</i>	
2'57	1SD*	VF	[S'adressant aux autres élèves] <i>Et vous regardez aussi des vidéos vous ou pas du tout ?</i>	
3'01	1SD*	N	non / non non moi je regarde pas / enfin y a beaucoup de gens qui regardent mais ça me donne pas vraiment envie // de regarder	Nils ne regarde pas les vidéos même s'il « y a beaucoup de gens qui regardent », cela ne lui donne pas envie. (1SD* 3'01)
3'08	1SD*	M	par rapport avec les cours ou heu en dehors [Interrogatif]	
3'14	1SD*	VF	<i>En relation avec le travail scolaire.</i>	
3'16	1SD*	M	ben ça dépend ben maintenant la plupart des / des élèves ils ont accès à Internet / et par conséquent heu / / ils / lorsqu'on a pas compris des choses en cours on peut heu / par exemple chercher sur <i>YouTube</i> heu / que veut dire ça ou voilà après //	Pour Mohammed, l'accès à Internet et à YouTube permet d'aller chercher ce que l'on a pas compris en cours. (1SD* 3'16)
3'35	1SD*	VF	<i>Vous allez sur YouTube pour chercher des...</i>	
3'37	1SD*	P	de temps en temps oui / mais pas tout le temps non / pas super souvent	
3'43	1SD*	VF	<i>Et mis à part pour les vidéos vous l'utilisez pour quoi Internet ?</i>	
3'48	1SD*	M	pour se divertir pour passer le temps	
3'49	1SD*	VF	<i>Mais dans le cadre du travail scolaire ?</i>	
3'53	1SD*	M	ben //	
3'55	1SD*	N	pour les devoirs	
3'56	1SD*	M	ouais voilà	
3'57	1SD*	VF	<i>Concrètement ?</i>	
4'01	1SD*	N	Pour savoir ce qu'on à faire quand on à faire	En dehors des vidéos, Nils et Mohammed utilisent l'Internet dans le cadre de Pronote et de l'ENT. (1SD* 4'02)
4'02	1SD*	M	Par exemple heu / avant quand on était au collège nous on n'avait pas encore heu Pronote / c'était sorti récemment / et ben maintenant ça nous sert à / / à regarder nos devoirs parfois les rendre sur heu certaines plateformes	
4'20	1SD*	VF	<i>D'accord mais pour aller chercher des informations ?</i>	
4'23	1SD*	P	oui c'est pratique aussi c'est plus facile que d'aller heu / dans un livre ou quoi pour aller chercher la définition de tel mot parfois t'as juste / à aller taper ou quoi / t'as même des / on a même des des / des explications du mot en images parfois même / c'est / c'est bien / moi j'aime bien	Pour aller chercher des informations, C'est plus facile via Internet que dans un livre. Définitions et explications de mots même parfois en images. (1SD* 4'23)
4'42	1SD*	VF	<i>Et vous avez déjà été sur des forums ?</i>	
4'45	1SD*	P	heu / oui parfois je reprends l'exemple des maths parfois quand je comprends pas je vais sur des forums pour voir s'il y a des gens qui ont les mêmes problèmes que moi // et heu / souvent c'est assez heu / c'est // parfois c'est faux / mais souvent ça permet de comprendre	Paul prend l'exemple des mathématiques, il lui arrive d'aller voir sur des forums « s'il y a des gens qui ont les mêmes problèmes » que lui, cela permet souvent de comprendre. (1SD* 4'45)
5'01	1SD*	VF	<i>Et comment tu trouves les gens qui ont les mêmes problèmes que toi. Concrètement, comment tu fais ?</i>	
5'05	1SD*	P	ben en tapant mon problème dans la barre des recherches / du coup ça tombe sur plein de // de de réponses / différentes et je scrute un peu pour voir ce qui se rapproche le plus de mon problème	Paul tape son problème dans la barre de recherche et accède ainsi à des réponses possibles. (1SD* 5'05)
5'19	1SD*	VF	<i>D'accord et quand tu dis parfois c'est faux, comment tu sais que c'est faux ?</i>	
5'22	1SD*	P	Ben quand on corrige en cours c'est faux	

5'26	1SD*	VF	<i>[Rires] Mais tu n'as pas avant cherché à savoir si c'était juste ou faux ?</i>	
5'31	1SD*	P	ben je fais quelque chose je vois si ça correspond un peu et du coup heu / je me fais mon idée sur la chose	
5'34	1SD*	VF	<i>D'accord. Comment on peut savoir sur Internet qu'une explication est juste ou qu'une vidéo elle est bien ?</i>	
5'49	1SD*	N	En essayant de recoupant de recouper les / les sources enfin ayant plusieurs fois la même heu / explication ou /	C'est par recoupements que Nils juge une ressource fiable. (1SD* 5'49)
5'58	1SD*	M	Ben après déjà on a une base on sait déjà de quel sujet on parle on a des bases on a des définitions des formules par exemple en maths / donc heu si on voit que // sur un autre chapitre ou un truc heu on sait déjà que c'est / c'est pas en rapport avec heu voilà / on sait s'orienter sur quelle vidéo / après ça a pas trop d'utilité /	Mohammed quant à lui pense que les connaissances de base possédées par les élèves sur un sujet permettent d'apprécier la véracité ou l'intérêt d'une ressource vidéo. (1SD* 5'58)
6'23	1SD*	VF	<i>Et est-ce que vous avez déjà posé des questions sur des forums ?</i>	
6'25	1SD*	P	non	
6'25	1SD*	VF	<i>Pourquoi ?</i>	
6'30	1SD*	P	parce que je me dis que le temps qu'il répond à ma question heu j'aurais déjà vu mon prof et j'aurais pu lui demander / du coup /// c'est un peu trop long je pense après je sais pas j'ai pas essayé mais /	Paul n'a jamais posé de question sur un forum car il estime que le délai de réponse sera trop long. (1SD* 6'30)
6'44	1SD*	VF	<i>Vous êtes d'accord, c'est trop long ?</i>	
6'47	1SD*	M	je suis jamais allé sur des forums /	
6'50	1SD*	VF	<i>Souvent quand je pose cette question les élèves me répondent que cela ne sert à rien de poser des questions puisque toutes les questions ont déjà été posées.</i>	
6'59	1SD*	P	ils ont partiellement raison quand même /	À la question de savoir si « toutes les questions ont déjà été posées » Paul et Nils ne sont pas d'accord. Nils pense qu'il y aura toujours des questions nouvelles [Il répond au premier degré]. (1SD* 6'59)
7'00	1SD*	N	ben pas vraiment non	
7'02	1SD*	P	ben y a beaucoup / mouais /	
7'05	1SD*	N	Y aura toujours des questions heu /	
7'06	1SD*	P	oui c'est sûr	
7'06	1SD*	N	nouvelles //	
7'14	1SD*	VF	<i>D'accord. Ce que j'aimerais savoir aussi c'est, selon vous, est-ce que l'épisode de COVID que nous avons connu aura modifié votre façon de travailler à la maison. Imaginons que demain, là nous sommes encore en demi-jauge, mais imaginons que demain, le monde d'avant revienne. Est-ce que pour vous, ce que vous aurez vécu avec le COVID aura modifié, va modifier profondément ou pas votre façon de travailler à la maison, vos devoirs scolaires ?</i>	
7'48	1SD*	P	non pas tellement / pas du tout même parce que je travaille déjà sur mon ordi heu / et ben la plupart du temps on fait déjà tout ce qu'on fait tous les devoirs c'est fait depuis la maison donc heu du coup non ça va pas vraiment changer quoi que ce soit [Nils acquiesce]	Paul associe le travail en distanciel à un travail sur ordinateur. Comme il avait l'habitude de travailler sur ordinateur avant le COVID, il considère que le COVID ne change rien pour lui. (1SD* 7'48)
8'06	1SD*	VF	<i>Et est-ce que vous travaillez entre vous, à distance par exemple ?</i>	
8'12	1SD*	N	ben quelques fois oui	La pratique du travail entre pairs à distance n'est pas systématique dans ce groupe de première. (1SD* 8'12)
8'13	1SD*	P	ça arrive oui	
8'15	1SD*	VF	<i>Et cela se passe comment ? Expliquez-moi.</i>	
8'17	1SD*	P	ça dépend des fois hein /	
8'19	1SD*	N	moi par exemple heu / je communique avec heu / un ami qui est dans l'autre groupe / par Discord / donc heu	Discord peut être utilisé pour travailler comme ici entre deux élèves de deux groupes

			on appelle heu au calme et / on / travaille ensemble on réfléchit ensemble	différents. Un travail « au calme » pour « réfléchir ensemble ». (1SD* 8'19)
8'34	1SD*	VF	<i>Concrètement comme cela se passe, vous décidez d'un jour ?</i>	
8'38	1SD*	N	non on écrit un message heu tu veux / tu veux qu'on s'appelle et on s'appelle et voilà / ça va pas plus plus loin que ça	Une pratique assez simple et spontanée dans le cas de ce binôme. (1SD* 8'38)
8'44	1SD*	VF	<i>Et donc par Discord vous faites ensemble un exercice ou...</i>	
8'49	1SD*	N	ben oui par exemple //	
8'53	1SD*	VF	[À Paul] <i>Toi aussi tu fais ça ?</i>	
8'54	1SD*	P	non moi je fais pas ça / je vais voir les gens directement pour travailler avec eux c'est plus / c'est plus sympa / que en...	Paul préfère travailler en présentiel car « c'est plus sympa ». (1SD* 8'54)
9'02	1SD*	N	c'est sympa hein <i>Discord</i> [Rires]	
9'04	1SD*	P	ouais mais il y a plus de contacts humains quand tu vas voir tes amis pour travailler que	« Il y a plus de contacts humains quand tu vas voir tes amis pour travailler ». (1SD* 9'04)
9'08	1SD*	VF	<i>Et tu le fais ?</i>	
9'09	1SD*	P	oui ça m'arrive / souvent d'ailleurs	
9'12	1SD*	VF	<i>Concrètement, comment ça se passe ?</i>	
9'16	1SD*		heu ben / rien on fixe juste / un jour et un horaire où on / on prévoit de travailler ou quoi et du coup heu / on travaille / à deux ou à trois	Pour Paul, travailler avec ses amis en présentiel est assez simple « on fixe juste un jour et un horaire ». (1SD* 9'16)
9'23	1SD*	VF	<i>Des élèves de la classe ?</i>	
9'27	1SD*	P	non / d'autres lycées // parce que les élèves de la classe heu / ben réellement heu on les a pas / enfin personnellement je les ai pas beaucoup vus donc heu / je suis pas encore hyper à l'aise / du coup je suis avec des camarades que j'ai des années précédentes	Paul, élève de première, a un groupe de travail avec des camarades du collège et non pas avec ceux du lycée. (1SD* 9'27) Il justifie ce choix en déclarant se sentir plus à l'aise avec des camarades qu'il connaît depuis plus longtemps [l'année de sa seconde a été perturbée par le COVID comme ailleurs]. Un témoignage à mettre en parallèle avec (1SE* 13'42). (1SD* 9'27)
9'45	1SD*	VF	<i>D'accord, mais alors comment vous faites pour travailler puisque vous n'avez pas les mêmes cours</i>	
9'50	1SD*	P	ben dans l'ensemble on a les mêmes cours parce qu'on a le même programme / du coup ben / forcément heu	Pas de contrainte de programme pour Paul. Et si les parties de cours ne correspondent pas, Paul et ses amis s'adaptent. (1SD*9'50)
9'54	1SD*	VF	<i>Mais vous n'êtes pas au même niveau partout</i>	
9'58	1SD*	P	ben souvent ça se correspond hein / soit on fait les / les mêmes chapitres en même temps ou alors on fait un chapitre qu'ils font après que / et nous on fait le chapitre qu'ils ont fait d'abord après etc donc heu	
10'10	1SD*	VF	<i>Et vos parents vous aident dans vos devoirs ?</i>	
10'11	1SD*	N	non	
10'13	1SD*	P	heu / non moi je demande pas d'aide	
10'17	1SD*	VF	<i>Donc vous avez de l'aide par qui, finalement ?</i>	
10'21	1SD*	P	par nous	
10'22	1SD*	VF	<i>Vous-mêmes ?</i>	
10'23	1SD*	P	oui	
10'24	1SD*	VF	<i>Toi en tant que personne ou toi et tes camarades ?</i>	
10'29	1SD*	P	heu / ça dépend mais souvent heu / souvent heu avec heu / dans le groupe de classe ou quoi heu on s'aide on s'entraide / on est / solidaires [Nils acquiesce]	Si l'entraide entre pairs à distance n'est pas systématique, les élèves reconnaissent s'entraider et être solidaires. (1SD* 10'29)
10'44	1SD*	VF	<i>D'accord. Merci beaucoup.</i>	

GROUPE DE DISCUSSION 7 | Première spécialité | 06-07-2021 | Durée : 25'18
5 élèves : Pharell, Nayoby, Marie, Islem, Anaïs
T : Temps ; C : Code ; L : Locuteur

