

LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES INDUITS PAR LES USAGES NUMÉRIQUES EXTRASCOLAIRES DES ADOLESCENTS VERS LE CONTEXTE SCOLAIRE : UN ÉTAT DES LIEUX POUR LE CAS DE LA DISCIPLINE DU FRANÇAIS

CHARLES BOURGEOIS et JEAN GABIN NTEBUTSE *Université de Sherbrooke*

RÉSUMÉ. En cohérence avec une approche sociocritique des usages numériques, qui tente d'englober les contextes scolaire et extrascolaire dans son analyse du rapport au numérique, cet article présente des résultats de l'état des lieux pour le cas des trois compétences disciplinaires du français du transfert des apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires des adolescents. Les données étaient constituées de documents scientifiques obtenus grâce à une recension d'écrits publiés de 2010 à 2018 provenant de banques de données et de revues spécialisées. Les résultats montrent que le transfert des apprentissages ne constitue pas un processus systématique, parce que lorsqu'un adolescent emploie une technologie dans le contexte de transfert, il n'exploite pas les mêmes compétences que dans le contexte de départ.

THE TRANSFER OF LEARNING INDUCED BY THE EXTRACURRICULAR DIGITAL USES OF ADOLESCENTS TO THE SCHOOL CONTEXT: A LITERATURE REVIEW ON LEARNING FRENCH AS A FIRST LANGUAGE

ABSTRACT. In line with a socio-critical approach to digital uses, which attempts to include both the school and the extracurricular contexts in its analysis of student's relationship to digital technologies, this article presents a review of the scientific literature on the transfer of learning regarding the three disciplinary skills of French as a first language induced by the extracurricular digital uses of adolescents. The data consisted of scientific documents obtained through a review of writings published between 2010 and 2018 and retrieved from databases and specialized journals. The results show that the transfer of learning is not a systematic process because when an adolescent uses a technology in the new context, they do not use the same skills as in the initial context.

L'omniprésence des technologies numériques caractérise tant le quotidien des adolescents qu'au Canada, jusqu'à 99 % d'entre eux réussissent à se connecter facilement à Internet à l'extérieur de l'école avec le téléphone intelligent (Steeves, 2014). Peu importe leur compétence avec les technologies numériques, il se forme chez les adolescents un rapport au numérique d'abord forgé en contexte

extrascolaire plutôt qu'en contexte scolaire et des usages numériques propres au contexte ciblé (Collin et coll., 2015). Avec ce rapport, une tendance se dégage concernant le développement de pratiques ludiques et communicationnelles avec les technologies. Ces pratiques communicationnelles prennent une grande place dans la culture numérique des adolescents, terme désignant « l'ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi » (Fluckiger, 2008, p. 51).

Pour la recherche en éducation, la prise en considération de cet aspect communicationnel devient pertinente puisque ces pratiques offrent aux adolescents une résonance absente du contexte scolaire (Fluckiger, 2008). Dans un premier lieu, en plus de pratiquer la lecture à l'ordinateur, les adolescents lisent dorénavant sur une tablette ou un téléphone intelligent (Rideout et Robb, 2019). Dans un deuxième lieu, de nouveaux genres d'écriture, rendus accessibles grâce au numérique, en viennent à influencer le rapport à l'écrit des adolescents. Les genres d'écrits produits avec les technologies numériques en milieu extrascolaire s'inscrivent dans la culture première des adolescents, s'écartent des pratiques rédactionnelles à l'école et font partie de leurs « pratiques spontanées des adolescents » (Penloup et Joannidès, 2014, p. 25). Les forums, la messagerie instantanée et les réseaux sociaux constituent les environnements d'écriture numérique de prédilection des adolescents. Les pratiques spontanées développées dans ces environnements relèvent de l'écriture des textos, du clavardage, des courriels, des blogues, de communications écrites dans certains jeux en ligne et d'échanges sur les réseaux sociaux. Ces pratiques viennent concurrencer la rédaction de lettres manuscrites, mais ne viennent pas encore totalement remplacer les pratiques d'ordre narratif (récit) ou poétique (poèmes, chansons) sur format papier (Penloup et Joannidès, 2014). Dans un troisième lieu, en communication orale, s'ouvrent de nombreuses possibilités pour un apprentissage individuel grâce à l'intégration du son et de l'image (Boullier, 2016).

La place du numérique dans l'acquisition de compétences en français devient un enjeu, mais peu de recherches s'intéressent à la congruence entre le quotidien et l'école (Collin, 2017). Pourtant, connaître les pratiques communicationnelles des adolescents provenant de leur usage du numérique au quotidien permettrait d'émettre des hypothèses sur leur disposition à l'apprentissage de la discipline scolaire du français et de la compétence transversale du curriculum québécois consistant à « communiquer de façon appropriée » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009, p. 25). Selon Collin (2017), « l'inclusion du profil et du contexte socioculturel des élèves dans l'étude de leur rapport au numérique pose d'emblée la question de la congruence et des transferts possibles entre les contextes scolaire et extrascolaire » (p. 99). À ce propos, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance [UNICEF] (2017) rapporte que, les adolescents font état d'un décalage significatif entre l'usage de la technologie à l'école et leurs pratiques numériques extrascolaires. Ils ont l'impression que

L'école ne tire pas correctement parti du potentiel des technologies numériques pour enrichir l'apprentissage. Du point de vue des adolescents, ce potentiel concerne l'efficacité de ces technologies pour la réalisation des travaux en classe et à la maison (UNICEF, 2017). En d'autres mots, les adolescents croient que les technologies sont surtout employées par le personnel enseignant pour donner des cours magistraux.

Pareillement, Clark et coll. (2009) évoquent l'idée d'une dissonance numérique pour caractériser l'écart entre les usages numériques des adolescents dans leur quotidien et les opportunités d'usages provenant des institutions scolaires. Ces auteurs expliquent que les technologies numériques sont utilisées de manière structurée, dirigée et individuelle pour effectuer des travaux scolaires. Certes, ils reconnaissent que des membres du personnel enseignant ont, au fil des années, mis en place des initiatives qui rendent l'enseignement-apprentissage assisté par les technologies numériques plus collaboratif. N'empêche que l'intégration des technologies numériques en salle de classe coïncide encore souvent avec des méthodes pédagogiques dirigistes. En revanche, à l'extérieur de l'école, les technologies sont souvent utilisées par les adolescents de manière non supervisée afin de poursuivre des intérêts personnels auprès de leurs pairs (Clark et coll., 2009). D'autres chercheurs soulignent que cette divergence des finalités entre les milieux constitue une explication de la dissonance numérique (Dauphin, 2012; Lai et coll., 2013).

Le transfert des apprentissages individuels devient un problème, car « les acteurs scolaires ont tout intérêt à comprendre comment leurs élèves utilisent le numérique dans leur quotidien extrascolaire afin de proposer des activités technopédagogiques qui soient signifiantes et adéquates pour eux » (Collin, 2017, p. 149). La compréhension de la dissonance numérique implique, au moins, la prise en compte par le personnel enseignant du contexte extrascolaire. En effet, les habitudes et les attentes des adolescents envers les technologies numériques semblent trop éloignées d'une forme magistrale d'enseignement pour que les apprentissages réalisés au quotidien leur permettent de s'adapter facilement à une situation d'enseignement-apprentissage qui implique des technologies numériques (Clark et coll., 2013; Collin, 2017; Dauphin, 2012; Lai et coll., 2013). De plus, puisqu'il s'avère difficile de « supposer que les bénéfices de ce "numérique" pourraient être discutés indépendamment des disciplines ou des élèves et de leurs difficultés spécifiques » (Fluckiger, 2017, p. 121), nous pouvons étudier ce problème de transfert des apprentissages pour chaque discipline scolaire.

