

Les usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente : une étude exploratoire

Educational digital uses by allophone students from recent immigration: an exploratory study

Simon Collin, Université du Québec à Montréal

Hamid Saffari, Université du Québec à Montréal

Jacob Kamta, Université du Québec à Montréal

Résumé

L'objectif de cet article est de dresser un portrait des usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente, notamment en lien avec leurs usages numériques non éducatifs et leur compétence numérique, en vue de soutenir leur intégration linguistique et scolaire. Deux cent trente-six élèves de classes d'accueil de l'île de Montréal ont participé à une expérimentation enregistrée sur ordinateur. Les résultats indiquent que les usages numériques éducatifs sont peu intégrés aux usages non éducatifs que développent les élèves en contexte extrascolaire, ce qui ne semble pas démarquer les élèves allophones issus de l'immigration récente des élèves non-immigrants.

Abstract

The goal of this article is to provide an overview of the educational digital uses by allophone students from recent immigration, particularly in relation to their non-educational digital uses and their digital competence, in order to support their linguistic and academic integration. Two hundred thirty-six students from welcoming classes from the island of Montreal participated in an experiment recorded on computers. Results indicate that the educational digital uses are little integrated to non-educational uses developed by students in extracurricular settings, which does not seem to set allophone students from recent immigration apart from non-immigrant students.

Introduction

Depuis plusieurs décennies déjà, les usages numériques des jeunes ont attiré l'attention de beaucoup de chercheurs dans différents domaines. En lien avec l'éducation, la question de savoir si le numérique est à l'origine de nouvelles générations d'élèves a suscité beaucoup d'intérêts (voir, p. ex., Bennett et Matton, 2010 ; Hargittai, 2010 ; Helsper et Eynon, 2010 ; Jones et al., 2010; Kennedy et al., 2010). Cet article se concentre sur le cas particulier des élèves allophones du Québec issus de l'immigration récente, pour qui le numérique est susceptible de soutenir leur intégration linguistique et scolaire. Toutefois, les usages numériques de ce public d'élèves ont peu été explorés de manière générale, et encore plus rarement dans une visée éducative (voir section *Les usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente*). Mieux comprendre les usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente représente donc une première étape exploratoire permettant de renseigner le rôle éventuel que le numérique est susceptible de jouer à l'égard de l'intégration linguistique et scolaire de ce profil d'élèves.

Nous commençons par définir l'approche sociocritique du numérique en éducation avec laquelle nous conceptualisons les usages numériques des élèves allophones issus de l'immigration récente, avant de relever le manque d'études empiriques de ces derniers. S'ensuivent la méthodologie, ainsi que la présentation des résultats et leur discussion.

Contexte

Nous commençons par préciser l'approche théorique qui a guidé notre étude, à savoir l'approche sociocritique du numérique en éducation, car elle se distingue des approches didactique ou psychopédagogique majoritairement utilisées pour étudier le numérique en éducation.

Les usages numériques éducatifs des jeunes : une approche sociocritique du numérique en éducation

Un nombre grandissant de termes existe pour désigner les relations que les nouvelles générations d'apprenants entretiennent avec le numérique. Les « natifs du numérique » (*digital natives*, Prensky, 2001) est sans doute celui qui a été le plus popularisé, mais nous pourrions également mentionner « Net generation » (Tapscott, 1998), « New Millennial learners » (Oblinger et Oblinger, 2005), « Millenials » (Pedro, 2006), « Neomillennial learners » (Dede, 2005), « Instant-message generation » (Lenhart, Rainie et Lewis, 2001), « Gamer generation » (Carstens et Beck, 2005), etc. Ces termes renvoient abusivement à l'idée, peu étayée empiriquement (Bennett, Maton et Kervin, 2008), que les nouvelles générations d'apprenants auraient une attitude très favorable et une forte maîtrise du numérique, ce qui les distinguerait des générations précédentes (les « immigrants du numérique » [*digital immigrants*], Prensky, 2001). Ce supposé clivage générationnel dépeint une figure idéalisée d'une jeunesse technophile, qui se serait départie des générations précédentes en se réinventant grâce au numérique, notamment dans leurs manières d'apprendre, ce qui a été démenti dans de nombreuses études empiriques portant majoritairement sur les étudiants universitaires (p. ex., Bennett et Matton, 2010 ; Hargittai, 2010 ; Helsper et Eynon, 2010 ; Jones et al., 2010; Kennedy et al., 2010).