T	C	L	Propos	Énoncé
0'00	1SE*	VF	<i>Mes recherches portent sur le travail scolaire hors de la classe et notamment en liaison avec tout ce qui est numérique, Internet notamment. Pouvez-vous me décrire, m'expliquer, votre façon de travailler à la maison. Comment utilisez-vous Internet par exemple pour travailler ?</i>	
0'42	1SE*	PH	c'est seulement quand y a des devoirs à rendre sur ordi / ou en format / numérique que j'utilise heu Internet / sinon heu j'utilise un livre de première avec le programme dedans	Pharell n'utilise pas Internet pour travailler hormis pour rendre un devoir sur l'ENT. Il travaille avec ses livres, « avec le programme dedans ». (1SE* 0'42)
0'55	1SE*	VF	<i>Tu travailles beaucoup avec le livre ?</i>	
0'56	1SE*	PH	oui	
0'57	1SE*	VF	<i>Tu ne vas jamais sur Internet pour chercher des informations ?</i>	
1'28	1SE*	PH	non /	
1'01	1SE*	VF	<i>[Aux autres élèves] Et vous ?</i>	
1'02	1SE*	N	moi je cherche des informations et je regarde des cours /	Nayoby cherche informations et « regarde » des cours sur Internet en mathématiques, sciences physiques et SVT. (1SE* 1'02)
1'05	1SE*	VF	<i>Quels cours ?</i>	
1'06	1SE*	N	des cours heu ben sûr heu / souvent pour maths physique et SVT et heu ben je regarde les cours en / en relation avec ce que je dois faire / pour mieux comprendre et du coup ça m'aide beaucoup	
1'17	1SE*	VF	<i>C'est à dire que tu lis des cours de profs ou de...</i>	
1'19	1SE*	N	non c'est des c'est sur YouTube des profs qui heu qui expliquent le cours /	En fait Nayoby consulte YouTube, des « profs qui expliquent le cours ». (1SE* 1'19)
1'24	1SE*	VF	<i>Tu as des noms à me donner ?</i>	
1'27	1SE*	N	Y a heu // attendez est ce que je peux regarder [Se saisit de son smartphone]	Nayoby ne connaît pas le nom de l'enseignant qu'elle suit, elle doit regarder sur son smartphone pour cela [Note pour moi-même « smartforme scolaire »]. (1SE*1'27)
1'30	1SE*	VF	<i>Mais bien sûr.</i>	
1'31	1SE*	N	merci	
1'33	1SE*	Ph	Y a Monka	
1'34	1SE*	-	[Les autres élèves (dont Nayoby) de concert] oui voilà Yvan Monka	
1'36	1SE*	VF	[À Pharell qui vient de citer le nom mais qui venant de déclarer qu'il n'allait jamais sur Internet] <i>Tu connais mais tu n'as jamais regardé ?</i>	
1'39	1SE*	PH	si des fois	Pharell qui vient de déclarer ne pas utiliser Internet pour travailler (1SE* 0'42) indique pourtant qu'il a déjà regardé les vidéos d'Yvan Monka. (1SE* 1'39)
1'41	1SE*	VF	<i>Ben tu viens de me dire que tu regardais pas</i>	
1'43	1SE*	PH	heu en général en général non ///	
1'50	1SE*	VF	<i>Marie ?</i>	
1'52	1SE*	M	ben moi j'utilise heu / par exemple quand y a des TP où je comprends pas les dé les mots genre je vais chercher sur Internet les définitions / après tout ce qui est numérique heu / à rendre numériquement parlant on va dire / ben je vais sur Internet et quand on a des contrôles par exemple en SVT ou en maths ben je regarde des vidéos sur Internet avant de venir en cours	Marie utilise Internet pour chercher des définitions ou pour rendre des devoirs numériques via l'ENT. (1SE* 1'52). Marie regarde des vidéos sur Internet après avoir lu son cours et avant les contrôles en mathématiques ou SVT. (1SE* 1'52)

			/ et comme ça ben je comprends mieux le cours / et pour le contrôle ben je suis prête	
2'17	1SE*	VF	<i>Et ça tu le regardes juste avant le contrôle ?</i>	
2'19	1SE*	M	oui / après avoir lu mon cours	
2'26	1SE*	N	ça aide à mieux visualiser	Les vidéos aident « à mieux visualiser » (« schéma dans notre tête qui se répète ») d'après Marie mais elle ne peut citer le nom de la chaîne qu'elle consulte car cela dépend des chapitres ou de la matière (1SE* 2'26)
2'29	1SE*	M	hum [Approbatif] / comme ça à on a un schéma dans notre tête / qui se répète et on arrive à mieux retenir	
2'33	1SE*	VF	<i>Et tu vas « chez qui » toi ?</i>	
2'35	1SE*	M	je sais pas comment il s'appelle ça dépend du chapitre qu'on a /	
2'40	1SE*	AN	de la matière	
2'40	1SE*	M	hum [Approbatif] /	
2'42	1SE*	VF	[À Anaïs qui vient d'intervenir] <i>Toi aussi tu vas sur Internet ?</i>	
2'44	1SE*	AN	moi j'utilise que Internet / hum à part pour des brouillons sinon / quand heu / je dois réviser heu / un contrôle j'utilise heu j'utilise <i>YouTube</i> pour regarder des vidéos / heu je fais pas d'exercices en plus // hum ensuite / quand j'ai des devoirs heu je préfère utiliser Internet / et à la limite je j'utilise un brouillon /	Anaïs n'utilise qu'Internet « à part pour des brouillons ». Quand elle doit réviser un contrôle, elle utilise YouTube et quand elle a un devoir, elle utilise Internet. (1SE* 2'44)
3'07	1SE*	VF	<i>Mais c'est à dire ? Qu'est-ce que tu fais quand tu dis « j'utilise Internet » ?</i>	
3'10	1SE*	AN	ben / je vais sur <i>Google</i> / genre heu / je pose mes questions / et heu souvent genre ça la réponse elle arrive direct // quand j'ai des questions comme heu / que je comprends pas ou // ou que je dois convertir quelque chose / puis c'est là	Le <i>modus operandi</i> est le suivant : Anaïs pose ses questions et souvent « la réponse arrive direct ». Elle utilise Google quand elle a des questions qu'elle ne comprend pas ou qu'elle doit convertir. Puis c'est là dit-elle. [Magique]. (1SE* 3'10)
3'26	1SE*	VF	<i>Tu tapes la question...</i>	
3'27	1SE*	AN	je la tape pas je la dis je je / c'est c'est <i>Google</i> heu // <i>Assistance Google</i> / puis après ça me sort directement à voix haute	Anaïs ne tape pas les questions, elle les énonce oralement à son Assistant Google et « ça lui sort directement » [la réponse]. (1SE* 3'27)
3'40	1SE*	VF	<i>C'est à dire que tu formules ta question à l'oral et Google te donne...</i>	
3'48	1SE*	AN	la réponse à l'oral aussi	
3'51	1SE*	VF	<i>D'accord. Donc c'est l'Assistant Google que tu utilises mais c'est pour des choses simples ?</i>	
3'55	1SE*	AN	oui [Pas convaincue]	
3'56	1SE*	VF	<i>Non ?</i>	
3'56	1SE*	AN	heu ben heu / ben heu / quand j'y arrive pas ou	
4'01	1SE*	VF	<i>Par exemple quel type de question tu peux poser à l'Assistant Google ?</i>	
4'05	1SE*	AN	je sais pas heu / comment convertir heu / convertis moi heu 100 mL en L par exemple ou c'est des questions bêtes ou sinon c'est juste genre heu / des questions en physique surtout / quand il faut /// étudier heu le nom heu du d'une d'une / d'une formule //	Anaïs consulte l'Assistant Google pour faire des conversions, pour une formule ou pour « des questions bêtes ». (1SE* 4'05)
4'11	1SE*	VF	<i>D'accord. Et est-ce que certains d'entre vous ont aussi posé des questions sur Internet ?</i>	
4'37	1SE*	M	oui / pour heu trouver des formules / des formules en / en physique / ou sinon avoir des détails pour heu des heu // pour heu / un DM en enseignement scientifique	Marie pose des questions sur Internet également pour trouver des formules en sciences physiques ou pour avoir des détails pour un DM par exemple en enseignement scientifique. (1SE* 4'37)
4'51	1SE*	VF	<i>Mais c'est à dire que tu poses des questions que tu mets sur un moteur de recherche ?</i>	

4'55	1SE*	M	oui je regarde heu / ben je mets la question que je que je veux savoir	Marie tape sa question sur un moteur de recherche et parfois « ça lui donne la réponse ». (1SE* 4'55)
4'59	1SE*	VF	<i>Oui et ça te donne quoi ?</i>	
5'03	1SE*	M	ça me donne la réponse des fois ça donne pas ce que je veux savoir et des fois ben ça donne la bonne réponse	
5'07	1SE*	VF	<i>Tu arrives sur quel type de site ?</i>	
5'13	1SE*	AN	c'est pas un site c'est juste <i>Google</i> qui t'affiche heu la réponse heu / la / la vraie	Selon Anaïs, c'est <i>Google</i> qui affiche la réponse, « la vraie » et non pas un site. (1SE* 5'13)
5'20	1SE*	M	sinon y a <i>Wikipedia</i> qui s'affiche / puis des sites heu d'autres sites	Marie ajoute que <i>Wikipedia</i> s'affiche puis d'autres sites, quelques « petits résumés de sites ». Il semble dès lors que ces élèves peuvent ne consulter que la première page de <i>Google</i> sans cliquer sur les liens en utilisant les résultats du convertisseur, du résumé de la page Wikipédia ou des sites les premiers référencés. Ce que Marie appelle les « petites réponses ». (1SE* 5'20)
5'24	1SE*	AN	quelques petits résumés des sites	
5'26	1SE*	M	hum ouais	
5'27	1SE*	VF	<i>Vous regardez ça beaucoup les résumés des sites</i>	
5'30	1SE*	M	pour les petites réponses	
5'30	1SE*	AN	ben quand on a pas directement la réponse ouais	
5'33	1SE*	VF	<i>[en relançant Marie] « Pour » tu disais ?</i>	
5'33	1SE*	M	les petites réponses / qu'on va avoir	
5'38	1SE*	AN	peut-être quand on veut des détails // mais après <i>Google</i> c'est surtout pratique aussi pour l'histoire // parce que / on va pas se mentir on a souvent la flemme de sortir un livre / de regarder de chercher la page tout ça vu qu'on pose juste directement la question	Pour Anaïs <i>Google</i> est aussi pratique pour l'histoire. C'est plus simple de poser la question à <i>Google</i> que de chercher dans le livre. (1SE* 5'38)
5'57	1SE*	VF	<i>Mais est-ce que parfois vous vous dites à quoi cela sert d'apprendre tout ça vu que c'est sur Google</i>	
6'05	1SE*	M	heu moi personnellement non / parce que je me dis en vrai plus tard genre quand on veut travailler / ce sera pas forcément grâce au numérique / et se sera dans la tête donc en vrai heu / faut quand même essayer de se débrouiller sans numérique avec le papier je trouve /	
6'20	1SE*	VF	<i>Donc vous posez des questions sur un moteur de recherche mais avez-vous déjà sur Internet posé des questions à des personnes ?</i>	
6'38	1SE*	AN	moi oui / y a des sites par exemple de maths / ou heu / ou heu c'est des gens qui se regroupent tu poses une question pour un devoir par exemple et les gens ils vont te répondre au com heu dans les commentaires	Anaïs a déjà essayé de poser des questions de mathématiques sur un site pour un devoir, « les gens te répondent dans les commentaires ». Mais elle ne semble pas convaincue car les réponses ne sont pas assez rapides (Anaïs attend des réponses pour le lendemain) ou alors « c'est nul ». (1SE* 6'52)
6'50	1SE*	VF	<i>Et ça tu l'as déjà fait ? Fréquemment ?</i>	
6'52	1SE*	AN	j'ai déjà essayé mais en fait soit c'est pas assez rapide ou soit heu / c'est / c'est nul	
7'02	1SE*	VF	<i>C'est pas assez rapide ? Tu attends quoi toi comme rapidité ?</i>	
7'04	1SE*	AN	ben heu / que je reçoive au moins des réponses genre le lendemain pour le lendemain	
7'09	1SE*	VF	<i>D'accord. Donc c'est que ce n'est pas assez rapide ou que tu n'es pas assez prévoyante ?</i>	
7'15	1SE*	AN	je trouve que // même si j'attends heu une semaine ou un truc comme ça il y aura toujours quoi deux questions deux réponses pardon du coup ça servira a /	
7'27	1SE*	VF	<i>Et vous avez déjà posé des questions sur des sites, des forums ?</i>	
7'33	1SE*	M	non	
7'34	1SE*	VF	<i>Pourquoi ?</i>	
7'34	1SE*	M	heu j'y ai jamais pensé j' préfère m'adresser au prof directement	Marie quant à elle n'a jamais pensé poser une question sur un forum, elle préfère demander à son professeur. (1SE* 7'34)

7'43	1SE*	N	moi je préfère chercher par moi-même j'ai pas envie de demander parce que si je cherche sur <i>Google</i> c'est pour demander heu pour savoir par moi-même même si c'est <i>Google</i> qui cherche / je fais mes propres recherches	À l'inverse Nayoby préfère chercher par elle-même via <i>Google</i> , « pour savoir par elle-même » plutôt que de demander à un enseignant. (1SE* 7'43)
7'53	1SE*	VF	<i>Oui, tu peux préciser ça, c'est intéressant</i>	
7'56	1SE*	N	parce que si heu si j'aurais demandé à quelqu'un / j'aurais demandé dans mon entourage ou j'aurais demandé à mon professeur directement / mais si je recherche sur <i>Google</i> c'est pour que / pour faire la recherche / pour que je sache par moi-même	Pour Nayoby, le fait de consulter <i>Google</i> participe à chercher, une démarche plus noble que demander à son entourage ou à son professeur. (1SE* 7'56)
8'06	1SE*	VF	<i>D'accord parce que si quelqu'un te donne la réponse sur Internet, c'est un peu comme si tu n'avais pas fait la recherche, que l'on te donnait le résultat directement ?</i>	
8'16	1SE*	N	après ben ça ça me dérange pas mais heu / j'trouve que c'est mieux si c'est moi qui cherche / directement / si je vais sur <i>Google</i> pour chercher c'est pour chercher c'est pas pour demander / sinon j'demanderais à / ben / à mes camarades de classe / directement / j'pense pas à aller sur Internet pour demander à des à des gens que j'connais pas / de m'aider	Nayoby ne va pas utiliser <i>Google</i> pour demander mais pour chercher. Elle ne pense pas à demander sur Internet à des gens qu'elle ne connaît pas. A choisir, elle préférerait demander à ses camarades. (1SE* 8'16)
8'38	1SE*	VF	<i>Vous êtes d'accord vous avec ça ?</i>	
8'38	1SE*	Ph	oui	
8'38	1SE*	M	oui	
8'40	1SE*	AN	pas vraiment	
8'41	1SE*	VF	<i>Pas vraiment ?</i>	
8'42	1SE*	AN	j'pense que / quand on t'aide ben heu / que ça soit une aide de camarades ou professeur ou toi même / c'est c'est c'est tout le temps bénéfique et ça te permet de réfléchir toi même aussi	
8'52	1SE*	VF	<i>Et quand vous dites je préfère demander à mes camarades, alors justement, est-ce que vous travaillez ensemble dans la classe, comme ça se passe ? Enfin dans la classe, au sein du groupe classe mais en dehors de la classe.</i>	
9'05	1SE*	M	ben on utilise le numérique	Le numérique comme médium pour travailler ensemble en dehors de la classe. (1SE* 9'05)
9'06	1SE*	VF	<i>Oui, vas-y [j'encourage Marie à poursuivre son propos]</i>	
9'07	1SE*	M	c'est à dire que par exemple on peut faire un groupe heu d'appel vidéo et heu par exemple heu / si on a un grand devoir à rendre on peut extraire les informations tous ensemble / pour voir si tout le monde à bien compris / si on a des question ben on peut se les poser et si y a quelqu'un qui a la réponse ben c'est bénéfique pour nous / et heu vu qu'on est entre camarades de classe / ben on est beaucoup plus à l'aise pour poser nos questions / et heu on a notre propre nos propres mots pour définir heu les choses on va dire / et des fois c'est plus facile	Un groupe d'appel vidéo peut être constitué <i>ad hoc</i> pour travailler sur un « grand devoir » à la maison à rendre. Les élèves extraient ensemble les informations et peuvent s'entraider. Le bénéfique est mutuel. Marie fait remarquer que les élèves sont plus à l'aise pour se poser des questions entre eux, entre camarade de classe. L'aspect du vocabulaire juvénile est également évoqué. (1SE* 9'07)
9'38	1SE*	VF	<i>Et alors comment cela se passe concrètement cette organisation, c'est FaceTime, c'est ça ?</i>	
9'43	1SE*	M	non / ça peut être <i>WhatsApp</i> <i>FaceTime</i> ou sur <i>Insta</i>	<i>WhatsApp</i> , <i>FaceTime</i> ou <i>Instagram</i> peuvent être utilisés pour le travail scolaire entre pairs à distance. (1SE* 9'43)
9'49	1SE*	VF	<i>Comment ça se passe qui prend l'initiative concrètement, tu peux me donner le...</i>	