Étant donné que la démocratisation des technologies numériques provoque le développement chez les adolescents de « pratiques ludiques et communicationnelles » (Alava, 2013, p. 34) et que « communiquer de façon appropriée » (MELS, 2009, p. 25) s'avère être l'une des compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), la discipline scolaire du français constitue un des éléments d'étude de cette recherche. À la vue de

cette problématique, cet article vise à documenter, à partir de la littérature scientifique, les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires que les adolescents pourraient transférer vers l'apprentissage de la discipline scolaire du français.

CONCEPTS DE RÉFÉRENCE

Conceptualisation du numérique

Souvent, le « numérique sert surtout à circonscrire de manière floue un champ très vaste (celui des technologies de communication de masse et de l'informatique), au sein duquel existent des parcelles très différentes » (Baron, 2014, p. 91). Pourtant, le mot « numérique » devient si courant dans le langage qu'il se transforme progressivement en un terme passe-partout (Boullier, 2016). La question se pose : comment établir des conclusions de recherche pertinentes pour les pratiques éducatives sur un objet évoluant avec le langage des usagers qui devient une succession d'outils technologiques éphémères (Albero, 2010)? Un début de réponse revient à étudier le numérique par l'usage, en ce sens que les observations proviennent de ce que les gens font concrètement avec les technologies (Proulx, 2005). Ces usages se transforment en pratiques, celles-ci s'appliquant non seulement à des comportements, des attitudes et des représentations qui se rapportent directement ou indirectement à un outil technique (Jouët, 1993), mais aussi à des « comportements habituels, à une expérience ou une habitude approfondie et stabilisée caractéristique d'une culture » (Chaptal, 2007, p. 82). Suivant cette perspective, le terme « numérique » en vient à définir l'ensemble des pratiques technologiques qui caractérisent le quotidien des individus, avec ses dimensions technique, politique, social, économique et culturel (Cottier et Buban, 2016). En somme, lorsque les usagers abordent le numérique, ils parlent de la façon dont les pratiques qui impliquent les technologies influencent leurs représentations du monde, en plus de faire référence à l'infrastructure matérielle (Baron, 2014)

Cette façon de concevoir le « numérique » comme une interaction entre le sujet et la technique s'inscrit en rupture avec les cadres d'analyse ne privilégiant que les potentialités techniques d'une technologie spécifique et permet de concevoir un quotidien numérique à la fois avec une vision continuiste des pratiques, dans laquelle les usages observés résultent de configurations antérieures, de pratiques déjà formées, et une vision discontinuiste, dans laquelle les technologies peuvent accompagner des modifications des pratiques (Cottier et Burban, 2016). En éducation, une telle perspective met de l'avant une compréhension du numérique non pas comme une entité unique, mais comme un environnement évolutif, une perspective permettant une approche plus écologique des contextes d'usage (Barron, 2006).

Une opérationnalisation par les usages numériques

Cet article recourt au concept d'usage numérique, dont la terminologie provient du champ de la sociologie des usages. Selon Proulx (2005), observer ce que les gens font concrètement avec les technologiques peut constituer une entrée intéressante afin de cerner l'action de la technique dans le quotidien. Par leur référence commune à Michel de Certeau (1990), différents auteurs (Alava et Morales, 2015; Proulx, 2005) en viennent à concevoir l'usage comme une interaction structurée autour de l'utilisateur, du collectif et de l'objet technique. Plusieurs conceptualisations de l'usage se côtoient dans la littérature scientifique.

En premier lieu, l'usage renvoie à une « pratique sociale que l'ancienneté ou la fréquence rend normale dans une culture donnée » (Proulx, 2005, p. 9). L'auteur souligne que cette définition se rapproche du concept de mœurs, lequel sous-entend les usages particuliers communs à un groupe à une certaine époque. Cette description ne correspond pas totalement à la façon dont de Certeau aborde l'usage : « Je leur donne le nom d'usages, bien que le mot désigne le plus souvent des procédures stéréotypées reçues et reproduites par un groupe, ses “us et coutumes” » (de Certeau, 1990, p. 52). Une définition rapprochant le concept d'usage à celui de mœurs ne rend pas suffisamment compte de l'individualité des usages des technologies de chaque personne et se rapproche plus de l'idée des pratiques. Celles-ci sont « des conduites finalisées, individuelles ou collectives, figées ou adaptatives, socialement situées, inscrites dans une temporalité, sous-tendues par des représentations, des savoirs, une logique et un raisonnement, marquées par une appréciation de soi et des autres, et révélatrices d'une culture qu'elles enrichissent éventuellement en retour » (Perriault et Paul, 2004, p. 13).

En second lieu, Proulx (2005) conçoit l'usage comme le recours à « un objet, naturel ou symbolique, à des fins particulières » (p. 10). Le concept d'usage réfère ici à un objet auquel un individu recourt pour différentes finalités qui lui sont propres. Cet individu ne peut être identifié ou qualifié par les produits qu'il assimile, car « entre lui (qui s'en sert) et ces produits (indices de “l'ordre” qui lui est imposé), il y a l'écart plus ou moins grand de l'usage qu'il en fait » (de Certeau, 1990, p. 55). Dans cet ordre d'idées, Proulx (2001) rappelle que l'usage est considéré non pas comme un processus mental résidant à l'intérieur du cerveau et du corps de l'utilisateur, mais comme un processus se développant au sein d'un contexte. En citant l'énonciation comme *art de faire*, de Certeau (1990) voit également l'usage comme « un nœud de circonstances, une nodosité indétachable du « contexte » dont abstraitement on la distingue » (p. 56).

Même si les écrits de ce sociologue ne portent pas sur les technologies numériques, ses travaux démontrent des similarités avec l'étude des usages numériques du quotidien. Ce chercheur s'interroge quant au rôle des utilisateurs, prétendument voués à la passivité et à la discipline. Cela signifie que d'un récepteur survient un acteur en général doté d'un pouvoir d'opposition et de négociation dans la relation avec un émetteur (de Certeau, 1990; Vidal, 2012). Se trouve également,

dans *L'invention du quotidien*, l'idée d'un usage comportant un écart avec les usages prescrits des institutions. En effet, par ses descriptions des arts de faire des individus, de Certeau cherche à mettre en évidence les opérations par lesquelles ceux-ci marquent socialement un écart avec des usages prescrits. Un écart est observable entre le contexte scolaire et le contexte extrascolaire. Selon Collin (2017), Fluckiger (2008) et Dauphin (2012), l'aspect éducatif de l'usage des technologies numériques en contexte scolaire sollicite des savoirs techniques, pédagogiques et disciplinaires de référence. En ce sens, les demandes d'une institution scolaire sont des usages normés en fonction de leur projet éducatif. À l'inverse, l'usage des technologies numériques des adolescents semble suivre des normes implicites de leur groupe socioculturel.