Dans un effort de distanciation à l'égard du discours fortement idéologique des natifs du numérique (Collin et Karsenti, 2013), nous positionnons cet article dans une approche sociocritique du numérique en éducation (Collin, Guichon et Ntebutse, soumis). Bien qu'elle soit spécifiée au domaine du numérique en éducation, cette approche sociocritique renvoie à des éléments de la tradition critique de l'École de Francfort et aux travaux de Feenberg (2004, 2005). Décrite brièvement, cette perspective critique repose sur deux points principaux (Bayne, 2014 ; Birmingham, 2007 ; Friesen, 2008, 2013 ; Warschauer, 1998) : 1) elle consiste à situer l'objet d'étude, qui dans notre cas correspond aux usages numériques éducatifs des élèves, dans son contexte social et historique, sur l'idée qu'aucun objet d'étude n'est neutre ; 2) ce faisant, elle vise à dévoiler les intérêts qui peuvent influencer la manière dont est appréhendé un objet d'étude, ainsi que les tensions qui peuvent survenir entre différents groupes d'individus, qu'ils soient politiques, économiques, sociaux ou autre, si leurs intérêts divergent. Transposée à l'approche sociocritique du numérique en éducation, cette perspective critique permet de réinscrire les usages numériques éducatifs des élèves dans leur contexte socioculturel et en lien avec leur profil singulier (Selwyn, 2010). Ainsi, l'approche sociocritique peut être entendue comme une approche portant sur les relations entre le profil et le contexte socioculturels des élèves et leurs usages numériques éducatifs, notamment, mais pas seulement, en contexte scolaire. Ce faisant, cette approche ne se limite pas aux usages numériques éducatifs formels, tels qu'ils sont proposés aux élèves en salle de classe et majoritairement étudiés par les approches didactique et psychopédagogique. Elle prend en considération les usages numériques éducatifs allant du formel à l'informel (voir Furlong et Davides, 2012) de manière transcontextuelle (c'est-à-dire à travers les contextes scolaire et extrascolaire) et en rapport avec les usages numériques non éducatifs (p. ex., les usages ludiques et relationnels, etc.). Elle permet donc d'avoir une vue plus systémique et intégrée des usages numériques éducatifs, ainsi que de leurs variations, suivant les profils et les contextes socioculturels des élèves et des écoles. C'est dans cette approche que nous appréhendons les usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente, ce qui n'est pas sans défis. En effet, en prenant en compte le profil et le contexte socioculturel des élèves, l'approche sociocritique du numérique en éducation amène à redéfinir le concept même d'apprentissage, en y insérant les usages numériques éducatifs quasi-formels, informels ou accidentels (Furlong et Davies, 2012) qui prennent majoritairement place en contexte extrascolaire. Ce faisant, les usages numériques éducatifs deviennent beaucoup plus polymorphes que ceux habituellement présents en salle de classe.

Les usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente

Pourquoi s'intéresser aux usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente ? Deux arguments sont fréquemment évoqués dans la littérature pour justifier qu'on s'y penche. Le premier renvoie à l'augmentation du phénomène migratoire sur le plan international (World Bank, 2011, Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2010), ce qui entraîne, par ricochet, un accroissement du nombre d'élèves issus de l'immigration récente dans les systèmes éducatifs nationaux (McAndrew, 2001). Ainsi, le nombre d'élèves n'ayant pas le français ou l'anglais comme langue première est en constante augmentation sur l'île de Montréal. En 2012 par exemple, la proportion de ce profil d'élèves était de 42,19%, comparativement à 36,90% et 20,91% pour les francophones et les anglophones, respectivement. Corolairement à ce premier argument, le numérique est de plus en plus considéré comme partie prenante du processus migratoire (Diminescu, 2005), tant il facilite le maintien des contacts des migrants avec leur société d'origine et soutient leur intégration dans la société

d'accueil (Codagnone et Kluzer, 2011 ; Borkert, Cingolani, et Premazzi, 2009). Sur ce deuxième point, la littérature scientifique indique différents usages numériques que les migrants peuvent mettre en œuvre pour s'intégrer. Le numérique peut, par exemple, être mis à profit pour créer et maintenir des contacts avec la population ou la diaspora locale, et pour accéder à des informations officielles ou des services en ligne, notamment en ce qui a trait à l'emploi ou à la formation (Kluzer, Haché et Codagnone, 2008).

Dans le cas des élèves allophones issus de l'immigration récente, il est possible de penser que le numérique peut soutenir leur intégration linguistique et scolaire. Toutefois, les usages numériques des jeunes migrants ont peu été explorés, et encore plus rarement dans une visée éducative. Ainsi, l'étude de Gallant et Friche (2012) donne un portrait très intéressant des usages numériques de 10 jeunes migrants de 20 à 25 ans d'origines diverses. Leur étude s'intéresse au rôle que joue le numérique dans le maintien des relations transnationales des migrants. En revanche, la dimension éducative n'est pas considérée. À l'inverse, les études qui se sont penchées sur les usages numériques éducatifs des migrants l'ont fait principalement auprès d'adultes immigrants (p. ex., pour soutenir leur intégration linguistique ; Kluzer, Ferrari et Centeno, 2009; Spotti, Kluzer et Ferrari, 2010). En somme, peu d'études empiriques ont porté sur les usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente, alors que le numérique représente un moyen susceptible de soutenir leur intégration linguistique et scolaire, si tant est qu'ils aient l'accès, les usages et les compétences numériques requis. Mieux comprendre leurs usages numériques éducatifs représente donc une première étape exploratoire permettant d'orienter les pratiques pédagogiques et les politiques scolaires en ce qui a trait à l'intégration linguistique et scolaire des élèves allophones issus de l'immigration récente, et au rôle que le numérique est susceptible de jouer à cet égard.

Objectif

Dans la droite ligne du contexte que nous avons posé ci-dessus, l'objectif de cette étude est de donner un aperçu des usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente, notamment en lien avec leurs usages numériques non éducatifs et leurs compétences numériques. Dans l'approche sociocritique du numérique en éducation que nous adoptons, il ne s'agit pas de documenter la manière dont le numérique est intégré en classe (ce qui équivaldrait davantage à une approche didactique ou psychopédagogique du numérique), mais plutôt le rapport que les élèves allophones issus de l'immigration récente entretiennent à l'égard du numérique, et leur plus ou moins grande disposition à le mettre au service de leur intégration linguistique et scolaire.