9'53	1SE*	M	tout dépend / heu / par exemple hier ben nous le devoir de SVT / heu Anaïs et moi on voulait le faire ensemble et vu que je sais que Nayoby ben / des fois / elle a des difficultés je me suis dit ben on va le faire toutes les trois / et du coup ben sur un brouillon on a extrait les informations et après chacune on a rédigé	Le travail entre pairs est l'occasion d'inclure des camarades qui rencontrent des difficultés dans telle ou telle matière. (1SE* 9'53) Les élèves sont dans une démarche de socialisation altruiste.
10'11	1SE*	VF	<i>Mais alors concrètement tu m'as expliqué comment cela s'est produit mais qui a eu l'idée de faire la réunion ?</i>	
10'17	1SE*	AN	c'est moi / j'ai demandé parce que j'ai quelques difficultés en SVT/ et du coup on on avait prévu de le faire hier pendant la semaine et heu Marie elle a / elle a eu l'idée de ramener Nayoby	Une demande de travail entre pairs qui a pour origine une élève en difficulté. (1SE* 10'17)
10'33	1SE*	VF	<i>D'accord et donc à ce moment-là vous vous êtes mis d'accord sur un horaire</i>	
10'36	1SE*	M	oui	
10'37	1SE*	VF	<i>C'était quelle heure ?</i>	
10'39	1SE*	M	onze heure et demi / et après du coup on s'est appelée et	
10'42	1SE*	VF	<i>Avec quel support ?</i>	Travail de groupe via <i>Instagram</i> en appel vidéo. (1SE* 10'44)
10'44	1SE*	M	sur heu <i>Insta</i> / et on a fait un groupe et du coup on s'est appelées	
10'49	1SE*	VF	<i>Et vous faites cela uniquement avec la voix ? Il y a la vidéo ? Comme ça se passe ?</i>	
10'53	1SE*	An	ben c'est en appel vidéo	
10'54	1SE*	VF	<i>C'est en appel vidéo et donc vous travaillez comment ?</i>	
11'02	1SE*	AN	ben heu on recoupe les informations des documents / heu quand on avait pas compris certains mots heu Marie elle trouve les définitions sur Internet	Une démarche de travail semble clairement posée dans le groupe : extraction et recoupement des informations, recherche des définitions et résumé (Marie). Interrogation croisée pour vérifier la bonne compréhension de tous (1SE* 11'02) [Note pour la rédaction, faire ici référence aux observations de Pietro Della Valle au XVIIème siècle]
11'10	1SE*	M	[en même temps] sur Internet	
11'12	1SE*	AN	et heu Marie elle fait le résumé / on lit chacune un document	
11'17	1SE*	M	puis heu chaque fin de document on se posait des questions pour voir si on avait bien compris / et du coup ben comme elle disait Anaïs les définitions on les cherchait sur Internet / et par exemple un exemple heu / pour heu dans le document 1 il y avait un mot c'était acide heu arachidonique et on voulait savoir si c'était une molécule ou une enzyme ou un truc comme ça / et du coup on est parties heu dans la définition / et du coup on a regardé	
11'43	1SE*	VF	<i>Et c'est fréquent que vous travailliez comme ça ?</i>	Marie et Anaïs travaillent ainsi dans toutes les matières. (1SE* 11'45)
11'45	1SE*	AN	Oui	
11'46	1SE*	M	avec Anaïs oui	
11'46	1SE*	AN	pour heu pratiquement tout les toutes les matières	
11'49	1SE*	M	surtout ouais	
11'50	1SE*	VF	<i>Et ça vient d'où ça ?</i>	Une façon de travailler qui trouverait son origine dans l'amitié entre deux élèves qui ont été camarades de classe au collège. (1SE* 11'51)
11'51	1SE*	AN	ben heu ///	
11'54	1SE*	M	en vrai moi Anaïs ça vient du collège un peu	
11'56	1SE*	AN	mouais [Approbatif]	
11'56	1SE*	M	parce que vu qu'on s'est connues là-bas / on était dans la même classe et tout heu / en cinquième en quatrième / du coup ça s'est fait naturellement vu qu'on était amies	
12'06	1SE*	VF	<i>Et le numérique il a un rôle ici ? Est-ce que vous ne pourriez pas faire cela sans le numérique ?</i>	
12'12	1SE*	AN	ben non	Cette pratique du travail scolaire entre pairs hors de la classe est difficilement réalisable
12'13	1SE*	M	avec le COVID c'est compliqué	

				sans le numérique, surtout depuis l'épisode COVID. (1SE* 12'12)
12'15	1SE*	AN	ouais et surtout heu de de devoir heu / prendre rendez-vous se voir devoir se déplacer souvent les les personnes ils sont pas ils sont pas / ils sont pas // heu de de /	Le numérique permet de palier à la flemme de se déplacer et surtout de gérer les contraintes de devoir se retrouver « à la même heure, au même moment, au même endroit ». Le numérique permet ainsi de gagner du temps (1SE* 12'28)
12'28	1SE*	M	ils ont la flemme quoi de se déplacer	
12'29	1SE*	AN	voilà / mais en mode ils ont pas / le temps / à la même heure au même moment au même endroit / ou sinon ils ont d'autres occupations / ou ils ont d'autres devoirs à faire après directement // et les temps de déplacement	
12'45	1SE*	M	c'est bénéfique parce que du coup on perd moins de temps à se déplacer /	
12'48	1SE*	AN	c'est plus simple	
12'49	1SE*	M	oui /	
12'52	1SE*	VF	<i>Et dans la classe il y en a d'autres qui fonctionnent comme ça ?</i>	
12'54	1SE*	AN	ben a peu près toute la classe / j'pense	La pratique du travail en groupe entre amis semble répandue dans la classe. (1SE* 12'54)
12'57	1SE*	M	toute la classe j'sais pas mais en tout cas	
12'59	1SE*	AN	tout le monde fait chacun un petit groupe avec les amis et tout ça	
13'02	1SE*	VF	<i>Et ces groupes, ils sont faits sur l'amitié en fait ?</i>	
13'05	1SE*	M	ben pas forcément	Mais ces groupes ne sont pas forcément constitués sur l'amitié. (1SE* 13'05)
13'06	1SE*	AN	pas forcément	
13'07	1SE*	M	en vrai heu c'est pas forcément un appel parce que / par exemple des fois ben moi Pharell il me pose des questions et je lui réponds et heu vice versa	
13'15	1SE*	VF	<i>Il te les pose comment ?</i>	
13'17	1SE*	M	par message ou en appel	
13'19	1SE*	AN	on a plusieurs groupes par exemple sur Snap on a un groupe de la classe et on pose tout le temps des questions comme heu pour les cours ou / des des heures / ou les devoirs les contrôles / et sinon on a aussi heu / un groupe heu deux groupes / vu que maintenant heu on fait classe séparément on a un autre groupe où là heu c'est plus ouvert on va dire vu qu'il y a moins de personnes on a plus heu de /	Anaïs indique qu'il y a plusieurs groupes : un groupe-classe sur Snapchat qui semble dédié aux considérations organisationnelles sur les cours, les horaires, les devoirs ou les contrôles et deux groupes-réduits « où c'est plus ouvert » car « il y a moins de personnes ». (1SE* 13'19)
13'42	1SE*	M	moins de timidité à parler j'pense	Pour Marie, un groupe a faible effectif favorise les interactions. (1SE* 13'42) Car il y a « moins de timidité à parler ». (1SE* 13'42)
13'43	1SE*	AN	ouais / et vu que en fait dans surtout dans notre groupe on est plus plus rapproché on est plus amis on va dire	Dans le cas présent, le groupe, s'il n'est pas nécessairement fondé sur l'amitié, trouve dans l'amitié un ressort fonctionnel. C'est parce que l'on est amis, que la timidité est moins présente et que le groupe fonctionne. (1SE* 13'43)
13'49	1SE*	M	oui vu qu'on est en demi groupe	Demi-groupe = des élèves « plus ouverts ». (1SE* 13'49)
13'50	1SE*	AN	du coup on est beaucoup plus ouvert	
13'53	1SE*	VF	<i>D'accord. Et est-ce que ces groupes se font en fonction des forces et des faiblesses parce que là tu dis j'ai invité Nayoby parce qu'elle rencontrait des difficultés. Est-ce que l'on peut imaginer qu'on invite dans un groupe quelqu'un qui a des difficultés ou au contraire qui est fort dans telle ou telle matière pour aider les autres ? Comment ça se passe ?</i>	
14'10	1SE*	AN	pas forcément j'pense	

14'11	1SE*	M	moi j'pense que ça se fait plutôt naturellement avec heu / on va dire heu / la gentillesse des personnes / parce qu'il peut y avoir une personne forte je pense dans le monde qui est là que pour travailler lui même et qui compte pas aider les autres / mais avoir plein de temps libre / en fait tout dépend de des personnes	Marie pense que la constitution d'un groupe se fait plus sur la gentillesse que la compétence. (1SE* 14'11)
14'29	1SE*	AN	ouais	
14'30	1SE*	VF	<i>Et vous utilisez les mémos enfin le vocal aussi, laisser des messages ?</i>	
14'35	1SE*	M	oui	
14'35	1SE*	AN	oui / par exemple quand on a fini une de nos / vidéos FaceTime tout ça / heu et qu'on a d'autres question et qu'on a fini l'appel / ben on envoie des questions heu en vocal	À l'issue d'une séance de révision en FaceTime, si de nouvelles questions apparaissent, un élève peut les poser en message vocal aux mêmes personnes du groupe. (1SE* 14'35)
14'47	1SE*	VF	<i>À qui ?</i>	
14'48	1SE*	AN	ben aux aux mêmes personnes du groupe	
14'52	1SE*	VF	<i>On peut envoyer un vocal pour...</i>	
14'53	1SE*	AN	[Approbatif]	
14'53	1SE*	M	[Approbatif]	
14'53	1SE*	AN	pour détailler parce qu'on a oublié ce qu'on disait tout ça	
14'58	1SE*	VF	<i>D'accord. OK. Une question par rapport à la COVID. Il y a eu un épisode de COVID que tout le monde a connu avec du confinement, avec du travail comme ça en demi-jauge. Est-ce que d'après vous, si demain, espérons-le on revient au monde d'avant, aux cours traditionnels où il n'y a plus de confinement, est-ce que d'après vous, le fait d'avoir connu, d'avoir vécu cet épisode là à modifié quelque chose dans votre façon de travailler à la maison ?</i>	
15'34	1SE*	IS	ah oui	
15'35	1SE*	AN	ben heu j'pense que franchement avant le COV avant le COVID ou la [Interrogatif]	Pour Anaïs, les pratiques lycéennes ont évolué après l'épisode épidémique de la COVID. Avant la COVID, le travail en groupe médié par le numérique était moins présent. (1SE* 15'35)
15'38	1SE*	VF	<i>La COVID</i>	
15'39	1SE*	AN	la COVID heu / on travaillait beaucoup moins en FaceTime ou en groupe comme heu sur Instagram on faisait moins de groupes j'pense / à la limite on s'envoyait des messages mais sinon	
15'50	1SE*	VF	<i>Des messages vocaux ?</i>	
15'51	1SE*	AN	ouais / pour s'poser des questions	
15'54	1SE*	M	j'pense perso / la la COVID j'pense ça a / ça a fait un // un / ça a tilté dans la tête à {sic} tout le monde en fait parce que vu qu'on est en demi groupe on s'approche plus et grâce à d'un côté aussi à la classe mutuelle / ben on s'entraide / et du coup on a envie de s'entraider heu quand on est à la maison aussi / ben moi c'est ce que je ressens / et j'pense que c'est le la COVID qui m'a fait / penser à tout ça // parce que c'aurait été en classe entière j'aurais été plus timide d'aller vers les gens / et alors que là ben / j'ai plus de timidité	Marie fait le parallèle entre la classe mutuelle et le travail scolaire en demi-jauge. Lorsque l'on travaille en petit effectif (demi-jauge ou petits groupes de travail en classe mutuelle), « on se rapproche plus » et (sous-entendu) on s'entraide. Une entraide qui se poursuit également à la maison. (1SE* 15'54) La question de la timidité est à nouveau évoquée par Marie qui se sent beaucoup plus à l'aise en demi-groupe qu'en classe entière pour « aller vers les gens ». (1SE* 15'54)
16'25	1SE*	VF	<i>D'accord, c'est intéressant</i>	
16'28	1SE*	AN	on s'est rapprochés	Un rapprochement post-COVID confirmé par Anaïs. (1SE* 16'28)
16'30	1SE*	M	ouais //	

