



HAL
open science

Enquêter sur les pratiques numériques des enfants et des adolescents en temps de confinement. Questions méthodologiques. Écrits en dialogue.

Marlène Loicq, Isabelle Féroc Dumez, Aude Seurrat, Sarah Labelle, Sabine Bosler, Pierre Fastrez, Melina Solari Landa, Laëtitia Pierrot, Catherine Dessinges

► To cite this version:

Marlène Loicq, Isabelle Féroc Dumez, Aude Seurrat, Sarah Labelle, Sabine Bosler, et al.. Enquêter sur les pratiques numériques des enfants et des adolescents en temps de confinement. Questions méthodologiques. Écrits en dialogue.. 2023, ISBN 978-2-9549483-3-1. hal-03954562

HAL Id: hal-03954562

<https://hal.science/hal-03954562v1>

Submitted on 14 Feb 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Écrits en dialogue

Enquêter sur les pratiques numériques des enfants et des adolescents en temps de confinement

Questions méthodologiques

Coordinatrices : Sabine Bosler, Sarah Labelle, Marlène Loicq,
Aude Seurrat, Isabelle Féroc-Dumez

Sommaire

Introduction	3
--------------	---

Première partie : Présentation des trois enquêtes

L'enquête *NUNC!* - Laëtitia Pierrot et Melina Solari Landa

I. 1. Présentation de l'étude	9
I. 2. Échanges et questions	16
I.2.1. Reformulation des questions de recherche	16
I.2.2. Pluralité des rôles des parents dans les situations d'école à la maison	19

L'étude *CovidEcranEnFamille* - Catherine Dessinges

II. 1. Présentation de l'étude	21
II. 2. Échanges et questions	30
II. 2. 1. Parents et enfants répondants	30
II.2. 2. Enquêter sur les conflits familiaux à propos des écrans	30

Kids Digital Lives in Covid-19 times, Enquête française - Isabelle Féroc Dumez, Pierre Fastrez et Marlène Loicq

III. 1. Présentation de l'étude	33
III.2. Échanges et questions	49
III.2. 1. Précisions méthodologiques	49
III.2. 2. La prise en compte de la fratrie dans l'enquête	51
III. 2. 3. La mesure du temps d'écrans	55

Seconde partie : Discussion

IV. 1. Enquêter dans l'urgence: retours sur la genèse des recherches	59
IV. 2. Temps et temporalité	63
IV. 3. Les publics des enquêtes	67
IV. 4. Les approches quantitatives et qualitatives au regard de la problématisation	71
Références bibliographiques	77

Dès mars 2020, la situation inédite de confinement a conduit de nombreuses équipes de recherche à se lancer dans des enquêtes pour documenter et garder une trace des nouvelles conditions de vie sociale, professionnelle, scolaire, de loisirs et divertissement... Ces enquêtes, initiées parfois à la hâte, parfois dans la continuité de travaux déjà engagés qui ont alors parfois dû être repensés, ont donné lieu à différentes modalités et situations de recherche. Notons tout d'abord le caractère inédit de ces situations d'enquête (dans leur forme mais aussi par leurs thématiques en lien avec le confinement). Les différentes recherches menées autour des pratiques numériques durant cette période nous ont alors interpellées quant aux conditions de leur préparation et de leur mise en œuvre. Une partie de l'équipe du Centre d'études sur les jeunes et les médias (CEJEM) a été sollicitée pour participer à l'une de ces enquêtes sur les pratiques numériques des enfants et adolescent·e·s pendant le confinement. Par la suite, cette opportunité nous a interrogées collectivement sur les problématiques que les méthodologies employées pour ces enquêtes pouvaient poser ; ainsi, avons-nous décidé d'organiser une journée d'études lors de laquelle nous pourrions échanger avec d'autres chercheuses impliquées dans d'autres enquêtes de ce type.

La journée d'études (J.É.) organisée par le CEJEM le 28 juin 2021, en visio-conférence ouverte à toutes et tous, visait à explorer les problématiques méthodologiques émergent de ces situations inédites d'enquête afin de produire une pensée réflexive sur des choix souvent pris dans l'urgence de la situation. En encourageant le dialogue entre chercheuses s'intéressant aux pratiques médiatiques des jeunes, cette J.É. visait à modéliser un espace d'échange et de dialogue au sujet de nos expériences de recherche autour de ce thème commun. Dès lors, la journée a été préparée sur ce modèle du dialogue, qui nous a semblé structurant dans notre démarche. Le travail effectué en amont de la J.É. a été important. Les participantes ont été invitées à présenter par écrit leur enquête aux modératrices, ainsi qu'à proposer des axes thématiques organisant les différentes questions méthodologiques potentiellement à discuter. Grâce à ce matériau, les modératrices ont pu construire des axes transversaux de discussion concernant les trois enquêtes présentées.

Le déroulé de la J.É. a été organisé comme suit : une courte présentation de mise en contexte de chaque enquête, suivie par de courts échanges pour préciser certains points de contextualisation. À l'issue des trois présentations, le dialogue a pu s'engager, cadré par les modératrices à partir de thèmes et de questionnements transversaux conduisant à la confrontation des expériences et des réflexions. Cette démarche est assez représentative de la logique de travail du Centre d'études sur les jeunes et les médias qui s'attache à favoriser le lien et les échanges entre les praticiens et praticiennes de la recherche.

Ces échanges ont été enregistrés puis retranscrits dans la perspective d'une publication scientifique axée sur cette modalité d'écriture en dialogue, restituant la dynamique des échanges. La retranscription des échanges a ensuite donné lieu à un grand travail de réécriture et de lissage visant à la fois, à conserver la dynamique du dialogue et à restituer la teneur des réflexions échangées de façon lisible à tout lecteur·ice. Le passage de l'oralité à l'écriture n'est pas chose facile. C'est ce travail de ré-écriture des échanges dialogués que nous vous proposons par cette publication.

Le choix de recourir à une forme alternative d'écriture scientifique s'inscrit dans la continuité du parti-pris éditorial développé en 2019 dans la revue *Communication & Langages* par quelques-unes des membres du CEJEM (FÉROC-DUMEZ, LOICQ & SEURRAT, 2019), consistant à questionner les relations des chercheur·e-s aux acteur·ice-s et aux pratiques de l'éducation aux médias et à l'information. Les articles, également issus d'une journée d'étude, ont été rédigés par de jeunes chercheur·e-s encadré·e-s par un chercheur senior (discutant). Ils visaient à croiser les approches des différent·e-s auteur·e-s. Dans le cas du présent ouvrage, l'enregistrement des échanges a permis d'aller plus loin en conservant la logique du dialogue.

La recherche étant réalisée par des praticien·ne-s en situation, il nous semble en effet nécessaire de restituer les débats, les *Savoirs vivants de la recherche* (DOUYÈRE & LE MAREC, 2014). Cela est d'autant plus important concernant la méthodologie de recherche : celle-ci n'est pas seulement une technique, elle constitue des choix structurants pour la problématisation et les conditions d'analyse des données, ce qui impose de l'envisager d'un point de vue critique. Nous (coordinatrices de l'ouvrage) avons donc fait le choix de nous éloigner du format *classique* de l'écriture scientifique, consistant à présenter des résultats, à supprimer les marques d'énonciation et à présenter la méthodologie sous une forme figée. Ce format a tendance à évacuer les questionnements et difficultés qui jalonnent la recherche et à les rendre invisibles ; or, ceux-ci font indéniablement partie intégrante de la démarche scientifique et doivent donc, à notre sens, être rendus explicites et être discutés. Nous avons choisi pour désigner le temps et les pratiques d'écrans de mettre un «s» à écran afin d'insister sur la diversité des écrans disponibles : celui de l'ordinateur, celui du téléphone, celui de la tablette, et de souligner la variété des situations d'usage d'un foyer à un autre, d'un membre de la famille ou de la fratrie à l'autre. La J.É. a été structurée en amont de sa tenue. Cela nous a permis d'offrir à la lecture un texte structuré et progressif. Dans une première partie, les trois enquêtes sont présentées en deux temps. Tout d'abord, les chercheur·e-s définissent le cadre, les grandes questions de recherche et quelques questions méthodologiques, avant de répondre aux questions des autres participant·e-s. Laëtitia Pierrot et Mélina Solari Landa restituent les choix méthodologiques et quelques résultats issus de l'enquête

Nouveaux usages du numérique et continuité (NUNC !). Melina Solari Landa est chercheuse associée en sciences de l'information et de la communication au laboratoire TECHNÉ (TECHnologies Numériques dans le champs de l'Éducation et de la culture - UR-20297) de l'Université de Poitiers et chargée d'études à la Direction de recherche et développement sur les usages du numérique pour l'éducation à Réseau Canopé. Ses recherches visent à mieux comprendre les transformations du rapport des élèves à l'École dans toutes ses dimensions, transformations imputables à la disponibilité permanente des technologies numériques. Laëtitia Pierrot est chercheuse postdoctorale en Sciences de l'information et de la communication à l'Université Paul-Valéry-Montpellier 3 et chercheuse associée en sciences de l'information et de la communication au laboratoire TECHNÉ (UR-20297) de l'Université de Poitiers. Ses recherches portent sur l'analyse des usages et des pratiques numériques juvéniles en contexte scolaire et non scolaire dans l'objectif de décrire les processus d'appropriation sociale des techniques numériques.

Catherine Dessinges présente ensuite l'enquête *Covid-écran-familles* sur les activités en ligne et hors ligne des enfants de 6 à 12 ans durant le confinement, enquête qu'elle a conduite avec Orélie Desfriches-Doria (Université Paris 8). Catherine Dessinges est chercheuse en Sciences de l'Information et de la Communication, membre de l'équipe de recherche MARGE à l'université Jean-Moulin-Lyon 3. Ses travaux portent sur la sociologie des pratiques médiatiques juvéniles, les pratiques d'écrans des jeunes enfants et la parentalité numérique.

Enfin, Isabelle Féroc Dumez, Pierre Fastrez et Marlène Loicq détaillent le volet français de l'enquête *Kids Digital Lives in Covid-19 times* pilotée par le Joint Research Center de la Commission Européenne. Pierre Fastrez est maître de recherches du Fonds national de la recherche scientifique (FNRS) belge et professeur en communication à l'Université catholique de Louvain (Belgique). Ses recherches concernent principalement sur la littératie médiatique et l'éducation aux médias. Ses travaux dans ce domaine s'ancrent dans une conception de la littératie médiatique en termes de compétences, et portent sur la définition de ces compétences au départ de l'analyse qualitative des pratiques médiatiques, et sur leur évaluation dans une démarche (quasi) expérimentale. Marlène Loicq est maîtresse de conférences à l'INSPE-UPEC (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'Université Paris-Est-Créteil). Elle est membre du laboratoire Céditec (Centre d'études des discours, images, textes, écrits, communication) et présidente du Centre d'études sur les jeunes et les médias. Ses travaux portent sur l'éducation aux médias et à l'information en France et à l'international, dans une perspective socio-historique, culturelle et épistémologique. Elle s'intéresse particulièrement aux problématiques interculturelles et de formation à l'EMI. Isabelle Féroc Dumez est maîtresse de conférences à l'INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation)

de l'Université de Poitiers et membre du laboratoire TECHNÉ (UR-20297). Ses travaux portent sur l'appropriation des technologies et médias numériques par les différents acteurs éducatifs. Elle assure la direction scientifique et pédagogique du Centre pour l'éducation aux médias et à l'information (CLEMI - service de Réseau Canopé) depuis 2016.

Les modératrices sont Sarah Labelle, Sabine Bosler et Aude Seurrat, toutes trois impliquées dans le CEJEM. Sabine Bosler est docteure en sciences de l'information et de la communication, MCF à l'Université de Haute Alsace (laboratoire CRESAT). Ses recherches s'orientent selon quatre principaux axes : éducation aux médias et médiation des savoirs ; journalisme et réception de l'actualité ; culture numérique et usages numériques ; industries culturelles et médiatiques. Elle exerce la plupart de ses activités de recherche dans une perspective internationale, particulièrement franco-allemande. Aude Seurrat est professeure des universités en sciences de l'information et de la communication à l'UPEC et enseigne à l'Inspé de Créteil, membre du Céditec, ses recherches portent sur les processus de médiation des savoirs. Sarah Labelle est professeure des universités en sciences de l'information et de la communication à l'université Paul-Valéry-Montpellier 3 et membre du LERASS. Ses recherches concernent les politiques publiques (de «la société de l'information» à «l'ouverture des données») et les transformations médiatiques dans les domaines de la culture, de l'éducation et de la citoyenneté.

À l'issue de la présentation des trois enquêtes, une deuxième partie présentera quelques points méthodologiques particuliers qui ont été discutés.

Première partie

PRÉSENTATION DES TROIS ENQUÊTES

Introduction

Marlène Loïcq - Notre démarche consiste à produire un dialogue autour de trois enquêtes menées sur les jeunes, les médias et le confinement. Les trois enquêtes vont être présentées succinctement, ces présentations seront suivies d'un ensemble de questions sur l'enquête elle-même. Dans la présentation, seront définis le cadre de cette enquête, les grandes questions de recherche et quelques questions méthodologiques.

À l'issue de la présentation des trois enquêtes, les modératrices animeront la discussion autour de quelques points méthodologiques particuliers. Pour vous expliquer toute la démarche en détail, nous avons produit une présentation de ce qui va être discuté ce jour, c'est-à-dire les points méthodologiques que nous aimerions porter à discussion. Les modératrices ont fait ce travail d'agencement et d'articulation des différents points entre eux pour pouvoir les mettre en discussion. La démarche vise à fournir un cadre : c'est dans cette idée qu'autour de points méthodologiques particuliers, nous allons pouvoir mener une discussion non seulement sur les freins, les leviers, mais aussi sur les enjeux et les difficultés de mettre en œuvre une démarche réflexive sur des pratiques d'enquête dans un temps relativement court. Ceci est dit pour expliquer le contexte de la journée d'étude en tant que telle.

I. L'ENQUÊTE *NUNC!*

- Laëtitia Pierrot et Melina Solari Landa

I. 1. Présentation de l'étude

Laëtitia Pierrot - Je suis chercheuse associée au Laboratoire Techné de l'Université de Poitiers. Cette communication est faite à deux voix avec Melina Solari Landa qui est également chercheuse associée au laboratoire Techné et chargée d'études pour Réseau Canopé. Le travail présenté s'inscrit dans l'enquête *NUNC!* pour *Nouveaux Usages Numériques et Continuité pédagogique*, mais nous nous sommes intéressées à un axe en particulier qui est celui des espaces-temps. Nous avons cherché à comprendre de quelle manière le fait de parler «d'école à la maison» a pu transformer des espaces-temps déjà existants. Nous allons d'abord expliquer le contexte de l'enquête et le cadrage qui est associé à cette enquête en présentant rapidement les questions de recherche sur lesquelles nous avons travaillé, quelques éléments des méthodes, pour ensuite venir à la présentation des principaux résultats qui nous semblent intéressants à partager aujourd'hui ; et puis, des points méthodologiques qui nous semblent intéressants à discuter également.

Pour commencer, comme nous pourrions le voir dans la suite de la discussion, nous nous sommes intéressées à la compréhension de ce que veut dire «l'école à la maison» ainsi que l'organisation d'un travail scolaire à la maison. Au sein de cette enquête, c'est la question de la «forme scolaire» (VINCENT, 1980) qui a retenu notre attention. Nous nous sommes très vite organisés au laboratoire Techné pour mettre en place ce projet de recherche *NUNC!* parce que nous avons vu le contexte d'organisation de la continuité pédagogique, de «l'école à la maison», avec cette séquence de la crise sanitaire qui s'est organisée de façon assez soudaine. Et en particulier, ce qui nous a particulièrement marquées, est le fait qu'on ait pu voir se multiplier un certain nombre de ressources : des ressources produites par les enseignants, des ressources choisies par les familles, des ressources proposées par les enseignants ou par l'institution avec Ma classe à la maison, avec Lumni, etc. Donc, un ensemble de ressources qui étaient là pour permettre de mettre en place cette «continuité

pédagogique». Nous avons mis tout cela en regard de cette question d'environnement personnel d'apprentissage (EPA) qui est un concept qu'on retrouve beaucoup en ingénierie pédagogique, pour voir et pour comprendre comment des élèves ou des apprenants organisent un environnement en mobilisant des ressources proposées par l'enseignant et des ressources qui sont choisies par les apprenants eux-mêmes. Au départ, le questionnement que nous avons eu était celui-ci : comprendre comment cet environnement personnel d'apprentissage pouvait se transformer avec cette question «d'école à la maison».

Melina Solari Landa - L'enquête *NUNC !* s'est organisée en trois axes. Le premier aborde : «L'environnement personnel de travail et les pratiques des enseignants». Le deuxième analyse : «L'environnement personnel d'apprentissage et l'autonomie des élèves»; l'étude que nous proposons de présenter ce jour s'attache à cet axe. Le troisième axe concerne plutôt «L'impact des politiques publiques sur les pratiques des enseignants». Nous nous sommes focalisées sur l'autonomie des élèves, les pratiques en autonomie qu'avaient les élèves à la maison, comment les parents pouvaient aider et quel rôle ils avaient sur les pratiques d'autonomie, même si nous sommes conscients qu'il s'agit d'une autonomie différente de ce dont les élèves ont besoin à l'école et à la maison. Dans l'enquête *NUNC !*, l'axe deux sur les pratiques numériques aborde cette tension entre les pratiques personnelles et les pratiques scolaires et comment ces deux types de pratiques sont entrées dans le même espace-temps et se sont articulées. Quel rôle ont eu les parents pour réguler ce type de pratiques ? Nous avons englobé finalement tout cela dans la «forme scolaire» (VINCENT, 1980). C'est un concept qui vient plutôt de la sociologie de l'éducation : une manière sociologique de décrire pourquoi il y a la persistance d'un format de l'école, de l'institution scolaire (DUSSEL, 2008). C'est un format qui a quelques caractéristiques comme le fait que ce soit l'enseignant qui a normalement la connaissance et le fait que ses élèves et lui soient dans un espace-temps séparé du reste de la vie quotidienne. Je précise que dans ce projet *NUNC !* ce sont douze personnes qui ont collecté des données de différents types, et que par la suite les membres de l'équipe se sont répartis les données pour l'analyse.

Laëtitia Pierrot - Pour cet axe en particulier, sur la compréhension des espaces-temps et le travail autour de la «forme scolaire», nous avons identifié trois questions de recherche que nous voulons discuter ce jour. La première question de recherche est celle de comprendre dans quelle mesure la transformation de cet espace-temps, déjà évoqué, tel qu'il peut être décrit par la «forme scolaire» à l'école, et qui s'est mis en place à la maison pour organiser l'école à la maison, a pu être induite par le fait d'avoir des activités qui étaient prescrites par les enseignants, mais qui se faisaient à la maison. Le deuxième questionnement de recherche a été de voir dans quelle

mesure ont pu être observées des *irruptions*. Nous avons choisi ce terme d'irruption pour véhiculer l'idée qu'il s'agissait de transformations soudaines, brusques. Nous avons donc essayé de voir dans quelle mesure nous pouvions observer des irruptions d'activités normées par la «forme scolaire» dans l'espace personnel des jeunes à la maison pour comprendre quelles sont les modalités de cette irruption. La troisième question est celle de comprendre dans le discours des familles comment s'observaient les modifications des représentations que pouvaient avoir ces familles, aussi bien du numérique que de la «forme scolaire» induites par le passage à distance.

Melina Solari Landa - Au niveau de la méthode pour la collecte des données, nous avons analysé les discours de 24 enfants du premier et du second degré au travers des entretiens avec les parents, les grands-parents et les enfants eux-mêmes. Nous avons interrogé les personnes sur les modalités d'organisation de l'école à la maison, par exemple : Quel type d'outil utilisaient-ils ? Quel type d'équipement personnel ? Où est-ce qu'ils se mettaient pour le travail scolaire à la maison ? La description, les conditions, etc. La deuxième section de l'entretien collectait la description de l'accompagnement pédagogique des responsables des enfants : le temps consacré, comment ils l'articulaient avec leur temps de travail, la relation qu'ils avaient, les conflits... tous ces sujets. Il faut signaler que tous les participants aux entretiens ont été contactés suite à un questionnaire passé par l'intermédiaire d'un ENT, et qu'ils se sont portés volontaires. À partir de là, nous les avons contactés pour avoir des réponses.

Laëtitia Pierrot - Concernant l'analyse, nous avons procédé en plusieurs étapes. Il y a eu un va-et-vient et de nombreux échanges pour arriver jusqu'à la présentation des résultats proposée ici. Comme évoqué, nous avons été plusieurs à travailler sur la collecte des données, à aller interroger des familles et sur l'analyse, nous avons également été plusieurs à nous partager le travail. Ce qui fait que la première étape a donc été de faire une analyse exploratoire des entretiens pour voir quelles étaient les thématiques qui pourraient ressortir. Les questions de recherche déjà évoquées sont des questions de recherche qui ont pu arriver à partir de l'analyse. C'est-à-dire que nous avons des questionnements initiaux autour de cet environnement personnel d'apprentissage, et nous avons pu préciser davantage nos questions de recherche par la suite à partir des thématiques identifiées lors de l'analyse exploratoire. Ensuite, nous avons procédé à la catégorisation de chacun des entretiens et de chacun des moments expliqués dans les entretiens en nous basant sur une grille. Cette grille a été construite à partir d'une matrice des interactions culturelles (CERISIER, 2011) appliquées à la «forme scolaire» (CERISIER, 2016). C'est un outil qui permet d'identifier la manière dont le numérique vient médier des activités en partant de quatre caté-

gories d'interactions. On observe les modalités selon lesquelles le numérique vient transformer le rapport à l'information et aux connaissances, dans ce cas on parle d'interactions épistémiques, le rapport à l'espace et au temps, soit les interactions spatio-temporelles, le rapport à autrui, c'est-à-dire les interactions relationnelles et puis le rapport à tout ce qui est action ou création, avec les interactions poïétiques. Chacune des parties de l'entretien a été qualifiée en fonction de ces quatre catégories. Ensuite, nous avons tenté de voir si était observé un maintien de cette manière d'envisager le rapport à l'information, le rapport à l'espace et au temps, etc. Ou alors, si pouvaient être observées des transformations, voire des irruptions.

Melina Solari Landa - Pour donner un exemple, on observe à gauche, dans la première colonne, un type d'interactions culturelles. C'est un modèle d'interaction qui a été conçu par Jean-François Cerisier entre 2011 et 2016 pour comprendre comment le numérique, à travers la médiation instrumentale, entre dans l'espace-temps de l'école. A partir de cette définition, nous avons créé des sous-catégories pour ce qui a été observé dans les entretiens. Par exemple: P2, Poïétique 2, signifie « Production de documents à compléter ou exercices fournis pour un prescripteur d'apprentissage ». Nous avons vu que les enseignants ont privilégié les activités ludiques et ils ont inclus, surtout dans le premier degré, la famille dans les activités grâce à des défis, par exemple. Ils ont utilisé le format numérique des travaux alors que normalement, ils n'étaient pas dans cette démarche. Ceci pour vous décrire comment a été composée notre grille et pour l'illustrer.