Méthodologie

Participants

Notre échantillon est constitué de 12 classes d'accueil, dont une moitié est au niveau primaire et l'autre au niveau secondaire. Ces classes proviennent de deux commissions scolaires francophones de l'île de Montréal. Au Québec, les classes d'accueil sont destinées aux élèves allophones qui ont récemment immigré. D'une durée de 8 mois environ, elles visent à développer chez les élèves des compétences en français afin de faciliter leur intégration en classe ordinaire. Nous avons également sondé 6 classes ordinaires, dont 3 au niveau primaire et 3 au niveau

secondaire, en tant que groupe de référence. Dans le présent article, nous nous concentrons uniquement sur les données relatives aux classes d'accueil, pour un total de 236 élèves (104 au niveau primaire; 132 au niveau secondaire). Parmi eux, 119 sont des filles et 117 des garçons, et 91 sont issus des milieux scolaires non défavorisés, contre 145 élèves qui proviennent des milieux scolaires très défavorisés.

Collecte de données

Les données ont été recueillies de mai à juin 2013 au moyen d'un laboratoire mobile composé de quatre ordinateurs portables équipés d'un logiciel de capture écran et d'une borne wifi. Le laboratoire mobile était installé par l'équipe de recherche dans un local des écoles participantes (habituellement la bibliothèque) et avait pour but de recueillir à la fois les pratiques déclarées (au moyen d'un questionnaire en ligne) et les pratiques effectives (au moyen d'une expérimentation sur ordinateur enregistrée par un logiciel de capture vidéo d'écran) des élèves au sujet de leurs usages et compétences numériques. Les élèves participants étaient retirés de leur classe par groupe de quatre de façon à disposer chacun d'un ordinateur portable lors de la collecte de données.

Questionnaire en ligne. Les élèves étaient d'abord invités à remplir un questionnaire en ligne. Dans le cadre de cet article, les résultats quantitatifs issus du questionnaire ne sont pas exploités, hormis pour dresser un bref portrait des usages numériques des élèves allophones (voir section *Aperçu quantitatif des usages et des compétences numériques des élèves de classe d'accueil*).

Expérimentation à l'ordinateur. Suite au questionnaire, les élèves étaient invités à procéder à une expérimentation sur ordinateur, laquelle était enregistrée au moyen d'un logiciel de capture vidéo d'écran. Le but de cette expérimentation était de dépasser une limite méthodologique récurrente dans le domaine du numérique en éducation : la prédominance de données issues des perceptions des élèves, plutôt que d'observations de leurs usages numériques effectifs (Ungerleider, 2002). Le protocole d'expérimentation prévoyait deux phases successives : la première avait pour but d'avoir un aperçu des usages numériques extrascolaires de chaque élève. Les chercheurs commençaient cette phase en posant les questions suivantes : « Quand as-tu utilisé un ordinateur pour la dernière fois? C'était où ? Quand tu as utilisé l'ordinateur, tu l'as utilisé pour faire quoi ? Montre-moi. » L'élève était alors amené à montrer progressivement les divers usages numériques qu'il pratique habituellement en contexte extrascolaire.

Contrairement à la première phase, dans laquelle les usages numériques révélés par les élèves n'étaient pas imposés, la deuxième phase proposait un parcours guidé et visait à obtenir une vue d'ensemble des compétences numériques des élèves.

Elle suivait les étapes ci-dessous :

1. Chercheur : « Connais-tu la capoeira ? Non ? Essaie de trouver comment ça s'écrit en utilisant l'ordinateur. » [le mot « capoeira » était répété oralement sur demande des élèves].
2. Chercheur : « Maintenant que tu sais comment ça s'écrit, essaie de trouver une vidéo sur la capoeira pour voir ce que c'est. »
3. Chercheur : « Si tu dois expliquer aux amis de la classe ce qu'est la capoeira, qu'est-ce que tu leur dirais? Trouve une définition de la capoeira en utilisant l'ordinateur. »
4. Chercheur : « Si Madame/Monsieur [nom de l'enseignant] te demandait de réaliser une affiche sur la capoeira, tu voudrais sans doute donner un titre à ton affiche, puis copier-coller la définition que tu as trouvée et joindre une image. Essaie de faire une affiche en utilisant Word. »
5. Chercheur : « Imaginons que tu aies envie d'apprendre comment faire de la capoeira. Essaie de trouver un cours de capoeira à Montréal, son prix, ses horaires et la station de métro la plus proche. »

Cette phase guidée amenait les élèves à démontrer divers aspects de leurs compétences numériques, notamment leur habileté à manipuler l'ordinateur, leur habileté à naviguer sur Internet, ainsi que leur habileté à rechercher de l'information. Les compétences numériques des élèves ont donc été analysées en fonction de ces trois niveaux.

Analyse des données

L'expérimentation a duré entre 30 et 40 minutes par élève, pour un total de 180 heures de vidéo collectées. Par souci de faisabilité, 57 apprenants (soit 38h de vidéo) ont fait l'objet d'une analyse de contenu (L'Écuyer, 1991), ce qui équivaut à environ 21% des données. La sélection des vidéos analysées s'est faite de manière aléatoire et systématique : pour chaque classe d'accueil participante : les 5^e et 6^e vidéos (par ordre chronologique de passation des élèves) ont été sélectionnées pour l'analyse de contenu. Cette dernière a été réalisée par le logiciel d'analyse qualitative Nvivo. La grille de codage était semi-ouverte et a évolué de 49 codes initialement à 81 codes à la fin de l'analyse de contenu. L'unité de codage variait suivant le phénomène étudié, allant d'une action précise (p. ex., un clic sur un bouton du navigateur Internet) à une action plus étendue (p. ex., les étapes de recherche d'informations). Outre les pratiques effectives enregistrées à l'écran, nous avons également codé les pratiques déclarées des élèves, c'est-à-dire leurs commentaires oraux durant l'expérimentation. Le codage comprend donc à la fois des codes renvoyant aux pratiques effectives des élèves (c'est-à-dire ce qu'ils font sur l'ordinateur) et à leurs pratiques déclarées (c'est-à-dire ce qu'ils disent à propos de leurs usages numériques).