16'33	1SE*	AN	après j'pense que après heu / après cette heu / période / du COVID / j'pense que ça va continuer comme ça on va on va on aura / toujours cette habitude / de de travail et quand on aura des devoirs ou des contrôles on va peut-être travailler ensemble aussi / continuer	Spontanément, Anaïs évoque la possible continuité de ces pratiques de travail entre pairs à distance et <i>via</i> le numérique. (1SE* 16'49)
16'49	1SE*	VF	<i>Ça c'est quelque chose que vous ne faisiez pas avant la COVID ?</i>	
16'52	1SE*	PH	hum [Négatif]	
16'52	1SE*	LI	Si	
16'52	1SE*	An	non pas forcément ça dépend peut-être des fois mais pas tout le temps	Le travail entre pairs existait cependant avant la COVID par exemple lorsqu'il y avait un exposé à faire mais de l'avis général, la COVID a développé cette pratique lycéenne. (1SE* 16'52)
16'56	1SE*	VF	<i>Et donc pour vous là la COVID a vraiment augmenté cette façon de travailler à distance et ensemble ?</i>	
17'02	1SE*		[Tous] oui	
17'03	1SE*	M	bon après il y avait des exceptions quand même avant la COVID parce que heu / par exemple quand on avait des exposés avant /	
17'09	1SE*	AN	ah oui	
17'09	1SE*	M	j'pense qu'on le faisait quand même en vidéo / mais j'pense qu'on le faisait plus en présentiel on va dire	Une pratique ante-COVID plus en présentiel qu'en distanciel numérique. (1SE* 17'09)
17'15	1SE*	AN	ouais	
17'15	1SE*	M	se donner rendez-vous etc. / qu'en numérique / et vu qu'y avait la COVID les cours en ligne etc. etc. j'pense que c'est là qu'on a commencé à beaucoup plus utiliser le numérique pour communiquer avec les personnes /// après par peur du contact aussi j'pense par rapport au virus etc. // heu le fait que les bibliothèques elles sont fermées du coup on se voit plus / heu c'est compliqué d'inviter les gens chez nous ben du coup à cause de la COVID	L'épisode COVID aura permis une plus grande utilisation du numérique pour communiquer et pour travailler à l'instar des cours qui sont devenus « en ligne ». C'est la démocratisation du travail scolaire en ligne. Avec la COVID les rencontres physiques sont plus compliquées (1SE* 17'15)
17'41	1SE*	VF	<i>Du coup est-ce que vous pensez quand il n'y aura plus ces problèmes de restriction, vous continuerez à conserver ce distanciel numérique ?</i>	
17'48	1SE*	AN	Sûrement	
17'48	1SE*	M	sûrement / sûrement oui /	
17'51	1SE*	AN	parce que après le heu / la COVID / j'pense que les bibliothèques seront vraiment remplies / ce sera dur de rentrer ou même heu on aura plus envie de / rester autant heu / à l'extérieur // on aura cette habitude de / de rentrer direct à la maison / de de de s'allonger dans notre lit et de travailler heu par / par heu téléphone	Des habitudes de travail en ligne très certainement difficiles à déloger : « on regardait et puis c'était fini ». La contrainte de devoir se déplacer est soulevée, de même que celle du temps qu'il fait ou du temps qui passe. (1SE* 17'51) [En somme les contraintes de la matérialité vs la liberté de l'immatérialité]
18'14	1SE*	M	une question de flemme aussi puisque [Approbaton d'Anaïs] les cours en visio heu on était à la maison on était tranquilles / on regardait et puis heu c'était fini / alors que là de se dire de se déplacer pour aller à la bibliothèque / en vrai heu y a moyen mais si il pleut ou si on a des contraintes heu du style heu à 17 heures je dois aller faire quelque chose donc se dépêcher pour se déplacer / ça doit être compliqué	
18'38	1SE*	VF	<i>Vous avez d'autres choses à rajouter là-dessus, sur cette façon de travailler ? Ce que je voulais savoir aussi alors vous n'êtes pas trop forum vous m'avez dit mais sur les vidéos, comment est-ce que vous allez juger qu'une vidéo est bien ou que ce qui est dit juste parce que ça pourrait être n'importe quoi aussi</i>	

19'04	1SE*	AN	ah personnellement heu moi je je tape ma question sur Internet et quand je vois que la première chose qu'on me sort c'est des vidéos / je prends la première vidéo qui / qui est devant moi ou sinon j'prends la vidéo heu avec heu le prof dont j'ai l'habitude de travailler / et souvent on voit que le cours heu / sur <i>YouTube</i> il est presque pareil que heu celui en feuille / sauf que / il est expliqué et que y a des détails et qu'ils prennent beaucoup de schémas et beaucoup d'explications et de temps pour nous expliquer / ils sont pas pressés / pendant l'heure pour heu / pour heu finir vite le cours pour passer à autre chose après / du coup c'est plus simple pour nous de / de nous focaliser on va dire sur heu / en plus on peut faire un retour si on a pas compris ou faire pause si on a besoin de / de prendre des notes / j'ai oublié de ce que j'parlais [En riant] / c'était quoi la question déjà	Anaïs tape sa question sur Internet et elle prend soit la première vidéo ou alors la vidéo faite par le prof « avec qui » elle a l'habitude de travailler. Elle constate souvent que le cours sur <i>YouTube</i> est « presque pareil » que celui distribué par son enseignant du lycée (« cours en feuille »). Elle constate cependant des différences entre le cours sur feuille, celui du lycée et le cours sur <i>YouTube</i> . Sur <i>YouTube</i> , le cours est expliqué, plus détaillé, avec des schémas, il n'y pas besoin de prendre de notes De plus les youtubeurs, ne sont pas pressés par le temps comme peuvent l'être les enseignants. Enfin, il est possible de de mettre en pause ou de faire un retour en arrière en cas de besoin. (1SE* 19'04)
20'06	1SE*	M	sur des vidéos qu'est ce qui t'attire	
20'02	1SE*	AN	ah oui heu // sinon c'est juste la première chose qui vient	
20'06	1SE*	M	moi personnellement c'est les couleurs /	Marie est attirée par les couleurs sur les vidéos car cela donne envie de regarder, de même que le ton de la voix ou le plaisir que prend la personne à faire la vidéo. (1SE* 20'11) Pour Marie, certaines vidéos sont des sources sûres car leur auteur est réputé sur les réseaux sociaux : validation par les avis. Pour les autres, il faut regarder deux vidéos pour vérifier si elles sont similaires : validation par la récurrence encore une fois. (1SE* 20'11)
20'10	1SE*	VF	<i>Les couleurs ?</i>	
20'11	1SE*	M	oui les couleurs / parce que si c'est bien fait / c'est proprement fait on va dire / ça me donne envie de regarder / si la 8 / mais heu / mais y a des vidéos c'est vrai que / on sait pas si des sources sûres / mais dans ces cas-là faut regarder deux vidéos pour voir si elles sont similaires / après nous on a des sources sûres par exemple heu <i>Yvan Monka</i> on sait que c'est un prof de math / qu'il est réputé que sur les réseaux il a tourné parce qu'il est fort / et qu'il explique bien	
20'47	1SE*	VF	<i>Ça veut dire quoi sur les réseaux il a tourné ?</i>	
20'48	1SE*	M	ben par exemple sur <i>Twitter</i> heu / genre heu /	Un gage de sérieux d' <i>Yvan Monka</i> est qu'il « a tourné sur les réseaux » comme <i>Twitter</i> . Son statut d'influenceur semble être un atout. De plus, il travaille dans un lycée et les élèves savent que c'est « un vrai prof », ce n'est « pas une arnaque ». (1SE* 20'53)
20'51	1SE*	AN	tout le monde le conseille	
20'53	1SE*	M	voilà exactement à chaque fois il est retweeté / heu y a beaucoup de gens qui le suivent aussi / et heu / on sait qu'il étudie dans un lycée on sait que c'est un vrai prof et que c'est pas une arnaque /	
21'07	1SE*	AN	après j'pense que les profs sur <i>YouTube</i> ils sont tous vraiment profs la plupart / du coup heu c'est c'est / c'est pas vraiment des arnaques la plupart du temps ils / ils ont pas que ça à faire en vrai les gens / de de nous faire heu du n'importe quoi puis de de / de devoir heu faire le montage de la vidéo de poster / de mince ils ont la flemme / chais pas genre / j'comprends pas l'intérêt /	Selon Anaïs, les profs sur <i>YouTube</i> sont « tous vraiment profs pour la plupart », ce ne « sont pas des « arnaques ». Anaïs argumente en expliquant que cela prend du temps d'enregistrer, monter, poster une vidéo, cela n'a pas d'intérêt de passer autant de temps pour « faire du n'importe quoi ». (1SE* 21'07)
21'42	1SE*	VF	<i>Merci et Mathrix vous connaissez ?</i>	
21'44	1SE*	Ph	le film [Interrogatif] [Rires]	
21'48	1SE*	M	c'est un prof non	
21'50	1SE*	Na	c'est bien mais heu quand c'est bien / il écrit // ils sont bien ses cours parce qu'il écrit il met plein de couleurs dans ses cours et il explique bien et il a une bonne énergie	Nayoby apprécie que Mathrix écrive les cours, mette des couleurs et qu'il ait « une bonne énergie ». (1SE* 21'50)
22'01	1SE*	VF	<i>Et vous ne me l'avez pas cité pourtant.</i>	
22'02	1SE*	M	moi je le connais pas	
22'03	1SE*	AN	je connais pas aussi	
22'04	1SE*	M	c'est un prof de quoi [Interrogatif]	

22'08	1SE*	Na	maths /	
22'10	1SE*	M	ah ouais / ah j'connais pas du tout	
22'12	1SE*	AN	après le plus souvent par exemple en physique c'est c'est Madame Charbonnier [note : leur professeur de sciences physiques et chimiques] qui nous donne heu les vidéos / du coup heu / ben heu /	
22'20	1SE*	M	on sait que c'est des sources sûres quoi	Les sources peuvent être validées par l'enseignant lorsqu'il recommande telle ou telle ressource sur Internet. (1SE* 22'20)
22'21	1SE*	AN	ouais	
22'24	1SE*	VF	<i>Très bien bon c'est super intéressant, je suis en train de me dire qu'il faudrait que je fasse l'écosystème des différents moyens de communication que vous avez car il y a le groupe WhatsApp en SVT. Qui l'a créé d'ailleurs ?</i>	
22'48	1SE*	M	heu c'est Nina et Inès	
22'50	1SE*	VF	<i>Donc il y a le groupe WhatsApp, après vous avez quoi ?</i>	
22'55	1SE*	Na	le groupe Snap	
22'56	1SE*	M	un groupe Snap / il y a classe entière et un autre groupe demi groupe	
23'01	1SE*	VF	<i>Et qu'est ce qui se dit dans ces groupes ?</i>	
23'01	1SE*	M	classe entière c'est par exemple pour savoir heu les cours ils commencent à quelle heure est que y a une prof qui est absente / si quelqu'un a fait des devoirs / ou si par exemple quand y a un conseil de classe / heu comment ça s'est passé / si on a des questions à poser au prof heu par rapport aux délégués heu au conseil de classe / des trucs comme ça / et pour le demi groupe c'est plus des questions de visée sur les cours / du coup vu qu'on a les mêmes cours en demi groupes et vu qu'on est moins [insiste sur le moins] nombreux on va dire ben / on a plus de / on peut oser parler // parce qu'en classe entière on est nombreux et on est on a / la plupart des gens ils ont peur de se prendre des vents on va dire que personne leur réponde etc.	A côté du groupe <i>WhatsApp</i> en SVT, il y a deux groupes <i>Snapchat</i> . Le groupe « classe entière » est dédié aux questions plus administratives comme une absence d'enseignant. Le groupe « demi-groupe » est dédié aux questions pédagogiques dans telle ou telle matière. (1SE* 23'01) Selon Marie, échanger en classe entière c'est courir le risque de ne pas obtenir de réponse et de « prendre un vent » devant tout le monde. (1SE* 23'01)
23'39	1SE*	Na	parce que personne ne répond	
23'41	1SE*	AN	ouais [Rires]	
23'41	1SE*	M	ouais [Rires]	
23'42	1SE*	VF	<i>Ça vous pose problème prendre un vent ?</i>	
23'45	1SE*	AN	ben oui c'est c'est /	
23'46	1SE*	M	c'est gênant parce qu'il y a beaucoup de gens en fait	Ce qui est gênant c'est que cette absence de réponse se déroule en présence d'un certain nombre d'élèves. (1SE* 23'46)
23'49	1SE*	AN	mais c'est même pas ça c'est genre surtout sur heu / quand t'as une question / et que personne te répond c'est c'est / c'est vraiment énervant [Rires de tous]	Une situation « énervante » pour Anaïs. (1SE* 23'49)
23'57	1SE*	VF	<i>D'accord et...</i>	
23'57	1SE*	AN	alors que tout le monde a vu	Alors que j'allais passer à une autre question, Anaïs renchérit « alors que tout le monde a vu ». (1S3* 23'59)
23'59	1SE*	Na	ouais	
23'59	1SE*	AN	tout le monde a vu mais c'est le /	
24'02	1SE*	VF	<i>Et après il n'y a pas d'autres groupes à part Snap et WhatsApp en SVT ?</i>	
24'08	1SE*	AN	non / heu Insta /	
24'09	1SE*	M	après ça c'est les groupes d'amitié ou de travail on va dire /	
24'13	1SE*	An	ça dépend des classes	
24'14	1SE*	VF	<i>Non mais pour vous.</i>	
24'15	1SE*	AN	ah pour nous	
24'16	1SE*	M	oui non on a plusieurs groupes avec Anaïs /	