Interactions culturelles	Définition	Sous-catégorie	Transformation
Poïétiques	Rapport de l'individu aux pratiques de création/production ou en réponse à une demande de création ou production	P2) Production de documents ou à compléter ou exercices fournis pour un prescripteur d'apprentissage	Privilège d'activités ludiques
			Inclusion de la famille
			Format numérique des travaux
Épistémiques	Rapport de l'individu à la recherche d'information, aux connaissances ou au savoir	E1) Nouvelles sources d'information (de l'École ou autre)	Figures "externes" à l'école qui deviennent des références d'information
			Élève curateur de ressources
			Réseaux sociaux, source d'information et d'apprentissage informels

Interactions culturelles	Définition	Sous-catégorie	Transformation
Relationnelles	Rapport de l'individu à autrui	R1) Formes et moyens de sociabilité entre pairs	Sociabilité entre élèves médiée par le numérique dans des espaces épargnés par la présence des adultes
			Médiation des parents pour suivre l'activité sociale de la classe
Spatio-temporelles	Rapport de l'individu à l'espace-temps	S2) Représentation de la présence (attentionnelle et concentration) dans l'activité d'apprentissage	Redéfinition du rôle de l'équipement numérique, initialement prévu pour des loisirs

Tableau 1 : Sous-catégories de la matrice des interactions culturelles pour illustration

Laëtitia Pierrot - Sachant qu'il s'agit ici d'un exemple ; la grille est plus complète. Un des questionnements que nous avons eu a été de voir si pouvaient être observées des irrptions, des transformations, voire des renforcements. Cela nous a amenées à ce type de résultats quantifiés où nous avons tenté de voir, à partir des données que nous avons pu analyser, dans quelle mesure il était possible d'identifier des passages, dans le discours, liés soit à ce rapport à l'espace et au temps, soit à ce rapport à autrui, soit à ce rapport à la création, soit à ce rapport à l'information et à la connaissance. Et puis, dans un second temps, nous avons essayé de voir si, dans ce qui était dit, il y avait plutôt un maintien de ce qui se faisait auparavant, ou une transformation ou encore une irrption. Et ce que nous pouvons voir, par exemple, au niveau de ce que nous avons jugé être du maintien ou alors un renforcement, dans le rapport à l'espace et au temps. Certaines familles ont reproduit à la maison la salle de classe. Elles ont donc reproduit, en fait, tous les signes de la salle de classe, avec les rituels de la salle de classe, le fait de devoir accrocher son manteau avant de rentrer dans la pièce, de poser son cartable ; de reproduire l'école à la maison. Et ça, pour nous, tout cela était en lien avec cette question du rapport à l'espace et au temps, un maintien, voire un renforcement des traits de la forme scolaire. D'un autre côté, on a pu voir des éléments qui étaient plus des transformations. C'est le cas, du rapport à l'information et à la connaissance. C'est la ligne E3. Dans le discours, beaucoup de familles ont indiqué qu'elles recevaient les consignes envoyées par les enseignants sur les activités à réaliser et pour compléter le cours, pour compléter les informations qui étaient transmises par les enseignants, elles allaient chercher

des ressources complémentaires sur YouTube par exemple. Elles allaient chercher des tutoriels. Là nous avons considéré qu'il y avait une transformation qui se faisait, puisqu'il y avait d'une part le canal privilégié qui était celui de l'enseignant, avec les informations transmises par l'enseignant et d'autre part, les parents ou les enfants eux-mêmes qui jugeaient que ce n'était pas suffisant ou ce n'était pas complet et sont allés chercher d'autres informations, d'autres ressources ailleurs. Et puis, nous avons pu voir ce que nous avons appelé clairement des interruptions, avec notamment ce qui apparaît dans la ligne R2, dans la partie relationnelle, où nous pouvons voir que dans le rapport à autrui, nous avons pu observer parfois de réelles transformations assez brusques avec, par exemple, des familles qui expliquaient que lorsque les enfants n'étaient pas en mesure de participer aux classes virtuelles, c'était les parents qui participaient à la place des enfants aux classes virtuelles. Ainsi, le parent prenait le rôle de l'élève et venait suivre la classe virtuelle à la place de l'élève,

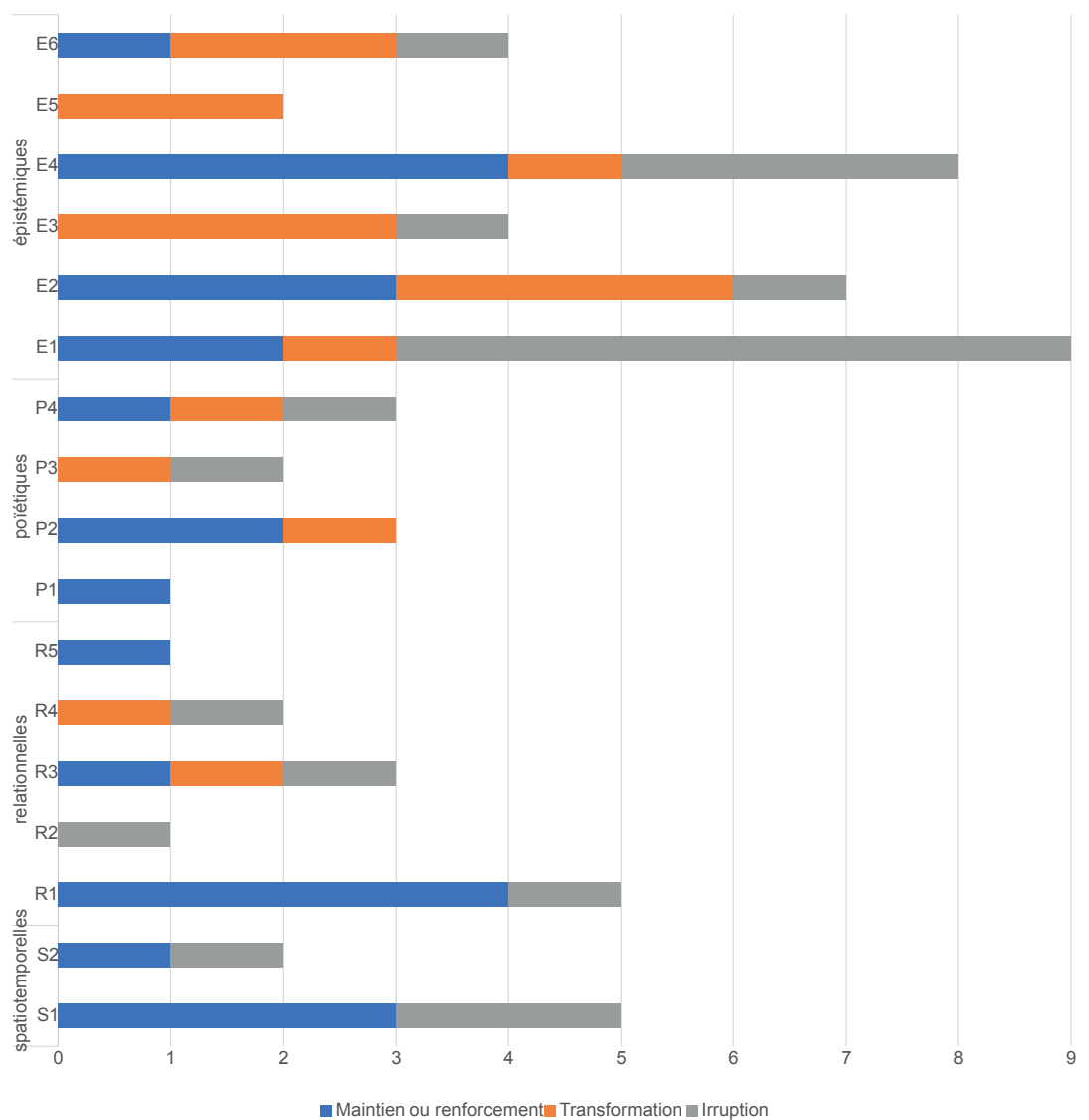


Figure 1 Répartition des changements observés dans le discours des enquêté-e-s.

soit parce que l'enfant n'avait pas envie de se connecter ou était en vacances chez les grands parents. Nous avons donc essayé de faire ce travail de qualification. Et puis, nous avons été un peu plus dans le détail, ce qui peut être constaté dans la suite des résultats présentés.

Melina Solari Landa - Ce que nous souhaitons présenter sont quelques résultats que nous avons pour le moment, car l'analyse est encore en cours. Mais nous l'avons vu, nous avons observé que la scolarisation dépend des familles. Cela signifie qu'à un moment, les familles ont continué à reproduire les temps scolaires, pendant des courtes périodes ou d'autres plus longues. Il y a eu des moments où des familles se sont mises à reproduire cette scolarisation du temps, à garder les rythmes... Et à d'autres moments, il y a eu ce changement vers l'informalisation des temps de l'école à la maison. Cela signifie : laisser la porte plus ouverte à des activités ludiques, pour travailler même peut-être depuis le canapé, par exemple. Nous avons observé ce type de choses. Nous avons observé aussi des nouveaux usages d'accès à l'information et de transmission des savoirs. Par exemple, une *youtubisation* des référents de l'information : de nombreuses familles nous ont raconté qu'elles avaient eu recours à YouTube pour avoir de l'information en général, pour aller consulter et avoir des réponses rapides. Et aussi, des parents et des enseignants ont recommandé YouTube pour chercher de l'information. Alors nous pouvons dire que YouTube est devenu une source légitime et légitimée par les enseignants.

Laëtitia Pierrot - Dans les autres résultats que nous avons pu observer, il y a le rôle joué par les parents dans l'activité scolaire. Pour certains parents, il s'agissait plutôt de répliquer, de recevoir des consignes transmises par les enseignants et de les répliquer. Et pour d'autres, il s'agissait d'un rôle qui a été plus d'adaptation. Donc, il y avait les consignes transmises par les enseignants : les parents en prenaient connaissance, puis jugeaient de ce qu'ils estimaient nécessaire ou non nécessaire, utile ou non utile à faire faire à leurs enfants. Il y a eu ce rôle que nous avons pu identifier *d'adaptateur* chez certains parents, voire chez certains accompagnants. Et puis, un autre résultat observé est celui de la manière dont les familles ont pu réguler différemment les usages numériques de leurs enfants selon les finalités. Dans certaines familles, où les parents avaient tendance à ne pas laisser les enfants utiliser d'écrans la semaine, pour simplifier le propos, ils ont été obligés de laisser les enfants utiliser l'ordinateur, la tablette ou le smartphone pour pouvoir se former parce que les ressources étaient numériques. Donc il fallait que les enfants puissent se connecter. Et puis d'un autre côté, il y avait cette tension entre : « Normalement, tu n'as pas le droit de te connecter. Normalement, tu n'as pas le droit en semaine. Donc là, tu as le droit pour l'école, par contre, tu n'as pas le droit pour tes loisirs. » Et pour d'autres familles, c'était : « Puisque tu as le droit pour le travail, tu as le droit aussi d'en faire un peu, d'aller jouer, d'aller regarder un peu des vidéos pour te

distraire. Mais dans ce cas-là, je vais contrôler alors que pour le reste, je ne vais pas contrôler.» Il y avait ainsi toutes ces stratégies que nous avons pu identifier, et les différences dans la manière dont les parents ont pu réguler l'activité de leurs enfants. Pour conclure, nous avons fait une étude de cas et nous sommes dans une posture d'interprétation. Nous avons interrogé des familles, sans forcément leur demander : «Qu'est-ce que vous pensez de l'irruption de l'espace-temps de l'école à la maison ?», mais, nous les avons interrogées pour leur demander comment s'organisait l'école à la maison. Et puis, nous avons interprété ces éléments en nous basant sur notre matrice des interactions culturelles. Les éléments dont nous souhaitons discuter par la suite concernent notamment cette question d'inférences. Il est possible de nous reprocher de faire des inférences dans ce qui est dit. Nous n'espérons pas, car nous essayons vraiment de documenter toutes les étapes et puis de travailler à plusieurs, afin de limiter la part subjective. Mais, il y a cette question des inférences. Et il y a aussi la question de l'étude de cas, avec notamment le fait que les personnes que nous avons interrogées sont des personnes qui ont déjà participé aux questionnaires que nous avons diffusés ; elles sont ainsi des personnes connectées, qui ont accepté de participer à l'entretien. Donc plutôt des personnes impliquées dans le travail scolaire des enfants et plutôt participatives. Il est ainsi possible de se questionner sur la manière dont nous pourrions intégrer les familles qui n'ont pas participé à ce travail.

I. 2. Échanges et questions

I.2.1. Reformulation des questions de recherche

Intervenante extérieure - J'avais une question sur le profil des participants et le type d'école pour avoir le profil plus sociologique des enquêtés, en tout cas des parents.

Laëtitia Pierrot - Nous avons plutôt enquêté auprès de profils CSP+ pour la majorité des parents, et des enseignants. Comme mentionné, les personnes qui ont participé à cette enquête sont des personnes qui ont participé à un questionnaire diffusé via des ENT. Le fait de passer par ce type de dispositif nous a permis de couvrir le territoire français. Nous avons beaucoup de réponses de participants, y compris en Martinique et à Mayotte. Par contre, pour la partie concernant l'organisation des entretiens, nous n'avons pas eu un bassin particulier, d'un point de vue géographique. Nous avons eu, par exemple, quelques familles dans la Somme, d'autres qui étaient dans les Alpes de Haute-Provence. Les réponses ont été assez

bien réparties géographiquement. Aussi, grâce aux questionnaires, nous savons les situations professionnelles des parents. Nous avons pu effectivement voir qu'il s'agissait plutôt de personnes de milieux favorisés.

Marlène Loicq - Vous avez dit que vous aviez procédé d'abord par une démarche exploratoire. Si j'ai bien compris, vous aviez testé vos grandes catégories d'analyse de manière exploratoire avant d'en faire vraiment des questions de recherche. Pouvez-vous préciser ce phasage-là de l'enquête ?

Laëtitia Pierrot - Lorsque s'est organisé le confinement, au sein du laboratoire, nous avons identifié plusieurs axes sur lesquels nous souhaitons travailler. Un axe qui s'est dégagé, est celui de l'environnement personnel des apprentissages. Nous avons formulé l'idée que, selon l'autonomie des élèves, selon leur capacité à s'emparer des technologies, on pourrait voir apparaître différents environnements personnels d'apprentissage. Cela a été vraiment le questionnement de départ. Ensuite, nous avons pu travailler le questionnaire, le guide d'entretien, puis lorsque nous avons commencé à analyser les données, nous nous sommes rendues compte qu'il y avait vraiment une tension qui n'avait pas été identifiée au départ, qui était très présente : c'était celle de ce concept d'école à la maison. Notre idée de départ était plus centrée autour de cet environnement personnel avec le côté prescrit et puis le côté concernant davantage l'appropriation par l'élève. Et puis, au final, nous avons vu que la tension se jouait vraiment autour de la forme scolaire à la maison. Et c'est de là que sont venues les questions de recherche que j'ai présentées.

Marlène Loicq - Êtes-vous retournées voir les familles après cette phase d'enquête ? Ou est-ce que vous avez extrait tout cela des données d'entretiens que vous aviez déjà ?

Laëtitia Pierrot - Cela a été extrait des données.

Marlène Loicq - Donc vous avez revisité les données avec ces nouvelles questions de recherche ?

Laëtitia Pierrot - Exactement.

Catherine Dessinges - Ma question porte sur la ou les périodes à laquelle ou auxquelles vous avez interviewé et rencontré les personnes. Et elle est relative à l'articulation entre ces moments de l'enquête et vos catégories d'analyse, puisque ces catégories d'analyse, je les trouve très intéressantes, et elles m'interpellent sur la manière dont on peut rendre compte de leur mouvance au fil du confinement.

Au début, dans certaines familles on pouvait par exemple observer des formes d'encadrement très rigoureuses où le planning de travail de l'enfant essayait de s'adosser à celui qui aurait été celui de l'école en temps normal (en gros on suit à la maison l'emploi du temps de l'école) et puis au fil du confinement, cette rigueur dans la volonté d'une forme de maintien des traits de l'agenda scolaire pré-confinement pouvait se déliter. On a ainsi pu voir des parents progressivement proposer des modalités d'encadrement propres en cherchant eux-mêmes leurs propres ressources, parce que c'était plus simple pour eux techniquement de procéder ainsi... Ou tout simplement, parce qu'ils n'étaient pas forcément toujours satisfaits de la manière dont les enseignants transmettaient les informations ou organisaient les contenus, etc. Mais ces transformations dans les pratiques d'encadrement parentales se sont opérées au fil du temps, avec l'expérience de confinement...

Melina Solari Landa - C'était en effet la période des trois semaines qui ont suivi le premier confinement. Effectivement, c'était le passage à la distance en urgence. Je pense que c'est pour cette raison qu'on parle d'irruption parce qu'il y a eu un moment où il y a vraiment des choses qui ont changé. Par contre, c'est vrai qu'après nous nous sommes dit que cela aurait été intéressant de continuer dans le temps à observer ces changements. Mais nous sommes une petite équipe, alors nous n'avons pas continué.

Laëtitia Pierrot - Cela n'a pas été précisé, mais ce travail s'est réalisé lors du premier confinement, donc sur l'année scolaire précédente (2019/2020). Et pour certaines familles, nous avons observé des moments différents. Certaines familles ont essayé de tenir, de garder le cap jusqu'aux vacances d'avril et puis passé le mois d'avril, voyant que l'école ne ré-ouvrait pas, ils ont un peu lâché du lest et étaient un peu plus flexibles dans l'encadrement. Cela n'a été observé que chez certaines familles. Pour d'autres, cela a moins fluctué. Ce qu'expliquaient d'autres familles, par rapport à leur posture d'encadrement, ou par rapport au fait d'utiliser des ressources, c'est que cela a été constant.

Catherine Dessinges - Les conditions matérielles, j'imagine, d'équipements et de connexion, ont aussi pu jouer sur ce phénomène de lassitude à encadrer très strictement les usages, peut-être ?

Laëtitia Pierrot - Oui, tout à fait.

Intervenante extérieure - D'après ce que j'ai compris, vous avez interrogé seulement des parents ? Pas d'enfants ?

Melina Solari Landa - Nous avons interrogé les parents. Nous évoquons des accompagnateurs des élèves parce parfois c'étaient les parents, parfois c'étaient les grands-parents. Et nous avons aussi interrogé des élèves.

I.2.2. Pluralité des rôles des parents dans les situations d'école à la maison

Intervenante extérieure - J'ai d'autres questions. D'abord, une première question par rapport aux questionnements que vous avez soulignés sur les questions méthodologiques. Je crois que tout chercheur qui suit et qui fait des interviews qualitatives se pose un jour la question de combien ils ont pu inférer eux-mêmes dans la récolte de données, et aussi si leur passage dans certaines familles ne laissera pas de traces. Je crois que c'est une question très importante à se poser et qui, malheureusement, n'a sans doute pas de réponse évidente de prime abord. Cela dépend de chaque famille finalement, et de chaque chercheur. C'est mon point de vue. Il y a aussi la question de la représentativité, de la transférabilité. Évidemment, en recherche qualitative, on est toujours confronté à cette question des gens qui sont plus pour les grands chiffres et qui nous disent : «Oui, mais vous n'avez jamais que 25 personnes dans votre échantillon. En quoi est-ce que cela représente toute la France ?». Là, mon argument, est que les données qu'on récolte sont très riches, qu'elles sont exploratoires, et qu'elles permettent ensuite d'aller dans un deuxième temps vers des études un peu plus quantitatives et qui permettent d'avoir des statistiques et des chiffres qui plaisent tellement non seulement à nos élus en particulier, mais aussi à d'autres types de chercheurs.

Ma deuxième question porte sur la place que les parents ont prise au niveau de l'enseignement. Non seulement ils ont revêtu la casquette des professeurs et des enseignants dans beaucoup de cas, mais aussi celle des élèves dans certains cas. Et je trouve cet aspect fascinant. Ma question peut se formuler ainsi : Est-ce que vous avez pu savoir quel était le but de ces parents, qui étaient derrière leur écran et qui prenaient la place de leurs enfants ? Est-ce que c'était pour être sûr d'avoir la matière qu'ils, ensuite, retransmettront à leurs enfants quand ce sera un moment plus approprié pour eux ? Quelle était la finalité de prendre la place de leurs enfants derrière les écrans ?

Melina Solari Landa - De ce qu'on peut interpréter des discours — car ce n'était pas une question qu'on a posée directement, le but des parents était d'apprendre le

contenu pour après le reproduire, répliquer l'explication à leurs enfants quand ils arrivent de vacances ou quand ils sont plus à l'aise, ou quand les parents eux-mêmes ont plus de temps pour expliquer, s'ils ne comprenaient pas eux-mêmes le sujet.

Laëtitia Pierrot - Nous n'avons pas pu l'identifier complètement parce que cela fait partie de ces résultats que nous avons pu observer mais qui nous sont apparus à l'analyse. Il y a effectivement plusieurs finalités qui pourraient être listées : par exemple celle des parents qui jugeaient que leurs enfants n'étaient pas prêts à recevoir le contenu tel que transmis par l'enseignant. Ceux qui, pour des raisons X ou Y, n'avaient pas leurs enfants disponibles à ce moment-là et qui, du coup, prenaient le relais. Pour certains, c'était aussi parce qu'ils avaient besoin d'être élèves avant de pouvoir ensuite enseigner ; donc ils avaient besoin qu'on leur explique à eux pour qu'ensuite ils puissent expliquer. Ce sont quelques finalités que nous avons pu identifier. Mais je pense que ce serait un élément à explorer parce qu'il y a aussi cette question des attentes que les parents ont envers leurs enfants. Et il y a aussi cette question de «forme scolaire» derrière : Est-ce que les enfants doivent absolument avoir la meilleure note ? Et donc, est-ce que ce n'est pas aux parents de prendre le relais pour qu'ils puissent faire mieux et avoir la meilleure note à la place de l'enfant ? Je pense qu'il y aurait des éléments à creuser.

Melina Solari Landa - Je voudrais ajouter que les parents ont senti que leur place, leur rôle à la maison était très flou. Faire l'école à la maison, ce n'est pas la même chose que faire faire les devoirs. Et tout le monde disait ne pas savoir quelle place prendre. Ils ne savaient pas si c'était un étayage pédagogique, s'ils devaient faire l'école complète ou suivre les enseignants... Et à un moment donné, les enseignants se sont mis à étayer les parents d'élèves pour les faire apprendre. Il y a eu des phénomènes très intéressants à observer, parce qu'ils ne savaient pas quelle place prendre. Alors que quelques-uns ont pris toute la place, tout le contrôle, d'autres se sont mis en retrait et ont laissé plus de place aux enseignants.

II. L'ÉTUDE *COVID- ECRANENFAMILLE* - Catherine Dessinges

II. 1. Présentation de l'étude

Catherine Dessinges - Je voulais présenter l'étude *CovidEcranEnFamille* que j'ai conduite avec Orélie Desfriches-Doria (Université Paris 8), sa genèse, ses objectifs, les phases de collecte des données et quelques résultats intéressants. Cette étude s'est effectuée alors que nous menions depuis 2017 des observations sur la controverse médiatique sur les dangers des écrans pour les jeunes. Nos premières conclusions apportaient un éclairage critique sur le discours médiatique à propos des jeunes et des écrans, discours qui apparaissait majoritairement alarmiste (DESSINGES, DESFRICHES DORIA, 2019, 2020) avec une insistance mise sur les risques et les dangers des écrans auprès des enfants et une multiplication des études citées et des experts mentionnés qui contribuait au brouillage des messages médiatiques sur ces questions. Face à ce brouillage, nous avons pu constater, lors d'observations sociologiques d'un dispositif de médiation numérique (DESSINGES, DESFRICHES DORIA 2019, 2020), les dilemmes et les interrogations que les parents rencontrent, parfois leur désarroi devant les injonctions contradictoires en matière de médiation parentale liée aux écrans circulant dans les médias. Le contexte, ensuite, du confinement lié à la pandémie qui a assigné la majorité des familles à résidence, a sensiblement modifié le caractère alarmiste du discours médiatique. La panique morale sur les dangers des écrans a été reléguée au profit d'autres paniques morales liées à la crise sanitaire : l'approvisionnement en termes de masques, l'histoire de la chloroquine, etc. Et les parents, de leur côté, ont été confrontés à la problématique de la gestion du temps libre de leurs enfants, qui a fortement augmenté du fait de la fermeture des écoles, dans ce contexte où les écrans permettaient de maintenir aussi le lien avec l'extérieur, les familles, les amis, etc.

L'étude *CovidEcranEnFamille* s'inscrit donc en partie dans ces questions de recherche. D'une part, nous avons voulu questionner l'évolution des représentations parentales au sujet des écrans dans ce contexte où les temps d'exposition ont forte-

ment augmenté et où les régulations parentales ont forcément été bouleversées du fait que les parents eux-mêmes ont dû réorganiser leur vie sociale et professionnelle et probablement réinventer un temps familial, organiser les activités scolaires et de loisirs du foyer. D'autre part, nous avons souhaité identifier les conséquences sociales du confinement chez les enfants, identifier la diversité de leurs pratiques d'écrans et voir comment celles-ci sont situées dans leur contexte social et relationnel de confinement. L'étude a notamment été lancée en réponse à un appel à communication du colloque international *Enfance + Culture = Socialisation* qui s'est tenu au Centre Georges-Pompidou en janvier 2021. Donc globalement, nous voulions permettre une contribution aux recherches en sociologie des usages chez les publics jeunes (les 6-12 ans), en éducation aux médias, et renseigner, informer l'articulation entre pratique numérique et vie familiale.

Pour collecter nos données, alors même que la recherche de terrain était impossible, nous avons opté pour une étude combinant enquête quantitative et entretiens qualitatifs. La période concernée par l'étude est celle du grand confinement qui s'est étendue du lundi 23 mars au mardi 10 mai 2020 inclus. Nous avons procédé à une enquête en deux vagues ; la première a eu lieu pendant le temps même du grand confinement (du 27 avril au 27 juin 2020) et a consisté en l'administration d'un questionnaire en ligne par nos propres réseaux professionnels et personnels aussi avec le relais d'institutions publiques, d'associations culturelles, sportives, de listes de diffusion de syndicats, etc. Cette première phase d'enquête nous a permis de collecter les réponses de 920 parents principalement issus de catégories intermédiaires et supérieures. Donc, pour considérer aussi la perspective des familles moins favorisées, et grâce à des fonds obtenus en réponse à un AAP (Paris 8), nous avons sollicité en seconde vague un panel de répondants plutôt orientés catégories populaires. Cette deuxième vague d'enquête s'est déroulée entre le 20 et le 26 octobre 2020. Elle a suscité l'intérêt de 837 parents (de 1 304 enfants). Au final, notre enquête porte sur une population redressée de 1 731 individus, parents de 2604 enfants, et issus à 61,9 % des professions et catégories socioprofessionnelles peu favorisées. L'analyse qualitative, elle, porte sur 25 entretiens semi directifs conduits par téléphone.

Nos méthodologies portent classiquement sur une série de questionnements d'ordre signalétiques, comportementaux et motivationnels. On a une cinquantaine de questions, 50 exactement réparties en différentes sections. La première section porte sur une diversité d'indicateurs socioéconomiques, socioculturels et sociodémographiques qui nous ont permis d'identifier le poids des inégalités sociales dans la manière dont le confinement a impacté ces pratiques numériques. On a, dans une deuxième section, souhaité connaître la nature des activités juvéniles hors écran et sur écran, leur durée ou leur fréquence. Également, on a beaucoup travaillé sur

les activités partagées en famille, en tout cas, avec un des parents. Une troisième section a porté sur les formes de médiation parentale : l'idée était de savoir si les écrans ont été accessibles aux enfants, s'il existait des règles d'accès et comment ces règles étaient-elles mises en œuvre, etc. Et la dernière section s'est vraiment intéressée au vécu du confinement en interrogeant les répondants sur leur ressenti positif / négatif et aussi sur toutes les questions qui sont liées aux conflits familiaux, au sein du couple, entre parents et enfants, au sein des fratries ; en essayant d'identifier, bien sûr, la nature des conflits qui sont liés aux écrans.