La profusion d'usages numériques du quotidien déstabilise les usages et routines formels prescrits par les institutions d'enseignement. Par exemple, les échanges par téléphone intelligent s'inscrivent complètement dans le déroulement du quotidien de l'adolescent, alors que des institutions scolaires les interdisent encore (Balleys, 2017). Ces dernières se retrouvent ainsi amenées à déployer des stratégies pour assurer la médiation prévue des usages par le lieu, en ce sens que le propre d'une stratégie est « une victoire du lieu sur le temps » (de Certeau, 1990, p. 60). Ainsi, les institutions se donnent un contrôle par rapport à la variabilité des circonstances entourant les usages des individus, alors qu'en dehors de l'école, ceux-ci recourent aux technologies de manière autonome (Balleys, 2017; Dauphin, 2012). En mettant en place des tactiques, les personnes usagères montrent, quant à elles, une résistance envers les institutions. De ce fait, nous retenons que les usages numériques du quotidien constituent des arts de faire, c'est-à-dire des usages impliquant le numérique qui sont inscrits dans un contexte socioculturel donné et qui s'avèrent bien souvent différents de ceux des institutions d'enseignement (Dauphin, 2012; Proulx, 2005) et de formation, augmentant le risque de résistance de la part des apprenants. La dimension active de la personne usagère devient centrale dans les travaux sur les usages numériques (Proulx, 2005). Cela nous permet de concevoir l'idée d'une rupture entre les usages des adolescents et ceux prescrits par l'école. Ainsi, l'usage n'est « ni déterminé par une technologie imposant ses modalités d'actions, ni par un déterminisme social qui imposerait ses structures et ses formes d'agir, mais par une interaction entre les deux dimensions » (Alava et Morales, 2015, p. 13).

L'approche contextuelle du transfert des apprentissages

Le concept du transfert des apprentissages peut être saisi avec une approche symbolique de cognition ou par une approche contextuelle. Pour des raisons qui seront explicitées plus bas, la deuxième constituera l'approche préconisée. Les recherches étudiant le phénomène du transfert remontent jusqu'au début du 20^e siècle. Avec leurs travaux, Thorndike et Woodworth (1901) analysaient l'impact de l'amélioration d'une fonction cognitive sur l'efficacité de fonctions et de tâches différentes. Depuis la publication de ces travaux fondateurs, de nombreux

chercheurs écrivent sur le rôle du transfert selon la perspective de l'approche symbolique de cognition (Haskell, 2001; Tardif, 1999). Les théoriciens de ce courant s'intéressent aux processus cognitifs mis en œuvre chez l'individu lors de la réalisation de diverses tâches, ainsi qu'aux structures cognitives emmagasinées dans la mémoire. Trois caractéristiques reviennent constamment dans les écrits recensés pour décrire cette approche. D'abord, les auteurs réfèrent à l'idée d'une transposition des apprentissages d'une tâche source vers une tâche cible permettant la réutilisation des apprentissages de la tâche source (Tardif, 1999). Cette réutilisation nécessite toutefois une recontextualisation des apprentissages pour pouvoir parler de transfert. Ensuite, les apprenants se serviront de leurs connaissances antérieures pour réaliser de nouvelles tâches. Enfin, la finalité privilégiée du transfert s'avère l'amélioration d'une performance en distinguant ce qui s'applique ou non à un contexte précis (Haskell, 2001).

Barth (2004) ramène l'aspect contextuel en soulignant que le transfert réfère à la capacité de réutiliser des savoirs ou des savoir-faire dans un nouveau contexte d'apprentissage. L'apprenant arriverait à généraliser son processus d'apprentissage et à le transférer dans un contexte ayant des caractéristiques différentes. Il y a une dissonance entre le contexte de départ et le contexte de transfert tout aussi longtemps que l'apprenant n'arrive pas à utiliser ses connaissances antérieures dans un nouveau contexte d'apprentissage (Barth, 2004). Sur ce point, sa conception se rapproche de celle de Presseau et Frenay (2004) qui conçoivent le transfert comme un « processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches » (p. 161). Le transfert ne se limite pas à une forme de généralisation consistant à étendre à un ensemble ce qui s'appliquait à un nombre limité de cas semblables : il nécessite aussi de distinguer ce qui s'applique ou non à un contexte précis (Presseau et Frenay, 2004). Pour conclure, Erstad (2012) juge que la façon dont le transfert a été travaillé depuis plusieurs décennies ne cadre pas avec les recherches sur l'apprentissage qui ramènent une composante contextuelle. Dans l'un de ses textes, Basque (2004) promouvait une hypothèse semblable en soulignant que les cadres d'analyse des tenants de l'approche symbolique de la cognition ne retiennent pas les éléments constitutifs du contexte, c'est-à-dire la culture. Suivant cette observation, l'un des principaux enjeux actuels consiste à conceptualiser le terme de transfert de façon à pouvoir l'employer pour l'étude des usages numériques. La non-congruence des contextes d'apprentissage constitue un enjeu du champ de l'éducation, que les technologies numériques soient impliquées ou non (Basque, 2004; Erstad, 2012).

Les chercheurs de l'approche contextuelle adoptent comme visée une intégration des théories cognitivistes axées sur l'individu et celles des théories de l'activité axées sur l'environnement social avec le postulat d'une indivisibilité entre la cognition et l'environnement socioculturel. En d'autres mots, la compréhension de l'apprentissage d'une personne ne réside pas seulement dans son processus

cognitif, mais dans une activité, une pratique empirique réelle, qui est influencée par les contextes socioculturels (Basque, 2004; Greeno, 1997; Lektorsky, 2009). Greeno (1997) souligne que les recherches de cette approche peuvent porter sur l'activité d'un individu et d'un groupe. Dans les études des activités d'un groupe, on s'intéresse aux propriétés des pratiques sociales, en utilisant des concepts et des méthodes issues de l'ethnographie, de l'analyse de discours, de l'interactionnisme symbolique et de la psychologie socioculturelle pour connaître l'écart entre celui-ci le premier contexte d'apprentissage et le contexte de transfert. Le terme *contexte* renvoie non pas tant à la situation dans laquelle l'activité cognitive se déploie, mais à la culture globale dans laquelle celle-ci prend place (Basque, 2004).

D'un constat sur les frontières entre la maison et l'école provient la pertinence du recours à une approche contextuelle. Pour Furlong et Davies (2012), ces frontières renvoient aux valeurs, aux normes et aux règles qui régissent les pratiques dans un contexte donné. Par exemple, les règles concernant l'usage d'un téléphone intelligent sont souvent moins strictes à la maison que dans une institution scolaire (Alava et Morales, 2015; Dauphin, 2012). Ces frontières se brouillent avec la mobilité des technologies, les adolescents souhaitant souvent recourir aux technologies à l'école avec la même liberté qu'à la maison (Furlong et Davies, 2012). Par conséquent, être au fait des usages numériques extrascolaires que les apprenants du secondaire transfèrent sans l'aide de l'enseignant prend de l'importance. Une contribution d'Edwards et coll. (2009) vient montrer la nécessité de ne pas enfermer les pratiques dans le contexte les faisant émerger et que leur connaissance permet d'enrichir les pratiques pédagogiques. Par exemple, en s'inspirant des pratiques d'écriture des jeunes au quotidien sur Internet, le personnel enseignant peut créer des situations d'enseignement-apprentissage plus significatives pour eux tout en travaillant la compétence d'écriture prescrite par le curriculum (Lebrun, 2015). Avec l'approche symbolique de la cognition, les chercheurs voient le transfert comme un processus cognitif impliquant une personne qui transporte le produit de l'apprentissage d'une tâche, d'un problème ou d'une situation vers une autre tâche. Beach critique cette interprétation du transfert oubliant l'idée d'une relation entre l'individu et le contexte d'apprentissage : « nos expériences de continuité à travers le temps et le contexte ne sont fonction ni de l'individu ni du contexte, mais de leur relation » (1999, p. 102, traduction libre). L'efficacité du transfert provient plutôt des représentations de la perception des apprenants concernant la ressemblance entre les deux contextes (Basque, 2004). Ainsi, la culture de l'adolescent oriente son activité et sa motivation à apprendre dans le contexte de l'école.

