

# **Les élèves du secondaire I face à leur environnement familial : la question de l'influence des ressources matérielles sur le travail scolaire**

---

Formation secondaire – Filière A

*Mémoire de Master réalisé par TRISTAN GUERDAT  
Sous la direction de FRANÇOIS GREMION*

*Courroux, le 15 mai 2021*



## **REMERCIEMENTS**

À François Gremion, mon directeur de mémoire, pour son accompagnement extraordinaire, ses nombreux conseils et son enthousiasme constant à travers les différentes étapes de ce travail. Son expertise dans le domaine de la recherche, tout comme celle de Mme Sheila Padiglia sur le plan méthodologique, ont également été essentielles quant à l'aboutissement de cette recherche ;

Aux élèves de l'établissement scolaire dans lequel j'enseigne pour leur participation volontaire dans le cadre de ce processus de recherche. L'engagement et le sérieux affichés durant les entretiens m'ont permis de récolter des données précieuses ;

Aux personnes qui ont pris de leur temps pour la relecture des nombreuses pages de ce travail de recherche ;

Enfin, à Maëva, la femme qui partage ma vie, pour son soutien et sa compréhension durant l'élaboration de ce travail ainsi que durant l'ensemble de ma formation ;

À toutes ces personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail ou qui m'ont soutenu dans cette étape de ma formation, un grand merci.



## RÉSUMÉ

La thématique des inégalités sociales et l'influence de celles-ci sur la scolarité des élèves sont un domaine d'études vaste, par le caractère multifactoriel d'un tel champ notamment. En suivant la perspective sociologique de l'éducation, cette recherche porte un intérêt sur l'influence du milieu d'origine de l'élève, en centrant le regard sur son environnement familial et les ressources matérielles dont il y dispose ainsi que la manière dont il parvient à se les approprier. Ainsi, par un retour sur la période d'EàD vécue, ce travail questionne les interactions que l'élève a eues avec cet environnement matériel, la visée étant de décrire les différentes configurations qui en résultent. La méthode d'enquête retenue a permis d'intégrer à cette recherche les vécus de seize élèves et les résultats obtenus montrent que les configurations ne sont pas uniquement déterminées par les caractéristiques socio-économiques des familles, mais que de nombreux facteurs entrent en considération. La finalité de cette recherche est d'offrir une base de réflexion quant à l'élaboration de pistes d'action dans une optique de réduction des inégalités entre les élèves, notamment du point de vue de leur origine.

## MOTS-CLÉS

*Cycle 3 - Environnement familial - Inégalités sociales - Origine socio-économique - Ressources matérielles*

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

EàD : Enseignement à distance

HOME : Home Observation for Measurement of Environment

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Facteurs d'hétérogénéité décrivant les différences perçues entre les élèves, selon Leroux et Paré (2016, p. 37)..... 8

Figure 2 : Cadrage de la démarche réflexive..... 18

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Récapitulatif des profils des participants à la recherche ..... 28

Tableau 2 : Taxonomie des stratégies de régulation de l'effort ou d'autorégulation, selon Cosnefroy (2010, p. 8).....I