Pour les besoins de la journée d'étude d'aujourd'hui, nous avons réfléchi aux biais qui sont liés à l'enquête puisque les biais, il y en a toujours, et hormis les questions inévitables de représentativité, effectivement, il y a un certain nombre de biais qui sont principalement liés à la collecte des données, puisque l'enquête n'a pu se faire que via Internet pour le questionnaire et par téléphone ou par visioconférence pour les entretiens qualitatifs. La diffusion en ligne et donc auto administrée, si elle a levé tout biais lié à la présence d'une enquêtrice a pu diminuer la rigueur de la personne qui répond ce qui rend difficile la fiabilité de certains éléments de réponse comme l'identité et le sérieux avec lequel les personnes peuvent répondre. La méthode d'administration de l'enquête présente également un biais d'échantillonnage lié au sexe des répondant-e-s qui sont des femmes à 78,8 % (ces dernières étant plus enclines à répondre aux enquêtes que les hommes, ce qui est un fait avéré dans de nombreuses études quantitatives) mais je crois que l'ensemble des enquêtes conduites pendant le confinement présente ce biais genré. Et c'est sans doute un biais qui est renforcé par l'intérêt que les femmes ont porté au sujet de l'enquête. Le format du questionnaire aussi était long (50 questions, c'est long !) ce qui laisse supposer un certain nombre d'abandons. Le format du questionnaire, son caractère austère et administratif, et sa longueur ont sans doute été discriminants en vague 1 auprès des répondant-e-s les moins diplômé-e-s. Cet aspect a été contourné en vague 2 par le dispositif de recueil des données qui s'inscrivait à l'intérieur d'un jeu concours (dispositif qui a pu lui-même créer le biais du manque d'intérêt des répondant-e-s pour le sujet de l'étude et donné lieu à des réponses moins impliquées). Enfin, nous pouvons mentionner un biais lié à la dé-synchronisation des temporalités de diffusion entre les deux vagues de diffusion. Même si la période concernée par l'étude est celle du grand confinement (du lundi 23 mars au mardi 10 mai 2020 inclus), nos deux phases de collecte ne se situent pas dans le même espace-temps. Ces enquêtes se sont situées entre le 27 avril et le 27 juin 2020 dans un premier temps pour les CSP plutôt aisées et entre le 20 et le 26 octobre 2020 pour les catégories plus populaires. Ce qui veut dire que la concordance entre la réalité des pratiques vécues et le souvenir de ces pratiques peut vraiment être différente selon les personnes interrogées. Il peut y avoir aussi des écarts de perception des pratiques juvéniles au sein même de la première vague, selon que les parents ont répondu plutôt en

début de période ou en seconde période et selon le fait que les enfants étaient en vacances scolaires ou non.

Sur le plan des principaux résultats observés, l'étude a pu mettre en évidence d'une part que les temps consacrés aux activités scolaires et aux activités de loisirs des jeunes enfants ont été bouleversés, à la baisse pour les premières, à la hausse pour les secondes et que la recombinaison de ces agendas de loisirs a été assortie d'une augmentation des usages du numérique par les enfants. Nous avons pu observer d'autre part des taux d'exposition quotidiens moyens aux écrans très élevés (avoisinant les 7 h 17) avec des écarts par rapport à cette moyenne fluctuant selon les caractéristiques de l'enfant.

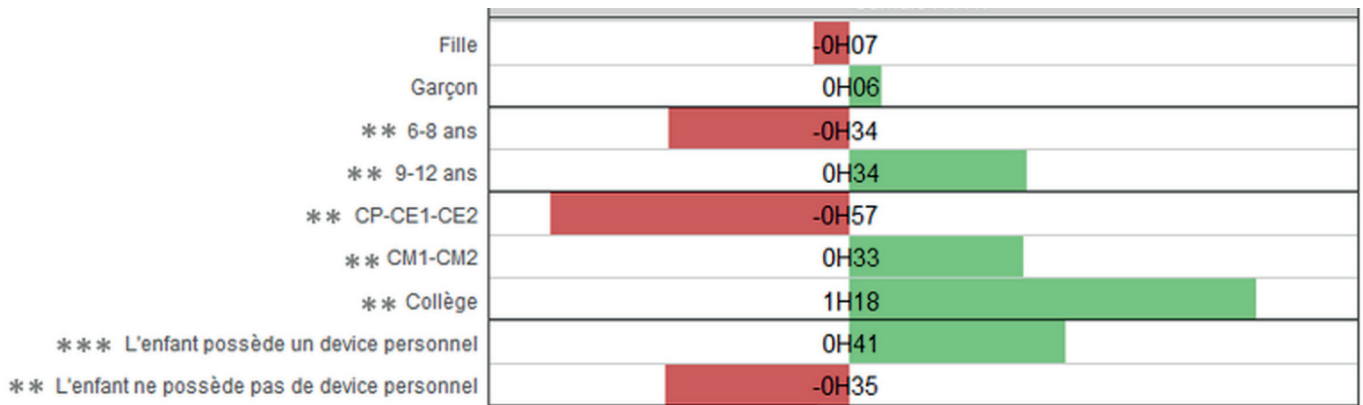


Tableau 1 Écart de l'exposition juvénile aux écrans par rapport à l'échantillon total selon les caractéristiques des enfants.

Parmi tous les critères, la possession d'un écran personnel est le facteur le plus déterminant (7 h 55 contre 6 h 37) devant l'âge (6 h 18 pour les 6-8 ans contre 7 h 45 pour les 9-12 ans) et le niveau scolaire (6 h 18 pour les CP-CE1-CE2 contre 7 h 46 pour les CM1-CM2 et 8 h 27 pour les collégiens) pour expliquer les taux d'exposition, le genre et le nombre d'enfants dans la fratrie ne semblant pas avoir eu d'effet significatif sur ces derniers.

Du côté des parents, on a pu constater que des effets multifactoriels se cumulaient négativement : à côté de la catégorie socio-professionnelle et du diplôme, les conditions matérielles du logement (présence ou absence d'un extérieur notamment), du capital numérique des parents (maîtrise élémentaire à experte d'Internet) et de leur situation face à l'emploi ont agi en faveur d'une augmentation des consommations juvéniles.

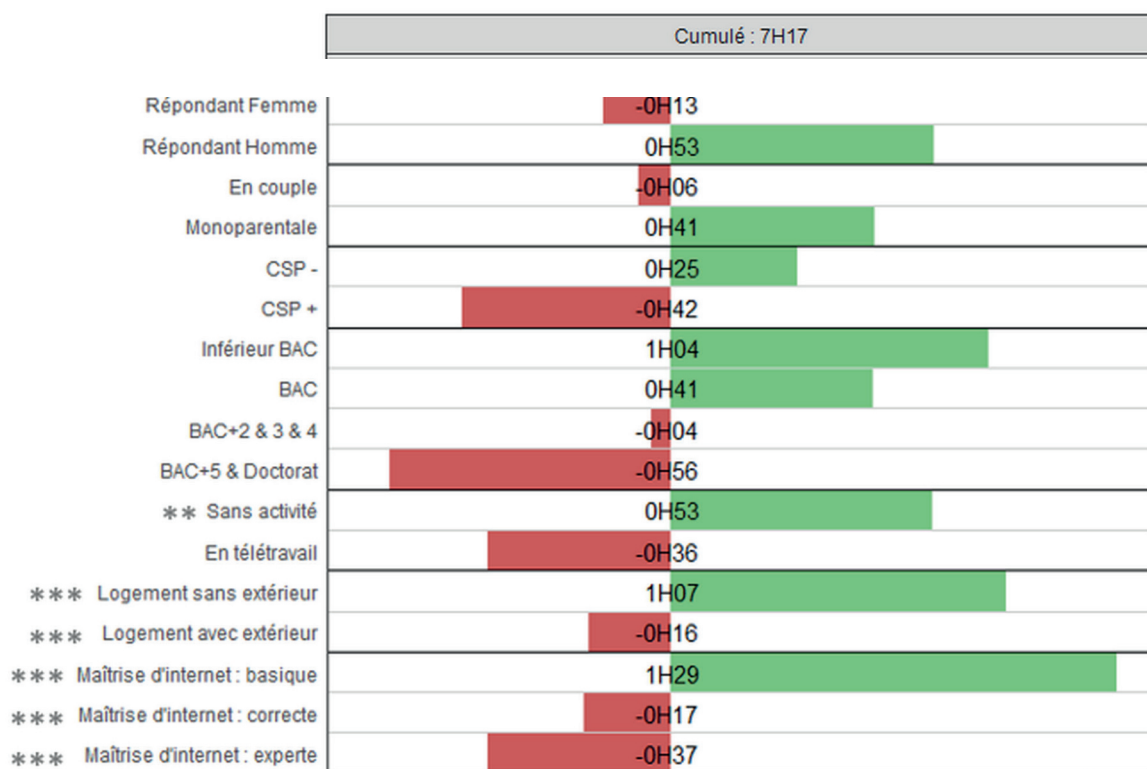


Tableau 2 Écart de l'exposition juvénile aux écrans par rapport à l'échantillon total selon les caractéristiques socio-économiques et culturelles des parents et leur situation face à l'emploi.

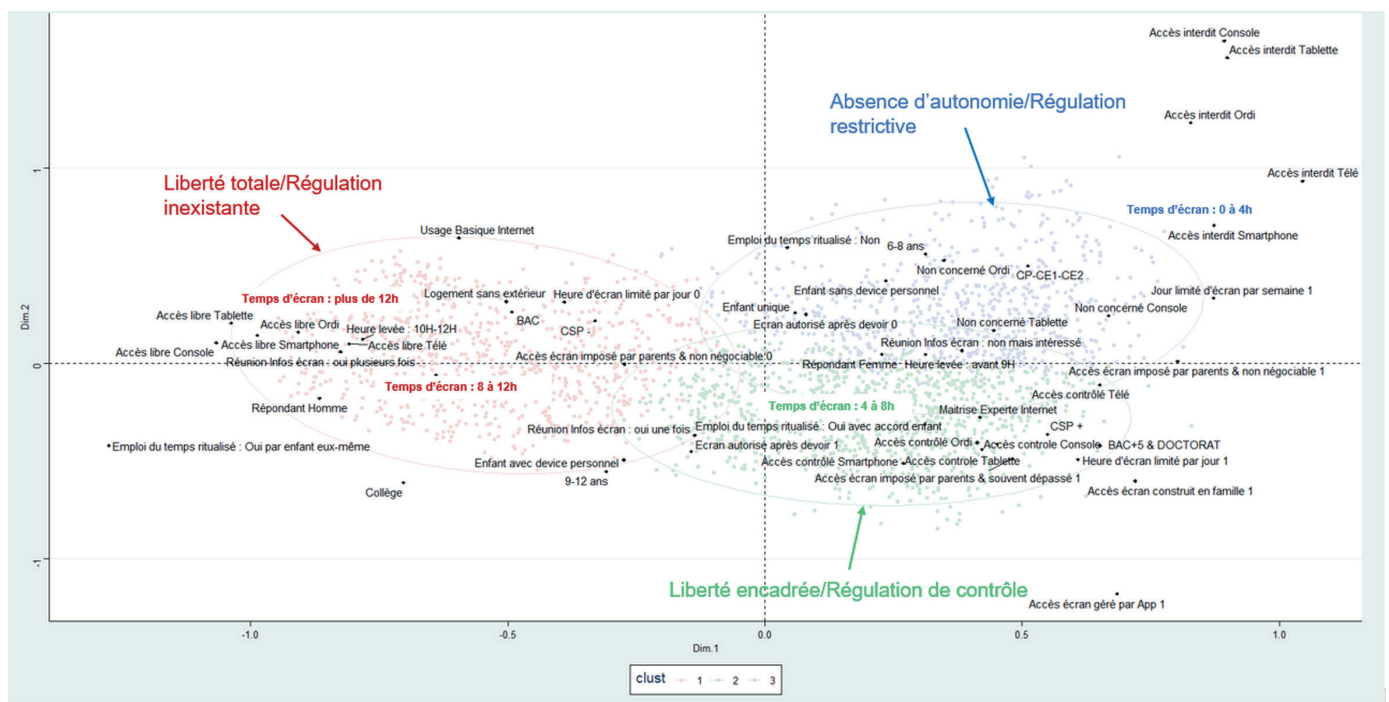
On peut voir ainsi que les enfants habitant un logement sans extérieur ou dont les parents ont déclaré avoir un usage basique d'Internet ou qui étaient sans activité professionnelle pendant le confinement avaient plus de risques d'être exposés aux écrans que la moyenne.

	Basique	Correcte	Experte	Appart avec terrasse	Appartement sans extérieur	Maison avec jardin	Maison sans jardin	Sans activité	En télétravail
Temps moyen d'exposition exprimé en h	8h46	6h59	6h40	7h18	8h11	6h42	9h5	7h33	6h36

Tableau 3 Taux d'exposition juvénile selon le type de logement, la maîtrise d'Internet déclarée des parents et leur situation face à l'emploi.

Autre enseignement de l'étude, les expositions juvéniles ont été fortement articulées aux formes variées de médiation parentale, c'est-à-dire qu'on a vraiment vu apparaître une relation entre modalités de régulation aux écrans et taux d'expo-

sition. L'Analyse des Correspondances Multiples (ACM) que nous avons effectuée (graphe 1) permet de faciliter l'interprétation des corrélations existantes entre les différentes variables que nous venons de citer. Le principe d'interprétation est le suivant : plus une modalité est placée aux extrémités du graphique (haut, bas, gauche et droit), plus elle participe de la construction des dimensions et devient clivante pour nos individus. Ainsi, un accès libre à la console de jeu (à gauche du graphe sur le plan horizontal) ou un accès interdit (en haut du graphe sur le plan vertical) vont davantage contribuer à la construction des axes que les variables situées au centre du graphe.



Grappe 1 Analyse multivariée des formes de médiations parentales vis-à-vis des écrans

On voit ainsi que se dégagent trois classes d'individus répartis selon le type de régulation parentale face aux écrans auxquels ils sont soumis. Par exemple la classe bleue englobe des jeunes enfants, de 6-8 ans qui ne possèdent pas de devices personnels et qui passent peu de temps devant des écrans (entre 0 h et 4 h en cumulé). L'accès aux différents devices leur est interdit (smartphone, ordinateurs, tablette, console) et l'accès à la télévision est contrôlé et une règle sur les jours d'écrans par semaine est instaurée. A l'opposé, la classe rouge réunit des collégiens qui possèdent un ou plusieurs écrans propres et ont un accès libre à l'ensemble des devices: console, télévision, tablette, smartphone, l'ordinateur. Ils n'ont pas d'heures

limitées d'écrans par jour, ni de jour maximum d'écrans par semaine. Ils ritualisent eux-mêmes leurs emplois du temps. Dans ce *cluster*, ce sont majoritairement des pères qui ont répondu au questionnaire (69.8 %), et des parents appartenant aux catégories populaires. Leurs compétences numériques sont basiques. Les enfants passent beaucoup de temps devant les écrans, entre 8 et 12 h, voire plus de 12 h. Les enfants de cette catégorie ont eu durant le confinement un ressenti négatif plus important que d'habitude.

Et puis, nous nous sommes penchées sur la sociabilité des pratiques confinées, sur et hors écrans. La situation de confinement a beaucoup stimulé les activités en intérieur, en particulier les consommations culturelles partagées en famille, par exemple les jeux de société chez les 6/8 ans et les films et jeux vidéo chez tous, avec une inégale discrimination selon le genre parental, puisque les pères sont plus enclins à jouer aux jeux vidéo en famille que les mères. Et les inégalités sont aussi liées aux catégories sociales, les classes populaires étant plus enclines à regarder la télévision que les autres catégories sociales. Nos résultats montrent nettement que les écrans ont été une ressource pour les enfants, pour leur travail scolaire mais aussi pour occuper leur temps libre. À ce titre, le temps d'écrans a constitué un temps de décharge organisationnelle pour les parents afin de s'adonner à leurs propres activités professionnelles, domestiques et de loisirs. Et la consommation d'écrans est celle qui a le plus bénéficié de l'indisponibilité parentale durant le confinement, ce que confirment d'autres travaux qui portent sur ces questions-là (BERTHOMIER et OCTOBRE, 2020). Du point de vue des parents, les écrans ont également été plébiscités pour leur fonction de socialisation. Et quand on parle des représentations, effectivement, pour beaucoup d'entre eux, les écrans «leur ont sauvé la vie». C'est vraiment récurrent dans les questions ouvertes du questionnaire. Ils remercient les écrans de leur avoir permis eux-mêmes de s'adonner à leurs propres activités, d'avoir occupé les enfants. Et pour autant, les préoccupations parentales restent nombreuses, en particulier chez les pères qui sont ceux qui se sont montrés plus sensibles aux effets néfastes des écrans que les mères, ainsi que les catégories populaires qui sont aussi des catégories dont les enfants ont été, selon leurs propres déclarations, les plus exposés.

Concernant les questionnements méthodologiques liés à nos travaux, indiscutablement, se pose la question des déclarations liées au temps d'utilisation. Compte tenu de nos travaux antérieurs au sujet de la controverse médiatique sur les dangers d'une consommation excessive d'écrans auprès d'un public jeune, la question de l'évaluation du temps d'utilisation d'écrans s'est posée de manière assez naturelle, même si on pense qu'elle est problématique à plus d'un titre car elle pose la question de la fiabilité de nos données ou en tout cas, des données qui, dans les études quan-

titatives sont liées à la représentativité de l'échantillon et à la validité des données collectées. Se pose aussi la question de la validation d'une estimation d'un temps d'écrans déclaré lorsque les usages numériques ne sont pas consignés par les personnes elles-mêmes dans des cahiers d'enregistrement par tranches horaires, par exemple. Donc, quelle fiabilité accorder à toutes ces données ? Comment attester de la validité d'une estimation d'un temps écran déclaré surtout s'il est déclaré pour une personne tierce ? Et puis, quelle valeur accorder à ces estimations alors que la consommation de certains écrans s'opère dans des conditions qui échappent parfois au regard des parents ? Sachant aussi que les usages numériques peuvent être superposés et qu'on peut aussi travailler en écoutant de la musique et regarder un film tout en conversant sur Snapchat. Et comment élaborer des comparaisons ?



Graph 2. Comparaison de la perception des conflits liés aux écrans selon le genre parental

Une autre réflexion que pose la question des estimations, c'est comment apprécier

le risque de biais dans la survalorisation ou dans la sous-valorisation des durées déclarées selon les déterminants sociaux ? Pourquoi poser cette question? Parce que notre étude montre par exemple que les pères (mais il existe des écarts de perception en fonction des classes sociales aussi) ont répondu que leurs enfants consommaient en moyenne 1 h 06 d'écrans en plus que les enfants dont les mères ont répondu à l'enquête. Avec le graphe 2, présenté ci-dessus, on peut constater que ces problématiques de perception sont aussi transversales à d'autres questionnements.

Dans le graphique, on voit bien que les pères et les mères n'ont pas la même perception des conflits avec les conjoints au sujet des écrans. Par exemple, pour les mamans, il y a eu plus de conflits avec le mari et pour le mari, il y avait moins de conflits avec la maman au sujet des écrans. La question de la perception des temps d'écrans, ou des conflits (ou des avantages/inconvénients des écrans) au sein des familles, questionne d'un point de vue sociologique. Comment expliquer ces écarts de manière fiable? On sait dire qu'il y a différents facteurs socio-économiques qui, articulés aux types de médiation parentale, permettent d'expliquer une partie des résultats. Ainsi, au sein de notre corpus, globalement, la majorité des pères ayant répondu à l'enquête ne régule pas les accès aux écrans de leurs enfants et ils appartiennent plutôt aux classes populaires et ont plutôt un usage basique d'Internet. Et à l'inverse, parmi les enfants qui sont des petits consommateurs ou des usagers modérés, on va trouver une majorité de mères répondantes qui appartiennent plutôt aux catégories aisées ou à des foyers au sein desquels la médiation parentale est encadrée ou négociée. Mais au-delà de ces caractéristiques, comment saisir l'impact de la situation propre au confinement sur ces perceptions genrées ? Si les pères ont tendance à surestimer les temps d'écrans par rapport aux mères, peut-être est-ce aussi parce que, pour certains, le confinement a bouleversé leur temps habituel de présence sociale au sein du foyer et donc leur perception des temps sociaux en général ?

La question de l'analyse qualitative des pratiques d'écran est donc très importante, plus précisément, l'articulation entre analyse quantitative et qualitative. Parce que derrière le temps d'écrans, il importe de rendre compte des intentions des enfants, de leurs logiques d'action, des contenus consommés, des formes de sociabilités mobilisées, etc. Autant de questions difficiles à appréhender à l'aide des seules analyses quantitatives. L'analyse qualitative des pratiques d'écran, comment doit-elle être prise en considération dans un contexte où, justement, on veut explorer des données un peu massives ? Et comment rendre compte, dans un contexte d'enquêtes à distance, de la manière dont les usages sociaux des écrans sont situés, c'est-à-dire contextualisés dans le quotidien des enfants ? Voilà les questions que je voulais poser, qui sont liées à la fois à la problématique de distanciation sociale et l'impossibilité d'aller faire de l'éthologie compréhensive durant cette période d'enfermement à domicile.

II. 2. Échanges et questions

II. 2. 1. Parents et enfants répondants

Marlène Loicq - J'ai deux questions de précision par rapport à la passation des questionnaires ; deux questions qui sont liées. Nous avons vu qu'il y avait des nombres de répondants, adultes et enfants, assez différents. Est-ce que ce sont les enfants de ces parents-là qui ont répondu ? Si oui, est-ce qu'ils l'ont fait ensemble ? Dans le cas de répondants familiaux, dans un foyer familial, est-ce que vous avez essayé de comparer, justement, les réponses, notamment sur le temps d'exposition, des enfants avec celles des parents ?

Catherine Dessinges - En fait, ce sont les parents qui ont rempli notre questionnaire. Autrement dit, ce ne sont pas les enfants qui ont répondu à l'enquête, même si nous savons que des enfants ont répondu à l'enquête en étant accompagnés de leurs parents. Donc en fait, notre enquête porte vraiment sur 1731 parents qui ont répondu à la place ou avec leurs enfants. Cela pose d'ailleurs la question de la déclaration pour un tiers !

II.2. 2. Enquêter sur les conflits familiaux à propos des écrans

Pierre Fastrez - J'avais une question de pure curiosité. J'ai été frappé par la présence dans les questionnaires des questions portant sur les conflits intra-familiaux, entre conjoints, entre parents/enfants, au sein de la fratrie, etc. Je me demandais en quoi ceci faisait suite à un questionnement spécifique dans le contexte des enquêtes que vous avez évoquées dans la première partie de votre exposé. Qu'est-ce qui a justifié la focale spécifique sur cette question ?

Catherine Dessinges - Je crois que ce sont les situations d'observation de terrain (les réunions de médiations numériques dont j'ai parlé en introduction et dont on a publié les résultats) qui montrent que du point de vue des parents d'enfants de cette tranche d'âge (6-12 ans), la problématique principale concerne spécifiquement le temps d'écran juvénile et la négociation de ce temps au sein du foyer. En fait, on s'est rendu compte dans nos études pré-confinement que les écrans généraient des conflits et que les conflits pouvaient se situer à différents niveaux de la

sphère des interactions familiales. Par exemple, il existe des conflits entre parents au sujet de la politique et des stratégies éducatives en lien avec les écrans, qui étaient d'autant plus importants que les parents étaient séparés. Ces conflits entre adultes pouvaient aussi concerner les grands-parents, puisque les grands-parents pouvaient aussi adopter des stratégies éducatives beaucoup plus *relax* vis-à-vis de la gestion des temps d'écran que ce que souhaiteraient les parents. Tout ceci est généralement vraiment source de tensions. Et ces réunions de médiation ont mis l'accent sur les conflits avec les enfants tout simplement. Pour avoir interrogé environ 300 enfants de cette tranche d'âge-là en 2019, on voit bien que quand on leur demande de restituer les règles qui sont appliquées en famille sur les accès, les utilisations, les droits, etc. Ils disent tous : « On a une règle, c'est après les devoirs ». Mais au de-là, ils n'arrêtent pas de montrer les tactiques qu'ils mettent en place pour toujours négocier des temps d'accès supérieurs. Et quand les parents sont occupés, quand ils téléphonent, quand il y a des amis, etc., ils savent très bien rentrer dans les interstices. Et au final, ces enfants-là n'ont pas du tout le sentiment d'être encadrés puisque sur les 325 enfants qu'on avait interrogés, il y avait juste un frère et une sœur qui étaient capables de mentionner très clairement toutes ces questions de règles strictes qui étaient affichées sur le frigo et qui étaient vraiment bien apprises et bien appliquées. Sinon, les négociations sont permanentes au sein des familles. Elles portent sur les temps d'utilisation, les contenus et l'arrêt des écrans. Ce sont vraiment les trois points sur lesquels les conflits étaient le plus présents. Et dans les fratries bien sûr, il y a des conflits au sujet des contenus, surtout quand il y a un grand écart d'âge et aussi quand les enfants ne sont pas de même sexe. Voilà pourquoi cette question des conflits est présente.