Concernant les représentations que les adolescents se font d'un contexte d'apprentissage, un principe important apparaît donc en lien avec les capacités de transfert de l'apprenant, c'est-à-dire « l'importance, dans les situations de formation, de favoriser une certaine concordance entre le contexte d'apprentissage et l'un ou l'autre contexte de mobilisation des connaissances » (Frenay et Bédard,

2011, p. 127). Tout ce processus demeure interprétatif et culturel, au sens où il est inséré dans un contexte déterminé et interprété par un sujet. La construction d'un savoir se réalise ainsi en participant à une pratique sociale (Basque, 2004; Greeno, 1997). Pour que l'apprenant retire un apprentissage dans un nouveau contexte, il doit prendre conscience de ses représentations concernant les deux contextes et s'ajuster, avec l'aide d'un enseignant ou d'un formateur, aux contraintes des systèmes physiques et sociaux avec lesquels il interagit. Concernant la motivation à apprendre, le regard subjectif de l'apprenant sur son activité se révèle un facteur beaucoup plus déterminant que les caractéristiques dites objectives de la situation. L'enseignant doit également amener l'adolescent à saisir qu'un savoir peut être utilisé de manière flexible dans divers contextes. Sachant cela, nous souhaitons observer si les représentations des adolescents concernant les pratiques d'écriture, de communication orale et de lecture à travers les usages numériques extrascolaires ont été prises en compte lors de la mise en place d'activité d'enseignement-apprentissage à l'école.

QUESTION DE RECHERCHE

La question de recherche est formulée de la façon suivante : considérant le développement de pratiques d'écriture, de pratiques de communication orale et de pratiques de lecture à travers les usages numériques extrascolaires, ainsi que le problème de l'écart et de la discontinuité entre les usages numériques des contextes scolaire et extrascolaire, quels apprentissages les adolescents pourraient-ils transférer dans le cadre de la discipline des trois compétences disciplinaires du français, langue d'enseignement?

MÉTHODOLOGIE

Le mémoire duquel est tiré cet article se voulait une analyse documentaire qualitative tentant « de répondre aux questions spécifiques d'une recherche en étudiant des documents » (Paillé, 2007, p. 135). Dans cette optique, pour répondre à la question de recherche, une approche de type descriptif a été retenue, consistant spécifiquement « à décrire et à analyser des comportements et des événements dans un environnement particulier. Elle peut avoir pour point de départ une théorie éducative ou une pratique éducative » (Thouin, 2014, p. 66). Ici, l'environnement en question concerne le quotidien des adolescents. Pour cet article, le choix du critère d'identification d'une période qui délimite la recension des écrits s'appuie sur la publication de Boullier (2016), dans laquelle l'auteur mentionne que les usagers employaient peu le syntagme « le numérique », le concept principal de l'article, avant les années 2010. Ainsi, un intervalle de publication entre 2010 et 2018, date de rédaction du mémoire duquel sont tirés les résultats, représente le critère de restriction pour les documents sélectionnés. Ceux-ci doivent également constituer une source primaire révisée par les pairs et rédigée en français ou en anglais. Le critère de la langue est nécessaire pour

éviter des biais de traduction d'une langue que les chercheurs ne maîtrisent pas suffisamment.

La recension des écrits a été réalisée en puisant dans des banques de données relatives à l'éducation (Education Source et ERIC) et plus globalement, dans certaines bases de sciences humaines et sociales (CAIRN, Érudit, Persée, PsycINFO et SocINDEX). S'ajoutent les revues spécialisées de l'éducation et/ou des technologies numériques, notamment *Computers & Education*, *Australian Journal of Educational Technology*, *Oxford Review of Education* et la *Revue française des sciences de l'information et de la communication*. Nous recourons aux mots-clés suivants : « français, langue d'enseignement », « pratiques communicationnelles », « pratiques d'écriture numérique » et « pratique de lecture numérique ». La discipline scolaire du français a été retenue puisque celle-ci relève de la langue d'enseignement de la majorité des écoles secondaires du système éducatif québécois.

Quant à la population visée, le terme récurrent pour désigner les apprenants de niveau secondaire est « adolescent ». Enfin, pour contextualiser les usages numériques des adolescents, nous utilisons les mots-clés « contexte scolaire » ou « contexte extrascolaire ».

Au total, 86 documents révisés par les pairs ont été inclus dans le mémoire. Les résultats les plus saillants sont inclus dans cet article et proviennent tous d'articles, à l'exception de quatre chapitres de *handbook*, de quatre thèses, de trois monographies, de deux rapports de recherche, d'un chapitre de livre et d'un acte de colloque. Aucun critère de restriction de notre méthodologie ne concernait les cadres théoriques et méthodologiques des études, mais nous tenons tout de même à mentionner leur diversité dans les documents recensés, allant de l'étude de cas à la méta-analyse. Les études incluses dans cette analyse documentaire ont été menées dans dix pays différents : Allemagne, Angleterre, Australie, Belgique, Canada, Chine, États-Unis, France, Italie, Malaisie, Norvège, Pays-Bas, Portugal et Suisse. Après cette recension des écrits, les documents ont été analysés à l'aide d'un devis méthodologique composé de deux étapes.

La première étape consiste ainsi à « cerner par une série de courtes expressions (les thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 164). Une préanalyse constitue la première étape de la construction d'un relevé de thèmes. Celle-ci survient à la suite de plusieurs lectures préalables du matériau à l'étude pour effectuer différentes formes de marquage nous permettant de nous approprier les éléments saillants des textes. Ce marquage sert à générer des thèmes, parce qu'il peut se révéler « plus aisé d'attribuer des thèmes si le texte a d'abord été subdivisé » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 245). Ensuite, une thématisation continue est effectuée, ce choix rendant possible une démarche d'attribution de thèmes à l'ensemble du corpus. La deuxième étape, l'analyse de contenu, commence avec l'importation des documents dans le logiciel NVivo 11. Ceux-ci sont ensuite mis en rubriques par codage à partir d'une arborescence

thématique. Par la suite, l'analyse de contenu est utilisée pour faire ressortir les rapprochements et les écarts existant entre les textes quant à la question de recherche. L'analyse est réalisée à l'aide de la stratégie de révision de texte qui « vise l'interprétation, afin de trouver des segments de texte qui revêtent une signification particulière dans le contexte d'étude » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 458). Ainsi, nous pouvons en venir à effectuer une synthèse du travail réalisé par les auteurs quant à notre objet de recherche.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats de l'analyse des données sont présentés en fonction des rubriques principales du mémoire duquel est tiré cet article, en l'occurrence le transfert des apprentissages et des trois compétences disciplinaires à acquérir durant les cours de français à l'école québécoise : « Lire et apprécier des textes variés » ; « Écrire des textes variés » et ; « Communiquer oralement selon des modalités variées ». Cette division sert à catégoriser les pratiques communicationnelles de la culture numérique des adolescents selon la compétence développée en contexte extrascolaire pour savoir s'il y a des possibilités de transfert vers le contexte scolaire. La majorité des études sont québécoises, mais des résultats de recherches françaises (p. ex. : Fluckiger et Bruillard, 2010) ou américaines (p. ex. : Lenhart et coll., 2010) peuvent servir à présenter des tendances mondiales relativement au développement de compétences disciplinaires d'apprentissage d'une langue première qui s'appliquent spécifiquement au contexte québécois.