24'19	1SE*	AN	sur Insta	Anaïs et Marie participent aussi à des groupes plus restreints sur <i>Instagram</i> , « des groupes avec des filles de la classe » et une fille d'une autre classe, pour « faire du français ». Marie et Anaïs ont aussi un groupe avec Nayoby « pour travailler ». (1SE* 24'25).
24'20	1SE*	M	sur Insta on a des groupes avec des filles de la classe / pour heu faire du français	
24'24	1SE*	AN	des filles d'autres classes aussi	
24'25	1SE*	M	oui / heu on est /un groupe avec une fille qui aussi s'appelle Sonia / qui a les mêmes cours que nous / on a un groupe avec Nayoby / pour travailler	
24'34	1SE*	VF	<i>Tu pourras me dresser la liste de tous tes groupes et avec qui tu es dans la classe ?</i>	
24'38	1SE*	M	ok	
24'38	1SE*	AN	ben j'lai là / moi elle est là [Montrant son téléphone]	
24'38	1SE*	VF	<i>Mais vous pouvez me la faire à l'écrit, pour la semaine prochaine, c'est possible ?</i>	
24'43	1SE*	AN	/ mais les noms ils sont un peu heu	
24'45	1SE*	M	je vous envoie par message	
24'46	1SE*	VF	<i>Oui mais que cela soit bien clair.</i>	
24'47	1SE*	M	d'accord	
24'48	1SE*	AN	mais on met on met les les gens ou /	
24'50	1SE*	VF	<i>Oui les gens qu'il y a et pourquoi vous utilisez ce groupe, qui l'a créé et ce que vous faites avec. C'est possible ?</i>	
24'55	1SE*	M	oui oui	
24'56	1SE*	VF	<i>Voilà un petit devoir.</i>	
24'56	1SE*	M	mais pour la classe entière aussi	
25'00	1SE*	VF	<i>Oui jusque que j'ai, après je le referai moi-même mais que j'ai une idée un peu précise de ce qui se passe dans cette classe. Ok, c'est très gentil. Merci beaucoup, c'était très très intéressant.</i>	

GROUPE DE DISCUSSION 8 | Terminale spécialité | 08-06-2022 | Durée : 06'21
3 élèves : Jasmine, Léa, Paul-Jan
T : Temps ; C : Code ; L : Locuteur

T	C	L	Propos	Énoncé
0'15	TSF*	VF	<i>Donc est-ce que vous utilisez les vidéos sur Internet pour travailler ?</i>	
0'18	TSF*		[Tous] oui	Tous les élèves du groupe recourent aux vidéos (TSF* 0'18)
0'22	TSF*	VF	<i>Et pourquoi utilisez-vous des vidéos ?</i>	
0'25	TSF*	J	ben parce qu'on comprend mieux heu que le cours / et c'est notre manière d'expliquer et // et puis aussi la vidéo on peut mettre sur pause / on peut heu	Pour Jasmine, les vidéos permettent de mieux comprendre le cours car c'est « notre manière d'expliquer » et car on peut mettre en pause (TSF* 0'25)
0'32	TSF*	L	on peut recommencer on peut prendre des notes on peut recommencer par exemple deux vidéos / par exemple sur une vidéo on va comprendre le début et sur l'autre on va comprendre la fin	Léa indique prendre des notes pendant la lecture de la vidéo et pouvoir utiliser plusieurs vidéos pour compléter des parties différentes d'un même cours (TSF* 0'32)
0'43	TSF*	VF	<i>D'accord</i>	
0'43	TSF*	L	et parfois on compr enfin moi personnellement j'comprends mieux des vidéos que certains cours	
0'47	TSF*	VF	<i>Pourquoi ?</i>	
0'48	TSF*	L	parce que c'est expliqué différemment et t'es / par exemple quand je regarde des vidéos c'est j'suis chez moi j'suis posée j'suis bien concentrée	Pour Léa, les vidéos, c'est le cours expliqué différemment et puis elle est chez elle, posée et bien concentrée (TSF* 0'48)
0'56	TSF*	J	oui t'es plus concentré en fait on prend des notes et heu après on recommence la vidéo on reprend on essaye de comprendre au fur à mesure heu / qu'on prend des notes et tout / du coup ben	Jasmine est d'accord avec Léa : plus de concentration à la maison avec les vidéos. L'apprentissage morcelé en petites unités vues et revues. L'élève maîtrise le rythme. (TSF* 0'56)
1'05	TSF*	L	oui genre / moi c'que j'fais c'est que j'regarde la vidéo j'mets pause et j'prends des notes / 'fin je j'écris en gros la vidéo sur une feuille 'fin ce que je comprends ce que je retiens je remets heu / je relance 'fin je continue je remets pause je continue / et au fur à mesure en fait j'ai toute ma vidéo écrite heu sur heu / ma feuille et après quand je relis mon cours / je comprends tout / 'fin je comprends heu ben du coup tout ce qui est écrit dans le cours vu que j'ai fait ça avec ma vidéo	Léa prend des notes sur la vidéo sur une feuille (TSF* 1'05)
1'29	TSF*	VF	<i>D'accord. Mais ce sont des vidéos de quoi que tu regardes ?</i>	
1'32	TSF*	L	ben par exemple heu en SVT pour la respiration cellulaire j'ai tapé respiration cellulaire sur YouTube et j'ai eu plein de vidéos / j'en ai regardé plusieurs et y en a heu / une ou deux que j'avais compris juste ça m'a aidé à comprendre	
1'44	TSF*	VF	<i>Et tu vas toujours sur le même site ? C'est des youtubeurs en fait ?</i>	
1'49	TSF*	L	ouais	
1'50	TSF*	VF	<i>Et tu vas toujours au même endroit ou c'est vraiment en fonction de [Léa me coupe la parole]</i>	
1'54	TSF*	L	ben par exemple en SES y a que une personne 'fin il s'appelle Monsieur SES c'est sur heu YouTube / et heu / j'comprends tout avec lui / 'fin c'est bien expliqué et / ben je comprends mieux mes cours / avec heu ça	Léa consulte « Monsieur SES » en SES. Elle « comprend tout » avec lui (TSF* 1'54)

2'09	TSF*	VF	<i>Et est-ce que tu as un exemple de quelque chose que tu n'avais pas du tout compris en cours et que tu as compris grâce aux vidéos ?</i>	
2'17	TSF*	L	ben tout la SES [Rires] tous les chapitres de SES [En riant]	
2'20	TSF*	PJ	la SES c'est grâce à ça hein	
2'23	TSF*	J	grâce à YouTube	
2'23	TSF*	L	grâce à toutes les vidéos parce que ben on a pas beaucoup de cours en SES enfin c'est que des cours à partir de documents et heu on répond à des questions y a pas de cours heu écrit comme heu	
2'32	TSF*	J	structuré	
2'32	TSF*	L	par exemple ça [Montre le fascicule de SVT qui contient le cours distribué aux élèves]	
2'33	TSF*	J	ouais	
2'33	TSF*	L	y a aucun paragraphe de cours ou quoi c'est juste des documents et des questions tous tous les chapitres c'est juste ça	
2'40	TSF*	VF	<i>Mais d'après toi est ce que la vidéo t'aide parce que tu as déjà vu les choses en cours et que ça te fait une nouvelle façon de faire ou c'est vraiment la vidéo en elle même [Inès et Léa me coupent]</i>	
2'49	TSF*	J	non non vraiment la vidéo	
2'49	TSF*	L	non c'est la vidéo en elle même	
2'50	TSF*	J	ouais et puis en plus quand tu relis tes fiches heu t'as tout compris vu que t'as d'jà écouté la vidéo t'as d'jà compris heu t'étais concentré quand t'as écouté la vidéo ça veut dire que quand tu lis tes fiches quand t'essayes d'apprendre ben c'est simple en fait t'as tout heu mémorisé t'as tout heu	Le fait d'écouter la vidéo permet de tout mémoriser, de tout enregistrer selon Jasmine (TSF* 2'50) Léa confirme et parle de « flashbacks » de la vidéo et de citer un chapitre de SES qui parlait de pots de tomates : « quand j'ai heu lu enfin quand j'ai / j'ai appris heu ce qui fallait apprendre et ben j'ai heu l'exemple des pots de tomates dans ma tête parce que j'ai vu l'image » (TSF* 3'03)
3'01	TSF*	L	ouais et quand tu lis tes fiches	
3'03	TSF*	J	t'as tout enregistré	
3'03	TSF*	L	t'as des heu / on va dire flashbacks de la vidéo 'fin tu te rappelles heu / de par exemple une image qu'y avait sur la vidéo / par exemple on dans un chapitre de SES ça parlait de pots de tomates / et heu pour heu / l'exemple avec les pots de tomates et ben quand j'ai heu lu enfin quand j'ai / j'ai appris heu ce qui fallait apprendre et ben j'ai heu l'exemple des pots de tomates dans ma tête parce que j'ai vu l'image	
3'23	TSF*	J	pareil on a	
3'24	TSF*	L	j'ai vu heu le visuel de pot de tomate	
3'26	TSF*	J	on a parlé des avantages absolus avantages comparatifs	
3'28	TSF*	L	voilà	
3'28	TSF*	J	ben y avait un tableau qui parlait de ça et qui montrait très bien heu / entre la France par exemple et le Portugal et on voyait très bien puis on voyait avec un tableau donc c'est à dire que quand / heu moi sur ma copie je barre [Dans le sens : je surligne] heu expliquez les avantages comparatifs	Jasmine est d'accord avec Léa sur les « flashbacks » et cite un tableau en SES qui lui revient en mémoire lors de la lecture d'une question sur le sujet en contrôle : « t'as le tableau heu qui arrive dans ta tête » (TSF* 3'28)
3'40	TSF*	L	ben tu penses directement à ce tableau là	
3'42	TSF*	J	ben t'as le tableau heu qui arrive dans ta tête / et tu comprends et tu sais expliquer heu à partir heu de ça	
3'46	TSF*	VF	<i>Mais donc du coup vous regardez les vidéos avant le cours ou après le cours ?</i>	
3'51	TSF*	L	après // parce qu'en fait / t'as t'as déjà le cours moi ça m'avait {sic} d'jà arrivé en SES / j'avais heu / j'avais un cours sur heu le manuel / j'avais rien compris du tout /	Pour Léa, il est plus facile de comprendre avec une vidéo qu'avec le cours écrit (TSF* 3'51)

			j'ai regardé une vidéo j'ai fait heu ma technique ou heu je mettais pause j'écrivais je mettais pause / et heu j'ai fait ça juste une fois j'ai pas appris ou quoi / et j'ai relu heu mon cours sur heu mon livre et j'avais tout compris // et tout est / et j'ai réussi à apprendre beaucoup plus facilement vu que j'avais tout compris avec la vidéo et que j'avais mis pause je m'étais concentrée j'avais écrit j'avais remis heu / play j'avais remis pause j'avais réécrit et ça rentre beaucoup plus facilement en fait	
4'29	TSF*	VF	<i>D'accord. D'autres choses sur les vidéos ? Dans les autres disciplines ? C'est pareil, vous les utilisez ?</i>	
4'34	TSF*	J	toutes les disciplines pareil moi j'dis	
4'36	TSF*	L	ouais / partout tous les cours	
4'39	TSF*	J	sauf à la SVT y a pas pour les cours / simplement pour comprendre la respiration cellulaire ou quelques petits exemples comme ça	
4'42	TSF*	L	ouais par exemple en SVT si on comprend pas certains points	
4'44	TSF*	J	mais c'est mieux y a d'jà le cours	
4'44	TSF*	L	on va aller regarder sur heu YouTube et ça va nous expliquer en / ben avec d'autres mots et du coup on peut on peut mieux comprendre avec d'autres mots	On peut mieux comprendre avec d'autres mots (TSF* 4'44)
4'54	TSF*	VF	<i>Mais alors est ce qu'on pourrait se passer des cours et travailler qu'avec les vidéos d'après vous ?</i>	
4'58	TSF*	PJ	ça dépend	
5'00	TSF*	J	ça dépend vraiment	
5'01	TSF*	PJ	pour SES / vu qu'en général ben / on doit plus s'adapter à la méthode des profs parce que les profs ils vont heu nous noter selon leur méthode / par exemple pour SES moi je regarde une vidéo d'abord sur YouTube avant le heu cours / et comme ça pendant que le prof il fait son cours ben j'arrive mieux à comprendre ce qu'ils dit / parce que du coup je prends les exemples heu des vidéos / du coup j'comprends mieux / et quand y a le contrôle ben du coup j'm'adapte à ses questions et / et je mélange un peu des deux / mais en gros c'est / c'est plus une aide heu / si on veut bien s'en servir c'est plus une aide pour s'adapter après à la méthode du prof je trouve	Les vidéos YouTube, c'est juste « une aide pour s'adapter à la méthode du prof ». La forme scolaire est prégnante et le professeur reste la référence (TSF* 5'01)
5'36	TSF*	J	c'est plus une aide	
5'39	TSF*	PJ	ouais ça peut pas faire un cours parce que // ça va dépendre des profs mais en général / c'est mieux quelqu'un qui t'explique heu devant toi avec des mouvements ou même heu des vrais exemples / mais c'est sûr que heu des fois avec YouTube on va mieux comprendre / ça va dépendre des fois	« c'est mieux quelqu'un qui t'explique heu devant toi avec des mouvements ou même heu des vrais exemples », les « vrais exemples » du prof sont ils à mettre en parallèles avec de « faux exemples » sur YouTube. Le vrai c'est quand même la forme scolaire... (TSF* 5'30)
5'51	TSF*	J	ou alors on pourrait regarder une vidéo et après on met sur pause et on a une explication heu avec / et puis heu / voilà enfin on se sert d'une base de cours qu'est une vidéo / et après on a des explications en plus mais c'est tout	
6'03	TSF*	L	mais moi en SES les vidéos ça fait tout mon cours hein	
6'06	TSF*	J	ouais voilà	
6'06	TSF*	L	je me suis pas du tout aidé des cours qu'on heu qu'on m'avait donné / parce que du coup c'était ben heu que des documents et genre la vidéo ça a totalement remplacé tous les cours hein en SES	

6'16	TSF*	VF	<i>Ok. Bon écoutez merci, on va mettre en pause, voilà.</i>	
------	------	----	---	--

GROUPE DE DISCUSSION 9 | Terminale spécialité | 08-06-2022 | Durée : 05'20
3 élèves : Aïcha, Nadhrat, Albane
T : Temps ; C : Code ; L : Locuteur