Sarah Labelle - Cette réponse précise fait réfléchir au contexte de production des enquêtes.

Isabelle Féroc - Vous avez évoqué la question du télétravail des parents en suggérant, dans les résultats, que lorsque les parents étaient en télétravail, le temps d'écrans des enfants augmentait. En fait, nous avons aussi vu dans l'étude précédente *NUNC!* qu'il y avait un rapport entre le mode d'accompagnement des parents et leur disponibilité. J'aimerais savoir si vous aviez affiné un peu plus ce paramètre, à savoir repérer quels étaient les parents qui travaillaient pendant ce confinement puisqu'il y a évidemment des parents qui ont continué à aller travailler hors de leur domicile et qui ont parfois laissé les enfants seuls à la maison, ceux qui étaient en chômage partiel, ceux qui étaient en télétravail et en quoi cela a impacté sur l'activité des enfants avec les écrans. Surtout, si les parents ne sont pas présents, donc s'ils ne sont pas en télétravail, il est imaginable que les enfants livrés à eux-mêmes se connectent davantage.

Catherine Dessinges - En fait, dans notre corpus, ce sont plutôt les parents qui étaient sans activité pendant le confinement et spatialement fixés à domicile qui ont déclaré un temps moyen d'exposition quotidien supérieur à celui des enfants dont les parents étaient en télétravail : 7 h 33 contre 6 h 36. Ce résultat est assez contre-intuitif mais si l'on regarde la répartition de ces individus selon les classes sociales, on s'aperçoit que ce sont les CSP+ qui étaient davantage en télétravail (67,3 % d'entre elles) alors que 49,6 % des CSP - étaient sans activité pendant le grand confinement et ce sont aussi parmi les CSP + que l'on trouve une majorité de régulation parentale restrictive. En revanche, nos résultats ont aussi montré que c'est parmi les classes populaires, qui disposaient d'une plus grande disponibilité temporelle, que les activités partagées en famille ont été plus nombreuses (en particulier l'écoute télévisuelle). Un autre résultat contre-intuitif réside dans le fait que les consommations d'écrans étaient plus importantes dans les foyers monoparentaux que dans les familles dont les parents étaient en couple avec un·e conjoint·e (7 h 41 contre 7 h 09). On s'est rendu compte que ces foyers monoparentaux étaient majoritairement composés de femmes sans activité et qui étaient donc plutôt susceptibles d'accorder du temps à leurs enfants. Mais, en affinant les résultats, on s'est aussi aperçu que dans ces foyers-là, où la maman est en inactivité, si le temps de consommation d'écran était plus important, c'est aussi et d'abord parce qu'il s'agissait d'un temps d'écrans partagé en famille (de contenus audiovisuels notamment). On voit bien que pour être interprété correctement et devenir sociologiquement intéressant, le temps d'écrans doit vraiment être croisé à la fois aux caractéristiques socio-familiales des foyers et aux pratiques elles-mêmes.

III. *KIDS DIGITAL LIVES IN COVID-19 TIMES, ENQUÊTE FRANÇAISE*

Pilotée par le *Joint Research
Center* de la Commission
Européenne - Isabelle Féroc Dumez,
Pierre Fastrez et Marlène Loicq

III. 1. Présentation de l'étude

Marlène Loicq - Cette enquête sur les pratiques numériques des enfants et des adolescents en temps de confinement a été menée dans le cadre du JRC (*Joint Research Center*) de la Commission européenne, dont Stéphane Chaudron est la coordinatrice internationale. Pour cette enquête *KiDiCoTi* (*Kids Digital Lives in Covid-19 Times*), je vais vous donner quelques éléments de contexte et de filiation. C'est une enquête qui est portée par le JRC de la Commission européenne qui a déjà mené une enquête sur des pratiques numériques des enfants de 0 à 8 ans. Si ce n'est pas la suite de l'enquête, cela permet tout de même de comprendre le contexte. Cette enquête est menée dans le cadre d'un vaste réseau de recherche européen, notamment dédié à la question de la sécurité en ligne des enfants, qui a mené des enquêtes de grande envergure dans ce réseau de *Kids On Line*, et des chercheur-e-s engagé-e-s dans l'étude des pratiques numériques des enfants sur les enquêtes de la LSE, de l'Unicef, Glogal Kids Online, etc. Cette recherche *KiDiCoTi* rassemble 26 centres de recherche et 17 pays européens engagés dans l'étude qualitative et dans l'étude quantitative et parfois dans les deux conjointement. C'est ce consortium de chercheur-e-s qui, avec des antécédents d'enquêtes, se retrouve donc autour de ce projet de recherche, fondé sur une approche qualitative et une approche quantitative pour finalement collecter des données sur l'impact de la crise du Covid et notamment de la période de confinement sur l'utilisation des

technologies numériques par les enfants en Europe. Le projet est donc vraiment un projet international, européen qui s'est construit comme tel autour de travaux véritablement collectifs sur le développement des questions de recherche, sur la mise en place d'un protocole de recherche, etc. Ensuite, des déclinaisons nationales qui impliquaient d'une part, la traduction de tout ce protocole de recherche, d'autre part, finalement, l'appropriation de l'ensemble de ce travail par des chercheur-e-s nationaux qui ont fait correspondre ce travail avec des préoccupations plus personnelles, les liant à leurs propres travaux de recherche ainsi qu'aux particularités nationales. Ces différents rapports (quantitatifs et qualitatifs) sont lisibles en ligne¹. Pendant cette première période de confinement, au printemps 2020, nous avons voulu questionner les pratiques numériques des jeunes, de 6 à 18 ans, avec initialement dans l'idée de pouvoir faire, sans jeu de mots, *une deuxième vague* d'enquêtes quand cette crise serait passée. Sauf que la crise n'est pas passée. Donc, il n'est toujours pas temps de faire cette *deuxième vague*. L'idée de pouvoir questionner ces pratiques en ligne est articulée autour du fait qu'on part du principe que les activités en ligne des enfants sont à la fois liées à des questions d'éducation, de communication, de loisirs et de pratiques créatives.

Les questions générales du cadrage de l'enquête sont communes aux deux approches (quantitative et qualitative), puis spécifiques au mode d'enquête. Ces deux parties-là seront présentées distinctement, d'autant que ces questions générales cadrent l'ensemble de l'enquête sans avoir de prétention d'articulation formelle entre justement cette dimension qualitative de cette dimension quantitative. Donc, la première question générale autour de l'interaction avec des technologies interrogera autant les usages et les pratiques, mais aussi, par exemple, des questions d'acquisition de matériel pendant ce temps de confinement. La question de la perturbation ou de la modification du comportement va exploiter des variables du changement donc le *avant/après* dans la spécificité du contexte de confinement. La question des attitudes comprend non seulement les perceptions, les représentations, les médiations, les engagements, mais aussi tout un ensemble de besoins, de ressentis, de craintes à l'égard des médias. Je souligne cela pour faire le lien avec les deux présentations faites précédemment. La question du changement d'attitude a été notamment orientée spécifiquement autour de la perception des risques et des opportunités, car, je le rappelle, l'enquête s'inscrit dans un réseau dont c'est une préoccupation importante. L'accent a donc été mis sur cette idée que, potentiellement, la situation particulière de crise et de confinement qui a augmenté les usages, aurait peut-être modifiée le type de pratique qu'on allait avoir, aurait des incidences sur la façon dont on allait se positionner et percevoir ces technologies numériques comme autant de risques ou d'opportunités pour les enfants. En dernière partie, c'est le

1 <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/search?query=kidicoti>

monde d'après, le fameux, qui n'arrive jamais, pour envisager ce qui va perdurer et ce qui va changer. Ce qui va perdurer du monde d'avant, mais aussi ce qui va perdurer des changements qui ont été apportés par la crise et ce qui va être amené à changer encore.

Pierre Fastrez - Pour le volet quantitatif de la recherche², la population cible était celle des enfants âgés de 11 à 18 ans et leurs parents. Le questionnaire d'enquête quantitatif a été conçu pour comporter une partie remplie par le parent, suivi d'une partie remplie par l'enfant. Ce sont donc bien les parents des enfants interrogés qui ont été interrogés. L'échantillon est composé de paires d'enfants et de parents, plus spécifiquement, un parent et l'enfant ou un des enfants de la fratrie avec lequel il vivait. Nous avons constitué les échantillons par l'intermédiaire d'une agence de recrutement de panels dans onze pays, neuf pays de l'Union européenne et deux pays européens extérieurs à l'Union européenne, pour un total d'un plus de 11 500 répondants au total, soit un peu plus de 6 000 adultes et pratiquement 5 500 enfants. Ceci correspond à un échantillon d'à peu près 500 parents et 500 enfants par pays, sauf en Italie, où l'échantillon a le double de la taille des autres pays. En France, l'échantillon est constitué de 1088 répondants, soit 544 adultes et 544 enfants. L'échantillon est censé être représentatif. Bien entendu, un échantillon représentatif n'est jamais représentatif qu'en regard de certains critères déterminés. On peut ainsi supposer certains écarts entre l'échantillon et la population française, mais en tout cas, en termes de répartition géographique et pour ce qui concerne la répartition entre les régions sur la France métropolitaine, on a une répartition qui est assez proche entre régions de celle de la population, sauf pour la Corse et les départements d'outre-mer, où il n'y a pas de répondant.

En ce qui concerne les modalités de passation, il a été suggéré aux répondants que les parents et que les enfants répondent séparément à leur partie du questionnaire, mais les parents pouvaient être présents pendant que les enfants remplissaient leur partie du questionnaire.

Ce qui peut effectivement poser une série de questions méthodologiques sur lesquelles nous reviendrons. En termes de composition du questionnaire et des questions, il faut savoir que, vu à la fois la filiation entre les projets que Marlène Loicq a rappelé et le fait qu'un nombre relativement important de personnes, qui appartiennent au consortium international de recherche, appartiennent par ailleurs au consortium qui a élaboré des instruments de mesure pour l'enquête *EU Kids Online*, qui est depuis devenu *Global Kids Online* (ce gros projet international dirigé par Sonia Livingstone à la London School of Economics et par l'Unicef), un nombre relativement important de questions et d'échelles qui ont été utilisées dans le question-

2 Le rapport Français de ces données est disponible ici : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03712650v2/document>

naire quantitatif sont en fait des questions et des échelles qui ont été reprises ou adaptées du questionnaire *EU Kids Online 2018*. Ceci permet de bénéficier d'une certaine forme d'efficacité dans la conception du questionnaire, puisqu'on peut se reposer sur des questions déjà formulées. En même temps, cela peut parfois être contraignant : du fait qu'on aimerait disposer de données pour lesquelles on pourrait éventuellement comparer à des données recueillies précédemment dans les mêmes pays, on s'empêche éventuellement d'apporter des modifications aux questions que l'on reprend pour justement pouvoir assurer cette comparabilité.

En termes de composition de l'échantillon français, nous avons 544 parents et 544 enfants. Il y a une légère majorité de femmes qui ont répondu parmi les parents (56,6 %), une légère majorité de garçons ont répondu parmi les enfants (55,4 %). Les pourcentages ne sont pas extrêmement distants malgré tout. Les parents ont un âge moyen de 44 ans. Ils sont majoritairement diplômés de l'enseignement supérieur, ce qui est déjà un premier indice éventuel qu'on se situe plutôt dans des catégories socio-professionnelles supérieures. Ils sont majoritairement employés, à 83,5 %. Et justement, en ce qui concerne les catégories socio-professionnelles, une des mesures qui s'en approche consistait à demander aux répondants dans quelle tranche de revenu leur foyer se situait par rapport à la moyenne des revenus. Près de la moitié (46 %) déclare un revenu de leur foyer qui est dans la moyenne et deux petites minorités en dessous et au-dessus. Donc on a peut-être là une tendance des gens à s'estimer comme étant dans la moyenne. Nous n'avons malheureusement pas de mesure extérieure ou plus objective qui permettrait de caractériser le niveau de revenu des parents.

Ton année scolaire

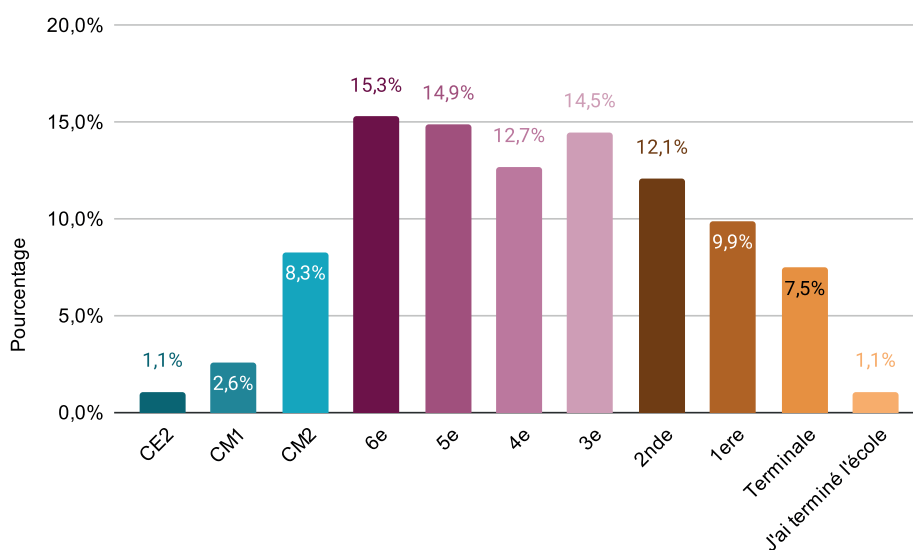
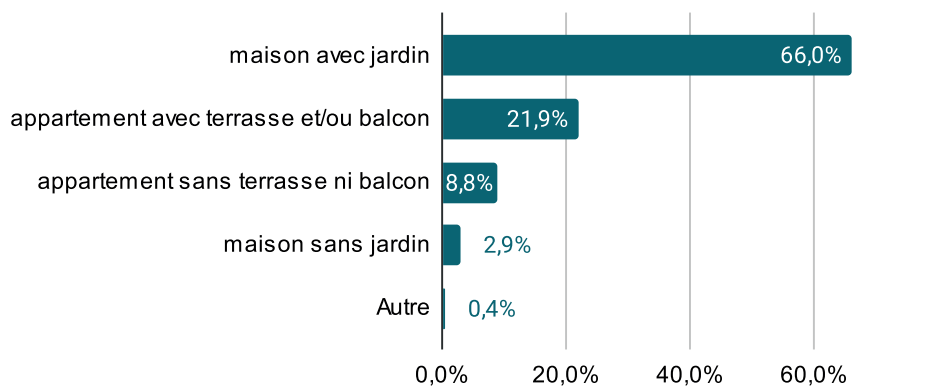


Figure 1 - Année scolaire des enfants

Pour ce qui est des enfants, on est forcément dans la tranche d'âge de 11 à 18 ans, avec une forte présence des collégiens. Dans la distribution présentée ci-dessous, on a une petite majorité d'élèves du collège avec des élèves de primaire et des élèves du lycée qui sont moins représentés dans l'échantillon.

En termes à la fois de lieu de résidence et d'occupation des parents, nous avons dans notre échantillon un petit tiers de répondants qui habite en ville, un autre tiers qui habite dans un village à la campagne et un gros tiers qui habite dans une petite ville.

Pendant le confinement, où viviez-vous ?



Où vivez-vous ?

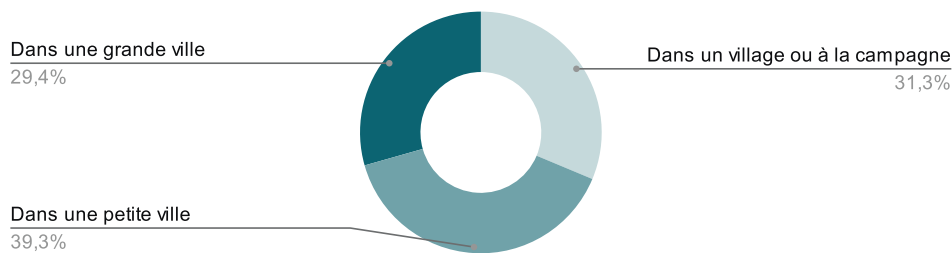


Figure 2 - Lieu de résidence et type d'habitation occupée pendant le confinement

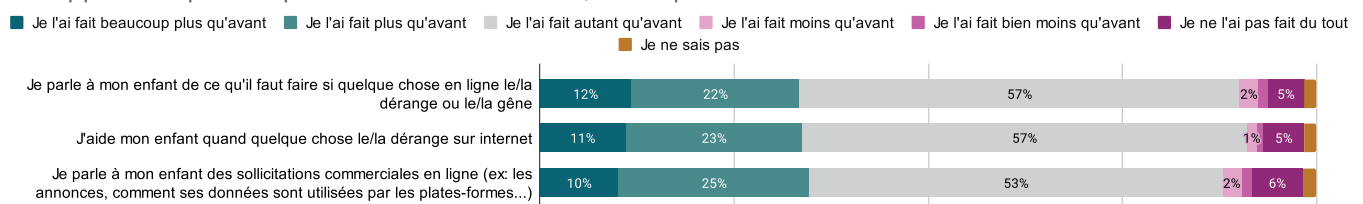
Nous avons donc une représentation relativement équilibrée entre ces trois types d'environnement. Par contre, nous pouvons constater que la grosse majorité des répondants vivent dans une habitation avec accès à un jardin ou éventuellement à une terrasse ou un balcon. Je ne dispose pas de statistiques nationales en France, mais cela paraît être une situation qui n'est sans doute pas le cas de la majorité de la population française. Ainsi, nous avons probablement ici plutôt affaire à des

foyers un peu plus aisés que la moyenne, contrairement à ce que la majorité des répondants ont déclaré en termes de revenus. En termes d'occupation des parents, les parents étaient pour un tiers (33,6 %) en télétravail à la maison, pour un quart actifs sur leur lieu de travail (26,5 %), un parent sur dix (10,1 %) jonglait entre les deux, et le quart restant (26,1 %) était soit sans emploi, soit en chômage technique ou en chômage partiel.

Faisons maintenant un point sur les types de questions qui ont été adressées aux parents et aux enfants. Aussi frustrant que cela puisse être, on ne présentera pas ici de résultats, parce que le rapport est toujours en cours d'élaboration. Notre objectif est plutôt de vous donner une idée des types de questions posées d'abord aux parents. Une première série de questions était relative à l'équipement du foyer donc aux technologies et aux écrans disponibles dans le foyer avec, dans la foulée de ces questions, des questions portant sur les appareils utilisés plus spécifiquement en compagnie de l'enfant pendant la période du confinement. Pour les parents comme pour les enfants, une série de questions leur étaient adressées à la fois sur leurs compétences numériques et sur l'évolution de leurs compétences numériques pendant la période de confinement, soit les domaines dans lesquels ils s'étaient éventuellement améliorés du fait du confinement, du fait d'être forcé d'utiliser des objets numériques de façon plus appuyée. Un ensemble de questions portait sur les pratiques de médiation parentale liées aux activités en ligne de leurs enfants, puis sur le degré d'anxiété des parents durant le confinement. Et enfin, tout un ensemble de questions relativement importantes portait sur les modalités d'enseignement à distance. Comment l'enseignement à distance et l'école à la maison étaient organisés ? Quelles en étaient la durée, l'organisation ? Quels étaient les dispositifs proposés par les écoles, éventuellement, les dispositifs attendus par les parents, mais qui n'étaient pas fournis par les écoles ? Et de façon complémentaire, quel était le sentiment de compétence des parents par rapport à leur capacité à remplir le rôle d'accompagnant ou d'enseignant substitut à la maison ?

Voici maintenant deux exemples de questions :

Par rapport à la période précédant le confinement, dans quelle mesure avez-vous fait les choses suivantes ?



Voici quelques déclarations au sujet de l'apprentissage en ligne et à distance au cours du confinement. Sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie « pas vrai du tout » et 5 signifie « complètement vrai », merci d'évaluer dans quelle mesure ces déclarations sont vraies pour votre enfant.

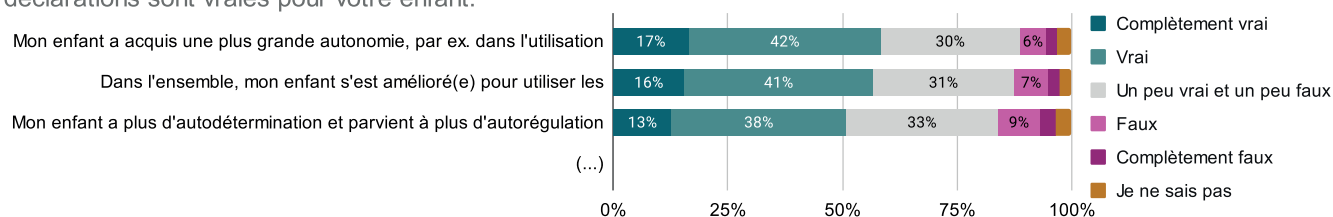


Figure 3 - Exemples de questions adressées aux parents

Tout d'abord, un sous-ensemble de questions sur les pratiques de médiation qui demandent au répondant d'évaluer dans quelle mesure il a ou non pratiqué ce type de pratiques de médiation, plus ou moins qu'avant le confinement, avec là une particularité de l'échelle sur laquelle on reviendra tout à l'heure, une spécificité qui demande donc aux répondants de se positionner sur une échelle qui va de : «Je l'ai fait beaucoup plus qu'avant», à «Je l'ai fait bien moins qu'avant». Avec un item supplémentaire, qui est : «Je ne l'ai pas fait du tout.». Ceci propose une échelle qui hybride à la fois des modalités de comparaison avant/pendant... à des modalités de quantification absolue, ce qui pose un certain nombre de difficultés méthodologiques dans le traitement.

Dans le deuxième bloc des questions, le parent est invité à se positionner par rapport à des affirmations sur son enfant en situation d'enseignement à distance. Il lui est demandé de répondre sur une échelle qui va de «complètement vrai» à «complètement faux».

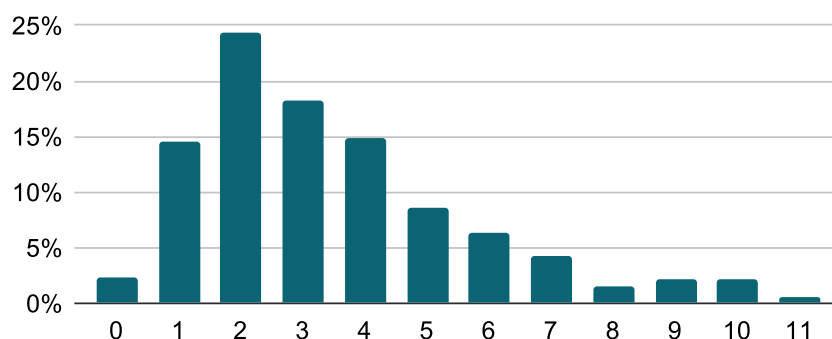
Dans le volet du questionnaire destiné aux enfants, un certain nombre de similitudes apparaissent par rapport aux questions posées aux parents, notamment une évaluation du temps de connexion des enfants, question dont nous avons déjà parlé suite à la présentation de l'étude *CovidEcransEnFamille*, et de la fréquence d'usage des différents appareils connectés. Donc, le temps de connexion était estimé par les enfants eux-mêmes, de même que leurs propres compétences numériques et l'évolution de ces compétences numériques. En complément de ces deux premiers blocs de questions, un bloc de questions porte sur la fréquence des expériences négatives en ligne en temps de confinement. On retrouve là l'héritage des enquêtes *EU Kids Online* et *Global Kids Online*, dans lesquelles la question des expériences négatives et donc des risques, notamment liés aux usages d'Internet, est relativement présente.

Et puis, à nouveau, un bloc de questions porte sur les modalités d'organisation de l'enseignement à distance, les types d'activités organisées par l'école, les types d'outils proposés et, en plus de ces questions relativement factuelles, des questions

sur le ressenti et le degré d'inquiétude de l'enfant vis-à-vis de sa capacité à suivre l'enseignement à distance. De même, toute une série de questions portent sur son niveau de bien être, ses émotions et son degré d'activité physique, indépendamment des usages numériques des technologies.

Alors comme pour les parents, voici deux ou trois questions pour illustrer le type de questions incluses au questionnaire.

Sur le nombre total d'heures que tu as passé en ligne lors d'une journée de semaine typique pendant le confinement, combien d'heures l'étaient pour des RAISONS SCOLAIRES uniquement?