Le transfert des apprentissages

L'analyse documentaire a permis de faire ressortir plusieurs points pertinents sur les apprentissages induits par les usages numériques, autant pour la classe de français que pour l'éducation au secondaire en général. Globalement, l'analyse des résultats a permis de confirmer qu'en contexte extrascolaire, la visée de l'acquisition de savoirs et de compétences à l'aide de technologies numériques consistait, avant tout, en la réalisation d'un désir de socialisation, ce désir étant lié à l'entrée à l'âge adolescent (Mercklé et Octobre, 2012). Pour plusieurs adolescents, le téléphone cellulaire ou l'ordinateur familial constituent les seuls moyens de se connecter à Internet et de communiquer avec leurs pairs (Mercklé et Octobre, 2012). Cet aspect n'est pas à sous-estimer, la socialisation étant un fort vecteur d'apprentissage durant l'adolescence. Les jeunes apprennent à exprimer leurs désirs et leurs opinions tout en respectant la ou les autres personnes impliquées dans le processus de communication (Aillerie, 2011; Mercklé et Octobre, 2012).

Les finalités de l'école semblent s'opposer à celles de l'apprentissage informel fréquemment associé au quotidien, parce que l'aspect identitaire que les adolescents recherchent par l'usage d'Internet se révèle absent et que le degré d'autonomie laissé à l'usage est moins élevé à l'école qu'à la maison (Fluckiger et Bruillard, 2010). Au quotidien, les adolescents usent des technologies pour

le divertissement et la socialisation. S'il y a création, elle sera liée à leur culture première, c'est-à-dire à une culture qu'ils connaissent déjà bien (Lebrun, 2015). À l'inverse, dans la classe de français, les apprenants doivent employer les technologies pour réaliser des travaux scolaires. Le logiciel de traitement de texte Word permet d'illustrer cette idée. Bien que les apprenants puissent déjà y recourir hors de l'école pour leurs pratiques personnelles d'écriture, ceux-ci ne savent pas nécessairement employer toutes les fonctionnalités utiles pour un travail scolaire formel (Fluckiger et Bruillard, 2010). Ainsi, lorsqu'un adolescent emploie une technologie à la fois dans le contexte extrascolaire et dans le contexte scolaire, il n'exploite pas nécessairement les mêmes compétences que celles demandées par le contexte de transfert, puisque les usages ne sont pas les mêmes entre le divertissement du quotidien et les travaux scolaires (Fluckiger et Bruillard, 2010).

Les apprentissages extrascolaires issus des pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale avec les technologies numériques s'ancrent dans une logique permettant la communication en tout lieu et en tout temps avec les pairs. Les adolescents souhaitent également poursuivre la communication avec leurs pairs lors de la réalisation de travaux formels (Balleys, 2017). À l'intérieur de l'école, ils n'auront pas nécessairement cette liberté (Balleys, 2017; Dauphin, 2012). En revanche, de cette volonté viendront des pratiques comme la formulation de questions à un ami à propos d'un examen par clavardage ou la création d'un groupe Facebook pour collaborer autour de la réalisation d'une tâche, des pratiques que les écoles connaissent peu (Guichon, 2012). À travers les usages numériques s'ajoutent des apprentissages sur la recherche d'information (Belhadjin et coll., 2012), la lecture sur support numérique (Lebrun, 2015), l'écriture en français numérique (Penloup et Joannides, 2014), la création (Lacelle et coll., 2017) et les enjeux éthiques sur Internet (Blaya, 2013). Les trois prochaines sections mettent en lumière des initiatives d'enseignants pour favoriser le transfert des apprentissages du contexte extrascolaire vers le contexte scolaire.

Écrire des textes variés

L'enseignement de l'écriture dans un contexte d'omniprésence des technologies numériques ne remet pas totalement en question les savoirs en enseignement de l'écriture, ce contenu demeurant, à peu de choses près, le même que lorsque le papier et le crayon se retrouvent employés (Lacelle et coll., 2017). S'y ajoute plutôt l'importance de tenir compte des savoirs disciplinaires et didactiques de l'écrit traditionnel tout en considérant que le format numérique amène à redéfinir certains aspects textuels, par exemple la délinéarisation par l'hypertextualisation et la combinaison de l'écrit, de l'image et des sons. Une formation à l'écriture numérique ne doit pas négliger la maîtrise de l'outil numérique impliqué, mais ne doit pas devenir la compétence principale à développer dans l'acte d'écrire, d'autant plus que 60 % des adolescents américains ne considèrent pas que les messages instantanés en privé et les messages sur les réseaux sociaux aient une parenté avec les pratiques d'écriture de l'école (Lenhart et coll., 2010).

En effet, une majorité des apprenants du secondaire affirme ne pas aimer pratiquer l'écriture, malgré le recours récurrent à des technologies numériques pour réaliser cette activité. Par exemple, une proportion importante de ces apprenants déclare recourir aux fonctions de collaboration pour les travaux scolaires et pour échanger avec leurs camarades. Les adolescents voient ainsi une distinction entre l'écriture réalisée dans un contexte formel tel que l'école et la communication par les plateformes numériques. Selon eux, les normes et les règles qui encadrent l'écriture sont plus strictes dans la culture du contexte scolaire. Pour cette même raison, selon Guichon (2012), il devient important de distinguer les travaux formels de groupe encadrés par les enseignants par le biais d'un forum, par exemple, et les activités invisibles pour les enseignants par le biais de Facebook, dont les répercussions atteignent le contexte scolaire. Ce même auteur insiste sur l'idée que cette collaboration informelle n'est pas totalement inédite, mais que les réseaux sociaux offrent aux apprenants un espace de communication et de partage de l'information qui facilite cet apprentissage par les pairs. En revanche, les exercices d'apprentissage des langues en ligne deviennent une pratique marginale chez les adolescents, « sans doute parce que ce qui est généralement disponible en ligne relève d'une pratique de la langue mécanique et décontextualisée » (Guichon, 2012, p. 174).

De plus, la question de la prise en compte de la culture première des adolescents revient régulièrement dans la recension. L'école ne possède pas le monopole de l'écriture. Le développement de la compétence d'écriture commence, pour bien des adolescents, hors de l'école. Selon Schneider (2013), l'écriture possède une place importante dans la vie des adolescents et celle-ci ne se retrouve pas seulement liée aux travaux scolaires. En effet, plusieurs adolescents, écrivant surtout à titre personnel des histoires ou des chansons, affirment que leurs enseignants ne savent rien de ces pratiques et « s'en foutent » (Schneider, 2013, p. 325). Ce phénomène semble être exacerbé depuis la prolifération des technologies numériques (Guichon, 2012; Lacelle et coll., 2017; Schneider, 2013). La plupart des pratiques d'écriture numérique ne se retrouvent pas réinvesties en contexte scolaire. La *fanfiction* se révèle souvent inconnue ou critiquée par les enseignants de français. À l'école, les transgressions de la *fanfiction* quant aux genres traditionnels et à la propriété intellectuelle favoriseraient une réflexion en orientant la discussion vers les codes propres aux différents genres, les questions éthiques liées aux droits d'auteur et le phénomène des emprunts aux différents univers narratifs. Peu d'initiatives ressortent de la littérature scientifique (Schneider, 2013). Toutefois, certains enseignants font écrire une suite ou un antépisode à partir d'une nouvelle littéraire ou d'un roman (Lacelle et coll., 2017).