T	C	L	Propos	Énoncé
0'00	TSG*	VF	<i>Je m'intéresse aux vidéos YouTube notamment. Est-ce que vous utilisez les vidéos pour travailler vos cours ?</i>	
0'08	TSG*	A	oui	Tous les élèves du groupe recourent aux vidéos (TSG* 0'08)
0'08	TSG*	N	ouais	
0'09	TSG*	Alb	oui de temps en temps ouais /	
0'11	TSG*	N	ouais	
0'12	TSG*	Alb	j'utilise aussi	
0'13	TSG*	A	oui beaucoup j'utilise	
0'15	TSG*	VF	<i>Vous avez des exemples ?</i>	
0'16	TSG*	N	heu comme heu youtubeur [Interrogatif]	
0'18	TSG*	VF	<i>Oui ou comme cours que tu as pu utiliser. Vous regardez ça tous les jours ?</i>	
0'24	TSG*	N	non quand j'ai pas / trop bien compris un cours	
0'26	TSG*	Alb	ouais quand on est un peu dans l'incompréhension d'un cours on / quelqu'un qui nous explique c'est un peu plus facile à comprendre	
0'33	TSG*	VF	<i>Vous avez des exemples de youtubeurs ?</i>	
0'34	TSG*	N	oui heu y a Bio Physique / qui faut des vidéos sur la physique etc.	
0'39	TSG*	Alb	ouais	
0'39	TSG*	N	ya Bio Logique aussi	
0'41	TSG*	Alb	ouais Bio Logique	
0'43	TSG*	N	Bio Physique ou Bio Logique	Impossible de trouver Bio Physique sur YouTube. J'ai donc questionné les élèves de ce groupe. Voici la réponse d'Albane : « Bonjour, J'ai donc parlé avec Aïcha, elle dit que c'est Nadhrat qui en a parlé et qu'elle a dû se tromper et qu'elle voulait parler de "le prof de physique". Je vous joins une de ses vidéos. https://youtube.com/watch?v=QhKKPuDI m40&feature=share Je vous souhaite une bonne journée à vous. »
0'44	TSG*	Alb	ouais Lesbonsprofs des trucs comme ça	
0'47	TSG*	A	ouais lesbonsprofs surtout ouais	
0'49	TSG*	VF	<i>Et ça c'est dans toutes disciplines que vous utilisez ?</i>	
0'50	TSG*	N	non pas dans toutes les disciplines	
0'51	TSG*	A	pas toutes ça va être plutôt / dans les spé / et par exemple heu // ouais en histoire ou en géographie dans les matières où on galère le plus	
1'00	TSG*	N	où y a beaucoup de contenu	
1'01	TSG*	Alb	ouais beaucoup de contenu genre des / genre des dates ou alors beaucoup de définitions même en / en philo de temps en temps quand y a des définitions à apprendre et tout	Les vidéos ne sont pas mobilisées pour comprendre un contenu mais pour le mémoriser. Il n'y a rien à comprendre dans une date... (TSG* 1'01)
1'07	TSG*	N	ouais	
1'08	TSG*	VF	<i>Et est-ce que vous avez l'exemple de quelque chose que vous auriez compris, quelque chose de concret, que vous auriez compris avec une vidéo et que vous n'aviez pas compris en cours ?</i>	

1'18	TSG*	Alb	heu moi c'est / beaucoup en histoire la la crise de 29 qu'on avait travaillé / j'avoue que j'comprenais rien [Insiste sur ce mot] en cours / mais avec les vidéos que le prof y nous mettait en cours / les revoir heu chez moi ça me permettait de comprendre un peu mieux / un peu / oui un peu mieux	Albane consulte chez elle les vidéos passées en cours d'histoire sur la crise de 1929 (TSG* 1'18)
1'31	TSG*	VF	<i>Alors c'est des vidéos que le prof mettait en cours et que tu regardais à nouveau chez toi</i>	
1'34	TSG*	Alb	oui / en fait le prof il nous donnait des fiches avec les vidéos qui passaient on devait compléter / et des fois j'comprenais pas trop même en relisant le cours j'comprenais pas / donc je me re j'me remettais la vidéo / et ça me permettait d'un / de mieux comprendre / vu qu'y avait plus de silence chez moi	Et elle prétend mieux comprendre car il y plus de silence chez elle (TSG* 1'34)
1'48	TSG*	VF	<i>D'accord. Et les youtubeurs, vous avez des exemples de cours que vous avez suivi sur YouTube et ou vous avez compris des choses que vous n'aviez pas du tout comprise avant ?</i>	
1'59	TSG*	N	oui par exemple en mécanique et en physique chimie / moi ça me heu / beaucoup plus aidé que mon cours / c'était un peu un complément du cours que la prof elle faisait / qui nous expliquait un peu plus tu pouvais heu / heu / reculer en arrière ou te [Inaudible] des vidéos / du coup c'était heu c'était top	Les vidéos comme complément de cours en physique-chimie (1'59 TSG*) Utilisation de la fonction retour en arrière (1'59 TSG*)
2'16	TSG*	A	en fait c'est comme heu un prof à la maison genre [Les autres élèves : ouais] j'trouve ça nous aide à mieux comprendre les // moi surtout moi quand j'écoute des vidéos / j'comprends mieux que heu quand heu / j'lis heu la leçon / beaucoup plus	Les vidéos « en fait c'est comme [...] un prof à la maison » (TSG* 2'16) Aïcha comprend mieux lorsqu'elle « écoute » des vidéos que lorsqu'elle lit un cours. On notera le verbe « écouter » pour la vidéo (TSG* 2'16)
2'28	TSG*	Alb	t'as l'explication qui va avec [Les autres élèves : ouais] et en plus y a le fait que ben du coup tu peux retourner en arrière tu peux retourner autant de fois / alors que quand t'es en cours / à force de demander au prof de répéter on a / l'impression qu'au bout d'un moment ben / pas que ça le saoule mais tu sais qu'il aimerait bien passer à autre chose / alors que là sur YouTube tu peux / tu peux retourner en arrière autant de fois que tu veux la personne elle va rien dire	Fonction retour en arrière évoquée, autant de fois que nécessaire et comparaison avec la situation de classe (TSG* 2'28)
2'44	TSG*	N	et si t'es un peu gênée heu de demander	
2'47	TSG*	Alb	ouais gênée de demander là t'es sûr que tu peux retourner en arrière et c'est plus facile de comprendre	Albane évoque sa gêne de demander à l'enseignant de répéter, c'est plus facile de retourner en arrière avec la vidéo (2'47 TSG*)
2'50	TSG*	VF	<i>Pourquoi vous seriez gênée de demander ?</i>	
2'52	TSG*	Alb	ben / en fait moi j'serais pas gênée mais genre demander plusieurs au bout d'un moment je me dis que le prof il en a peut-être un peu marre / de dire ah elle comprend pas celle-là et tout	Albane se met à la place du professeur qui pourrait être lassé de répéter (2'52 TSG*)
3'00	TSG*	VF	<i>Et toi Nadhrat, pourquoi tu serais gênée ?</i>	
3'02	TSG*	N	heu / je sais pas comme ça ça dépend / des cours heu parce que / y a par exemple en physique chimie heu demander / c'est // voilà c'est dur à comprendre // en physique chimie / du coup je préfère regarder des vidéos pour heu	« Demander, c'est dur à comprendre en Physique-chimie ». De la crainte de ne pas comprendre les explications ? (TSG* 3'02)
3'19	TSG*	VF	<i>D'accord. Et toi [À Aïcha] tu as un exemple précis de quelle chose que tua s compris grâce aux vidéos ?</i>	
3'22	TSG*	A	heu précisément heu j'aurais heu aussi en mécanique ou heu en SVT la contraction musculaire / heu en plus vu	Aïcha peut donner des exemples de notions comprises avec les vidéos YouTube : en

			qu'y avait la partie 5 et 6 j'avais pas du tout compris / j'ai regardée heu / j'comprendais pas du tout heu à l'écrit du coup j'ai regardé des vidéos plusieurs fois / je revenais je revenais et heu ouais ça rentrait facilement / avec des schémas et tout	physique avec la mécanique et en SVT avec la contraction musculaire. Elle n'y arrivait pas « à l'écrit » mais a pu y parvenir avec les vidéos et leurs schémas (TSG* 3'22)
3'45	TSG*	VF	<i>Et quoi dans la contraction musculaire ?</i>	
3'46	TSG*	A	tout ce qui heu / tout ce qui heu / les heu / comment ça s'appelle les trucs les heu / tout ce qui heu // j'ai oublié comment ça s'appelle ça / à l'intérieur des cellu	
4'00	TSG*	VF	<i>Les myofilaments d'actine et de myosine</i>	
4'02	TSG*	A	oui tout ce qui est / quand il attrape heu / l'actine et tout et tout et / heu y a une migration d'ATP des trucs comme ça	
4'08	TSG*	VF	<i>D'accord, et est-ce qu'on pourrait travailler uniquement avec les vidéos, sans avoir de cours ?</i>	Les élèves ne pensent pas pouvoir se passer des cours (TSG* 4'14)
4'14	TSG*	N	heu non j'pense pas	Les vidéos « c'est beaucoup trop court »,
4'15	TSG*	Alb	non j'pense pas	« c'est comme un complément pour une chose précise » (TSG* 4'18)
4'16	TSG*	A	non	
4'18	TSG*	N	c'est beaucoup / en fait les cours / enfin les vidéos c'est beaucoup trop court c'est vraiment si tu veux / heu en savoir plus si t'as pas compris un / une chose précise / et c'est comme un complément	
4'27	TSG*	Alb	ouais ouais c'est vrai c'est un plus	
4'32	TSG*	N	[Inaudible] vraiment d'une vidéo heu de 5 minutes / c'est beaucoup trop court	
4'33	TSG*	VF	<i>Et quand vous me disiez, il y a telle chose que j'ai comprise grâce aux vidéos, est-ce que c'est pas parce que vous l'aviez déjà vu en cours et que la vidéo vous a apporté des renseignements complémentaires [Albane me coupe]</i>	
4'46	TSG*	Alb	ouais	
4'46	TSG*	VF	<i>Est-ce que s'il n'y avait pas le cours la vidéo n'aurait pas été elle aussi compliquée ?</i>	
4'51	TSG*	Alb	non c'est plus un / voilà un complément parce que un cours tu sais tu l'as vu / t'as un peu compris / et pour mieux être sûr de ce / de connaître ce sujet / on se dit ben tiens je vais regarder telle vidéo / pour mieux comprendre / mais c'est faut quand même avoir une base / de compréhension	Le cours est indispensable pour Albane, il donne « les bases de compréhension » : « un cours tu sais tu l'as vu / t'as un peu compris » (TSG* 4'51)
5'05	TSG*	A	ouais c'est juste un petit plus	Les vidéos YouTube « c'est juste un petit plus » (TSG* 5'05)
5'06	TSG*	Alb	ouais c'est ça c'est vraiment un plus	
5'08	TSG*	N	t'as différent noms donc du coup tu peux /	
5'09	TSG*	Alb	ouais aussi d'avoir une manière différente heu d'apprendre c'est un plus oui	
5'15	TSG*	VF	<i>D'accord. Eh bien écoutez, merci beaucoup, c'est dans la boîte</i>	

GROUPE DE DISCUSSION 10 | Terminale spécialité | 08-06-2022 | Durée : 03'50
4 élèves : Marie, Sonia, Chéïma, Nayoby
T : Temps ; C : Code ; L : Locuteur

T	C	L	Propos	Énoncé
0'00	TSH*	VF	<i>Ce qui m'intéresse ce sont les vidéos YouTube. Vous regardez des vidéos pour travailler chez vous à la maison ?</i>	
0'09	TSH*		[Tous : oui]	Tous les élèves du groupe recourent aux vidéos (TSH* 0'09)
0'10	TSH*	VF	<i>Sur quoi ?</i>	
0'11	TSH*	M	moi la physique	
0'13	TSH*	S	SVT physique les cours qui me dérangent c'est tout	Sonia regarde des vidéos préférentiellement sur les cours qui la dérangent (TSH* 0'13) Tout comme Chéïma sur les cours pour lesquels elle a du mal (TSH* 0'15)
0'15	TSH*	C	moi pareil les cours sur lesquels j'ai du mal	
0'18	TSH*	N	moi physique aussi	
0'20	TSH*	VF	<i>Et est-ce que vous pourriez me citer quelque chose que vous avez appris grâce à une vidéo et que vous n'aviez pas du tout compris en cours, un élément, une notion ?</i>	
0'33	TSH*	M	moi c'était l'effet Doppler en physique chimie et du coup j'ai compris en regardant une vidéo sur YouTube	Les élèves sont capables de citer des éléments appris grâce aux vidéos effet Doppler et équations-bilan (TSH* 0'33)
0'38	TSH*	C	moi c'était les équations / bilan / en regardant des vidéos YouTube j'arrivais heu mieux à les faire	
0'46	TSH*	VF	<i>Mais alors t'arrivais mieux à les faire, est ce que d'après vous le fait qu'il y ait du cours avant ça aide ou est-ce que vraiment le cours ne change rien, c'est vraiment la vidéo qui fait que vous comprenez le truc ? Ce que je veux dire c'est est ce que le cours avant ça ne dégrossit pas un peu le</i>	
0'58	TSH*	C	ah si / le cours en fait il nous permet de de / d'avoir entre guillemet les bases donc ce qu'on peut apprendre théoriquement mais après pour heu / le / pour utiliser le cours les vidéos YouTube ça aide beaucoup // [À voix basse] j'trouve	Les élèves s'accordent sur le fait que le cours permet d'avoir les bases théoriques mais pour utiliser le cours (la pratique ?), les vidéos aident beaucoup (TSH* 0'58)
1'15	TSH*	M	moi chui d'accord avec elle	
1'15	TSH*	S	pareil	
1'17	TSH*	M	parce qu'on a les vidéos on a des images et du coup ça rentre plus dans notre tête / même si on a d'jà heu l'intitulé du cours / et du coup on comprends mieux et plus facilement /	Les images des vidéos « rentrent plus dans notre tête » (TSH* 1'17)
1'24	TSH*	VF	<i>Et qu'est ce qui est bien dans les vidéos ?</i>	
1'27	TSH*	M	c'est interactif	
1'29	TSH*	C	Et c'est différé /	
1'29	TSH*	VF	<i>C'est à dire interactif ?</i>	
1'30	TSH*	M	ben ch'ai pas ils ils prennent des exemples de la vie quotidienne heu / y a des formes qui bougent et tout 'fin / moi j'trouve heu / j'ai une mémoire heu / ch'ai pas comment ont dit / quand t'apprends	Pour Marie, les vidéos c'est « interactif » car ils [Ceux qui conçoivent les vidéos] prennent des exemples de la vie quotidienne ! De plus, il y a des formes qui bougent et cela stimule sa mémoire visuelle (TSH* 1'30)
1'40	TSH*	C	visuelle	
1'40	TSH*	M	ouais voilà visuelle / du coup heu ça me permet de mieux apprendre /	
1'44	TSH*	C	et aussi le fait que ce soit pas heu le prof qu'on a tous les jours des fois ça peut ça peut aider parce que / c'est quelqu'un qui / qui nous explique différemment et /	Le fait d'avoir une explication différente est également bénéfique selon Chéïma (TSH* 1'44)