Résultats

Dans cette section, nous donnons un aperçu des usages numériques des élèves allophones par une analyse qualitative fine des pratiques effectives et déclarées des élèves, en commençant toutefois par en donner un aperçu quantitatif.

Aperçu quantitatif des usages numériques des élèves allophones issus de l'immigration récente

La majorité des élèves (67,3 %) rapporte se connecter à Internet tous les jours, principalement à partir de leur chambre (61,7 %). Dans des proportions relativement similaires, les élèves interrogés utilisent Internet depuis l'âge de 7 ans ou avant (32,6 %) ou depuis l'âge de 10 à 16 ans (38,4 %). Ces résultats dénotent une certaine disparité entre les élèves en termes d'expérience avec Internet. Cette disparité est également visible à travers le nombre de technologies utilisées hebdomadairement par les élèves, qui varie de 0 à 3 chez 23,7 % des élèves et de 6 à 8 chez 31,9 % des élèves. Toutefois, la majorité d'élèves, soit 74,8 %, ont rapporté avoir un bon sentiment de compétence numérique. Les analyses qualitatives qui suivent permettent de préciser cette première esquisse.

Aperçu qualitatif des usages numériques des élèves allophones issus de l'immigration récente

Comme mentionné précédemment (voir section *Instruments et déroulement de la collecte de données*), la première phase de l'expérimentation proposée aux élèves nous a permis de recueillir leurs usages numériques habituels en contexte extrascolaire. Trois types d'usages numériques ressortent : les usages ludiques, relationnels et éducatifs, que nous pouvons maintenant préciser.

Usages ludiques. Les usages ludiques sont les plus représentés dans l'analyse de contenu et occupent 46 % de la totalité des usages numériques recensés. Le visionnement des vidéos en ligne, principalement sur YouTube, et des chaînes de télévision en ligne, représente 48,2 % des usages ludiques. Les jeux en ligne viennent en second, avec 37,6 % des usages ludiques. L'écoute ou le téléchargement de la musique et le visionnage ou partage de photos viennent en troisième et quatrième position, respectivement avec 9,4 % et 4,7 % des usages.

Ce type d'usage est omniprésent et se manifeste tant au niveau des pratiques effectives que déclarées des élèves. Sur le plan effectif, les apprenants font preuve d'un intérêt certain à l'égard des usages ludiques du numérique, ce qui transparaît notamment à travers le fait qu'ils profitent de la moindre occasion pour visionner une vidéo, jouer en ligne ou partager leurs vidéos ou jeux préférés avec leurs camarades et les chercheurs. Sur le plan déclaratif également, les usages ludiques apparaissent majoritairement comme réponses à la question « Quand tu as utilisé l'ordinateur, tu l'as utilisé pour faire quoi? ».

Usages relationnels. Les usages relationnels constituent le deuxième type d'usage le plus représenté dans l'analyse de contenu, avec 29 % des usages numériques totaux des élèves. Comparativement à certaines études, ce type d'usage peut sembler relativement faible. À titre d'exemple, le CEFRIO (2012) rapporte que 91 % des jeunes de 18 à 24 ans utilisent les médias sociaux. Bien que la tranche d'âge observée dans notre étude soit plus jeune, il nous apparaît que le pourcentage surprenamment faible des usages relationnels peut sans doute s'expliquer par deux raisons cumulées : 1) notre échantillon comprend des élèves du primaire, chez qui les aspects relationnels sont moins prégnants que chez les élèves du secondaire (Livingstone, Haddon, Gorzig et Olafsson, 2011). Ainsi, l'étude pancanadienne de Steeves (2014) révèle un fort accroissement des possessions de comptes Facebook en fonction de l'âge, passant de 5 à 18 % en 4^e année à 95 % en 11^e année. 2) de plus, nous n'avons considéré que les usages

numériques sur ordinateur. Or le téléphone cellulaire occupe une place importante dans les usages relationnels des jeunes, pour envoyer des messages texte ou accéder aux sites de réseaux sociaux (Mabilon-Bonfils, 2012) et constituent leur principal moyen d'accès à Internet (Steeves, 2014). Certains propos des élèves (p. ex., « je ne sais pas comment vivre sans mon téléphone cellulaire » ; « mon cellulaire est mon bébé ») indiquent d'ailleurs que le téléphone mobile n'est pas à négliger dans leur rapport au numérique. Pour les deux raisons mentionnées ci-dessus, il est donc possible de penser que la dimension relationnelle n'a été que partiellement capturée par notre dispositif de collecte de données.

En termes de fréquence de codage, un usage relationnel prévaut majoritairement sur tous les autres usages du même type. Il s'agit de la participation à des sites de réseaux sociaux (p. ex. *Facebook*), qui représente à elle seule 64,8 % des usages relationnels. Secondairement, on retrouve la téléphonie IP (p. ex. *Skype*) (22,2 %), et, moindrement, l'échange de courriels (7,4 %), le clavardage (3,7 %), ou encore la participation à des blogues ou des forums de discussion (1,8 %).

Usages éducatifs. Les usages éducatifs sont le troisième et dernier type d'usage rapporté par les élèves. Ils représentent 24 % des usages numériques totaux des élèves. Trois types d'usages éducatifs émergent de l'analyse de contenu.