Voici quelques déclarations qui décrivent ce que tu peux faire avec les technologies numériques. Indique dans quels domaines tu t'es amélioré(e)

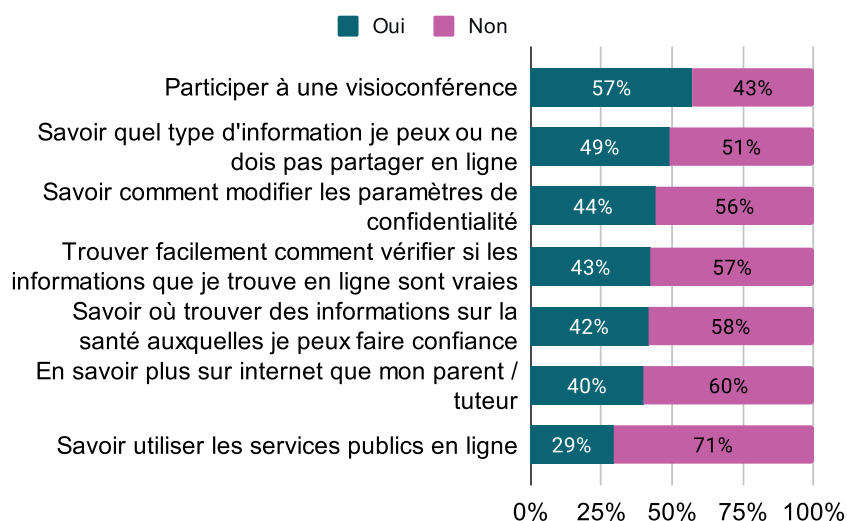


Figure 4 - Exemples de questions adressées aux enfants

La première est une question qui demande à l'enfant, à l'élève, d'estimer le nombre d'heures passées par jour pour des raisons scolaires en connexion en ligne. Ici, c'est une estimation qui ne prend ni le parti de demander à l'élève de se situer sur des intervalles, ni d'estimer lui-même en heures et en minutes, mais bien de quantifier *simplement* en heures. Ce qui pose des problèmes méthodologiques propres puisque, par exemple, nous avons dû estimer qu'au-delà de 12 heures déclarées, les réponses étaient aberrantes. On ne considérait donc pas les répondants qui déclaraient plus de douze heures de connexion scolaire par jour. La seconde question est une des questions qui demandait aux élèves d'évaluer l'amélioration de leurs compétences numériques, ce qui pose une double question méthodologique: d'une part, celle de la capacité à s'auto-évaluer sur le plan des compétences numériques et d'autre part celle de la capacité à évaluer sa propre évolution et sa propre progression par rapport à son niveau antérieur de compétence. Enfin, un dernier exemple pour illustrer le fait qu'un grand nombre de questions étaient de type attitudinal, demandant à l'enfant de se positionner sur une échelle allant de « Complètement vrai » à « Complètement faux » par rapport à une série d'affirmations. Ici, ce sont des affirmations concernant la confiance de l'élève par rapport au fait de suivre l'enseignement à distance.

Voici quelques déclarations qui décrivent ce que tu peux ressentir lorsque tu utilises les technologies numériques pour tes cours. Sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie « pas vrai du tout » et 5 signifie « complètement vrai », évalue dans quelle mesure ces déclarations sont vraies pour toi. Penses aux activités en ligne avec tes enseignants et camarades de classe (comme des cours en ligne ou des vidéo conférences).

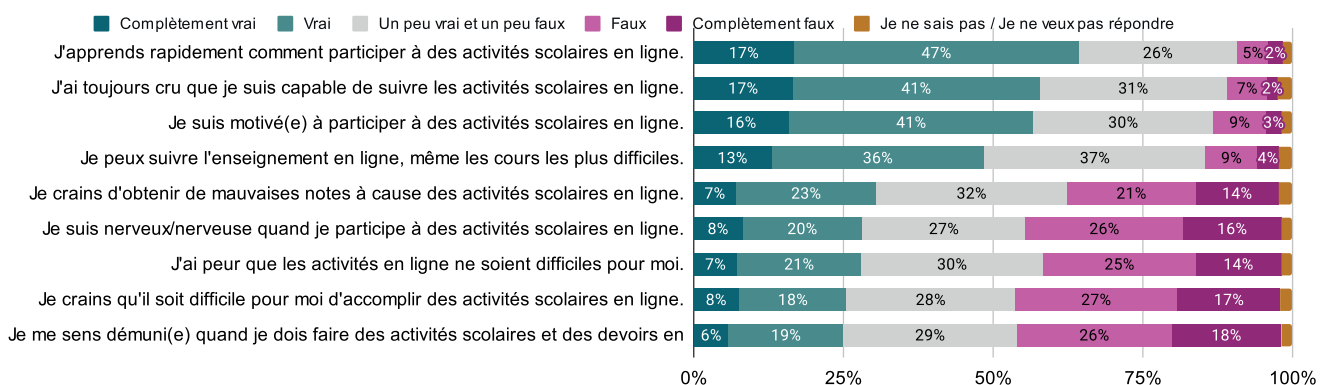


Figure 5 - Exemple de question attitudinale adressée aux enfants

Pour l'anecdote, il est remarquable d'observer que toutes les premières affirmations du graphique, celles qui recueillent le plus de « Complètement vrai » ou de « Vrai » sont celles qui formulent les choses en termes positifs, mettant l'accent sur la capacité et la motivation de l'élève, alors que toutes celles qui formulent les choses en termes d'inquiétude ou de nervosité recueillent moins de réponses positives.

Isabelle Féroc - Pour le volet qualitatif ³, il est important de rappeler que le protocole a été travaillé collectivement afin d'avoir des outils de recherche communs à administrer dans chaque pays, avec des équipes de chercheur·e·s à géométrie variable, puisque pour la France nous n'étions que deux pour mener cette enquête qualitative, quand d'autres pays avaient des équipes plus renforcées. Pour l'enquête française, l'idée n'était pas d'interviewer des personnes répondant également au questionnaire de l'enquête quantitative, comme cela a été fait dans *NUNC* ! par exemple, ou peut-être également par rapport à l'enquête menée par Catherine Dessinges. L'idée était de recruter dix familles françaises, avec des enfants âgés de 6 à 12 ans. Ce recrutement n'a pas été fait de façon représentative, mais en utilisant nos réseaux avec, quand même, la préoccupation d'avoir une représentation assez large de différentes catégories socio-professionnelles, en dépit d'une légère surreprésentation de familles en CSP+. Nous avons ce souci qui, par ailleurs, a posé quelques problèmes sur les modalités d'interview. Ayant procédé par le moyen technique des visioconférences, cela impliquait que les familles puissent se connecter correctement et soient équipées en conséquence. C'est peut-être une question à développer ultérieurement. Nous avons dans les 10 familles interrogées une légère surreprésentation de filles, mais de peu (6 filles et 4 garçons), et une légère surreprésentation des mamans qui ont été plus enclines à accepter de répondre à cette demande d'entretien. Cela dit, il est important de souligner que si certains papas n'ont pas voulu répondre directement, ils étaient présents à la maison et parfois passaient une tête à l'écran. Il a donc été possible pour certaines interviews, d'avoir des réponses des deux parents, des mères et des pères alors que ce n'était pas forcément prévu au départ. Au final, nous avons eu au moins deux pères répondants en plus, grâce à cette opportunité de les avoir à proximité.

Cette enquête, qui ne repose pas sur un échantillon représentatif, avait pour objectif de porter un regard ethnographique sur la situation des familles interviewées, notamment afin d'essayer de comprendre quelles étaient les logiques interfamiliales qui se mettaient en place, les fluctuations aussi de la situation professionnelle, de la situation avec l'école, etc. Et de fait, nous nous sommes rendu compte que c'était une période qui était très mouvante. Cela a eu des conséquences directes sur les modalités de recrutement de nos familles. C'est-à-dire, que nous avons recruté certaines familles initialement, puis finalement, nous n'avons pas pu aller jusqu'à l'entretien

3 Le rapport français de ces données qualitatives est disponible ici : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03248150/document> et ici : <https://jeunesetmedia.wixsite.com/jeunesetmedias>

final, parce qu'entre-temps la situation professionnelle des parents avait changé ou, comme le confinement durait, les enfants étaient partis chez leurs grands-parents et n'étaient plus présents au domicile pour faire l'entretien. Cela nous a demandé, parfois, de recruter des nouvelles familles de façon assez impromptue. Mais nous étions vraiment dans une période où il était nécessaire d'avoir une grande souplesse en termes d'adaptation dans la méthode.

Dans cette enquête plus ethnographique, se posaient des questions concernant l'usage des technologies numériques par les enfants, avec des questionnements sur la sécurité en ligne, la perception des risques et des opportunités, questionnements présents également dans l'enquête quantitative. Nous voulions avoir aussi une vision de la médiation parentale et des stratégies des enfants pour réguler les pratiques numériques. Nous avons également des questions plus générales, sur le bien être à la maison, bien que les écrans n'aient pas toujours été forcément au centre de ce bien-être, nous avons envie de comprendre comment les familles avaient vécu ce confinement et quel était le rôle du numérique au sein de cette nouvelle phase de vie. Alors pour enquêter, nous avons utilisé plusieurs outils méthodologiques.

D'abord, un questionnaire de pré-entretien. Il nous était nécessaire, sur ce temps imparti très court, de ne pas perdre du temps à relever un certain nombre d'indicateurs socio-économiques ou socioculturels. Ce questionnaire nous a permis de comprendre quel était le niveau de diplôme des parents, quelle était la situation professionnelle, la composition de la famille de façon plus fine. Du côté des enfants, nous avons également envoyé auparavant un petit livret d'activités qu'on a appelé *capsule temporelle*, puisqu'au début, nous avons eu l'idée de l'envoyer par la poste dans un tube. Finalement, nous avons fait principalement des envois numériques. Cette *capsule* a servi d'activité brise-glace avec l'enfant, et aussi à lui permettre de personnaliser ses réponses à nos questions avec des dessins, avec des phases un peu ludiques. Il nous semblait important, surtout pour les plus jeunes enfants âgés de 6 ans, qui sont à peine lecteurs, de donner une activité à faire ou de leur permettre d'entrer dans le sujet. Nous nous sommes servis de ce livret d'activités comme levier, comme déclencheur de parole. Et puis, évidemment, après, s'est déroulé un entretien d'environ une heure à chaque fois avec les parents. Une partie de l'entretien avec l'enfant présent, en général durant une vingtaine de minutes. Nous avons essayé de ne pas être trop long avec les enfants, avec le parent présent, la plupart du temps, juste à côté. Ceci peut poser question en termes de méthode concernant la liberté de parole de l'enfant... La seconde phase de l'entretien se déroulait avec le parent ou les parents, avec l'enfant qui pouvait être présent, ou en tout cas dans la pièce, qui pouvait aller et venir un peu à sa guise. Cette présence n'était pas permanente. Ce n'était pas une interview de deux personnes en même temps, mais il y a eu des moments un peu différents.

Plusieurs questions de recherche ont guidé notre travail, notamment pour essayer de comprendre la nature de l'engagement des enfants ou des jeunes adolescents, à travers ces dispositifs numériques. Alors, nous avons abordé la question des loisirs, la question de la socialisation et bien sûr, de l'école à la maison. Nous avons tenté de comprendre si on était dans une continuité de pratiques ou s'il y avait de véritables ruptures, ce qui se réfère peut-être à ce que Laëtitia Pierrot et Mélina Solari Landa ont désigné sous le terme d'«irruption». Il s'agissait de voir s'il y avait finalement de vrais changements, ou seulement à la marge. Puis de voir comment ces ruptures étaient vécues sur le mode de la contrainte ou sur le mode du choix, en termes d'attitude et notamment de perception de ces ruptures au sein des règles familiales, des règles d'usage qui étaient posées avant cette période de confinement et qui ont été bousculées. Nous avons donc, d'une certaine manière, interrogé aussi la représentation des parents par rapport à ces risques, à ces opportunités et aux façons selon lesquelles ils ont pu développer des stratégies pour gérer ces injonctions paradoxales qui ont été parfois soulignées. Puis, évidemment, une dernière question sur l'incidence : en quoi ce chamboulement peut avoir instauré une pérennité dans les pratiques ? Est-ce que le «monde d'après» ressemblera au monde d'avant ? Est-ce qu'il aura vu finalement une augmentation du temps d'écrans acceptée qui va perdurer ? Ou est-ce qu'il aura provoqué finalement d'autres visions dans les logiques familiales ?

Dans la *capsule temporelle*, transmise aux enfants interviewés, il y avait certaines questions qui étaient posées à l'écrit, auxquelles l'enfant lecteur pouvait évidemment répondre. On avait également des petits encarts qui permettaient aux enfants de dessiner des situations sur leur famille, sur les activités qu'ils ont préféré faire pendant cette période. C'était un support intéressant pour déclencher la parole et puis éventuellement, faire une relance parce que ce n'était pas toujours évident avec les jeunes enfants, afin qu'ils puissent se souvenir de ce qu'ils ont fait. Cette *capsule temporelle*, qui a été donnée avant l'entretien, a permis d'une certaine manière de figer le souvenir de l'enfant et on pouvait revenir dessus avec lui.

Concernant les thématiques abordées, il y a la question des pratiques numériques et des compétences numériques qui sont liées, à savoir : Est-ce que l'enfant a eu l'impression d'avoir appris quelque chose, d'avoir développé des compétences, notamment dans l'accès ou dans l'usage de certains outils ? Et là, nous nous sommes rendus compte qu'en effet, cette période avait permis à certains enfants d'accéder autrement à certains appareils numériques. Quand les parents qui télétravaillaient n'étaient pas disponibles et qu'ils finissaient par apprendre à leurs enfants comment aller sur tel site, allumer la télévision, aller récupérer telle ou telle vidéo en téléchargement... Il y a aussi la question des risques et des opportunités, notamment vis-à-vis de cette augmentation du temps d'écrans qui a été quand

même relevée un peu partout dans toutes les familles. De même, la question des attitudes, notamment face à des situations nouvelles qui sont apparues avec l'usage de nouvelles d'applications, l'accès à de nouveaux sites, avec une possibilité d'être en contact avec des contenus possiblement inadaptés qui pouvaient être, soit tout simplement ennuyeux ou inintéressants, soit qui pouvaient éventuellement gêner l'enfant. Pour la question de la médiation parentale notamment, nous avons demandé comment les parents avaient dû s'adapter, changer les règles, inventer de nouvelles façons de gérer ces écrans individuellement et en famille. Enfin, concernant les impacts sur le futur, notamment l'irruption des pratiques numériques scolaires dans un certain nombre de familles, nous avons cherché à savoir si cela avait été vécu comme quelque chose de positif, qu'on avait envie de poursuivre ? Ou est-ce qu'au contraire, on avait vraiment envie de revenir à la situation d'avant, à l'école classique traditionnelle qui pouvait être pensée sans un brin de numérique dans certaines familles lorsque les enseignants des enfants n'utilisaient pas ces outils ? Les thématiques abordées avec les parents et les enfants sont très proches. Il nous semblait intéressant de voir si, parfois, parents et enfants repéraient les mêmes risques ou les mêmes opportunités, et cela n'a pas été forcément le cas. Il nous a semblé intéressant de permettre aussi aux parents de développer une attitude peut-être plus réflexive sur la situation, sur ce qu'ils avaient mis en place comme stratégie, sur leurs propres représentations du numérique, sur la place du numérique dans leur foyer. Ce n'était pas forcément toujours facile de pousser les parents à évaluer, par exemple, les compétences numériques de leurs enfants puisqu'ils n'avaient pas forcément de critères. Nous n'étions pas dans des modalités d'évaluation scolaire formelle. Alors comment échanger avec eux sur cette question de l'évaluation des compétences numériques et sur la perception du risque, sur leurs représentations ? Cela pose aussi certaines questions méthodologiques puisque, d'une certaine manière, Marlène et moi étant aussi mamans, étant aussi en télétravail et confrontées aux mêmes questions, nous avons peut-être projeté aussi nos propres stratégies. Mais c'était à la fois, je pense, le moyen d'entrer dans une discussion sur un mode plus horizontal, entre le parent et le chercheur, et de pouvoir avoir une parole assez libre sur ces difficultés, parfois rencontrée par des parents qui n'étaient pas forcément des héros et qui pouvaient reconnaître qu'ils étaient vraiment dans la difficulté à gérer le travail, le temps des écrans, les disputes de la fratrie, etc.

En termes de résultats, de façon synthétique, parce que le rapport est disponible pour aller regarder de plus près les résultats, les dix familles interrogées ont, dans l'ensemble, assez bien *survécu* au confinement. Même si pour beaucoup de parents, il y avait des difficultés à gérer les agendas professionnel et familial. Du côté des enfants, la situation a même été plutôt bien vécue. Même si les copains manquaient et s'il y avait l'envie de retrouver la maîtresse et l'école, la plupart des enfants

étaient heureux de se retrouver chez eux avec des parents un peu plus présents que d'habitude. Cela a été une période plutôt perçue positivement. Des parents se sont quand même sentis armés pour la continuité pédagogique, pas toujours au maximum. Certains ont eu des difficultés à prendre en main les outils ENT, à comprendre où les enseignants postaient telle ou telle consigne, tel ou tel fichier de travail. Cela n'a pas toujours été facile pour tous. Le contrôle a été quasi présent et systématique dans toutes les familles interrogées. Ce sont des familles qui se préoccupaient du temps d'écrans et qui souhaitaient pouvoir le réguler, si ce n'est le contraindre, l'empêcher de grossir. Il y avait un souci de régulation derrière tout ça. Et notamment l'idée qu'on ne pouvait pas se passer de ces écrans, notamment pour maintenir le lien social avec la famille ou des amis. Le surgissement inévitable de nouvelles pratiques, puisque la plupart des enfants n'avaient pas véritablement fait de visios avec leurs copains auparavant, et avec certains membres de la famille qui étaient proches géographiquement mais qu'on ne pouvait pas voir. Il y a eu, en effet, des nouvelles pratiques et une augmentation de l'autonomie de la plupart des enfants pour accéder à ces outils et être capables d'allumer tel dispositif, d'aller chercher tel contenu avec peu d'accompagnement parental. Il y en avait au début, et puis comme le confinement a duré, on a vu une évolution de ses compétences et de l'autonomie des enfants.

Concernant le *monde d'après*, la plupart des familles ont vécu ce moment comme une parenthèse, pas forcément dorée, pas forcément enchantée, mais nécessaire en termes de pratiques numériques augmentées, avec peu de désir que les choses restent comme ça, mais plutôt une envie... d'un retour à la normale, avec une école *classique*. Alors pour certains, peut être parfois quelques contenus découverts sur Réseau Canopé, Lumni, YouTube ont été perçus comme intéressants. Les parents disaient : «Oui, pourquoi pas, de temps en temps, continuer à utiliser ces outils-là.» Mais, pour la plupart il y avait plutôt une forte envie de revenir à la normale.

Marlène Loicq - Sur les points de méthodes à discuter aujourd'hui, je précise qu'un de nos axes d'analyse principal portait sur la temporalité. C'est-à-dire à la fois l'urgence dans laquelle on est obligé de travailler quand on est face à une situation exceptionnelle comme c'était le cas, qui appelle à une forme de braconnage méthodologique, notamment dans le fait de recycler des protocoles existants ; mais aussi sur la difficulté, de pouvoir traiter ces données dans un temps court. C'est-à-dire, que le sentiment d'urgence est à la fois dans : il faut monter l'enquête pour récupérer des données, et en même temps, pouvoir traiter ces données pour que ce qu'on en tire ait un sens maintenant, puisque c'est maintenant que nous vivons cette situation. Cela amène à la question plus large de : Comment peut-on inscrire nos travaux dans le temps long ? Comme c'est le cas avec les travaux sur les baro-

vmètres, par exemple. Nous pensons évidemment aux enquêtes d'Olivier Donnat sur les pratiques culturelles, mais avec cette idée de pouvoir pérenniser et donc, pouvoir reproduire aussi une façon de récolter ces données, une façon d'élaborer ces outils avec cette idée qu'ils puissent être réutilisables. Comment le caractère d'urgence et d'actualité de la chose permet-il de nous situer par rapport à cette injonction. Injonction qu'on se pose peut-être soi-même, mais en tout cas, cela questionne la possibilité de à pouvoir pérenniser, comparer, réutiliser, etc. ces données?

Cela pose aussi toujours cette question de la temporalité, en plus du contexte exceptionnel et plus ou moins ponctuel, de travailler sur des pratiques dans un caractère d'urgence de cette situation exceptionnelle, mais en sus de travailler sur des pratiques qui sont aussi en évolution constante. Donc, on voit un peu des concurrences de temporalités à ce niveau-là. Cette temporalité peut être perçue à d'autres niveaux et les présentations précédentes en ont parlé, notamment cette idée d'évolution des discours dans le temps. La temporalité sur nos capacités à croire finalement le déclaratif sur le temps d'écrans, par exemple. La discussion sur cette question d'évolution et de changement versus transformations versus irruptions est intéressante.

Une deuxième question y est corrélée : comment évalue-t-on la pertinence de cette idée de temps d'écrans ? Comment l'intégrer dans ces problématiques de recherche ? La question des conditions de sélection est évidemment aussi spécifique au contexte, mais pas que. Là, pendant le confinement, forcément, toute la démarche de l'enquête s'est faite à distance, via les outils numériques : des réunions de travail pour établir le protocole, à la sélection des participants et participantes et jusqu'à la tenue des entretiens. Donc, est-ce qu'on n'arrive pas dans des modalités de communication et d'enquête qui sont forcément tournées vers ceux qui réussissent à se connecter, à participer aux enquêtes et aussi à venir raconter la façon dont ils ont géré la situation ? Parce que, pour le qualitatif, nos enquêtes ont été réalisées en juin et juillet 2020. Et en juin 2020, nous étions encore en pleine gestion de la triple tâche pendant le confinement. Nous avons pu aussi parler à celles et ceux qui réussissaient, en même temps, à gérer la situation et à répondre à des enquêtes. Forcément, il y a cette idée de sélection des participants qui, pour nous, doit être réfléchie, pas tant comme un biais en fait dans l'enquête, mais plutôt comme une modalité même du type d'enquête qui nous pousse vraiment à avoir une démarche réflexive sur nos pratiques d'enquêtrices.

À noter qu'il y a un point presque technique, sur les limites de la quantification qui sont appliquées à ce contexte particulier qui soulèvent d'ailleurs encore une fois la problématique de la temporalité : le fameux avant/après. Comment est-ce que le déclaratif permet de se situer par rapport à ça ? Sachant que quand on leur demande : Est-ce que vous le faites plus qu'avant moins qu'avant ? etc. Quelle est

notre capacité à comparer les réponses, sachant que nous n'avons pas de données antérieures ? Cela demande à l'enquêté de se situer lui aussi dans cette continuité ou rupture par rapport à ces pratiques, sachant que le temps du confinement a été lui-même fluctuant. C'est-à-dire qu'il y a eu le début du confinement, puis le milieu de confinement... Comme l'a souligné Mélina Solari Landa précédemment, à un moment donné, il y avait une forme de lassitude. On laissait faire. Il y a vraiment eu, au sein même de cette période de confinement, une fluctuation aussi sur les attitudes. Lorsque nous avons demandé aux enquêtés de se situer par rapport à un *avant* que nous ne pouvons pas comparer, cela complexifie la démarche.

Ensuite, nous souhaitons discuter du contexte et des conditions de passation des entretiens. Au-delà de ces limites sur le recrutement des participants, se posent évidemment les conditions d'instauration de situations de communication qui sont propices à l'enquête. Par exemple, pour l'enquête qualitative à la fois auprès des parents et à la fois auprès des enfants, nous étions dans cette double situation de : «Oui, on partage quelque chose parce que nous aussi on travaille, on a des enfants à côté.» Alors des fois pendant l'enquête, il est arrivé qu'il faille faire taire un enfant à notre propre domicile d'où nous menions l'entretien à distance. Ce qui renforçait cette espèce de solidarité qui se créait entre travailleurs, en fait, pendant cette période, qui avaient l'impression de devoir gérer beaucoup de choses en même temps. C'est une question que je trouve intéressante à discuter au-delà de la question du confinement lui-même. Ce dispositif technique qui nous a permis d'aller rencontrer ces gens-là, qu'est-ce qu'il a fait à la situation d'enquête ? Alors il y a effectivement, la question de la désirabilité sociale, mais il y a aussi le fait que quand on enquête avec des enfants, on sait que la confiance qu'on veut instaurer avec l'enfant va jouer beaucoup dans sa capacité à se raconter. Le fait qu'on arrive à lui faire comprendre qu'il détient un savoir que nous, adultes, n'avons pas, lui donne cette envie aussi de participer, de nous expliquer. Est-ce que là, le fait de passer par un dispositif technique qui est probablement déjà (au moins dans sa tête) un élément maîtrisé par l'adulte, ne met pas cette distance où, en fait, l'adulte redevient l'adulte sachant et lui l'enfant qui se positionne comme devant apporter des *bonnes réponses* ? Tout cela, en plus de la difficulté, qui existe aussi en présentiel sur laquelle je n'insiste pas, de mener toute l'enquête autour du langage quand on interagit avec des jeunes enfants pour lesquels le langage peut être parfois un frein. Je ne m'attarde pas trop là-dessus parce que j'aimerais bien qu'on y revienne collectivement.

Notre dernier point porte sur le défi d'intégration et de mise en dialogue des résultats entre le qualitatif et quantitatif qui, même si elles ont des questions de cadrage global, abordent quand même les choses différemment. Aussi, et c'est le cas particulièrement dans notre enquête, parce qu'elles couvrent des tranches d'âges

très différentes. Défi que pose, au-delà de ça déjà, l'articulation entre le quali. et le quanti. chez nous, mais aussi le rapport, justement avec les autres enquêtes. C'est-à-dire qu'aujourd'hui, nous présentons nos enquêtes et nos résultats, mais comment est-ce qu'il va être possible de faire dialoguer nos données ensemble avec, justement, des protocoles de recherche si différents ? Allons au-delà de la question de cette capacité d'articuler ou non entre elles ces enquêtes, posons-nous la question des retombées et des fonctions que peuvent avoir ces enquêtes, et ce désir d'aller chercher des données. Finalement, dans quel but ? C'est-à-dire, est-ce ce que nous cherchons à informer d'une situation auprès des dirigeants qui commanderaient ou pas ces enquêtes ? Ou est-ce que c'est vraiment une dimension sociale et de transformation des pratiques *in fine* qui nous interroge intimement ?