			ben cette différence là ça peut heu / ben nous permettre de mieux comprendre	
1'57	TSH*	VF	<i>Et quand vous avez besoin d'aide par exemple sur les équations bilan, vous allez sur un site particulier ou vraiment vous tapez, comment vous faites pour accéder à cette vidéo ?</i>	
2'06	TSH*	S	on écrit le nom du cours / sur YouTube	
2'09	TSH*	C	après y a des chaînes auxquelles personnellement je suis habituée / par exemple en SVT c'est Bio Logique et en physique chimie et quand je faisais math c'était Mathrix / mais sinon heu si heu / sinon des fois j'tape heu / juste l'intitulé du cours / et j'tombe je cherche la meilleure vidéo et voilà	Chéïma est habituée à certaines chaînes (2'09 TSH*)
2'24	TSH*	VF	<i>Sur Google ou sur YouTube ?</i>	
2'25	TSH*	C	non sur YouTube	
2'26	TSH*	VF	[Aux autres] <i>Vous êtes d'accord avec ça ?</i>	
2'28	TSH*		[Tous : oui]	
2'31	TSH*	VF	<i>Pourquoi vous allez sur YouTube, parce que vous voulez vraiment du YouTube ?</i>	
2'34	TSH*	M	ben on veut une vidéo / enfin moi personnellement je sais que si je vais taper heu / heu une aide heu 'fin je vais rechercher un cours / sur heu les sites Internet ce sera heu écrit / et je sais que ça va pas me captiver alors qu'une vidéo je sais que / ça va attirer mon attention et j'aurai envie de la regarder	Un cours écrit pris sur un site internet ne va pas « captiver » Marie alors qu'une vidéo attirera son attention et elle aura envie de la regarder (TSH* 2'34)
2'48	TSH*	VF	<i>D'accord. Est ce qu'on pourrait se priver de cours et utiliser que YouTube ?</i>	
2'53	TSH*		[Tous : non]	
2'54	TSH*	C	j'pense pas	
2'54	TSH*	M	parce qu'il faut les connaissances d'un prof et heu / le prof il peut répondre à nos questions heu / en réel //	Tous les élèves s'accordent sur le fait qu'ils ne peuvent pas se passer de cours (TSH* 2'53) car « il faut les connaissances d'un prof » et le prof peut « répondre aux questions en réel » (TSH* 2'54)
3'02	TSH*	N	et c'est dur d'apprendre le cours aussi / parce que heu sur YouTube ben t'as le cours mais après tu peux pas apprendre à partir de ça / c'est juste pour comprendre et après tu peux apprendre le cours	Pour Nayoby, les vidéos c'est pour comprendre pas pour apprendre (TSH* 3'02)
3'10	TSH*	C	et puis même heu la façon dont le prof il nous enseigne le cours et dont la vidéo YouTube elle nous apprend c'est pas la même chose 'fin c'est j'trouve c'est important des fois / avoir deux visions en fait ça nous aide aussi donc heu / YouTube ça sera jamais suffisant je pense	« c'est important d'avoir deux visions » (TSH* 3'10)
3'23	TSH*	M	non [Approbatif]	
3'25	TSH*	S	juste comme on a cours avant avec le prof ben juste c'est en plus / les vidéos / après quand vraiment on comprend pas ben c'est / c'est bénéfique sinon heu ça change rien en fait	Les vidéos « c'est juste en plus » « quand vraiment on comprend pas » (TSH* 3'25)
3'36	TSH*	VF	<i>Ok. Merci.</i>	

GROUPE DE DISCUSSION 11 | Première spécialité | 08-06-2022 | Durée : 13'20
3 élèves : Élias, Fabrice, Mohammed
T : Temps ; C : Code ; L : Locuteur

T	C	L	Propos	Énoncé
0'00	1SI*	VF	<i>Donc moi, mon travail s'intéresse à la façon dont vous vous travaillez à la maison, quand vous êtes chez vous, tout seuls. Et je voulais savoir si vous utilisiez les vidéos ?</i>	
0'10	1SI*	É	<i>oui</i>	Deux élèves sur trois du groupe utilisent des vidéos à des fins scolaires (1SI* 0'10)
0'12	1SI*	F	<i>heu oui</i>	
0'12	1SI*	M	<i>non moi pas vraiment</i>	
0'13	1SI*	VF	<i>[À Élias] Quels types de vidéos tu utilises ?</i>	
0'14	1SI*	É	<i>heu ben moi c'est en mathématiques / c'est heu Yvan Monka / c'est un / c'est un youtubeur prof / qui était heu / certifié heu / enfin c'est quelque chose de sûr c'est une source sûre / qui était heu donc c'est un professeur qui fait des vidéos heu sur YouTube / heu en mathématiques de heu du collège heu au lycée / et ça reprend tous les chapitres heu / tout le programme de mathématiques / donc j'le regarde heu parce qu'il m'aide beaucoup / il m'aide</i>	Yvan Monka, youtubeur prof est « certifié », c'est une source sûre pour Élias (1SI* 0'14) Yvan Monka aide beaucoup Élias pour les mathématiques (1SI* 0'14)
0'40	1SI*	VF	<i>Et tu le regardes avant ou après les cours ?</i>	
0'43	1SI*	É	<i>je regarde après</i>	Élias regarde Yvan Monka après les cours de mathématiques (1SI* 0'40)
0'44	1SI*	VF	<i>Et est-ce qu'il y a des choses que t'as pas compris en cours ?</i>	
0'46	1SI*	É	<i>oui</i>	
0'46	1SI*	VF	<i>Et que avec lui tu comprends ?</i>	
0'48	1SI*	É	<i>oui oui c'est ça / parce que heu / ben en fait on peut mettre pause / et relancer / ou retourner en arrière ou avancer / donc heu c'est plus simple parce qu'un prof heu / on peut lui demander une ou deux fois tandis que une vidéo c'est à l'infini / et heu on peut lui poser quelques questions heu / après le problème heu d'une vidéo c'est qu'on peut pas lui poser de question / mais heu vu qu'il les il l'étudie toutes les voies possibles et toutes les réponses possibles heu / heu qu'on pourrait revoir que en fait ben heu / t'as réponse à tout / on a réponse à tout</i>	Élias comprend avec les vidéos car « on peut mettre pause / et relancer / ou retourner en arrière ou avancer ». Choses impossibles avec un professeur à qui on peut « demander une ou deux fois tandis que une vidéo c'est à l'infini » Impossible de poser des questions à une vidéo cependant mais Yvan Monka « étudie toutes les voies possibles et toutes les réponses possibles » donc il a « réponse à tout » (1SI* 0'48)
1'16	1SI*	VF	<i>D'accord et tu utilises que Yvan Monka ?</i>	
1'20	1SI*	É	<i>oui heu que Yvan Monka après en physique heu / j'crois c'est c'est Monsieur Sympa c'est un truc comme ça / et heu pareil c'est des vidéos sur heu / ben tout le programme de physique chimie // et heu donc je regarde des vidéos heu de physique chimie et de mathématiques</i>	En physique chimie, Élias regarde « Monsieur Sympa » (1SI* 1'20)
1'36	1SI*	VF	<i>Et tu pourrais me citer une notion très précise que t'avais pas comprise du tout en cours et que t'as comprise grâce à Yvan Monka ou grâce à Monsieur Sympa ?</i>	
1'43	1SI*	É	<i>heu / ben Monsieur Sympa j'avais vu heu / pour les contrôles avec la loi de Boyle-Mariotte / que j'avais pas trop compris et il avait fait un dessin avec un plongeur heu / dans l'eau / où c'est plus simple pour moi</i>	Élias a pu comprendre la loi de Boyle-Mariotte avec Monsieur Sympa alors qu'il n'avait pas trop compris en cours. Il a pu comprendre grâce à un dessin d'un « plongeur dans l'eau » (1'43 TSI*)
1'56	1SI*	VF	<i>Pourquoi ?</i>	
1'56	1SI*	É	<i>heu parce que c'était heu / c'était dessiné / c'était dessiné et parce que on avait une heu situation / tandis</i>	Une situation d'apprentissage « plus simple pour lui » parce que dessiné, parce que mise

			que souvent les énoncés on a pas de situation / c'est à dire qu'on te donne l'énoncé et on te dit pas mais oui mais / imaginons dans la vraie vie heu ça se passerait comme ça	en situation. On retrouve ici l'opposition entre le cours théorique et la vidéo pratique [Se reporter à TSH* 0'58]. La vidéo donne un exemple « dans la vraie vie » (1SI* 1'56)
2'10	1SI*	VF	<i>Dans les cours tu veux dire ?</i>	
2'11	1SI*	É	oui dans les cours / heu ça se passerait comme ça dans la vraie vie or que là dans cette vidéo enfin dans les vidéos on nous heu / on nous met en contexte avec des dessins ou des situations / et heu Yvan Monka en fait y a tellement de truc hen ben les suites les suites exponentielles les suites exponentielles lui il met pas en contexte / parce que c'est plus difficile / mais heu / il explique bien heu // le programme heu la leçon	Élias de poursuivre que les vidéos mettent en contexte avec des dessins et des situations (1SI* 2'11)
2'35	1SI*	VF	<i>D'accord. [À Fabrice] Et toi, tu utilises quoi comme vidéo ?</i>	
2'38	1SI*	F	heu ben // moi c'est plus en histoire et en SVT / en histoire heu par exemple 'fin quand / j'fais après la leçon d'histoire / mais / vraiment après le chapitre même après le chapitre / heu / parce que la plupart du temps en histoire on n'a peut-être pas le temps de tout écrire / et avec la vidéo ben / ça permet de compléter ce qu'on a écrit / et même y peut même en rajouter / y peut en rajouter // et en SVT / c'est après heu chaque nouvelle leçon / chaq parce que j'ai / y a / une chaîne sur YouTube / SVT Première Facile / et heu / ben en fait pour heu chaque heu / chaque fascicule 'fin comme vous faite enfin à chaque chapitre / y a une vidéo / appropriée à ça vraiment tout le temps / et du coup ben j'regarde sur ça et / la plupart du temps ben vu que heu le heu on arrive heu / y a le fascicule à côté heu la vidéo de l'autre / et ça permet de compléter les deux heu / la plupart du temps et voilà hein / c'est c'est assez facile grâce aux vidéos / du coup j'utilise beaucoup heu les vidéos heu / lorsque j'étudie	Fabrice utilise les vidéos en histoire car il n'a pas le temps de tout noter en cours. Cela lui permet aussi « d'en rajouter » En SVT, il utilise « SVT Première Facile », il complète son cours avec les vidéos (1SI* 1'38)
3'48	1SI*	VF	<i>Et c'est pareil tu as un exemple précis où tu pourrais dire ben là j'avais pas compris le cours et avec la vidéo ben j'ai réussi à comprendre ?</i>	
3'56	1SI*	F	heu par exemple heu en histoire j'ai la Révolution / la Révolution ben heu c'est / par exemple pendant le cours / on va dire que j'avais pas trop écrit / mais grâce heu / grâce à la vidéo / en trois jours / trois deux jours / j'ai réussi à avoir quelques dates dans ma tête des notions heu de la Révolution et heu // et voilà	Fabrice cite comme exemple la Révolution, un cours pour lequel il n'a pas trop écrit. Il a pu en deux ou trois jours avoir « dans sa tête » des notions et quelques dates. Cet exemple illustre l'utilisation des vidéos pour la mémorisation. (1SI* 3'56)
4'19	1SI*	VF	<i>Et comment t'as eu ces dates dans la tête ? Comment s'est venu dans la tête ?</i>	
4'22	1SI*	F	ben 'fin / moi j'pense que j'ai plus une mémoire heu / audio {sic} que visuelle / du coup heu lire mon cours ça va / ça va 'fin j'le lis / et faut que je l'répète dans ma tête faut que j'le parle tout ça / et du coup les vidéos ben c'est / c'est plus facile pour moi heu quand / j'regarde des vidéos d'apprendre que quand je lis / comme ça // et pour SVT ben c'est plus heu / heu / quand on a fait heu l'ADN / l'ADN heu / heu dans la vidéo 'fin / du peu que j'm'en rappelle / ils avaient vraiment bien expliqué lors de la réplication d'ADN / ça j'me rappelle que j'crois j'avais pas trop compris dès le début / et la vidéo ils avaient bien expliqué heu / ARN messenger / ARN messenger la différence avec heu / la réplication d'ADN normal et voilà	Fabrice mémorise les vidéos avec sa mémoire auditive. Une mémoire peu efficace avec un cours écrit qu'il doit « lire dans sa tête » (1SI* 4'22)