Usages numériques éducatifs en lien avec l'intégration linguistique. Ils représentent les usages qui soutiennent l'apprentissage du français par les élèves (rappelons que ces derniers sont allophones). À lui seul, le code « Vérifier l'orthographe ou chercher la définition des mots » représente à la fois la quasi-totalité de cette catégorie et une grande partie des usages numériques éducatifs totaux, avec 61,1 % des codes qui lui sont associés. Cet usage se matérialise dans les pratiques des élèves, soit en recourant à Google, dans lequel la suggestion prédictive des mots-clefs est mise à profit par les élèves pour identifier l'orthographe des mots, soit à l'aide d'outils spécialisés tels qu'un dictionnaire ou un traducteur en ligne. De façon exceptionnelle, 1% des élèves rapportent également utiliser Internet pour faire des exercices de français en ligne.

Usages numériques éducatifs en lien avec l'intégration scolaire. Ils renvoient aux usages qui soutiennent les apprentissages scolaires. Ainsi, le code « faire des devoirs pour l'école » représente 28,2 % des codes totaux des usages numériques éducatifs. Plus précisément, les élèves rapportent faire des recherches en ligne ou bien utiliser des logiciels bureautiques (principalement la suite *Microsoft Office*) pour réaliser les exercices et les devoirs qui leur ont été donnés par l'enseignant ou bien pour préparer les présentations qu'ils doivent faire en classe. Il est intéressant de noter que, d'après les déclarations des élèves, cette catégorie d'usages numériques éducatifs est presque toujours réalisée à la demande des enseignants plutôt qu'à l'initiative des élèves.

Usages numériques éducatifs informels. Ils renvoient aux usages que les élèves réalisent sans intention éducative à priori, mais qui peuvent potentiellement donner lieu à des apprentissages.

Les usages éducatifs informels représentent 19,4 % des usages éducatifs totaux. Ils consistent essentiellement à chercher des informations factuelles par curiosité, par exemple dans une encyclopédie en ligne comme Wikipédia, à se tenir informé de ses centres d'intérêt personnel,

par exemple dans un blogue, ou encore à lire les nouvelles ou les magazines en ligne. Dans la présente étude, ce type d'usages éducatifs est réalisé par les élèves en français, de sorte qu'il est susceptible de générer des apprentissages, notamment en lien avec l'intégration linguistique. Il est toutefois difficile, à partir des données dont nous disposons, de savoir si (et jusqu'à quel degré) les élèves saisissent ce type d'usages numériques comme des opportunités d'apprentissage ou non, de sorte que leur dimension éducative est potentielle mais difficilement vérifiable sur le plan effectif.

Aperçu de la compétence numérique des élèves allophones issus de l'immigration récente

Comme mentionné plus haut (voir section *Instruments et déroulement de la collecte de données*), la deuxième phase de l'expérimentation sur ordinateur nous a permis d'observer trois aspects de la compétence numérique des élèves, notamment, leur habileté à manipuler l'ordinateur, leur habileté à naviguer sur Internet, ainsi que leur habileté à rechercher de l'information. La compétence numérique des élèves a donc été analysée en fonction de ces trois niveaux. Plus précisément, l'habileté à manipuler l'ordinateur renvoie à l'utilisation technique de l'ordinateur portable (p. ex., contrôle du son, maîtrise de la suite *Microsoft Office*, utilisation de la souris ou du pad, etc.). Étant donné l'importance d'Internet pour réaliser l'expérimentation, nous l'avons artificiellement distinguée de l'habileté informatique, bien qu'il s'agisse de manipulation technique également. L'habileté à utiliser Internet renvoie donc spécifiquement à la navigation sur Internet (p. ex., ouverture d'une nouvelle fenêtre ou d'un onglet, retour à la page précédente, utilisation des moteurs de recherche, navigation à l'intérieur de sites Web, etc.). Finalement, l'expérimentation nous a également permis d'observer partiellement l'habileté des élèves à chercher de l'information. Il importe de reconnaître d'emblée que nous n'avons observé que partiellement la compétence numérique des élèves, en ciblant certains aspects plutôt que d'autres. À titre d'exemple, l'habileté à rechercher de l'information n'est qu'une des cinq étapes des compétences informationnelles de l'*Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL, 2000). Les autres étapes du modèle n'ont pas été abordées dans le cadre de notre expérimentation, ce qui nous amène à parler d'« habileté à rechercher de l'information » plutôt que de « compétences informationnelles ».

Habilité à manipuler l'ordinateur. L'habileté à manipuler l'ordinateur est l'aspect de la compétence numérique pour lequel nous avons constaté le plus de variation entre les élèves. À titre d'exemple, l'analyse de contenu a révélé que 9 % des élèves ne savent pas comment copier-coller, et que 11 % savent le faire, soit en utilisant le clic droit de la souris, en glissant et déposant (*drag-and-drop*) le contenu préalablement sélectionné ou en utilisant les raccourcis-clavier. Les élèves restants (80 % de notre échantillon) sont capables de copier-coller en utilisant uniquement le clic droit de la souris. On retrouve également des disparités dans l'utilisation de *Microsoft Word*. Certains élèves maîtrisent très bien ce logiciel en utilisant ses fonctionnalités avancées (p. ex., intégration d'une image au cœur d'un texte, et non pas seulement en dessus ou en dessous), alors que d'autres ont beaucoup de difficultés à le manipuler (p. ex., difficulté à fermer ou à enregistrer leur fichier).

En plus d'être la plus variable, l'habileté à manipuler l'ordinateur est également celle qui semble avoir suscité le plus de difficultés chez les élèves. En effet, 64 % des assistances auto-initiées (c'est-à-dire, des demandes d'aide d'un élève à son pair ou à un chercheur) et 51 % des assistances alter-initiées (c'est-à-dire, des aides fournies par un pair ou un chercheur à un élève,

sans que ce dernier l'ait explicitement sollicitée) surviennent en rapport avec l'habileté à manipuler l'ordinateur.