## **LISTE DES ANNEXES**

A. Taxonomie des stratégies de régulation de l'effort ou d'autorégulation, selon Cosnefroy (2010, p. 8) ..... I

B. Circulaires relatives aux entretiens de groupe ..... II

C. Questionnaire « d'avant entretien » ..... III

D. Guide d'entretien ..... VIII

E. Récapitulatif des entretiens de groupe ..... XI

# TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Problématique.....</b>	<b>5</b>
1.1. Point de départ de la réflexion et présentation du problème .....	5
1.1.1 <i>une situation révélatrice d'un vécu quotidien ...</i> .....	5
1.1.2 <i>... ou quand l'origine influence la scolarité de nos élèves</i> .....	6
1.2. Précision de l'objet d'étude et mise en lien avec la littérature scientifique .....	8
1.2.1 <i>L'origine socioculturelle comme indicateur de performances scolaires</i> .....	8
1.2.2 <i>L'environnement familial et sa configuration multidimensionnelle</i> .....	10
1.2.3 <i>Des ressources matérielles mobilisables ... mais mobilisées ?</i> .....	12
1.2.4 <i>La théorie du capital de bourdieu comme perspective théorique</i> .....	14
1.3. Question de recherche et objectifs .....	16
<b>2. Démarche méthodologique .....</b>	<b>19</b>
2.1. Fondements méthodologiques.....	19
2.2. Dispositif et procédure de recueil des données .....	19
2.2.1 <i>Description des participants à l'étude</i> .....	19
2.2.2 <i>Outils de recueil de données</i> .....	20
2.2.3 <i>Procédure de récolte des données</i> .....	21
2.3. Traitement des données .....	24
<b>3. Présentation et analyse des résultats .....</b>	<b>27</b>
3.1. L'élève dans son environnement immobilier .....	29
3.1.1 <i>La question de l'espace disponible</i> .....	29
3.1.2 <i>... et de son accès réel</i> .....	32
3.2. Quand l'élève agit sur son environnement .....	34
3.2.1 <i>Faire face aux distractions</i> ... ..	34
3.2.2 <i>... et se créer un climat propice à l'activité scolaire</i> .....	35
3.3. La gestion des ressources mobilières .....	38
3.3.1 <i>Gérer les distractions latentes</i> .....	38
3.3.2 <i>Quelle(s) utilisation(s) dans le cadre scolaire ?</i> .....	41
3.3.2.1. Des stratégies conditionnées par l'accès aux ressources .....	41
3.3.2.2. De multiples difficultés pour cette phase inédite.....	43
<b>4. Limites et apports de la recherche.....</b>	<b>46</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>49</b>
Références .....	51
Annexes.....	I





# INTRODUCTION

Parmi les multiples enjeux auxquels nous devons faire face au quotidien, en tant que praticien, dans l'exercice de notre profession enseignante riche, mais ô combien complexe, la question de la gestion de l'hétérogénéité présente en classe occupe une position déterminante, ou tout du moins, centrale. Un constat que livre en tous les cas Lafontaine (2018) lorsqu'il évoque, lors d'une conférence donnée à l'Université de Liège, que « tout système éducatif est confronté à ce défi central – faire acquérir des compétences similaires ou des savoirs communs - à des élèves qui sont, par nature ou compte tenu d'apprentissages antérieurs, bien différents ». Nous l'avons effectivement tous déjà observé : chaque élève est différent, que cela soit au niveau de son origine, de sa culture, de ses compétences. En somme, chacun arrive en classe en transportant un bagage qui lui est propre, et il serait illusoire de croire que l'application d'un traitement et d'une approche égaux, sur des plans pédagogique ou didactique par exemple, soit propice à une réussite similaire et partagée. Une telle conception se heurterait à une réalité bien différente et se confronte d'ailleurs au paradigme actuellement dominant, dans le champ des sciences de l'éducation, qui prône l'inclusion à l'école. Face à une réalité scolaire qui évolue sans cesse par cette diversité toujours plus grande au niveau de « la composition de la classe sur le plan socioéconomique et socioculturel » (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p. 12) notamment, accentué par le phénomène de massification scolaire caractéristique de ces dernières décennies, il convient en effet de faire évoluer, en parallèle, ses propres pratiques, respectivement celles de l'institution, et de pratiquer la différenciation, afin de les adapter aux besoins des élèves qui sont, par conséquent, également diversifiés et spécifiques à chacun.