5'14	1SI*	VF	<i>Et une question un peu difficile maintenant mais c'est est-ce que vous pensez que finalement comme vous avez le cours avant ça vous aide pas quand même pour les vidéos sans que vous ne vous en rendiez compte. Vous dites j'ai pas compris le cours et puis vous voyez avec la vidéo et là vous vous dite j'ai compris le cours avec la vidéo mais est-ce qu'il n'y aurait pas quand même un petit impact du cours ? Même si vous l'avez pas compris, est-ce qu'il vous à pas donné des bases ou est-ce que c'est vraiment purement la vidéo qui vous aide à comprendre ?</i>	
5'38	1SI*	F	[À Élias] tu veux répondre en premier [Interrogatif]	
5'39	1SI*	É	non ben c'est c'est le cours / 'fin c'est grâce au cours oui parce que sans le cours heu regarder une vidéo quelque chose qu'on connaît pas c'est pas que ça sert à rien mais on comprendrait rien / on comprendrait quelques trucs mais oui le cours ça donne des bases parce qu'en fait juste la vidéo c'est comme comme il a dit c'est pour compléter c'est quelque chose heu / qu'on a oublié qu'on a pas forcément noté ou qu'on comprend pas / et quelque chose qu'on peut revoir revoir revoir revoir / mais oui le cours heu oui le cours ça donne des bases / ça c'est sûr	Pour Élias, le cours est essentiel car il donne les bases, la vidéo n'est là que pour compléter. La vidéo c'est « quelque chose qu'on peut revoir revoir revoir revoir » (1SI* 5'39)
6'07	1SI*	VF	[À Fabrice] <i>Et toi ?</i>	
6'08	1SI*	F	ben moi j'ai enfin sans faire exprès / j'ai expérimenté ça / dans le sens heu / quand on travaillait sur heu les roches / heu à un moment dans la vidéo ben j'ai suivi la vidéo avec le cours / et dans le même dans la même vidéo / on est passé à un moment où il parle heu // comment on peut savoir heu quel type de roche enfin en fonction de la / enfin de la chaleur 'fin non c'est c'est je m'en souviens plus c'était quoi / mais en fonction de la chaleur / on pouvait heu savoir heu // enfin on pouvait savoir quelque chose je m'en souviens je m'en souviens plus / et en SVT on avait on était pas encore allé sur ça / et je me souviens ben quand j'ai vu la vidéo j'étais largué / eh ben carrément j'ai fait bon ben tant pis heu / j'apprends pas ça / et après j'ai appris plus tard heu 'fin quand on est allé en cours de SVT que / ben en fait on l'avait pas fait et du coup c'est pour ça que j'avais pas compris	Fabrice démontre le fait que la vidéo seule ne peut pas suffire : alors qu'il travaillait son cours de géologie avec une vidéo, il arrive un moment où « il est largué » sur une notion qu'il décide de ne pas apprendre. Plus tard, en cours il constate que cette notion n'avait pas encore été abordée : « ben en fait on l'avait pas fait et du coup c'est pour ça que j'avais pas compris » (1SI* 6'08)
6'59	1SI*	VF	<i>D'accord</i>	
6'59	1SI*	F	<i>et après heu j'ai vu après la vidéo et là heu c'était clair dans ma tête</i>	Après la vidéo, « c'est clair » dans la tête de Fabrice (1SI* 6'59)
7'03	1SI*	VF	<i>Après avoir fait le cours ?</i>	
7'03	1SI*	F	ouais c'est vraiment pour compléter la vidéo [Dans le sens : la vidéo est là pour compléter le cours]	La vidéo est là pour compléter le cours (1SI* 7'03)
7'05	1SI*	VF	<i>D'accord. Est-ce que vous pensez que finalement les vidéos ça pourrait remplacer le cours pour vous ?</i>	
7'09	1SI*	F	non j'y pense pas	
7'10	1SI*	É	non	
7'10	1SI*	F	parce que heu interaction avec le prof / il peut vraiment heu / si le prof il donne le temps / t'expliquer et heu // faire en sorte que tu comprennes	Pour Fabrice, la vidéo ne peut pas remplacer les cours car il manque l'interaction avec le prof. Fabrice rajoute que « si le prof se donne vraiment le temps, il peut t'expliquer et faire en sorte que tu comprennes » (1SI* 7'10)
7'21	1SI*	É	c'est plus naturel aussi	
7'22	1SI*	F	ouais c'est plus naturel	Le contact humain c'est mieux que le contact numérique, c'est plus naturel. Il y a des

7'24	1SI*	É	heu le contact heu est mieux / que / le contact visu enfin / humain est mieux que le contact heu numérique // ça veut dire qu'on regarde quelque chose sans interagir avec mais que le prof c'est la même chose mais on peut on peut avoir une interaction	interactions possibles avec le professeur (1SI* 7'21)
7'41	1SI*	VF	<i>D'accord. Et donc quand vous allez sur des vidéos vous allez sur des supports bien connus Yvan Monka, etc. Vous n'allez pas chercher, vous n'allez pas taper le titre du cours et vous tombez sur n'importe quelle vidéo, ça vous ne faites pas ? Vous allez sur des supports connus ?</i>	
7'57	1SI*	F	ben on va dire qu'au début c'était comme ça vu que la première fois la première fois / j'ai cherché ben // heu chapitre de SVT nanananana / après j'ai regardé les vidéos / j'ai d'abord regardé heu ceux {sic} qui avaient le plus de vues /	La première fois Fabrice a visionné en priorité les vidéos avec le plus de vues (1SI* 7'57)
8'12	1SI*	VF	<i>Pourquoi ?</i>	
8'13	1SI*	F	heu ben parce que / j'pense que comme tout le monde si / une personne heu / elle va par exemple heu dans un nouveau restaurant / ben elle va aller là où il y a le plus de monde parce qu'elle aura plus confiance que dans le restaurant où y a ben personne / et j'pense que c'est pareil avec tout / et du coup ben on va dire que pour la vidéo par exemple j'ai suivi le mouvement avec le nombre de vues / après j'ai regardé les commentaires / j'peux regarder les commentaires / voir s'ils ont compris heu eux aussi et voilà / et lors de la vidéo / je regarde si c'est en adhérence {sic} avec heu ce que j'ai étudié / si ça ben découle bien de avec ce que j'ai étudié et si c'est le cas ben / j'reste sur une même personne comme par exemple SVT Première	Fabrice fait le parallèle avec le choix d'un restaurant pour ses avis et le choix de la vidéo qu'il décide de tester. Fabrice lit également les commentaires pour voir les retours de ceux qui ont compris Enfin Fabrice fait aussi preuve d'esprit critique en regard de ce qu'il sait sur le sujet (1SI* 8'13)
8'56	1SI*	VF	<i>D'accord. C'est très clair. Toi aussi c'est pareil [À Élias] ?</i>	
8'58	1SI*	É	ouais ouais c'est ça / ben c'est sûr / et heu aussi enfin je vais sur les trucs que j'connais moi / comme heu Yvan Monka ou même quand j'parle avec heu / d'autres élèves parce que on est tous heu on est tous heu les mêmes on regarde tous des vidéos	Élias quant à lui va sur des ressources qu'il connaît ou qui sont recommandées par ses camarades (8'58 1SI*)
9'12	1SI*	VF	Tous ?	
9'12	1SI*	É	ouais moi je suis pas un [Inaudible] [Mohammed : oui] la plupart avec qui je parle toi tu regardes des vidéos Mohammed [Interrogatif]	
9'18	1SI*	M	ouais ça va / parfois par exemple en math ou j'comprends pas heu des sujets / j'regarde pour essayer de recomprendre / mais sinon heu la plupart du temps heu j'regarde pas vraiment	
9'29	1SI*	É	non mais globalement heu / on regarde quelques vidéos pas tout le temps comme Mohammed mais / après pour ceux aussi qu'on plus de difficulté ou quoi heu / les vidéos ça aide le plus ouais / c'est sûr	
9'41	1SI*	VF	<i>D'accord. Ben merci. Une autre petite question : est-ce que vous vous entraidez dans la classe en dehors de l'école ?</i>	
9'48	1SI*	F	heu s'entraider c'est à dire [Interrogatif] / aller à la bibliothèque ensemble [Interrogatif]	
9'53	1SI*	VF	<i>Poser des questions, les groupes sur lesquels vous interagissez entre vous, vous expliquez : ah ben ça j'ai pas compris, tu peux m'expliquer ça ?</i>	
10'02	1SI*	É	c'est rare	

10'02	1SI*	F	ben par exemple on va comme une classe normale on va par exemple se donner les devoirs	Élias déclare que l'entraide est rare dans la classe en dehors de l'école Fabrice d'ajouter qu'ils « se donnent les devoirs » comme une classe normale (1SI* 10'02), par exemple « des astuces avant les contrôles, telles des vidéos pour réviser les contrôles » (1SI* 10'07). Fabrice précise que les élèves peuvent s'entraider mais en privé (1SI* 10'07).
10'07	1SI*	É	ouais	
10'07	1SI*	F	heu par exemple des astuces par exemple heu avant les contrôles d'histoire / heu ben y a Élias / il heu il donne heu il avait donné une vidéo / et heu ben pour nous aider heu dans nos révisions d'histoire / enfin moi j'avais d'jà vu la vidéo avant mais en tout cas heu voilà / on peut s'donner heu des p'tites astuces tout ça et heu / mais de toutes façons j'pense que / si des personnes qui ont besoin d'aide soit ils se le disent en privé ou 'fin	
10'33	1SI*	É	ouais	
10'33	1SI*	F	personne va refuser quoi	
10'34	1SI*	É	ouais sur heu sur le groupe lui-même y a personne qui dit heu moi j'ai pas compris ça heu / comme ça c'est souvent en privé	Élias confirme que sur le groupe [Comprendre sur le groupe de la classe], aucun élève ne va intervenir pour dire qu'il n'a pas compris. Ce genre de chose se passe en privé (1SI* 10'34).
10'40	1SI*	F	ouais c'est en privé	
10'41	1SI*	M	ouais c'est ça	
10'41	1SI*	VF	<i>Pourquoi ?</i>	
10'42	1SI*	É	ben parce que c'est plus heu c'est plus intime / parce qu'on aime pas on n'aime pas dire qu'on comprend pas / on n'aime pas dire ça heu aux gens dire ouais j'ai pas compris parce que après heu on peut s'dire que le mec il nous il pense qu'on est plus heu moins intelligent que lui ou des trucs comme ça / après / ça dépend de chacun mais heu / globalement c'est ça c'est je j'ai j'ai jamais connu quelqu'un qui aime dire heu à une autre oui je comprends pas heu je suis nul des trucs comme ça	La demande d'aide est du domaine de l'« intime » « parce qu'on n'aime pas dire qu'on comprend pas » de peur que les autres pensent que l'on est moins intelligent qu'eux. Le regard des autres est important (1SI* 10'42). Élias fait le lien entre « je ne comprends pas » et « je suis nul » (1SI* 10'42).
11'06	1SI*	VF	<i>D'accord</i>	
11'07	1SI*	É	mais c'est plus intime c'est vraiment intime heu / le fait de demander heu quelque chose qu'on comprend pas	Élias insiste : « c'est vraiment intime le fait de demander quelque chose qu'on comprend pas » (1SI* 11'07) Mohammed précise que « chaque personne fait son groupe » (1SI* 11'11)
11'11	1SI*	M	ouais chaque personne fait son groupe	
11'13	1SI*	F	moi j'verrai pas comme ça / moi si heu par exemple heu / j'ai une question heu 'fin j'ai vraiment pas compris / j'poserais ben en privé / mais c'est pas que j'pose pas dans le groupe parce que j'me sentirai 'fin j'aimerais pas ou quoi / c'est juste que 'fin j'me dit heu / j'ai pas envie de trop de commentaires commentaires	Fabrice n'est pas d'accord avec ses deux camarades, s'il ne pose pas de question devant le groupe ce n'est pas par crainte du regard des autres mais par peur d'avoir trop de commentaires qui pourront être inutiles. Il préfère cibler la personne à qui il va demander de l'aide (1SI* 11'13)
11'31	1SI*	É	[Approuve]	
11'31	1SI*	F	qui seront peut-être inutiles à mon goût / et du coup heu j'demande à une personne / et si ben cette personne heu / ben normalement si j'lui demande c'est que je sais qu'elle va me servir dans // elle va me servir de toutes façons et si heu ben / je vois que la / l'information qu'elle m'a donné ben elle est pas utile / ben soit je demande à une autre personne ou soit ben j'irai vérifier ailleurs	
11'55	1SI*	VF	<i>D'accord et ça c'est sur quel type de groupe, c'est WhatsApp ou</i>	
11'58	1SI*	É	non c'est Instagram	Les élèves utilisent Instagram (1SI* 11'58)
12'00	1SI*	VF	<i>C'est Instagram et ça se fait entre élève, c'est</i>	
12'04	1SI*	É	oui c'est [Inaudible]	
12'04	1SI*	F	ouais c'est rapide c'est facile	
12'06	1SI*	VF	<i>C'est de l'usage c'est à dire vous vous</i>	

12'08	1SI*	É	ouais c'est traditionnel	
12'09	1SI*	VF	<i>Pas forcément entre amis ?</i>	
12'11	1SI*	M	si / ben moi / heu avec d'autres heu élèves de la classe on a fait un groupe heu en privé bien sûr / pour heu ben s'envoyer par exemple / des messages pour heu de l'aide comme ça / pas dans le groupe principal mais dans un autre groupe	Le groupe privé de Mohammed est composé de 6 ou 7 amis (1SI* 12'11)
12'25	1SI*	VF	<i>Et vous êtes combien ?</i>	
12'26	1SI*	M	on est /// je sais pas quatre heu six sept truc dans l'genre	
12'30	1SI*	VF	<i>Et c'est sur toutes les disciplines, vous vous entraînez sur toutes les disciplines ou c'est un groupe par discipline</i>	
12'34	1SI*	M	ben par exemple / quand on a un contrôle heu en physique chimie par exemple / ben si on on demande dans le groupe si on a besoin d'aide ou quoi que ce soit / par exemple sur une formule on a pas compris comment l'appliquer / et l'utiliser ben l'autre il va pouvoir nous aider	Le groupe privé de Mohammed est mobilisé pour réviser les contrôles (12'34 1SI*)
12'52	1SI*	VF	<i>Et vous aussi vous avez des groupes comme ça d'affinité ?</i>	
12'53	1SI*	É	non on en a pas	
12'54	1SI*	F	non pas de mini groupe heu	
12'57	1SI*	VF	<i>D'accord et vous savez s'il y a d'autres mini groupes comme ça dans la classe, des petits groupes ?</i>	
13'01	1SI*	M	non je	
13'01	1SI*	É	ben peut-être pas	
13'02	1SI*	F	là je viens de l'apprendre mais [Rires]	Fabrice et Élias n'ont pas de groupe privé et semble apprendre que Mohammed en a un ! (1SI* 13'02)
13'06	1SI*	É	ouais moi aussi [Rires] / mais peut-être pas numériquement mais heu sûrement heu dans le réel heu sûrement peut-être	
13'12	1SI*	VF	[À Mohammed] <i>Et dans ce groupe-là que tu as toi se sont des amis ?</i>	
13'14	1SI*	M	oui	
13'16	1SI*	VF	<i>Ok. Bon merci beaucoup</i>	
13'18	1SI*	É	de rien	
13'19	1SI*	F	de rien	
13'20	1SI*	M	oui	