Habilité à naviguer sur Internet. L'analyse de contenu a révélé que 6 % des élèves semblent être peu familiers avec la navigation sur Internet, ce qui se manifeste par le fait qu'ils ouvrent systématiquement une nouvelle fenêtre pour lancer une nouvelle recherche, plutôt que d'ouvrir un nouvel onglet ou de revenir à la page précédente afin de ne pas multiplier les fenêtres. 94 % des élèves semblent avoir d'excellentes habiletés à naviguer en ligne, alors que 95 % semblent être à l'aise avec les moteurs de recherche et la navigation à l'intérieur des sites Web. *Google* est le moteur de recherche le plus utilisé pour naviguer sur Internet, et les élèves y sont visiblement familiers : ils sont 93 % à sélectionner les suggestions prédictives de cet outil lorsqu'ils tapent leurs mots-clés, pour des gains de temps et d'exactitude.

Habilité à rechercher de l'information. L'habileté à rechercher de l'information a principalement été analysée en rapport avec les informations que les élèves devaient trouver au sujet de la capoeira (voir section *Instructions et déroulement de la collecte de données*).

D'une manière générale, 73 % des élèves réussissent à trouver les informations demandées, et ces dernières sont pertinentes dans la mesure où elles répondent effectivement aux besoins d'informations stipulés par les chercheurs. En revanche, le processus de recherche semble être imprécis ou hasardeux dans la majorité des cas, ce que nous expliquons par une cumulation de trois raisons possibles : 1) les mots-clés utilisés pour la recherche sont imprécis pour 66,6 % des élèves. Comme exemple de mots-clés imprécis, certains élèves tapent « cours de capoeira », sans précision de la localisation géographique, lorsqu'ils doivent trouver un cours de capoeira à Montréal. Ils sont alors dirigés vers des sites Web français, ce qui suscite de la confusion chez les élèves (p. ex., prix des cours de capoeira indiqué en euros). 2) en outre, l'aisance des élèves à rechercher de l'information semble se limiter à quelques sites Web (p. ex., *YouTube*) ou moteur de recherche (p. ex., *Google*) avec lesquels ils sont déjà familiers. En revanche, leur recherche devient nettement plus hasardeuse et approximative dès lors qu'ils doivent rechercher une information à l'intérieur d'un site Web inconnu (p. ex., le prix d'un cours de capoeira, sur un site de capoeira). 3) l'analyse de contenu vidéo permet d'observer que le processus de recherche mené par les élèves n'est pas approfondi. À titre d'exemple, les pages Web visitées sont brièvement survolées mais peu lues, ce qui laisse peu le temps d'évaluer la pertinence du contenu pour l'information recherchée. De plus, 69 % des élèves cliquent systématiquement sur le premier résultat que propose *Google*, après quoi 98 % d'entre eux ne retournent pas à la page initiale des résultats présentée par *Google*. Le processus de recherche est donc à la fois court et linéaire, ce qui restreint l'exposition des élèves à des informations éventuellement pertinentes. En somme, si un grand nombre d'élèves de notre échantillon réussit effectivement à trouver des informations pertinentes, nous sommes tentés de penser qu'ils le doivent davantage à la performance des outils utilisés (en l'occurrence, *Google*), qu'à leur habileté à les exploiter correctement.

Discussion et conclusion

Pour rappel, l'objectif de cette étude était de donner un aperçu des usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente, notamment en lien avec leurs usages numériques non éducatifs et leurs compétences numériques.

En nous référant à la première phase de l'expérimentation sur ordinateur enregistrée à l'aide du logiciel de capture vidéo d'écran, qui visait à identifier les usages numériques quotidiens des élèves, nous retenons que les usages numériques éducatifs sont présents, mais qu'ils sont nettement secondaires par rapport aux usages non éducatifs (c'est-à-dire, ludiques et relationnels). À hauteur de 24 % du total des usages numériques des élèves observés, ils consistent essentiellement à vérifier l'orthographe ou la définition des mots ou à faire des devoirs, ce dernier usage étant, aux dires des élèves, majoritairement exigé par l'enseignant plutôt qu'à leur initiative. Il s'agit donc majoritairement d'usages éducatifs formels. Peuvent s'ajouter des usages éducatifs informels, tels que la recherche d'informations factuelles par curiosité ou la poursuite d'intérêts personnels, bien qu'il soit difficile de déterminer si (et jusqu'à quel degré) les élèves saisissent ce type d'usages numériques comme des opportunités d'apprentissage ou non. Les usages numériques éducatifs relevés dans cette étude se distinguent des usages non éducatifs en ceci qu'ils sont moins spontanément indiqués par les élèves. Par conséquent, ils apparaissent davantage dans les propos des élèves que dans leurs pratiques effectives sur les ordinateurs, et davantage à la demande des chercheurs, une fois que les usages numériques relationnels et ludiques ont été épuisés.

La deuxième phase de l'expérimentation consistait à guider les élèves à travers une suite d'activités sur ordinateur, le but étant de nous donner un aperçu de leur compétence numérique. Il en ressort que parmi les trois habiletés que nous avons identifiées lors du codage (manipuler l'ordinateur, naviguer sur Internet et rechercher de l'information), la manipulation de l'ordinateur est celle qui semble être le moins maîtrisée chez les élèves, si l'on en croit le nombre de fois où les élèves ont demandé ou bénéficié de l'assistance de leurs pairs ou des chercheurs. À l'inverse, naviguer sur Internet est la compétence qui semble la mieux maîtrisée par les élèves. L'habileté à rechercher de l'information, pour sa part, apparaît inégalement maîtrisée : la pertinence des informations trouvées semble au moins autant attribuable, si ce n'est plus, à la performance des outils utilisés (en l'occurrence, *Google*), qu'à l'habileté des élèves à les exploiter correctement. Nous concluons que les élèves sondés démontrent une compétence numérique inégale.