III.2. Échanges et questions

III.2. 1. Précisions méthodologiques

Sabine Bosler - Ma question porte sur l'aspect comparatif entre les différents pays et la nature du rapport final. Pensez-vous réaliser un rapport commun entre tous les pays, ou des rapports locaux ? Je pense notamment au projet Translit sur l'éducation aux médias, par exemple, qui a donné lieu à un rapport global et des rapports par pays (par exemple FRAU-MEIGS, LOICQ et BOUTIN, 2013 sur la France).

Marlène Loicq - Chaque pays fait un rapport national et certaines thématiques sont travaillées au niveau transnational⁴. Stéphane Chaudron peut nous éclairer sur ce point. Elle pilote cette coordination qui n'est pas évidente du tout puisque justement, nous avons eu un protocole commun, mais nos approches sont quand même un peu différentes. Donc, ce n'est pas un travail facile.

Stéphane Chaudron - J'ai la grande chance d'avoir travaillé avec des équipes formidables aux quatre coins de l'Europe. Et quand, en mars 2020, nous avons lancé un appel à bonne volonté pour voir qui avait envie de se jeter dans une aventure, nous ne savions pas encore sous quelle forme elle se présenterait, mais nous savions que nous aurions rapidement besoin de données qui nous permettraient d'évaluer le

4 Par exemple, sur les questions de sécurité en ligne : <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC124034>

changement qui était en train de se passer sous nos yeux, et particulièrement dans notre cas, avec un axe sur les pratiques de l'utilisation des technologies digitales sous un angle de sécurité et de risques et opportunités, comme cela a été souligné précédemment. Donc je peux ajouter que nous avons énormément de données, que cela prend, comme d'habitude, beaucoup plus de temps que prévu à analyser, que c'est tellement riche que c'est aussi très complexe et que le challenge réside vraiment maintenant dans la traduction de ces résultats pour en extirper vraiment les messages les plus importants à faire passer principalement à nos élus. Parce qu'ils vont devoir, enfin, ils sont déjà en train de prendre des décisions ou sans doute planifier ce que l'école de demain sera, ce que aussi l'utilisation [de dispositifs numériques] et les curriculums seront, la manière dont il faut (et c'est certainement incontournable désormais) penser à l'éducation aux médias, et ce, au plus jeune âge. Pas seulement, non plus que pour les enfants, mais, comme nous l'avons vu, la nécessité aussi d'informer les parents, de remotiver et de donner un sens aussi aux enseignants. Et tout cela participe à... Enfin, nous espérons apporter notre pierre à ce grand paysage de questions, et pas seulement dans certaines localités, mais vraiment à une grande échelle. Puisque finalement, c'est un challenge qui est global, et si nous pouvons déjà apporter des réponses au niveau de l'Europe, c'est déjà bien. Nous voyons qu'il y a des tendances assez fortes et des différences assez fortement marquées entre les pays, entre les typologies et aussi certaines philosophies qui sont derrière la manière dont on enseigne. Et les philosophies parentales sous-jacentes sont assez marquées. Nous espérons que tout ce que nous pourrions apporter aidera les gens qui prennent des décisions à aller dans la bonne direction.

Sabine Bosler - J'ai une deuxième question, au sujet du dessin comme support pour les enfants. Je me demandais s'il avait été inclus dans l'analyse ou si c'était uniquement un brise-glace. Est-ce que vous avez analysé le dessin comme support d'expression des enfants ?

Marlène Loicq - Malheureusement, non. Cela aurait pu être une idée, mais le dessin n'a pas du tout été traité comme ça. Je pense que cette approche demande des compétences que nous n'avons pas forcément ... Nous l'avons en effet utilisé pour entamer la discussion avec les enfants et on a pu s'appuyer dessus pour commencer à poser des questions précises lorsque l'enfant n'était pas très loquace.

Isabelle Féroc - Cela demande une méthodologie très particulière d'analyser les dessins. Nous avons pu avoir des dessinateurs chevronnés, puis d'autres qui n'étaient pas très à l'aise avec cela. C'était de fait, des données très hétérogènes. Donc je ne pense pas qu'on aurait pu tirer grand-chose, à part de s'en servir comme un support d'explicitation de la parole des enfants. Ce n'était pas suffisamment riche pour

mettre en place une méthodologie d'analyse précise.

Marlène Loicq - Cela aurait impliqué de connaître aussi les conditions de cette activité. C'est-à-dire : Est-ce que l'enfant l'a fait sur la demande de ... ? Comment est-ce que le parent a traduit la demande ? Parce que généralement ceux qui ont dessiné sont effectivement les non lecteurs et non scripteurs. Alors comment le parent a donné la consigne ? Comment il l'a accompagnée ? Cela aurait demandé en fait, un protocole supplémentaire.

III.2. 2. La prise en compte de la fratrie dans l'enquête

Aude Seurrat - J'aimerais qu'on puisse tout d'abord de se pencher plus spécifiquement sur les modalités d'enquêtes. Ma question porte sur l'enquête *Kidicoti*, mais peut concerner aussi les autres enquêtes. Dans le cadre de vos enquêtes, vous avez à chaque fois opéré des catégorisations d'âge pour les enfants et notamment en prenant plutôt des enfants au-delà de 6 ans et donc pas les tout petits, pour quelles raisons ? Par ailleurs, dans vos modalités d'enquête et aussi dans vos critères d'analyse, la question des fratries revient un peu de temps en temps, est-elle une dimension structurante dans le rapport des enfants aux médias pendant le confinement ? Il y a les facteurs socioculturels, bien entendu : le travail des parents, etc. Ce sont des éléments qui ressortent de vos analyses, ces croisements entre critères sont des incontournables des analyses quantitatives, notamment. Mais, comment analyser la configuration des fratries dans votre enquête ? En effet, dans une fratrie, des enfants d'âges différents ont-ils des besoins, des niveaux d'attention différents ? Avez-vous par exemple constaté le fait que les plus jeunes se sont retrouvés à avoir des pratiques médiatiques des plus grands, peut-on repérer dans ce contexte de confinement ce type de situations ? Or, le fait d'avoir configuré l'enquête autour des plus de six ans permet-il d'observer ces questions ? Et si oui, comment ?

Marlène Loicq - Pour le qualitatif en tout cas, c'est une question qui est revenue... En fait, tout de suite, lorsque nous avons constitué les profils de nos enquêtés, la fratrie était vraiment importante. Cela a fait partie même de nos critères de choix. C'est-à-dire que nous avons essayé d'avoir des familles avec enfant unique, et des familles, avec deux, trois, quatre enfants, et essayé d'avoir des positions même dans la fratrie qui diffèrent, justement pour considérer cette question-là. Alors à mon avis, nous ne l'avons pas suffisamment exploitée dans les résultats, mais ce qui revenait beaucoup, il me semble, était la question de l'organisation et du temps,

justement. Le temps d'écrans s'organisait aussi en fonction du rythme de vie des autres enfants. C'est-à-dire, par exemple, qu'allait s'organiser un temps d'écrans pour les plus grands quand les plus petits étaient à la sieste. De cette façon, les plus petits n'allaient pas voir des contenus qui ne leur étaient pas destinés, etc. Donc c'était encore une fois une question d'organisation de temps d'écrans par rapport à cette modalité-là de la fratrie. Aussi, c'était plus sur la gestion de la redistribution des outils et des écrans dans la famille. C'est-à-dire : «Plus t'es grand, plus c'est OK que l'ordinateur familial soit pour toi pendant ce temps-là».

Isabelle Féroc - Ou bien l'accès au smartphone des parents. Après, il y avait la question aussi des profils et des personnalités dans la fratrie. C'est-à-dire, certains parents pouvaient dire que tel enfant avait besoin de plus d'accompagnement scolaire, était moins autonome, alors qu'un autre l'était plus. Et ce n'était pas toujours en fonction de l'âge. Évidemment, que les plus grands sont souvent plus débrouillards, plus autonomes, mais il y avait aussi les personnalités des enfants qui entrent en ligne de compte. Les parents étaient en général très réceptifs à ces questions-là pour se rendre disponibles pour celui qui avait besoin de plus de temps pour faire le travail scolaire, alors qu'un autre en avait moins besoin et, de fait, pouvait être autorisé à se débrouiller tout seul, avec parfois peut-être plus d'activités de loisirs qui étaient proposées. Il y avait donc aussi la question des personnalités qui comptait également, pas seulement celle de l'âge.

Aude Seurrat - Ces éléments montrent bien les aménagements nécessaires à toute enquête pour s'adapter aux spécificités du sujet.

Pierre Fastrez - Pour compléter ce qui précède par rapport au volet quantitatif, je dirais que les possibilités sont limitées sur la base des données qu'on a recueillies. On rêverait, par exemple, de disposer des données de l'ensemble des fratries pour lesquelles les parents ont répondu. Mais à la fois pour des raisons de fatigue de questionnaire qui forcerait les parents à répondre pour tous leurs enfants, et à cause du casse-tête que de telles données constitueraient en termes d'analyse quantitative, nous ne l'avons pas fait cette fois-ci. Personnellement, je ne l'ai jamais fait dans les enquêtes précédentes non plus. Au sein de la fratrie, c'est donc le parent qui choisit l'enfant qui répond (et pour lequel il répond), qu'il soit enfant unique ou issu d'une fratrie plus ou moins étendue. Nous ne disposons pas, dans le questionnaire, de la composition de la fratrie de la famille en temps normal, ce qui est en soi un vrai casse-tête à constituer sur le plan de données quantitatives parce que la multiplicité des formes familiales existant aujourd'hui (les familles recomposées, les gardes alternées, etc.) est difficile à objectiver à travers des indices quantitatifs. Mais dans le questionnaire, on dispose, à tout le moins, de la composition du foyer

au moment du confinement, c'est-à-dire, le nombre d'enfants résidant sous le toit du parent répondant au moment où il a répondu au questionnaire, de même que leur tranche d'âge. Ceci permet, à tout le moins, de dégrossir un peu la question et donc d'évaluer de façon comparative les réponses des gens, en fonction du fait que l'enfant pour lequel on répond est issu d'une fratrie où il n'y a que lui, ou bien où il y a des frères et sœurs plus jeunes, plus âgé-e-s ou éventuellement les deux. Nous disposons de ces données-là, mais malheureusement nous n'en avons encore rien fait, parce que le traitement de ces données quantitatives prend plus de temps que prévu. Cependant, on dispose au moins de quelques repères qui permettent de situer les choses par rapport à cette question, de façon relativement limitée.

Stéphane Chaudron - Je souhaite ajouter des éléments concernant la question du transfert des pratiques au sein des fratries entre les plus âgés et les plus jeunes. En effet, au niveau des répondants dans d'autres pays, je pense particulièrement à quelques cas en Slovénie et en Espagne, où des parents ont accepté que des enfants relativement jeunes jouent à des jeux en ligne type Fortnite ou sur des plateformes qui, normalement, sont dédiées à des enfants plus âgés, parce qu'ils se sont rendus compte que c'était finalement devenu la cour de récréation. Que ces plateformes-là, particulièrement pour les garçons, étaient devenues l'endroit où ils jouaient et où ils parlaient ou échangeaient, et où ils pouvaient maintenir un contact avec leurs amis, leurs pairs de l'école, les cousins, etc.

Sarah Labelle - Les plateformes de jeux vidéo sont en effet des espaces de sociabilité vraiment importants.

Stéphane Chaudron - Particulièrement pour les garçons alors que les filles se sont manifestement plutôt tournées vers Instagram, Snapchat, WhatsApp, etc.

Catherine Dessinges - Je vais abonder dans le sens de ce qui a été dit, notamment sur la question des fratries. Je dirais que c'est surtout les entretiens qualitatifs qui permettent d'apporter de la finesse dans la manière dont les usages sont redistribués par rapport à la période avant confinement. Et ce qui ressort globalement, c'est que dans les familles où les parents ont le sentiment de se sentir débordés, c'est-à-dire, dans une situation d'absence de disponibilité temporelle, il y a l'aveu, quelque part, d'une forme de défaitisme vis-à-vis d'un encadrement un peu plus régulé, comme c'était d'usage avant le confinement. C'est-à-dire, quand il y a des grands frères ou des grandes sœurs qui sont déjà plus autonomes et qui sont déjà sur des jeux vidéo plus élaborés ou qui sont déjà sur des conversations en ligne via des réseaux sociaux, on s'est aperçu qu'il y a une transférabilité qui s'est opérée de manière assez naturelle.

Cependant les parents, tout en ayant conscience du danger, se retrouvent paradoxalement dans la situation d'accepter cela parce qu'eux-mêmes, finalement, bénéficient de cette situation-là par rapport à leurs activités, la charge mentale qui leur incombe. C'est vrai en particulier pour les mères, puisque nous avons surtout interrogé des mamans. Donc les petits ont été amenés à se déplacer sur des réseaux sociaux et à prendre en main des outils comme WhatsApp ou des outils de visio comme Skype qui sont en fait des nouvelles pratiques pour lesquelles ils faisaient aussi preuve de beaucoup de créativité dans la manière dont ils les prenaient en main avec des écrans interposés. Par exemple, une petite fille qui allait pouvoir montrer un contenu TikTok sur son smartphone via Skype à sa copine qui n'avait pas le droit d'avoir accès à ces contenus-là. Il y a donc une prise en main par les petits de ces différents dispositifs.

Ce qui nous a également frappé, c'est le rôle des fratries au fil du confinement, dans le repli sur le foyer. En fait, dans les familles nombreuses, dans les familles avec trois enfants ou plus, alors qu'au début du confinement, les relations étaient plutôt tournées vers l'extérieur via les réseaux sociaux et via les jeux vidéo, au fil du temps, les fratries ont eu beaucoup moins besoin de communiquer avec l'extérieur et se sont recentrées sur des relations intrafoyer, intrafamiliales, beaucoup plus qu'avec les pairs. Il y avait en fait une forme de rétrécissement du réseau de sociabilité en faveur du foyer et de la fratrie dans les familles nombreuses. C'était quand même un résultat assez spécifique, en fait, aux familles avec plusieurs enfants. Cela s'observe aussi dans la pratique des jeux vidéo. Les jeux vidéo se faisaient beaucoup plus fréquemment au sein de la même pièce dans les familles nombreuses que dans les familles avec moins de trois enfants.

Marlène Loicq - Est-ce que la variable socio-culturelle ou socio-économique jouait ici ?

Catherine Dessinges - Dans les familles nombreuses, le rétrécissement s'opérait quelle que soit la classe sociale du parent. Mais avec une différence quand même : dans les catégories populaires, la sociabilité restait élargie à la famille extra foyer (cousins surtout) tandis que dans les CSP favorisées, c'était beaucoup plus interne au foyer : les enfants issus de familles CSP+ avaient tendance à resserrer leurs interactions au sein de la fratrie (rétrécissement intra foyer) sans plus trop communiquer avec les cousins, ni la famille élargie.

III. 2. 3. La mesure du temps d'écrans

Melina Solari Landa - Par rapport à l'enquête quantitative, dans quelle mesure la difficulté des élèves à estimer le temps d'écrans a-t-elle été prise en compte ? Et quelle précaution sur l'interprétation doit-on prendre ?

Pierre Fastrez - C'est une vraie difficulté, et je pense qu'on n'a pas fini d'en discuter aujourd'hui. Que ce soit pour les parents et peut-être encore plus particulièrement pour les enfants, effectivement, le fait de confier aux répondants l'estimation du temps sans avoir prévu qu'ils puissent recourir à un enregistrement comme en parlait Catherine Dessinges à la fin de son exposé, ou consigner des moments d'utilisation, ce qui leur permet d'objectiver les choses, c'est une vraie difficulté dans le cas de notre enquête, que nous n'avons pas résolue. L'ensemble des estimations temporelles se faisait suivant la même modalité : une estimation en nombre d'heures par jour. Clairement, quand on observe la distribution de ces nombres d'heures, deux choses apparaissent. D'une part, si on calcule les temps moyens pour ces questions, ces temps moyens restent crédibles. Mais cela ne veut pas dire que l'on peut poser un diagnostic fin sur un accroissement éventuel du temps par rapport à des enquêtes précédentes, parce qu'effectivement sur cette même période, les mesures de ces temps sont dans des ordres de grandeur différents d'une enquête à l'autre, et vu le caractère exceptionnel de la période, il est difficile de savoir à laquelle de ces estimations se fier. Sachant cela, je ne vois pas vraiment d'autre solution que, comme vous venez de le dire, d'être le plus prudent possible dans les interprétations, et de ne pas faire de ces quantifications des temps de connexion le centre des résultats et des interprétations. C'est une limite notable de ce type d'enquête. Mais de deux choses l'une : soit on abandonne ce type de mesure, soit effectivement, on prend toutes les précautions qu'on peut au moment où on les énonce en termes de résultats et où on les interprète. Concernant à la partie quantitative du projet *KiDiCoTi*, qui porte sur la tranche des 11 à 18 ans, cela aurait été encore plus problématique si l'on avait confié cette même estimation à des répondants de 6 à 11 ans, qui, à mon avis, peuvent éprouver de plus grandes difficultés à se situer dans le temps. Les enfants de notre échantillon sont soit en fin de primaire, soit au collège, soit au lycée. Ceci n'enlève rien au fait que, d'une part, dans l'absolu, il est difficile d'estimer ce type de temps, et d'autre part, qu'il est difficile de s'accorder sur ce qu'on entend par temps de connexion quand on sait qu'on est tous et toutes avec un smartphone en poche, connectés tout le temps de facto, et susceptibles de répondre à une notification à tout moment. Tout le temps que l'on passe sans être nécessairement le nez sur l'écran, mais en capacité de répondre, compte-t-il comme du temps de connexion ? Et comment cette notion de temps de connexion est-elle interprétée par les différents répondants ? Répondre à ces questions reste une difficulté.

Melina Solari Landa - J'imagine aussi la difficulté parce que le fait que les enfants soient sur le même espace-temps, tout le temps, cela n'aide pas à justement estimer le rythme de la journée.

Isabelle Féroc - Ce que nous avons fait pour notre enquête qualitative, était de demander par le livret d'activités de la *capsule temporelle* aux enfants de nous raconter un peu leur journée-type, avec un emploi du temps. On se rend compte déjà que leur temporalité habituelle a souvent été bousculée parce qu'ils se levaient plus tard, qu'il n'y avait pas besoin d'aller prendre les transports, d'aller à l'école, etc. Ils se couchaient plus tard aussi. Il y avait déjà une perturbation de leur emploi du temps classique. C'était le moyen de voir comment la journée s'organisait. Si on regardait plutôt les écrans le matin ou si le matin, si c'était plutôt pour le travail scolaire et puis les écrans de loisirs l'après-midi. Donc on leur redemandait finalement, en termes de cohérence, pour voir un peu comment les choses se faisaient pour eux. Si on avait parfois les parents qui disaient que leurs enfants étaient beaucoup connectés, on retraçait l'emploi du temps type pour se rendre compte de la réalité du temps de connexion, à travers les activités qui étaient faites. Mais de fait, par exemple, sur le temps scolaire, c'est compliqué parce qu'il y a des moments où on va regarder une vidéo YouTube et puis après, on s'arrête et puis on répond aux questions de l'exercice, et puis après, on va peut-être revenir sur un autre contenu. Et donc c'est un temps qui est hachuré. Ce n'est pas forcément dire simplement : il y a deux heures de connexion liée au scolaire. Parce qu'en fait, ça peut être deux minutes d'un visionnage et après on se déconnecte et après on retourne voir quelle est la consigne qui a été donnée par la maîtresse... Ces modalités-là sont difficiles à quantifier en termes de temps passé.

Marlène Loicq - Dans l'entretien, ce qui était intéressant, c'était justement de discuter avec eux aussi, de leur perception de ce temps-là. Est-ce qu'ils avaient l'impression de passer plus de temps, moins de temps ? Est-ce qu'ils avaient l'impression de passer beaucoup ou pas beaucoup de temps ? Ici, on sortait complètement des cadres quantitatifs qui permettent quoi que ce soit parce qu'effectivement, il s'agit à la fois du déclaratif de vécu et en plus de la représentation. Mais sur cette idée de : «J'ai l'impression que c'est beaucoup, que c'est peu. J'aimerais passer plus de temps». Ce phénomène s'est produit beaucoup avec les enfants, parce qu'on parlait de la médiation parentale et ils disaient : «Je n'ai pas le droit de...» et nous leur demandions «Mais alors toi, si tu pouvais, qu'est-ce que tu aimerais faire ?» et la réponse était : «J'aimerais passer plus de temps». Et quand nous les amenions à réfléchir à cette notion de temps, en fait, ils ne sont pas capables de quantifier, effectivement, mais ils savent que cela doit être plus ! Donc c'est intéressant des fois, de prendre les choses à l'envers, c'est-à-dire qu'on peut effectivement quantifier...

Isabelle Féroc - Notons que les parents eux veulent toujours que cela soit moins de temps passé devant un écran.

Marlène Loicq - Les parents veulent réduire ce temps. On peut quantifier avec toutes les mesures que Pierre Fastrez a pu poser autour de ces questions. Mais c'est vrai que repartir de la représentation-même du temps des enfants, est vraiment une démarche intéressante.

Pierre Fastrez - Pour l'échantillon français, le nombre moyen d'heures passées sur Internet ou en utilisant les technologies numériques (qui inclut éventuellement des usages numériques non connectés) est de 6 h 43 par jour. Sur ce nombre total d'heures, le nombre moyen d'heures passées pour des raisons scolaires est de 3 h 48 par jour. Mais dans les deux cas, la distribution a une longue queue vers le nombre d'heures le plus élevé, et est plutôt concentrée sur le nombre d'heures les plus faibles.

Isabelle Féroc - Selon moi, ce qui me semble un peu problématique est qu'on a un peu aussi une idée, par de nombreuses enquêtes, du temps d'écrans général des enfants, mais qu'on n'a quasiment rien sur le temps numérique scolaire. C'est-à-dire sur le temps qu'on passe pour aller se connecter à l'ENT le soir, pour récupérer un devoir, ou le weekend, etc. Il y a très peu de données sur ces questions-là. Donc pour comparer, ce n'est pas simple.

Catherine Dessinges - C'est vrai, d'autant que le temps d'écrans pour un usage scolaire peut être comptabilisé comme un temps de connexion mais ce ne sera pas forcément un temps où l'enfant sera actif devant l'écran : il peut par exemple être connecté à une tablette, tout en s'adonnant à d'autres activités écrites, de réflexion, d'apprentissage sans écrans.

Marlène Loicq - Cela repose la question de la pertinence de ce calcul-là.

Catherine Dessinges - Ainsi que la question de la pertinence de la formulation de la question.

Marlène Loicq - Cela nous ramène à la question du type de pratiques. Nous allons peut-être arriver à quantifier cette question du temps à travers le type de pratique ce qui sera probablement plus pertinent.

Catherine Dessinges - Je pense qu'effectivement, il faut articuler le temps avec la nature et la qualité de la pratique.

Marlène Loicq - Ainsi qu'avec le degré d'engagement dans cette pratique.

A large, stylized number '2' in a light blue color, composed of two thick, curved segments. The top segment is a simple arc, and the bottom segment is a more complex, wavy shape that curves back up towards the right. The text 'Seconde partie' is centered over the middle of the '2'.

*Seconde
partie*

DISCUSSION

IV. 1. Enquêter dans l'urgence : retours sur la genèse des recherches

Sarah Labelle - Nous avons structuré la discussion en quatre parties.

Le premier temps concerne la démarche d'enquête générale. Nous avons vu que les trois enquêtes qui sont présentées n'ont pas les mêmes contextes. Elles apportent des éclairages qui, à la fois, sont différents et viennent se compléter les uns les autres sur l'usage des médias informatisés en contexte pédagogique et en particulier durant cette crise sanitaire. Alors une des questions qui s'est posée à la lecture des documents transmis préalablement à cette journée, était un peu : Comment se décide et s'organise cette démarche d'enquête par rapport à l'expertise à proprement parler de l'équipe qui va la prendre en charge ? Comment cela va conduire à discuter (et on reviendra après sur la question quantité/qualité) cette forme d'enquête au regard des ancrages disciplinaires des différents chercheurs qui composent l'équipe ? Finalement, ce qu'on observe, ce que vous avez tou-te-s un peu dit, c'est le passage d'un contexte de recherche, d'une expertise déjà bien identifiée, à un autre, celui d'une enquête sur un moment singulier que va être la crise sanitaire et le confinement. En bref, comment peut-on faire évoluer les problématiques ?

Laëtitia Pierrot - Concernant le projet *NUNC !*, il s'est lancé quelques semaines après l'annonce du premier confinement. Nous nous sommes dit que compte tenu du fait que dans le laboratoire *TECHNE*, on s'intéresse beaucoup à la place du numérique dans des contextes éducatifs, il était nécessaire de pouvoir documenter ce qui pouvait se passer. C'est de cette manière que, en fait, il y a eu un appel général dans le laboratoire pour essayer de voir déjà qui souhaitait s'investir sur ce projet, qui n'est pas une commande, qui vient vraiment de notre volonté de pouvoir documenter ce qui s'est passé, et puis, d'un autre côté, ensuite, d'essayer de formaliser plusieurs axes, plusieurs questions de recherche qui pouvaient être traitées. C'est la raison pour laquelle nous avons eu trois axes qui ont pu s'organiser : l'un est celui dont on a parlé autour de ces questions d'autonomie des élèves et puis d'environnement personnel. Puis d'autres axes autour de l'analyse des politiques publiques relatives à la mise en place de la continuité pédagogique et autour des pratiques

spécifiques des enseignants.