Parallèlement, les adolescents produisent les écrits demandés par l'institution scolaire, mais également interdits par celle-ci, quels que soient les outils et supports utilisés, du cahier de cours au clavardage. Schneider (2013) mentionne que plusieurs enseignants déplorent le déclin des pratiques d'écriture longue au profit du clavardage. Le langage SMS est très rapidement évoqué lorsqu'il est

question de l'écriture des adolescents (Schneider, 2013). La chercheuse mentionne toutefois qu'il ne faudrait pas simplifier la complexité des représentations du personnel enseignant, celles-ci s'avérant tout de même variées. Pour la plupart des enseignants, l'écriture représente un enjeu important de réussite scolaire et sociale, d'où leur inquiétude concernant les habitudes d'écriture que prennent les adolescents. Les adultes reprochent aux adolescents d'écrire phonétiquement, ce qui accentuerait la dégradation de leur orthographe et les empêcherait de construire les compétences langagières attendues à l'école.

Lire et apprécier des textes variés

La compétence « Lire et apprécier des textes variés » vit quelques métamorphoses apportées par l'omniprésence des technologies numériques au quotidien. À l'école, le format numérique ne supprime pas encore le livre papier, mais des enseignants commencent à employer des tablettes (Karsenti et Fievez, 2013; Lebrun, 2015). Situé entre l'ordinateur portable et le téléphone intelligent, ce nouvel outil semble pertinent dans le contexte d'éducation actuel, permettant la communication et la collaboration entre les apprenants et rendant l'information constamment disponible pour eux sous la forme de texte (Giroux et coll., 2013). Malgré ces initiatives, demeurant souvent à la discrétion des enseignants, la lecture d'un roman sur un support numérique ne devient pas encore une habitude suffisamment ancrée chez les apprenants pour que la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage authentiques devienne la norme. En effet, sur les 6057 apprenants sondés dans l'étude de Karsenti et Fievez (2013), seulement 362 affirment lire des livres sur leur iPad. Cette statistique indique que les administrateurs du domaine de l'école doivent faire preuve de prudence avant de procéder à l'achat massif de tablettes pour la lecture. La recherche de Karsenti et Fievez met en lumière que cette technologie n'est peut-être pas à même de susciter la motivation de la lecture chez les adolescents.

De plus, les apprentissages réalisés avec une tablette se rapporteraient plutôt à la recherche d'information, les usagers associaient encore la lecture d'un roman à un livre papier (Beaudry et Brehm, 2017; Belhadjin et coll. 2012). Un investissement dans des tablettes pour la lecture de roman n'offrirait pas de valeur ajoutée en raison des représentations que se font les adolescents du support privilégié pour cette activité (Belhadjin et coll. 2012). En fait, les usages numériques réalisés avec l'iPad relèvent de l'annotation des manuels scolaires, de l'utilisation d'applications pour prendre des notes sur des documents PDF, de l'emploi de l'application de traitement de texte, de la consultation de dictionnaires, de l'utilisation de l'application Keynote afin de réaliser des présentations et, dans une moindre mesure, de la consultation du portail de l'école et de l'agenda. Beaudry et Brehm (2017) mentionnent, à la suite d'un témoignage d'une enseignante de français, que l'iPad se trouve habituellement employé comme un outil de consultation et de travail pour les notes de cours, particulièrement pour l'apprentissage de la grammaire. Les élèves se servent de l'iPad comme d'un « cartable numérique »

(Beaudry et Brehm, 2017, p. 7) pour lire des notes de cours ou des passages du manuel et pour ajouter des informations, ce qui ne cadre pas réellement avec leurs usages numériques extrascolaires, qui relèvent de la communication et du divertissement (Clark et coll., 2009; Collin, 2017; Dauphin, 2012).

Lebrun (2015) note que le numérique ouvre un large éventail de possibilités pour accompagner la lecture d'une œuvre littéraire, que ce soit par des banques d'images tirées de sites culturels, par des expositions virtuelles, par des documentaires portant sur une époque ou par la littérature facilement accessible en format numérique. Parallèlement paraissent de plus en plus d'analyses de pratiques pédagogiques intégrant les technologies numériques à la classe de français : « produire un journal de lecture numérique, créer une émission de critique littéraire, collaborer à la création d'un blogue sur la poésie, créer un musée virtuel, éditer des textes collaboratifs en ligne sur le principe du wiki, acquérir une culture littéraire grâce à la baladodiffusion » (Lebrun, 2015, p. 14). Toujours selon Lebrun (2015), les outils vont de l'ordinateur au téléphone intelligent en passant par la tablette, et les activités proposées s'avèrent pertinentes aux yeux des adolescents. Cette même autrice mentionne que ces pratiques pédagogiques inspirées de leur culture première aident à rendre authentiques les travaux qui visent à développer la compétence « Écrire des textes variés » en plus que de celle concernant la lecture (MELS, 2006).

Communiquer oralement selon des modalités variées

La littérature rend compte de peu d'initiatives impliquant les technologies numériques pour développer la compétence « Communiquer oralement selon des modalités variées », contrairement à la lecture et à l'écriture (Beaudry et Brehm, 2017; Dumais, 2014; Lebrun, 2015; Garcia-Debanc, 2016). L'écart entre le contexte scolaire et le contexte extrascolaire ne semble pas faire partie des recherches sur cette compétence. Au mieux, selon Garcia-Debanc (2016) et Lebrun (2015), les recherches vont faire état de certaines pratiques de communication orale avec les technologies numériques. En fait, l'accent semble mis sur l'écoute d'une communication orale plutôt que sur la production de celle-ci. Il est question de nouvelles formes de pédagogies actives s'appuyant entre autres sur les dispositifs de classe inversée (Lebrun, 2015). Par exemple, l'ordinateur ou l'iPad permettrait aux élèves plus faibles de recevoir plus d'explications grâce à des vidéos, mais l'exploitation de ce potentiel ne se réalise pas encore totalement sur le terrain (Beaudry et Brehm, 2017). Garcia-Debanc (2016) mentionne tout de même que, par l'accessibilité qu'elles offrent à des données orales enregistrées, « les nouvelles technologies sont susceptibles de faciliter l'enseignement de l'oral » (p. 116). À sa connaissance, peu de recherches en rendent compte.

Malgré tout, les Actes du 12^e colloque de l' Association internationale pour la recherche en didactique du français (Depeursinge et coll., 2013) et une brochure éditée par le ministère de l'éducation nationale français (2014) rapportent des usages numériques des enseignants pour travailler l'oral dans une perspective

intégrée, c'est-à-dire que les apprentissages plus techniques, relatifs au débit ou au volume de la voix par exemple, servent à valoriser des apprentissages culturels dans la classe de français. Une fois de plus, la recherche fait plutôt état d'initiatives personnelles d'enseignant. De nombreuses possibilités s'ouvrent, parce que les plateformes numériques comme Skype permettent l'intégration du son, de fichiers et de l'image (Boullier, 2016). Ces possibilités ne sont pas nécessairement exploitées par l'école, l'avancement des connaissances en didactique de l'oral doit encore prendre en compte la création d'une progression des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral qui assurera un réel enseignement et une véritable évaluation de cette compétence en fonction du développement des élèves (Dumais, 2014). Cette problématique a mené la communication orale à être la compétence la plus oubliée quant à la question du transfert des apprentissages. Cette situation sera à suivre avec d'autres recherches dans les prochaines années puisque la pédagogie inversée et globalement, l'apprentissage à distance commencent à mettre l'accent sur des pratiques où l'élève écoute des vidéos ou enregistre une communication orale (Centre francophone d'informatisation des organisations [CEFRIO], 2018).