En réponse à notre objectif, il est possible de penser que le potentiel du numérique pour soutenir l'intégration linguistique et scolaire des élèves allophones issus de l'immigration récente n'est que partiellement actualisé au travers de leurs usages et de leur compétence numérique. Ces résultats nous amènent à conclure sur deux considérations générales concernant les usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente.

En premier lieu, les usages numériques des élèves allophones issus de l'immigration récente au Québec ne semblent pas se distinguer de ceux des élèves non-immigrants. En effet, plusieurs enquêtes nationales et internationales démontrent que les jeunes non-immigrants ont des usages numériques comparables à ceux observés dans cette étude, où prédominent les usages ludiques et relationnels¹. À titre d'exemple, l'enquête de Steve (2014) auprès de 5436 élèves du Canada de la

¹ Rappelons ici que les usages relationnels rapportés dans notre étude sont relativement faibles (29 % des répondants). Nous avons toutefois de bonnes raisons de penser que ce type d'usages numériques a été sous-représenté à cause du design méthodologique choisi (voir section *Usages relationnels*).

4^e à la 11^e année note que « les médias en ligne sont principalement utilisés pour le divertissement et la communication avec les amis et la famille » (p. 4). Les trois activités les plus fréquemment rapportées sont jouer à des jeux en ligne (59 % des élèves), lire ou publier sur les sites de réseautage social d'autres personnes (52 % des élèves) et télécharger ou diffuser de la musique, des émissions de télé ou des films (51 % des élèves), ce qui renvoie effectivement à des usages ludiques et relationnels. L'enquête du CEFRIO (2012), au Québec, relate trois types d'usages principaux d'Internet chez les 18-34 ans : les usages relationnels (p. ex. Facebook, à hauteur de 91 %), les usages ludiques (p. ex., visionnement de vidéos sur YouTube, pour 76 % des répondants) et les usages utilitaires, tels que les opérations bancaires (pour 72,7 % des répondants). L'absence d'usages utilitaires dans notre échantillon s'explique sans doute par le différentiel d'âge entre nos participants (élèves du primaire et du secondaire) et les répondants de l'enquête du CEFRIO (2012). En France, l'enquête de Bigot, Crouette et Daudey (2013) va dans le même sens : les 12-17 ans rapportent être 76 % à utiliser les réseaux sociaux (usage relationnel) ; 90 % à écouter et télécharger de la musique et 66 % à regarder ou télécharger des films ou des vidéos.

Outre une similitude en termes d'usages numériques, la compétence numérique inégale des élèves allophones issus de l'immigration récente est également rapportée dans plusieurs autres études empiriques sur les jeunes non-immigrants. Ainsi, Fluckiger et Bruillard (2008) rapportent que

l'aisance avec laquelle les adolescents manipulent les logiciels les plus courants, comme le navigateur Web ou les logiciels de messagerie instantanée ne doit cependant pas faire illusion. Cette dextérité se double fréquemment d'une faible autonomie des élèves, d'un manque de conceptualisation et de compréhension des mécanismes informatiques et d'une très faible verbalisation des pratiques (p. 204).

Le même constat amène Guichon (2012) à distinguer les natifs du numérique et les experts numériques, les deux termes ne se recoupant pas automatiquement. Sur le plan des usages numériques à des fins d'intégration dans la société d'accueil, rien ne permet donc de penser que les élèves allophones issus de l'immigration récente ont un rapport au numérique foncièrement distinct de celui des élèves non-immigrants. Ce point sera approfondi dans notre recherche au moyen d'analyses statistiques des réponses au questionnaire.

En deuxième lieu, les résultats dont nous disposons nous invitent à penser qu'il existe un clivage entre, d'une part, le rapport quotidien des élèves au numérique, et d'autre part, leurs usages éducatifs du numérique. En effet, les usages éducatifs que nous avons observés sont présents, mais relativement peu intégrés aux usages numériques quotidiens des élèves et s'en distinguent de différentes manières : usages secondaires, ils apparaissent dans les propos des élèves plus que dans leurs pratiques effectives et sont, au moins pour certains d'entre eux, initiés par l'enseignant plus que par les élèves. Ce clivage apparent entre les usages non éducatifs et éducatifs a déjà été soulevé dans la littérature scientifique. Davies et Furlong (2012) et Bourque, Prévost et Lang (2013) l'expliquent notamment en termes de degré d'agentivité : les élèves, dans leurs usages non éducatifs, disposent de beaucoup d'autonomie et d'initiative, alors que les usages éducatifs sont généralement plus contraignants et orienteraient par conséquent un autre rapport au numérique. Ce dernier point nous amène à penser que le plein engagement des élèves dans le développement d'un rapport éducatif positif au numérique ne peut se faire sans repenser les

modalités scolaires, notamment le peu d'autonomie qu'elles accordent aux élèves dans la gestion de leurs apprentissages.