Compte tenu du fait que dans le laboratoire TECHNE, il y a des chercheurs qui sont de plusieurs origines disciplinaires différentes, il a fallu s'entendre sur ce qu'on pouvait mettre en place et comment on pouvait le traiter. Donc là, au niveau de ce travail sur les familles spécifiquement, on a été beaucoup de chercheurs en sciences de l'information et de la communication, alors que sur d'autres axes, on a des collègues qui étaient plutôt en sciences de l'éducation et de la formation et dont l'intérêt était plus aussi sur les pratiques pédagogiques qui pouvaient être mises en place, etc. Juste pour expliquer un peu la coloration qu'a prise cette enquête et la place qu'on a souhaité laisser à la médiation, à la notion de médiation instrumentale. Parce que cela a été véritablement notre démarche : voir ce que le numérique va venir transformer finalement, avec cet ancrage disciplinaire qui est celui de la médiation instrumentale.

Mélina Solari Landa - Au début, on était sur le point d'étudier avec deux collègues de TECHNE et une autre au Chili les mouvements sociaux à l'université. Parce qu'en même temps, au Chili, il y avait une problématique sociale très forte et les universités étaient bloquées. Et nous aussi, nous avions en France le mouvement sur la LPPR donc, cela pouvait bien correspondre. Alors, nous nous sommes dit que ce serait intéressant de faire une étude comparative. À ce moment, on était confiné et on s'est rendu compte que ça se chevauchait et on est partis de cette réflexion et on a commencé à appeler tout le monde. Et c'était sur la même approche : regarder ce qui se passe quand la distance est imposée dans les pratiques personnelles, scolaires ou institutionnelles.

Catherine Dessinges - De notre côté, c'est un petit peu différent parce qu'au sein de nos laboratoires respectifs, nous étions à peu près les seules à travailler sur la sociologie des usages des technologies auprès des jeunes. Nous nous sommes un peu organisées dans l'urgence avec Orélie Desfriches-Doria, toujours parce qu'il me semblait impossible de ne pas se saisir de l'occasion du confinement pour réfléchir à la continuité de nos travaux qui portaient sur la controverse médiatique sur l'impact des écrans et sur ces questions de médiation parentale. Donc, nous avons essayé de fabriquer une étude, de la concevoir en fonction de ces objectifs-là. On va dire, des études plutôt longitudinales du point de vue de leur ancrage disciplinaire, d'une part, et puis, d'autre part, nous avons essayé d'articuler les choses avec une sociologie des usages et des pratiques qui nous semblait complètement avoir été bouleversés. Étant moi-même dans une situation de surcharge mentale pendant le confinement, on a bricolé une étude qui prenait en considération le confinement, nos préoccupations de recherche et les contraintes matérielles : les contraintes liées à nos propres gestions familiales. Nous nous sommes rapprochées de CORTE, la

consultation francophone sur les impacts sociaux et spatiaux du Covid 19 mais c'est essentiellement une équipe, un collectif de recherche piloté par des géographes. Nous avons passé beaucoup de temps à essayer de répondre à des appels à projets pour chercher des financements, à administrer nos questionnaires en ayant suffisamment de réponses à un moment donné où on était prises dans une temporalité qui était celle de la réactivation de tout le monde vers une sortie de confinement. En fait, on a commencé à partir du moment où le Président de la République a annoncé qu'on allait être déconfiné. C'était une temporalité aussi de l'organisation professionnelle universitaire qui s'est accélérée et on a fait les choses un petit peu comme ça.

Marlène Loicq - Pour rebondir sur cette idée, on s'est toutes dit que la situation nécessitait de mettre en place des enquêtes. Il fallait qu'on aille chercher des données parce que c'est dans notre ADN d'essayer de comprendre des phénomènes sociaux et structuraux. Mais du coup, pour moi, cela questionne quand même la démarche. On veut aller chercher des données, on veut informer de la situation, donc la reconstituer, la reconstruire, la repenser d'une certaine façon, mais qu'est-ce que cela vient nourrir, en fait ? Alors, Stéphane parlait tout à l'heure du fait que, justement, ces données-là sont réutilisées après par les politiques pour construire des politiques publiques qui viennent peut-être apporter (je n'ose pas dire *des solutions*) des réponses, en tout cas, à des problématiques qui auraient pu être identifiées. Ce qui justement m'interroge : Jusqu'à quel point peut-on être maître, en tout cas initiateur, de ces enquêtes-là et avoir réellement un impact sur ce qui va en être fait ensuite dans les politiques publiques ? Sachant que, par exemple, pour recontextualiser l'enquête *KiDiCoTi*, une des attentes dans notre rapport était de formuler des recommandations. Ce sur quoi nous étions vraiment mal à l'aise, parce que pour nous il s'agissait d'un autre exercice. C'était autre chose. On avait des données d'enquête qu'on était capable éventuellement d'interpréter plus ou moins, ou de travailler de manière plus ou moins pertinente. Mais produire des recommandations est un autre travail. Cette articulation-là me questionne.

Pierre Fastrez - Pour moi, la question du rapport au politique est vraiment cruciale. En tout cas, il me semble qu'elle l'a été à plus d'un titre dans l'enquête *KiDiCoTi*. En effet, pour essayer de comprendre comment les choses se sont mises en place, on peut se référer aux ancrages disciplinaires des uns et des autres ainsi qu'à la filiation des projets précédents, qui expliquent comment les choses sont cadrées et comment les gens se réunissent autour d'objets qui les ont déjà réunis précédemment. Mais, l'idée de pouvoir produire des résultats de recherche qui peuvent effectivement être appropriés par les politiques a, je pense, vraiment constitué un des moteurs du projet. Peut-être cela a-t-il été plus le cas dans certains pays que dans d'autres, mais en tout cas, pour la partie quantitative, il y a eu dans plusieurs pays la possi-

bilité de décrocher des financements locaux qui permettaient de financer le volet quantitatif. Parce qu'il y avait, quelque part, une promesse à tenir en termes de livrables, de résultats qui pouvaient être appropriés ensuite par les politiques et donc la nécessité de concevoir la recherche dans une certaine forme d'utilité sur ce plan-là. Ceci, je pense, a et a eu des conséquences sur le déroulement du projet, jusqu'à générer une certaine forme de tension entre la nécessité de produire des résultats quantitatifs, parce que c'est cela, en premier lieu, que les politiques attendent, et des affinités de recherche qui sont plutôt à trouver du côté du volet qualitatif de la part des personnes qui participent au consortium.

Stéphane Chaudron - En effet, c'est un exercice difficile que de sortir des résultats et d'en extraire ce qu'on pense ou ce qui pourrait être des recommandations pour des politiques. Néanmoins c'est, je pense, la manière de valoriser au mieux et au plus proche des résultats de recherche tels que les nôtres. Parce que, si on attend que les politiques, premièrement : lisent nos rapports, deuxièmement : soient capables eux-mêmes de faire l'analyse, de faire la traduction de ses résultats, puis de dire : « Mais tiens, au fond, il faudrait aller à ce moment-là dans tel type de stratégie ou de structure ou de mesure », il risque de se passer beaucoup trop de temps. C'est vrai que, du point de vue académique, on n'est pas entraîné à penser de cette manière ou à transformer nos résultats de recherche en recommandations pratiques, comme ils disent en anglais, *actionable*, qui puissent être mises en pratique quasiment tout de suite, puisque c'est ce qu'ils nous demandent. C'est un exercice qui est complexe et qui, aussi, nous impose à nous-même une certaine responsabilité. Cela augmente quelque part le poids qui est sur nos épaules. D'où l'importance, évidemment, de rencontres comme celle d'aujourd'hui, où on a l'occasion de se consulter, de vérifier, de confronter nos résultats de recherche, et de voir qu'on va dans la même direction ou qu'on a des choses un peu dissonantes qui nous font tendre l'oreille ou être plus attentif à certains détails qui peuvent avoir leur importance.

Aude Seurrat - Ce que je trouve particulièrement intéressant de pointer au sujet de ces recherches de commande est qu'elles permettent de mettre au jour les conceptions de la recherche et de l'utilité sociale de la recherche notamment au sein des politiques publiques. C'est cette tendance à toujours souhaiter produire et valoriser des *données* chiffrées. Cela participe de cette quête de certitude, les chiffres étant présentés comme des données fiables sur lesquelles les politiques et les décisions peuvent s'appuyer. La difficulté, me semble-t-il, pour les chercheurs qui participent à ce type d'études est d'arriver à amener de la complexité et de la nuance par rapport à cette tentation qu'il peut y avoir de répondre à une demande d'élucidation du social.

Marlène Loicq - Ceci dit, un point sensible est justement le fait qu'on travaille sur des temporalités différentes, c'est-à-dire que les politiques sont en réponse à un événement d'actualité pour lequel ils doivent produire des réponses rapides. Et ça va à l'encontre du temps long de la recherche. Ce qui est une question de temporalité qui me permet de faire la transition vers la deuxième question !

IV. 2. Temps et temporalité

Sabine Bosler - Comme dit précédemment, le rapport au temps de la recherche par rapport à cette situation inédite, ce rapport à l'urgence, pose question. Et, entre peut-être en tension avec une volonté de pérennisation des outils et méthodes. Comment avez-vous abordé cela dans votre recherche ? Ensuite, toujours dans la thématique des temporalités mais sous une autre approche, il y avait la question des temps d'écrans. La question de la mesure de ces temps, le rapport au déclaratif, la définition de ce que c'est que le temps de connexion, la question des échelles pour aborder les temporalités, ont été abordés dans vos présentations et vous pouvez y revenir, ajouter des éléments si vous le souhaitez. Enfin, je souhaitais creuser la notion qui a été abordée par Laëtitia Pierrot et Melina Solari Landa sur l'espace-temps familial, l'idée de rupture, d'irruption. Est-ce qu'il s'agit vraiment d'une rupture ? Ou est-ce qu'il y a plutôt d'une sorte de continuité ? Est-ce que cela a été abordé dans les enquêtes ? C'est un petit peu un bouquet de propositions, je vous laisse rebondir, réagir sur ces questions de temporalité par rapport à ce qui est pertinent pour vous.

Melina Solari Landa - J'ai un commentaire peut être très évident, mais pour nous, il était essentiel de questionner la transgression de l'espace-temps, puisqu'il y avait plusieurs choses qui se passaient en même temps. On amenait l'école à la maison et en plus, on sait que le numérique transgresse l'espace-temps scolaire. Pour nous, cette dimension, on devait l'aborder. C'était évident de l'observer.

Laëtitia Pierrot - La notion de transgression vient d'être évoquée. En fait, on a vraiment beaucoup hésité sur le bon terme à employer. On a choisi celui d'irruption à la lecture des différents entretiens qu'on a pu réaliser, en se disant qu'il y avait là certains passages... Au départ, on parlait de transformation. On voulait voir dans quelle mesure on pouvait observer des transformations. Et puis, dans le discours, on a eu des éléments, des illustrations d'usages qui étaient complètement en rupture par rapport à d'autres activités qui se faisaient de façon ordinaire. Et donc,

c'est pour cela qu'on a cherché à les qualifier d'irruptions en se disant : Ce sont des changements qui sont vraiment soudains, qui sont très nets et on ne sait pas s'ils vont rester dans le temps, s'ils sont vraiment propres à cette séquence-là. C'est pour ça qu'on a parlé d'irruption. Ce n'est peut-être pas le bon terme, il y a probablement une discussion à avoir sur ce point, et ce serait intéressant de pouvoir voir dans la continuité ce qui ressort de tout ce que l'on a pu observer.

Au niveau de ces questions aussi de temporalité, nous, comme déjà précisé, nous avons diffusé un questionnaire au préalable. Par rapport à ce questionnaire, on ne cherchait pas à quantifier des usages. On cherchait à identifier quelles étaient les activités faites par les familles, par les enfants, par les parents, par les enseignants aussi. Par contre, nous ne l'avons pas quantifié. Ce que nous avons fait dans les entretiens, justement, on cherchait, un peu comme le disait Isabelle Féroc Dumez, à reconstituer avec les participants leurs activités typiques de la journée en leur demandant d'expliquer ce qu'ils faisaient le plus typiquement par rapport à l'école et par rapport à d'autres activités. Je pense que pour nous, cela a constitué la meilleure manière de faire pour pouvoir justement comprendre ce qui était le plus fréquent, le plus représentatif de ce que faisaient les familles.

Sabine Bosler - Ma première question portait sur le rapport au temps par rapport à la situation inédite de la crise sanitaire, la dimension *urgente* de la recherche. Avez-vous des éléments à ajouter par rapport à cette dimension temporelle ?

Laëtitia Pierrot - Je vais répéter ce qui a été mentionné plusieurs fois. C'était vraiment utile pour nous de pouvoir mettre en place une recherche le plus tôt possible. Au départ, nous avons pensé à un dispositif qui était complètement différent. C'est-à-dire, nous avons pensé plutôt à faire des entretiens à 360 degrés, donc, à aller interroger des parents, des élèves et des enseignants qui parlaient de la même situation. On a tenté de le faire sur l'académie de Poitiers, avec des familles sélectionnées. On a appelé ces situations-types des *clusters* à l'époque, mais ce terme a depuis pris une autre portée sanitaire. Nous avons identifié plusieurs groupes de personnes à interroger sur Poitiers. On pensait avoir l'appui du rectorat de Poitiers et au final, on ne l'a pas eu. C'est pour ça qu'on s'est replié sur cette solution qui était de diffuser un questionnaire via des ENT, puis d'aller interroger d'autres personnes. Tout cela s'est fait de façon assez rapide. On a tenté une première étape, et comme cela n'a pas fonctionné ou peu, on s'est replié vers une autre solution, dans l'urgence.

Melina Solari Landa - Pour compléter, dans le temps de la recherche qu'on évoque, je voudrais dire que pour nous aussi ça a pris beaucoup de place dans le temps personnel. Ce brouillage, on l'a aussi vécu, nous, de ce côté de la collecte de données, et dans l'analyse aussi d'ailleurs. On le sait tou-te-s, mais il faut le redire.

Catherine Dessinges - Je pense que c'est effectivement sur la temporalité en lien avec un événement exceptionnel, cela a demandé de notre part une réactivité, dans des conditions dont on sait qu'elles sont extrêmement difficiles et que l'urgence était à la fois la collecte, mais aussi à la mise en œuvre de la recherche et de son opérabilité dans des conditions professionnelles qui étaient abîmées. La temporalité de la recherche, malheureusement, la nôtre, n'a pas suivi la temporalité des différentes phases de confinement. Or, comme déjà évoqué, il y a eu plusieurs phases dans le confinement, qui ont aussi amenées des modalités d'usages différents, des modalités d'accompagnement parentaux différents.

Pierre Fastrez - Je voulais proposer un commentaire qui lie un peu les différentes questions que Sabine Bosler évoquait en repartant de la question de la mesure du temps d'écrans. Il me semble que nos échanges ont bien montré toutes les limites d'essayer de quantifier et de mesurer effectivement le temps d'écrans, et même, la pertinence de cette notion de temps de connexion, dans la mesure où on peut s'adonner à des pratiques qui mobilisent des écrans, à des titres divers, à des degrés divers : par exemple, être disponible pour répondre à un collègue, un élève, pour savoir si on a bien reçu telle consigne de l'enseignant, sans être vraiment connecté, ou bien être en train de suivre une heure de classe à distance, c'est pas du tout la même chose, pour prendre deux exemples dans le contexte scolaire. On voit donc bien l'intérêt d'essayer de se centrer sur la description de pratiques plutôt que sur la quantification du temps de connexion. J'étais aussi sensible à ce que disait Laëtitia Pierrot par rapport à la capacité à mettre le doigt sur des pratiques qui font irruption, qui se posent en rupture par rapport au contexte précédent. Mon impression est que dans l'enquête *KiDiCoTi*, du fait qu'on a souhaité mesurer la différence entre un *avant* et un *après* (dans le quantitatif en particulier), on se focalise de facto sur des pratiques pour lesquelles on peut concevoir une continuité, et donc on se coupe de pratiques émergentes, de pratiques disruptives. Les tous premiers exemples que Laëtitia Pierrot a donnés dans la présentation sur l'irruption de la classe, chez les gens qui en reproduisent tous les codes, jusqu'à demander à l'enfant de déposer son cartable et aller mettre son manteau au porte-manteau, sont à la fois édifiants et fascinants. C'est le genre de pratiques à côté desquelles on passe si on y pose les choses en termes de continuité, parce que ces pratiques n'existaient résolument pas avant le temps de confinement.

Mon impression est donc que pour faire les choses correctement, le qualitatif, qui permet de mettre le doigt sur ces pratiques qui ne représentent pas ce qui était déjà connu avant, représente un passage obligé. Et ce passage par le qualitatif permet effectivement de caractériser et de qualifier ces pratiques nouvelles pour pouvoir éventuellement ensuite les quantifier. Le problème, c'est qu'en plaquant le qualitatif

avant le quantitatif, on se met complètement en contradiction avec l'urgence de l'actualité, qui était le point de départ de la première question de Sabine Bosler. Si on veut pouvoir répondre adéquatement et très rapidement à l'aide d'approches quantitatives, on est obligé de recycler, de braconner des protocoles existants sur la base de descriptions existantes des pratiques. Et donc, on se coupe quelque part de la nouveauté, des pratiques qu'on souhaiterait observer, ce qui est un peu paradoxal. Je tiens à préciser que je n'ai pas la solution à ce problème.

Isabelle Féroc Dumez - Lorsqu'on parlait des ruptures et des continuités, il est important de voir qu'il y a plusieurs temporalités qui se percutent. Il y a la temporalité, on l'a vu, de la recherche avec la temporalité de la vie des familles, mais il y a aussi la temporalité de l'école, on l'a un petit peu aperçue. C'est-à-dire, dans les entretiens, les parents eux-mêmes disaient : «Je n'ai pas de nouvelles de la maîtresse et puis tout d'un coup, j'ai plein de devoirs, et puis, d'un coup, il n'y en a plus». Et pour *NUNC!* des enseignants ont également été interrogés, car c'était important de comprendre aussi quelle était leur temporalité. C'est-à-dire, lorsqu'ils ont mis deux semaines pour récupérer les adresses mails des parents et qu'en effet, c'était de la part des parents un silence absolu, et après on leur demandait de renvoyer des devoirs alors que c'était les vacances scolaires dans certaines zones (car il y a eu aussi cette histoire, en France, de décalage des vacances scolaires). Et tout cela a beaucoup perturbé. Il y a eu beaucoup de choses. Les parents étaient soumis à ces contraintes-là, de devoir adapter leur temporalité à celle de l'école et, éventuellement, à celle du gouvernement. Parce qu'à la fin des entretiens, certains élèves étaient retournés en classe... Il y avait le protocole sanitaire qui était plus ou moins imposé dans certaines écoles et certains parents avaient fait le choix de remettre l'enfant à l'école, d'autres non. Donc, il y a eu vraiment des percussions de différentes temporalités qui ont été difficiles à saisir du côté de la recherche, à prendre en compte afin de parvenir à les faire parler ensemble.

Marlène Loicq - Cela montre justement ce conflit de temporalité parce que, par exemple, il y a eu différents temps pendant le temps du confinement (ce qu'on a pu voir toutes et tous et expliquer au fur et à mesure), avec vraiment une perception et une expérience très différente du confinement en fonction du début, où il faut tout remettre en place, le milieu, où on se trouvait un peu comme en vacances (lassitude) et la fin, où on avait lâché sur pas mal de choses pour le dire très vite. Mais cette perception-là, on l'a eue a posteriori. C'est-à-dire, il y a vraiment cette idée du temps nécessaire à la recherche pour aussi porter des visions et des cadres qui sont nouveaux, en fait. C'est-à-dire, ce qu'on a fait dans l'urgence était d'appliquer des cadres connus pour comprendre des situations nouvelles. Forcément, on a essayé de faire rentrer la situation nouvelle dans des cadres connus. Typiquement le problème

que nous avons là est dans cette question : «Je l'ai fait bien moins qu'avant, bien plus qu'avant, etc.» Au-delà de faire parler, parce que nous n'avons pas de données sur *l'avant*, et aussi, de ne pas prendre en compte cette idée d'irruption, mais de le penser dans une continuité. Mais en même temps, quelle autre option possible ? Parce qu'on a utilisé un cadre connu. Il faudrait donc développer des cadres qui soient vraiment spécifiques à la situation, mais le temps ne joue pas en notre faveur dans ce type de contexte. Est-ce qu'il y a une autre réponse à cela ? Je ne sais pas.

Stéphane Chaudron - En effet, le temps et le fait de savoir qu'on était finalement sous pression dans beaucoup de dimensions sont évidemment essentiels. Et je n'avais pas pensé à m'y pencher à nouveau un peu plus d'un an après, mais en effet, l'exercice est intéressant. Par exemple, le développement des deux protocoles qu'on a construits, aussi bien le quantitatif que le qualitatif, s'est fait en parallèle en un temps record. En trois mois, même pas, on a développé les deux protocoles, alors que c'est un travail qui prend au minimum six mois, voire parfois un an. Donc, tout le monde dans l'équipe a énormément donné à ce moment-là. Et on avait déjà l'idée de se dire : s'il y a une deuxième vague en automne, ce serait bien de recalibrer la recherche et de faire une deuxième récolte de données à ce moment-là. Mais, l'investissement a été tel pendant la première vague, on venait juste de sortir de la récolte de données et la deuxième vague de contamination du Covid arrivait à nos portes, que l'on n'avait plus ni l'énergie, ni même les sous pour aller au-delà de ce qu'on avait prévu, en tout cas, dans la première étape. Donc ça, c'est important aussi de le reconnaître. Néanmoins, cette réactivité a permis au niveau international, finalement, oui, c'est vrai, d'avoir un *snapshot* : une prise figée, une image de la situation à un moment donné à travers les différents pays. Et par chance, parce qu'on ne pouvait pas le savoir, ça nous a donné quand même une certaine uniformité. Ça nous permet de pouvoir comparer les données entre les différents pays. Ce que vraisemblablement, on n'aurait pas pu faire par la suite parce que les ondes, à la fois du Covid et de fermeture/d'ouverture, n'ont pas du tout été synchronisées et que c'eût été impossible.

IV. 3. Les publics des enquêtes

Sabine Bosler - La première question porte ici sur la circonscription des publics étudiés, notamment au niveau des tranches d'âge. Globalement, dans vos enquêtes, il y a deux grandes catégories d'âge, les 6-12 ans et les 11-18 ans. Pourquoi avoir fait ces choix-là ? Et notamment dans le cas de l'étude de l'étude *KiDiCoTi*, pourquoi

avoir distingué les tranches d'âge par catégories d'analyse ? Le volet quantitatif touche les 11-18 ans et le volet qualitatif les 6-11 ans. Est-ce que c'est lié au niveau d'autonomie des enfants ?

Ma deuxième question porte sur un enjeu qui a déjà été soulevé dans la présentation, le fait de dépasser les profils *héroïques*, donc les gens qui ont réussi à surmonter les épreuves à distance, pour aller vers les personnes qui, justement, ont des difficultés. Vous êtes-vous positionnés vis-à-vis de l'idée de *fracture numérique* ? Est-ce une notion à laquelle vous avez réfléchi et que vous avez incluse dans votre protocole ? Et pour quelles raisons ? Merci.

Laëtitia Pierrot - On a présenté très rapidement ce point. Les familles interrogées incluaient des enfants qui pouvaient aller : d'enfants pas encore scolarisés à des enfants âgés de 18 à 20 ans. Et on centrait l'essentiel des questions sur les enfants qui étaient scolarisés. Nous avons donc écarté dans les entretiens les enfants qui n'étaient pas scolarisés parce que cela nous intéressait vraiment de comprendre comment s'organisait l'école à la maison. Pour ceux qui n'étaient plus dans l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire, dans l'enseignement supérieur, nous avons eu parfois quelques réponses par rapport à cela, parce qu'en fonction des familles, ils pouvaient faire des comparaisons entre ce qui se passait pour le plus jeune, et puis pour la plus âgée, par exemple. Mais c'est pareil, nous ne les avons pas forcément traités dans le cadre de cette étude-ci. Ce qui nous intéressait, c'était de voir, encore une fois, comment des prescriptions d'activités faites par des enseignants du primaire, du collège ou du lycée pouvaient se retrouver dans les familles. Ce qui fait que nous n'avons pas choisi au départ de restreindre les âges de 6 à 18 ans, globalement, mais que cela s'est fait par notre thématique. Le fait de ne pas se limiter, par exemple, au cas des élèves scolarisés au collège, ou à ceux scolarisés en primaire ou au lycée, était d'essayer de voir dans quelle mesure on pouvait identifier des différences. Parce que, je rappelle que notre idée de départ était de comprendre la constitution de cet environnement personnel et de voir si c'était lié à des questions d'autonomie, dont on pouvait supposer qu'elles soient aussi liées à l'âge.