DISCUSSION ET CONCLUSION

Pour l'instant, les avantages obtenus par l'usage de technologies numériques, notamment le développement de compétences transposables en contexte scolaire et l'accroissement de la motivation, relèveraient de bénéfices supposés que de résultats observés (Beaudry et Brehm, 2017). Le transfert des usages et des compétences technologiques du contexte extrascolaire au contexte scolaire constituerait un processus loin d'être systémique (Fluckiger et Bruillard, 2010). La divergence des finalités et des normes entre les contextes créerait un écart entre les usages récurrents observables dans chacun d'eux (Clark et coll., 2009). Comme l'inscription des technologies numériques dans le contexte scolaire implique des finalités différentes de celles du contexte extrascolaire, un individu employant une technologie dans les deux contextes n'exploite pas nécessairement les mêmes compétences (Fluckiger et Bruillard, 2010). L'idée que les connaissances soient transférables entre le quotidien et l'école est mise en cause, car les compétences d'un individu sont situées dans un contexte.

Une prise de conscience de la limite de la compétence numérique développée avec les usages ludiques et communicationnels pour le milieu scolaire devient désormais une considération importante si un enseignant souhaite que les adolescents apprennent à « exploiter les technologies de l'information et de la communication » (MELS, 2006, p. 46). Le manque de conceptualisation de leurs usages numériques apparaît comme un obstacle à une décontextualisation qui pourrait théoriquement faciliter un transfert des apprentissages vers l'école (Fluckiger et Bruillard, 2010). Les apprentissages induits par les usages numériques constituent des savoirs de sens commun partagés par les membres d'un groupe

social et adaptés dans un contexte lié au quotidien, devenant inadaptés dans d'autres contextes comme l'école.

Les résultats présentés montrent que le problème provient du fait que « l'intégration des technologies de l'information et de la communication en enseignement demeure caractérisée, dans la majeure partie des pays industrialisés, par une utilisation relativement marginale de ces ressources et restreinte à certains types d'activités en classe » (Larose et coll., 2010, p. 71), une tendance ne semblant pas s'inverser avec l'arrivée de jeunes enseignants. Ceux-ci reproduiront les pratiques en cours ou posséderont une connaissance superficielle des possibilités des usages numériques sur le plan pédagogique (Larose et coll., 2010). De prochaines recherches gagneraient ainsi à s'intéresser au rapport au numérique des enseignants et au développement de la compétence numérique de ceux-ci. L'hypothèse que de meilleurs résultats quant à l'enseignement des contenus disciplinaires pourraient subvenir si l'usage d'une technologie numérique se retrouvait combiné à une approche constructiviste a été également émise par le CEFRIO (2018).

Notre recherche comporte des limites. D'abord, cette analyse documentaire doit être réinvestie dans une démarche empirique pour démontrer tout son potentiel, surtout qu'il existe encore peu de recherches documentant le transfert des apprentissages, ou ses concepts apparentés, comme l'écologie de l'apprentissage ou la théorie de l'activité, directement en lien avec les usages numériques. Puis, seulement des études de langue française et anglaise ont été considérées pour le corpus final. Par ailleurs, comme un bon nombre des publications du corpus était en anglais, des biais peuvent provenir de leur traduction. Enfin, il faut rappeler que la recherche servait à présenter un portrait du transfert des apprentissages induits par les usages numériques vers la classe de français plutôt qu'à donner des prescriptions sur des pratiques pédagogiques avec le numérique. Suivant cet objectif, nous avons bâti notre recherche autour « du contexte scolaire », mais nous demeurons conscients de l'hétérogénéité des différents systèmes d'éducation du monde et des différentes écoles au sein d'un même système d'éducation. Cette recherche sert avant tout à saisir le numérique comme objet d'étude.

RÉFÉRENCES

- Aillerie, K. (2011). Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web [thèse de doctorat, Université Paris-XIII]. Archives ouvertes HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00653958/document>
- Alava, S. (2013). Usages numériques des adolescents et compétences scolaires acquises. *Formation et profession*, 21(2), 34-51. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.20>
- Alava, S. et Morales, L. (2015). Usages numériques non formels chez les jeunes et performance scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 138-164. <https://doi.org/10.7202/1036036ar>
- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation : rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.715>

- Balleys, C. (2017). L'incontrôlable besoin de contrôle : Les performances de la féminité par les adolescentes sur YouTube. *Genre, sexualité & société*, (17). <https://doi.org/10.4000/gss.3958>
- Barth, B. M. (2004). Le transfert des connaissances : Quels présupposés? Quelles implications pédagogiques? Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir* (p. 269-283). Presses de l'Université Laval.
- Basque, J. (2004). Le transfert des apprentissages : Qu'en disent les « contextualistes »? Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir* (p. 49-76). Presses de l'Université Laval.
- Baron, G.-L. (2014). Éléves, apprentissages et « numérique » : Regard rétrospectif et perspectives. *Recherches en éducation*, 18(2), 91-103. <https://doi.org/10.4000/rec.8525>
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24(1), 101-139. <https://doi.org/10.3102/0091732X02400101>
- Beaudry, M. C. et Brehm, S. (2017). L'utilisation du iPad en classe de français au secondaire: quels usages par l'enseignant? *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 5, 1-18. <https://doi.org/10.7202/1046905ar>
- Belhadjin, A., Bourhis, V. et Denizot, N. (2012). Lecture écran, lecture papier : discours d'élèves de lycée professionnel. *Études de linguistique appliquée*, 2(166), 199-214. <https://doi.org/10.3917/ela.166.0199>
- Blaya, C. (2013). *Les ados dans le cyberspace : prises de risque et cyberviolence*. De Boeck Supérieur.
- Boullier, D. (2016). *Sociologie du numérique*. Armand Colin.
- Centre francophone d'informatisation des organisations. (2018). Usages du numérique dans les écoles québécoises : l'apport des technologies et des ressources numériques à l'enseignement et à l'apprentissage. CEFRIO.
- Chaptal, A. (2007). Usages prescrits ou annoncés, usages observés. *Document numérique*, 10(3), 81-106. <https://www.cairn.info/revue-document-numerique-2007-3-page-81.htm>
- Clark, W., Logan, K., Luckin, R., Mee, A. et Oliver, M. (2009). Beyond Web 2.0: Mapping the technology landscapes of young learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(1), 56-69. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00305.x>
- Collin, S., Guichon, N. et Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 22, 89-117. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01218240/document>
- Collin, S. (2017). Les élèves sont-ils prêts à apprendre avec le numérique? Dans T. Karsenti et J. Bugmann (dir.), *Enseigner et apprendre avec le numérique* (p. 149-158). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.11342>
- Cottier, P. et Burban, F. (dir.). (2016). *Le lycée en régime numérique : usages et compositions des acteurs*. Octarès Éditions.
- Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences? *Questions vives, recherches en éducation*, 7(17), 37-52. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.988>
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien : Arts de faire* (2^e éd., vol. 1). Gallimard.
- Depeursinge, M., Florey, S., Cordonio, N., Aeby Daghé, S., De Pietro, J.F., et Association internationale pour la recherche en didactique du français. (2013). *L'enseignement du français à l'ère informatique : actes du 12^e colloque de l'AirDF tenu du 29 au 31 août*. Haute école pédagogique du canton de Vaud, UER Didactique du français.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement / apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf>