Références bibliographiques

- Barre-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The Digital Native Debate: A Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Bennett, S., & Maton, K. (2010). Beyond the “digital natives” debate: Towards a more nuanced understanding of students’ technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 321-331.
- Bigot, R., Croutte, P., & Daudey, E. (2013). *Conditions de vie et aspirations des Français : la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française* (Rapport no 297). Paris: Crédoc.
- Borkert, M., Cingolani, P., & Premazzi, V. (2009). *The state of the art of research in the EU on the take up and use of ICT by immigrants and ethnic minorities*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
- Bourque, J., Prévost N., & Lang M. (2013). La Toile et la pensée critique : une conceptualisation deleuzienne. *Sticef Villemonteix*, 20, 46-66.
- Carstens, A., & Beck, J. (2005). Get Ready for the Gamer Generation. *TechTrends*, 49(3), 22-25.
- CEFRIO (2012). *Les médias sociaux dans les habitudes des Québécois*. Montréal, Canada : CEFRIO.
- Charlot, B. (1997). *Rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Codagnone, C., & Kluzer, S. (2011). *ICT for the social and economic integration of migrants into Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Collin, S., Guichon, N. et Ntebutse, Jean-Gabin. (Soumis). L'approche sociocritique du numérique en éducation. *STICEF*.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2013). Approche théorique des usages des technologies en éducation: regard critique. *Formation et profession*, 20(3), 89-101.
- Dede, C. (2005). Planning for neomillennial learning styles. *Educause Quarterly*, 28(1), 48-64.

- Diminescu, D. (2005). Le migrant connecté : pour un manifeste épistémologique. *Migrations Société*, 102, 275-292.
- Eynon, R. (2008). *The learner and their context: review of the evidence. A report to BECTA*. USA: Oxford Department of Education, University of Oxford.
- Feenberg, A. (2005). Critical Theory of Technology: An Overview. *Tailoring Biotechnologies*, 1(1), 47-64.
- Feenberger, A. (2004). (Re)penser *la technique. Vers une technologie démocratique*, (traduit de l'anglais par A.-M. Dibon). Paris : Éditions La Découverte/MAUSS.
- Fluckiger, C. (2011, juin). *La collaboration ordinaire des étudiants par les outils du web social*, communication présentée au colloque international EPAL, Grenoble, France.
- Fluckiger, C., & Bruillard, E. (2008). TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires. In *Colloque international « L'éducation à la culture informationnelle »*, Lille, 16-18 octobre 2008, p. 198-207.
- Furlong J., & Davies, C. (2012). Young people, new technologies and learning at home: Taking context seriously. *Oxford Review of Education*, 38(1), 45-62.
- Gallant N., & Friche C. (2012). Être ici et là-bas tout à la fois : réseaux sociaux en ligne et espaces d'appartenance chez les jeunes immigrants au Québec. *Lien social et politiques*, 64(2), 113-124.
- Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *STICEF*, 19. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05.htm
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives ? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113.
- Helsper, E. J. & Eynon R. (2010). Digital natives: where is the evidence ?. *British Educational research Journal*, 36(3), 503-520.
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S., & Healing, G. (2010). Net Generation or Digital Natives: Is There a Distinct New Generation Entering University ? *Computers and Education*, 54(3), 722-732.
- Kennedy, G., Judd, T., Dalgarno, B., & Waycott, J. (2010). Beyond natives and immigrants: exploring types of net generation students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 332-343.
- Kluzer, S., Haché, A., & Codagnone, C. (2008). *Overview of digital support initiatives for/by immigrants and ethnic minorities in the EU27*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, QQ : Presses de l'Université du Québec.
- Lenhart, A., Rainie, L., & Lewis, O. (2001). *Teenage life online: The rise of the instant-message generation and the internet's impact on friendships and family relationships*. Washington, DC: Pew Internet and American Life Project.
- Livingstone S., Haddon L., Görzig A., & Ólafsson K. (2011). *EU Kids Online: final report 2011*. London: London School of Economics.
- Lienard, F., & Penloup, M. C. (2009). Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français, dans Actes du Colloque *Le Français dans tous ses états*, MSH Poitiers. Repéré à http://www.leseforum.ch/fr/myUploadData/2011_2_Penloup_Lienard.pdf
- Mabilon-Bonfils, B. (2012). Les « pratiques numériques », entre écrit et sociabilité. *Adolescence*, 79(2), 123-152.
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Alluin, F. (2010). *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usages et enjeux* (n°197). Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/197/18/9/Dossier197_158189.pdf
- Oblinger, D., & Oblinger, J. L. (dir.). (2005). *Educating the Net Generation*. Washington, DC: Educause.
- OCDE. (2010). *Are the New Millenium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2010). *PISA 2009 Results. What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris, France : OECD.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants : Part 1 et Part 2. *On the Horizon*, 9(5-6), 1-6.
- Selwyn N. (2010). Looking beyond learning : Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73.
- Spotti, M., Kluzer, S., & Ferrari, A. (2010). *ICT for L2 Acquisition by Adult Migrants: Results from a Comparative Study in the Netherlands and Sweden*. Proceedings of the 3rd PIXEL Conference: ICT for Language Learning. Firenze : Il Mulino.
- Steeves, V. (2014.) *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : La vie en ligne*. Ottawa : HabiloMédias.

Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. New York : McGraw Hill.

The Association of College and Research Libraries (ACRL) (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, IL : The Association of College and Research Libraries.

Ungerleider, C. (2002). Information and communication technologies in elementary and secondary education: A state of the art review. *Actes du Colloque 2002 du Programme pancanadien de recherche en éducation (PPRE): La technologie de l'information et l'apprentissage*. Toronto : CMEC.

World Bank (2011). *Migration and Remittances*. Repéré à <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:20648762~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:4607,00.html>.

Auteurs

Simon Collin est un professeur en didactique du français langues seconde au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les enjeux socioculturels du numérique en éducation et directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante — Université du Québec (CRIFPE-UQ). Courriel: collin.simon@uqam.ca

Hamid Saffari est un étudiant au doctorat et coordinateur de recherche en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Courriel: saffari_shahrbabaki.hamid@courrier.uqam.ca

Jacob Kamta est un étudiant à la maîtrise et assistant de recherche en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Courriel: kamta.jacob@courrier.uqam.ca



Cette création est mise à disposition sous un contrat Creative Commons.