Après, il y a la question du dépassement du profil héroïque. C'est une thématique qui nous a beaucoup interrogées. On s'est beaucoup posé la question parce nous étions très contentes de pouvoir solliciter des familles de la France entière, parce qu'on a eu environ 2700 réponses de familles au questionnaire, réparties sur la France métropolitaine et ultramarine. Pour nous, c'était vraiment très bien de pouvoir avoir cette répartition géographique. Ce qui fait que, pour les entretiens, on a pu interroger des élèves scolarisés à Mayotte, des élèves scolarisés dans la Somme, etc. Donc on s'est posé la question : En quoi ces familles qui nous parlent de leurs usages, masquent, en fait, des familles qui ont rencontré des difficultés ? Ou masquent des familles qui ont décroché ? Etc. On s'est rendu compte que,

pour chaque famille, il y avait ces difficultés. Ce sont des profils héroïques dans le sens où ils se sont maintenus, mais dans le discours, on se rendait compte d'autres aspects. Par exemple, on a la grand-mère et son petit-fils qui nous expliquaient que c'était vraiment très dur pour eux et qu'au bout d'un certain temps, justement, pendant le confinement, ils ont pris la décision d'arrêter de faire toutes les activités qui étaient demandées parce qu'ils ne s'en sortaient plus. Eux ressentaient comme un sentiment d'échec. Ils pensaient qu'ils étaient en échec parce qu'ils n'ont pas réussi à répondre à tous les attendus de l'école. Pour nous, il était intéressant de pouvoir les interroger sur ce point, de pouvoir les écouter discuter de cet échec qu'eux avaient ressenti. Certes, ils ont répondu à notre enquête. Ils utilisaient le numérique, ils essayaient de répondre aux attentes des enseignants, mais eux se sentaient en échec par rapport à tous ces points. Ce développement pour dire qu'il y a ce profil héroïque, mais derrière le profil héroïque, il y a déjà des nuances. Ce n'est pas complètement homogène. Et puis, par rapport à la fracture numérique, certaines des familles qu'on a interrogées nous ont expliquées que l'intégralité de l'école à la maison s'est faite sur le smartphone du père ou de la mère, qui était en fait le seul équipement numérique de la famille. On observait donc des familles très équipées, plutôt des familles de classes favorisées, mais on a aussi eu des familles qui étaient moins équipées et qui devaient composer avec le fait d'avoir un seul équipement disponible et parfois qu'un smartphone pour pouvoir faire l'école à la maison, travailler, etc.

Catherine Dessinges - Nous avons voulu documenter une tranche d'âge sur laquelle il y a moins de travaux ou d'enquêtes, qui est moins documentée du point de vue des pratiques que pour les adolescents. On a travaillé avec Orélie Desfriches-Doria sur la catégorie 6-12 ans qui correspond à l'apprentissage de la lecture pour la borne inférieure et à l'entrée au collège pour la borne supérieure, ce passage étant aussi un rite d'initiation avec des relations aux pairs différentes, une mobilité aussi dans la consultation des écrans et puis, qui est soumise à un moindre encadrement parental. On a vraiment travaillé sur la tranche 6-12, mais en répartissant les choses en deux sous-catégories : les 6-8 ans d'une part et les 9-12 ans d'autre part ; nous avons également travaillé en isolant les collégiens des CP-CE1-CE2 et des CM1-CM2 ce qui nous a vraiment permis de faire des comparaisons... Même si ces bornes sont arbitraires, elles nous permettent quand même de naviguer dans des univers culturels différents.

Marlène Loicq - Pour *KiDiCoTi*, la question des tranches d'âges a été décidée au niveau du protocole international, donc nous n'avons pas eu à discuter de ce point. Seulement, en lien avec un âge de scolarisation, même si on n'était pas focalisé sur des pratiques scolaires, en se focalisant sur la période de scolarisation, de 6 à 18 ans.

Pierre Fastrez - De mémoire, la tranche 6-11 ans du volet qualitatif correspond à la même tranche d'âge que le projet précédent du consortium de départ qui s'était centré sur les 0-8 ans. Il y avait donc l'opportunité d'essayer de récupérer des familles qui avaient participé au premier projet. Vu le nombre d'années écoulées depuis le début du projet, cela correspondait plus ou moins à la tranche à la tranche 6-12 ans pour le volet qualitatif. Par contre, en ce qui concerne le volet quantitatif, de mémoire à nouveau, ce sont des considérations plutôt liées à la capacité des enfants et des adolescents à répondre avec une autonomie minimale à un questionnaire en ligne qui a fait que nous ne nous sommes pas centrés sur les 6-8 ans, qui auraient été incapables de répondre au questionnaire par eux-mêmes.

Marlène Loicq - Sur le qualitatif, nous retrouvons une situation similaire. En dessous de 6 ans, de toute façon, cela aurait été compliqué puisque notre seul moyen d'enquête était le langage. Sur notre échantillon, nous avons deux enfants pour chaque âge, donc deux enfants âgés de 6, 7, 8, 9, 10 ans. En ce qui concerne les enfants de 6 ans, certains sont très à l'aise dans la relation par le langage, d'autres pas du tout. C'était déjà, en fait, une limite qui s'est imposée par le dispositif d'enquête. Parce que si on s'était rendu chez eux, on aurait pu probablement interagir autrement et puis construire du sens autour de leurs pratiques d'une autre manière, parce qu'ils auraient pu nous montrer... Ils auraient donné une explication de leurs pratiques, alors que là, ils devaient conceptualiser leurs pratiques pour nous les raconter. Ce sont deux exercices complètement différents.

Pierre Fastrez - La fracture numérique n'est pas un concept qui fait vraiment partie de mon appareillage théorique habituel, ou alors, éventuellement, la fracture numérique de second degré, qui est plutôt liée à des déficits de compétences plutôt que des déficits d'accès et d'équipement. Par ailleurs, personnellement, je n'ai pas eu l'impression que c'était un concept qui était structurant dans la préparation de l'enquête. Par contre, j'ai eu l'impression qu'à l'occasion du confinement, la fracture numérique du premier degré est redevenue visible. On s'est aperçu que ce n'était pas tout d'être connecté, c'est-à-dire, de disposer d'une connexion par foyer. Il y avait manifestement des différences importantes de qualité de connexion et de qualité d'équipement, voire de nombre d'équipements qui faisaient que même connectés avec une connexion haut débit (et dans notre échantillon, l'écrasante majorité des répondants a une connexion haut débit), il pouvait y avoir des difficultés de connexion pour assurer l'école à la maison. En effet, quand on est plusieurs dans la même fratrie, il fallait pratiquement un ordinateur ou une tablette par enfant, ce qui représente un niveau d'équipement et de qualité de connexion dont certains ménages ou certains foyers ne bénéficiaient pas. Alors même que, de nouveau, notre

échantillon apparaît comme relativement favorisé : à peu près 50 % des parents répondants déclarent avoir au moins trois smartphones dans le foyer et au moins deux ordinateurs dans le foyer. On est donc dans des catégories relativement aisées sur le plan de l'équipement, mais cela ne résout pas tout.

IV.4. Les approches quantitatives et qualitatives au regard de la problématisation

Aude Seurrat - J'ai deux questions qui se recoupent, donc je vais les formuler en une seule question à deux volets. Nous souhaitons terminer l'échange avec vous sur une question qui semble être une vraie difficulté, un vrai enjeu pour chacune des enquêtes que vous avez présentées : celle de cette difficile articulation entre le qualitatif et le quantitatif. Et finalement, cela va rejoindre la deuxième question que je voulais vous soumettre et qui concerne les modes de problématisation de ces enquêtes. Par quel type de problématique approches quantitatives et qualitatives peuvent-elles s'articuler ? D'autant plus, comme nous l'avons vu quand vous avez présenté vos travaux que les périmètres ne sont pas forcément les mêmes, les tranches d'âge ne sont pas forcément les mêmes, les catégories socio-professionnelles ne sont pas forcément les mêmes. Donc, tout ceci rend difficile, forcément, le fait de faire travailler ensemble les volets quali. et quanti. Quelle est la place du chercheur, des chercheuses dans ces enquêtes ? Vous avez été nombreuses à employer, dans vos textes et à l'oral, le terme de « biais ». Je souhaiterais vous inviter à requalifier cette question. Plutôt que penser les biais, penser la place du chercheur dans ces terrains d'enquête et la question de la réflexivité du chercheur qui participe à des situations sociales, d'enquêtes quali. ou quanti, qui configure des situations, qui va amener les gens à s'exprimer sur des choses sur lesquelles ils ne se seraient peut-être pas exprimés, et en tout cas, pas en ces termes, ou du moins, pas dans ces modalités-là. Les chercheurs interviennent dans la vie sociale, ils configurent des situations de communication. C'est une question développée par Joëlle Le Marec qui envisage l'enquête comme situation de communication et la réflexivité des chercheurs dans ces situations. Comment avez-vous ou pouvez-vous penser la place du chercheur dans ces situations de communication qui sont multiples parce que vous avez toutes configuré des situations différentes, que cela soit des enquêtes commanditées ou des enquêtes plus spontanées de laboratoire ? Sarah l'a vu avec vous lors de la discussion sur les cadres. Il y a des cadres différents, mais tous ces cadres impliquent des postures de recherche. Et dans quelle mesure cette réflexion sur les postures de

recherche peut amener à problématiser peut-être autrement la place de ces enquêtes et à penser à une articulation, peut-être entre les aspects qualitatifs et quantitatifs qui sont présents dans la plupart des enquêtes présentées ? C'est une question à multiples facettes, vous pouvez y répondre sur certains aspects ou d'autres, mais nous trouvons que ce point était aussi une manière de mettre en perspective cette table-ronde pour ouvrir plutôt que de clore cette discussion.

Laëtitia Pierrot - Je trouve que c'est la question la plus difficile à traiter pour ma part. Je dis cela parce que c'est toujours compliqué de pouvoir se positionner. Je sais que c'est une difficulté qui est partagée avec Melina Solari Landa, d'où le fait que nous l'avons gardée pour la fin. Comment arrive-t-on à se positionner justement dans ces enquêtes ? Nous, ce qui nous intéresse vraiment, est d'intervenir le moins possible, dans le sens de laisser le plus discuter les personnes qui sont interrogées, nous baser sur notre guide d'entretien, nous baser sur les thématiques qu'on avait identifiées au départ, mais en même temps, être en capacité de pouvoir rebondir et de pouvoir explorer des idées, des thématiques qui vont émerger au cours de la discussion. Donc il y a vraiment cette tension qui se fait déjà pendant l'entretien, pendant la collecte de données et qui est renforcée, je trouve vraiment, au moment de l'analyse. C'est pour ça qu'on l'avait mise en point de discussion à la fin cette question. Nous ne parlions pas de biais, forcément, mais d'inférence. Vu qu'on est vraiment dans cette posture d'interpréter les données : à quel moment on est toujours dans l'interprétation de ce qu'a dit l'enquêté et à quel moment on dépasse ce stade, en fait, et là, c'est nous qui nous exprimons par rapport à la situation ? Je ne pense pas avoir complètement la réponse à cette question-là, mais ce que je peux dire, c'est que ça a toujours été notre souhait de chercher à justement poser les limites. Et c'est pour ça qu'on a fait ce va-et-vient, dont on a parlé, en plusieurs étapes, de commencer à lire un peu froidement tous les entretiens qui ont été réalisés, et puis, d'essayer de voir quel est le meilleur outil qu'on pouvait utiliser pour faire l'analyse. Et puis, cette analyse s'est faite en plusieurs temps. Nous avons d'abord catégorisé. Ensuite, après cette catégorisation, nous avons cherché à voir ce qu'on pouvait dégager comme éléments d'analyse et d'interprétation derrière. Donc je dirais que c'est vraiment de cette façon que nous avons cherché à y répondre, mais nous n'avons pas complètement les solutions.

Aude Seurrat - Je pense qu'il n'y a pas de solutions toutes faites. C'est justement l'intérêt de cette discussion. Il y a un aspect qu'ont soulevé Marlène Loicq et Isabelle Féroc Dumez qui est intéressant. C'est que finalement, dans leur enquête, le fait qu'elles soient elles-mêmes mamans et qu'elles témoignent elles aussi, en fait, met en évidence qu'il y a cette sorte de partage où le chercheur, la chercheuse, n'est pas seulement en position de surplomb, mais aussi donne quelque chose, et peut

probablement parfois enrichir l'échange et le résultat de l'entretien, en étant impliquée plutôt que de viser une extériorité artificielle. Parfois, en fait, nous n'osons pas prendre vraiment en compte notre propre place dans la situation d'enquête en pensant que cela va *biais*er et alors que peut-être parfois, c'est justement parce que le chercheur ou la chercheuse s'engage aussi dans la relation que des choses sont dites, et qu'elles n'auraient peut-être pas été dites dans d'autres circonstances.

Marlène Loicq - Cela s'est fait effectivement dans la mise en relation, mais aussi un peu dans la façon dont se sont déroulés les entretiens, dans le sens où, concrètement, nous avons la plupart du temps mené nos entretiens le week-end, le soir, pendant les vacances, c'est-à-dire sur des temps qui ne sont pas des temps habituellement travaillés, qui étaient les temps de disponibilité des familles auxquelles on a dû s'adapter. On leur a dit à chaque fois : «Merci beaucoup pour ce temps. On sait qu'en ce moment, le temps fait défaut et le temps pour se consacrer à autre chose que le travail, l'école, la maison fait défaut».

Laëtitia Pierrot - Je veux juste compléter parce que je suis totalement d'accord avec ce point. J'ai trouvé que, le fait d'avoir été confiné a fait que les entretiens ont été menés de chez nous. Alors que d'habitude, on se déplace ou on est dans un lieu neutre, voire, on va se déplacer chez les familles. Là, on donnait un peu de nous en étant chez nous. Je pense que cet aspect des choses a contribué à une discussion qui a été plus riche et plus facile que dans d'autres contextes où j'ai pu faire des entretiens à distance, mais à partir de mon bureau au laboratoire.

Marlène Loicq - Nous avons pu même en faire des blagues. Je me souviens d'un entretien durant lequel mes enfants se sont disputés très fort. On les entendait crier. Voilà la blague avec le papa qui était interviewé, j'ai dit : «J'aurais dû leur donner un écran, ils auraient été tranquilles. Et puis j'aurais pu faire mon travail plus facilement !»

Isabelle Féroc - Ce que je trouve intéressant, et ce que soulignait Laëtitia Pierrot, est qu'habituellement, on a une position neutre. On essaye de suivre notre guide d'entretien, nous ne sommes pas là pour raconter notre vie en tant que chercheur.e. Et pourtant, dans ce contexte de recherche, notre vie personnelle et professionnelle s'est vue exposée parce que nous menions l'entretien à partir de chez nous, avec nos enfants en arrière-plan ! Il s'agissait également d'une période particulière parce que, même si un certain nombre de familles l'a bien vécu, pour certaines, il y avait quand même de la souffrance. Cela pouvait être, sous certains aspects un peu comme, je ne dirais pas un entretien thérapeutique, mais il y a eu des fois des signes d'appels à l'aide : «Bah vous, comment vous faites ?» Où parfois, on glissait

sans trop avoir le choix sur du conseil, parce qu'on est parent, et en plus, on est enseignant.e. Les enfants interviewés, durant l'interaction, nous voyaient avec nos propres enfants ou avec des dessins d'enfants accrochés au mur derrière nous. Ils nous interpellaient : « Toi aussi, tu as des enfants ? Ils ont quel âge ? », etc. Souvent, la conversation revenait un petit peu en rebond sur nous, ce qui n'est pas habituel. En général, on ne se retrouve pas dans ces conditions-là. Je pense que ce contexte de recherche demandait un engagement du chercheur en tant que personne, avec une personnalité qui n'est pas qu'une personnalité professionnelle, avec ses propres difficultés, sa vie de famille... Tous ces aspects nous ont forcément un peu bousculé sur notre posture professionnelle habituelle, je pense.

Catherine Dessinges - Cela renvoie effectivement à la situation de la neutralisation de l'enquête et le fait qu'on était nous-mêmes à la fois objet et sujet de la recherche d'une certaine manière et qu'on constituait nous-mêmes le public à interroger. Nos propres expériences de vie pendant cette période de confinement et celle de nos réseaux de sociabilité personnels, ont forcément contribué à l'explicitation, la formulation des questions et celle des modalités de réponse et de l'éventail de ces modalités de réponses qu'on a choisies et il est important, comme on le fait ici, de pouvoir expliciter les conditions de production des informations que l'on a recueillies car elles constituent un principe d'intelligibilité de notre démarche d'enquête.

Aude Seurrat - Ce que je trouve intéressant dans ce qu'évoque Catherine Dessinges et qui rejoint les propos d'Isabelle Féroc Dumez, concerne l'idée de ne pas vouloir neutraliser les situations d'enquête. Je trouve que ce terme est vraiment bien posé, c'est-à-dire, la situation elle-même et sa configuration font l'objet d'analyse et que ce ne sont pas uniquement des *données*. Le terme de *données* parfois me gêne, justement. Il peut donner l'impression qu'il s'agit d'informations *brutes* que l'on pourrait extraire. C'est justement ces situations sociales qui sont produites par l'enquête qui sont toutes aussi riches pour l'analyse.

Marlène Loicq - Justement, je veux ajouter un élément sur ce point, par rapport à ce qui est évoqué dans cette question sur la manière de problématiser ce genre d'enquête, à partir notamment de la place du chercheur. Typiquement, je ne sais pas si c'est le cas, si vous avez entendu dans la présentation de *KiDiCoTi*, et aussi dans les réponses de Stéphane Chaudron, mais il y a eu vraiment cette volonté d'aller récolter des données. Donc la problématisation venait se mettre un peu en arrière-plan de cette nécessité d'aller récolter des données. Cela se sent dans le travail in fine, mais la place du chercheur qui doit se construire dans la problématisation n'est pas questionnée du tout en fait.

Pierre Fastrez - Je pense que la relégation de la problématisation au second plan est d'autant plus problématique pour une enquête quantitative que pour une enquête qualitative. Dans le cas de *KiDiCoTi*, les questions de cadrage que nous avons présentées dans le cadre de notre exposé constituaient le point de départ qui a orienté l'ensemble de la recherche. Il n'y a pas eu de questions de recherche plus précises formulées a priori, en tout cas pour le quantitatif. Or, une enquête quantitative se place le plus souvent dans une démarche hypothético-déductive, où on ne récolte que ce qu'on a semé, c'est-à-dire ce qu'on a pu formaliser dans le questionnaire. Donc, en l'absence d'hypothèse ou de question de recherche spécifique, on ne récolte rien. Ici, l'élaboration du questionnaire s'est faite à la fois dans l'urgence de recueillir des données et sur base des intérêts habituels des membres du consortium. Il y a un institut spécialisé dans les questions de cyberharcèlement, donc il fallait un bloc de questions sur le cyberharcèlement, et de même pour chacun des partenaires. Au final, le questionnaire est un peu un patchwork, dans lequel il y en a un peu pour tout le monde et sur base duquel on peut poser des tas de questions de recherche. Mas ces questions n'ont pas été problématisées a priori. La base de données peut donc être interrogée à différents titres, mais qui n'ont pas fait l'objet d'une problématisation a priori. Ceci, je pense, est plus problématique pour une approche quantitative que pour une approche qualitative, qui peut revêtir un aspect exploratoire. Dans la pratique des entretiens, une certaine ouverture à trouver des choses qu'on n'attendait pas et les construire et les théoriser au fur et à mesure de la démarche est possible, ce qui n'est rigoureusement impossible pour une enquête quantitative.

Marlène Loicq - Je ne veux pas insister mais cela repose encore cette question de la temporalité ! Parce que, finalement, une des façons de travailler à la problématisation pourrait être, et cela répondrait à une autre des problématiques qui est celle de l'articulation quali./quanti, d'avoir ces approches multi méthodes mais qui fonctionnent réellement ensemble. C'est-à-dire, le qualitatif va venir nourrir l'approche quantitative, peut-être a priori, et va pouvoir expliquer des phénomènes a posteriori ou inversement. Cette articulation se pense aussi dans la problématisation. Mais pour cela, il faut disposer de ce temps-là. Il faut ce temps pour aller mener ces différents niveaux d'enquête, finalement.

Sarah Labelle - Ce qui a également été évoqué portait sur ces questions d'un *avant* et d'un *après*. D'une temporalité où on supposait que les personnes étaient en capacité de dire si elles faisaient plus ou moins qu'avant quelque chose et qu'en fait, il n'y avait pas forcément de données de référence sur cet *avant*. On se retrouve là aussi, dans un défaut de problématisation parce qu'on fait de la comparaison, mais on la délègue d'une certaine manière à l'enquêté, qui serait lui en capacité de

reformuler. On retombe alors sur les problématiques de mesure du temps, mais en l'occurrence, on voit vraiment les tensions que tout cela suppose.

Marlène Loicq - Est-ce que cela n'a pas aidé cette idée qu'on utilise en fait, nos cadres existants pour comprendre des réalités sociales ? On utilise, on plaque des cadres existants à des situations nouvelles et quelque part, le fait qu'on vive nous-mêmes cette nouveauté a peut-être aidé à ce que ces cadres existants soient un petit peu maniables par rapport à notre vécu aussi.

Catherine Dessinges - Je pense que c'est certain parce qu'en fait, nous avons notre propre expérience de confinement comme référentiel pour construire notre objet de recherche. Et de ce point de vue, nos enquêtes rendent compte pour partie du caractère expérientiel de nos situations de confinement. Mais ces expériences peuvent être soumises à des variations importantes en fonction de chacune. Alors dans un sens, nos propres cadres nous ont nécessairement aidé-e-s à circonscrire notre objet, et d'un autre côté ils ont sans doute aussi été un peu limitatifs dans le sens où leur existence, leur connaissance est forcément restée incarnée. Mais s'agissant d'une situation nouvelle pour tout le monde, il est évident que le fait d'avoir eu la possibilité de remanier nos cadres existants a joué un rôle plutôt facilitant sur nos recherches.

Sarah Labelle - Mes enfants sont beaucoup plus grandes que les vôtres donc très autonomes, etc. Mais avec des demandes qui sont réelles tout en étant vraiment complètement différentes. Je pense que peut-être cela permet de penser la question de la désignation du rôle du parent, du rôle des enseignants par rapport à ce qui se fait, etc. Vous parliez de médiation parentale, notamment, d'autres parlent d'accompagnement parental... C'est cette manière de définir, ou en tout cas de conceptualiser, des pratiques qui sont aussi des pratiques informelles à un moment donné. Cela pourrait donner lieu à un autre point de discussion à creuser ultérieurement, ou en tout cas, à une piste d'ouverture sur d'autres perspectives concernant les éléments méthodologiques sous-jacents à ce type d'enquête.

Références bibliographiques

FRAU-MEIGS (Divina), LOICQ (Marlène) et BOUTIN (Perrine), «Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France (2013)», dans *Transforming Audiences, Transforming Societies*, Paris, ANR TRANSLIT et COST, 2014.

LE MAREC (J.), *Ce que le terrain fait aux concepts : vers une théorie des composites*, Habilitation à diriger des recherches, Université Paris 7, 2002 - http://sciences-medias.ens-lyon.fr/scs/IMG/pdf/HDR_Le_Marec.pdf

CERISIER (Jean-François), «La forme scolaire à l'épreuve du numérique», dans BONFILS (P.), DUMAS (P.) et MASSOU (L.) éds. *Numérique et éducation. Dispositifs, jeux, enjeux, hors jeux*, PUN-Éditions universitaires de Lorraine, 2016, vol. 34, p. 295-310 - <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2208.5848>

DUSSEL (I.), «The Assembling of Schooling: Discussing Concepts and Models for Understanding the Historical Production of Modern Schooling», dans *European Educational Research Journal*, 2013, vol. 12, n° 2, p 176-189 - <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.2.176>

VINCENT (G.), *L'École primaire française : Étude sociologique*, Presses universitaires de Lyon, 1980.

DESSINGES (C.) et DESFRICHES DORIA (O.), «L'usage des écrans chez les 6-12 ans durant le 1^{er} confinement mis en place face au Covid-19», dans le premier rapport final de l'étude *Covid-Ecrans-En-Famille*, 1er février 2021 - https://e93c7b1c-0f02-4f47-b742-1a21b370fb45.filesusr.com/ugd/ad5ccf_95748a20e78a4759bc5d07f739690149.pdf

BERTHOMIER (N.) et OCTOBRE (S.), «Loisirs des enfants de 9 ans en situation de confinement au printemps 2020» dans *Culture études*, 2020, vol. 5, n° 5, p. 1-28 - <https://doi.org/10.3917/cule.205.0001>

DESSINGES (C.) et DESFRICHES DORIA (O.), «Médias, parents, médiateurs: analyse croisée des discours sur les jeunes et les écrans» dans SAINT-MARTIN (Arnaud) et TESSIER (Laurent), *Les dossiers de l'écran, Controverses pratiques morales et usages éducatifs des écrans*, Éditions du Croquant, septembre 2020.

DESSINGES (C.), DESFRICHES DORIA (O.), «Les discours médiatiques et institutionnels sur les écrans et la santé des jeunes», lors de la journée d'étude, *La circulation des récits médiatiques dans les controverses : Santé, jeunes et écrans*, Université Lyon 3, 18 janvier 2019 - <https://marge.univ-lyon3.fr/la-circulation-des-recits-mediatiques-dans-les-controverses-sante-jeunes-et-ecrans>

FERRON (Benjamin), KOTIŠOVÁ (Johana), SMITH (Simon), «The primacy of secondary things: a sustained scientific dialogue on three edges of the journalistic field» dans *Journalism & Media*, 2002 - <https://www.mdpi.com/2673-5172/3/1/16/html>



ISBN 978-2-9549483-3-1 EAN 9782954948331

Retrouvez toutes les publications du
Centre d'études sur les jeunes et les médias sur le site :
<https://jeunesetmedia.wixsite.com/jeunesetmedias>