- Edwards, R., Biesta, G. et Thorpe, M. (2009). *Rethinking contexts for learning and teaching: Communities, activities and networks*. Routledge.
- Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth – beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25–43. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577940>
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, 163, 51–61. <https://doi.org/10.4000/rfp.978>
- Fluckiger, C. (2017). Innovations numériques et innovations pédagogiques à l'école. *Recherches*, (66), 119–134. <https://hal.univ-lille3.fr/hal-01588403>
- Fluckiger, C. et Bruillard, É. (2010). TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires. Dans F. Chapron et E. Delamotte (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle* (p. 198–207). Presses de l'ENSSIB.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2011). Le transfert des apprentissages. Dans E. Bourgeois et G. Chapellet (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (2^e éd., p. 125–137). Presses universitaires de France.
- Furlong J. et Davies C. (2012). Young people, new technologies and learning at home: Taking context seriously. *Oxford Review of Education*, 38(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577944>
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux?. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 107–118. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0107>
- Giroux, P., Coulombe, S., Cody, N. et Gaudreault, S. (2013). L'utilisation de tablettes numériques dans des classes de troisième secondaire : retombées, difficultés, exigences et besoins de formation émergents. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 20, 1–27. http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2013/07-giroux-cren/sticf_2013_NS_giroux_07p.pdf
- Greeno, J.G. (1997). On claims that answer the wrong question. *Educational Researcher*, 26(1), 5–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X026001005>
- Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens – déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 19(1), 157–187. <https://doi.org/10.3406/stice.2012.1041>
- Haskell, R. E. (2001). *Transfer of learning*. Academic Press.
- Jouët, J. (1993). Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, 11(60), 99–120. <https://doi.org/10.3406/reso.1993.2369>
- Karsenti, T. et Fievez, A. (2013). *LiPad à l'école : Usages, avantages et défis : Résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. https://manuscritdepot.com/documentspdf/rapport_iPad_Karsenti-Fievez_FR.pdf
- Lacelle, N., Boutin, J. F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – LMM@ : Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lai, K.-W., Khaddage, F. et Knezek, G. (2013). Blending student technology experiences in formal and informal learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 414–425. <https://doi.org/10.1111/jcal.12030>
- Larose, F., Grenon, V., Carignan, I. et Hammami, A. (2010). Les TIC en enseignement des langues au Québec : objet obscur d'un désir prescrit? *Québec français*, (159), 71–72. <https://id.erudit.org/iderudit/61597ac>
- Lebrun, M. (2015). Lire des textes littéraires à l'ère des humanités numériques. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1, 1–19. <https://doi.org/10.7202/1047789ar>
- Lektorsky, V. (2009). Mediation as a means of collective activity. Dans A. Sannino, H. Daniels et K. Gutiérrez (dir.), *Learning and expanding with activity theory* (p. 75–87). Cambridge University Press.
- Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S. et Purcell, K. (2010). Teens and mobile phones: Text messaging explodes as teens embrace it as the centerpiece of their communication strategies with friends. Pew Internet & American Life Project. <https://eric.ed.gov/?id=ED525059>

- Merkklé, P. et Octobre, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *Recherches en sciences sociales sur Internet*, (1), 1–23. <https://doi.org/10.4000/reset.129>
- MELS. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : Français, langue d'enseignement*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014, 17–19 novembre). *Les métamorphoses de la parole à l'heure du numérique : Enseigner l'oral* [brochure]. 5^e édition du Rendez-vous des lettres, Paris, France. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/58/4/enseigner_lettres_2014_web_1008584.pdf
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133–151. [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/paille27(2).pdf)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Penloup, M. C. et Joannidès, R. (2014). Quelles modifications des pratiques spontanées d'écriture d'adolescents à l'ère des littératies numériques? *Québec français*, (172), 25–26. <https://id.erudit.org/iderudit/72006ac>
- Perriault, J. et Paul, V. (2004). Pratiques d'information et de communication : l'empreinte du numérique. *Hermès, La Revue*, 39(2), 9–16. <https://doi.org/10.4267/2042/9456>
- Presseau, A. et Frenay, M. (dir.). (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Presses de l'Université Laval.
- Proulx, S. (2001). Usages des technologies d'information et de communication: reconsidérer le champ d'étude. Dans *Actes du XII congrès national des sciences de l'information et de la communication, Émergences et continuité dans les recherches en information et communication* (p. 57-66). UNESCO.
- Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : Enjeux – modèles – tendances. Dans L. Vieira et N. Pinède-Wojciechowski (dir.), *Enjeux et usages des T.I.C. : aspects sociaux et culturels* (vol. 1, p. 7–20). Presses universitaires de Bordeaux.
- Rideout, V. et Robb, M. B. (2019). *The common sense census: Media use by tweens and teens*. Common Sense Media.
- Schneider, É. (2013). Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens [thèse de doctorat, Université de Caen]. Archives ouvertes HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00911228>
- Steeves, V. (2014). *Young Canadians in a wired world, Phase III: Experts or amateurs? Gauging young Canadians' digital literacy skills*. MediaSmarts. https://mediasmarts.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/YCWWIII_Experts_or_Amateurs.pdf
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Éditions Logiques.
- Thorndike, E. L. et Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8(3), 247.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. MultiMondes.
- UNICEF. (2017). *La situation des enfants dans le monde 2017 : Les enfants dans un monde numérique. Division de la communication*. https://www.unicef.org/media/48606/file/SOWC_2017_Summary_FR.pdf
- Vidal, G. (2012). *La sociologie des usages: Continuités et transformations*. Éditions Lavoisier.

CHARLES BOURGEOIS est candidat au doctorat en éducation et chargé de cours à l'Université de Sherbrooke ainsi que membre étudiant du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ). Ses travaux s'inscrivent dans la technopédagogie et s'orientent vers les enjeux d'inégalités dans le développement de la compétence numérique, de bien-être numérique et du recours aux algorithmes prédictifs en éducation. charles.bourgeois@usherbrooke.ca

JEAN GABIN NTEBUTSE est professeur titulaire au département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke. Il est directeur du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et chercheur régulier au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Ses recherches portent sur l'apprentissage et le développement, les changements de paradigme en formation, l'approche sociocritique du numérique en éducation et le développement de la compétence numérique des apprenants. jean.gabin.ntebutse@usherbrooke.ca

CHARLES BOURGEOIS is a PhD student in education, a lecturer at the University of Sherbrooke as well as a student member of the Center for Studies and Research on Transitions and Learning (CÉRTA) and of the Research Network Chair on youth of Quebec (CRJ). His work focuses on inequalities in the development of digital skills, digital well-being, and the use of predictive algorithms in the field of education. charles.bourgeois@usherbrooke.ca

JEAN GABIN NTEBUTSE is a full professor in the pedagogy department of the University of Sherbrooke. He is a regular researcher at the Center for Studies and Research on Transitions and Learning (CÉRTA) and at the Center for Research and Intervention on Academic Success (CRIRES). His research focuses on learning and development, paradigm shifts in training, the socio-critical perspective on digital technology in education and the development of digital competence. jean.gabin.ntebutse@usherbrooke.ca