Si ces différences entre les élèves peuvent être vues, selon les situations ou leur exploitation, comme une force, le problème est qu'elles peuvent placer ceux-ci sur un pied d'inégalité, notamment devant l'apprentissage scolaire. À titre d'exemple, une situation familiale dans laquelle un élève jouit d'un soutien et d'un encadrement efficace de ses parents, d'un point de vue scolaire, peut comporter des avantages en vue de l'apprentissage scolaire, par rapport à un élève qui ne bénéficierait pas du soutien adéquat. Même si le degré d'influence dépendra d'une pléthore d'autres facteurs, le fait de nier une telle situation comprend le risque de desservir l'apprentissage scolaire de l'enfant et d'écarter, partiellement du moins, ce dernier du chemin de la réussite scolaire, d'où l'un des intérêts majeurs justifiant la nécessité d'agir sur cette problématique des inégalités. Celles-ci pouvant néanmoins découler d'une multitude de facteurs et provenir de sphères différentes, les intégrer à son enseignement peut être source de découragement ou de doutes chez l'enseignant, d'autant plus que, parmi ces différents facteurs « qui ont une incidence sur l'apprentissage et la réussite des élèves » (Leroux & Paré, 2016, p. 36), certains demeurent moins visibles, voire paraissent à première vue hors de portée de l'influence quelconque d'une action pédagogique entreprise par l'enseignant. C'est notamment le cas pour les inégalités provenant de l'origine socioculturelle de l'élève, et plus précisément de son expérience de vie dans le cadre familial. Comment véritablement agir, pour autant qu'il soit possible de le faire, sur les situations uniques et diversement vécues par nos élèves au sein de leur milieu familial, un cadre a priori totalement indépendant du contexte scolaire ?

Ce questionnement, fondamental pour l'enseignant en formation que je suis, découle vraisemblablement d'une sensibilité personnelle à ce qui a trait aux inégalités sociales de manière générale, cet intérêt s'étant logiquement transposé au milieu scolaire dès le début de l'exercice de ma pratique professionnelle. Mon idéal serait en effet de parvenir à donner à tout un chacun le soutien, personnalisé, dont il a besoin, afin de réduire ainsi au possible les conséquences des attentes scolaires qui placent les élèves en situation tantôt favorable, tantôt de désavantage, compte tenu de leur origine sociale, dont les différences peuvent constituer une source d'inégalité, sans pour autant que cela soit systématique. Ceci paraît important afin de leur donner, le plus équitablement possible, une chance de réussir dans leur parcours et apprentissage, notamment scolaire.

Cette préoccupation a spécialement surgi en moi pour deux raisons identifiables. D'une part, j'ai été personnellement marqué par la situation d'une connaissance dont le parcours fut jugé difficile sur le plan scolaire : difficultés d'apprentissage générales, de concentration, voire de motivation et d'implication. En ciblant le regard sur son lieu de vie, il est légitime de se demander si cela aurait pu en être autrement. En effet, cette personne a grandi dans un petit appartement, ne possédait pas d'espace pour elle, de place de travail personnel et accessible, mais partageait sa chambre avec un membre de sa famille. En outre, son entourage familial ne jugeait pas prioritaire de s'impliquer dans la scolarité de leur enfant. Bien que la scolarité d'un élève, partagée entre le contexte scolaire et son environnement socioculturel, ne se réduit pas à ce dernier, il demeure néanmoins le cadre que l'enfant expérimente majoritairement dans son quotidien, en témoigne les nombreuses recherches en sciences de l'éducation portant sur la véritable influence de ce cadre de vie sur la réussite scolaire de l'élève. Cet exemple, peut-être banal pour certains, m'a néanmoins servi de déclencheur dans certaines de mes réflexions. En outre, la pertinence de la mise en valeur du milieu de l'élève, dans une perspective de gestion de l'hétérogénéité, se confirme quelque peu par le sondage réalisé par la HEP-BEJUNE, dans le cadre d'un cours de sciences de l'éducation, et montre l'actualité et la permanence de la question. Les étudiants en formation qui ont participé à cette enquête ont ainsi relevé que, parmi les différences qu'ils percevaient chez leurs élèves, celles relatives au milieu ou à l'environnement de vie de ce dernier étaient récurrentes (Gremion, Kohler, Panza & Caron, 2020)<sup>1</sup>.

D'autre part, au-delà de cette considération personnelle, la période inédite d'enseignement à distance qui a récemment affecté, tant chez les élèves que chez les praticiens, les habitudes d'enseignement et d'apprentissage, a suscité son lot d'interrogations et de craintes, notamment par rapport au risque de « fossé éducatif » (Leybold-Johnson, 2020) engendré par la fermeture des écoles et l'instauration, dans la hâte, d'un modèle d'enseignement à distance pour la totalité des degrés scolaires. Le cadre familial se substituant au cadre scolaire, les élèves ont plus que jamais été confrontés à leur milieu, dans une perspective d'apprentissage et de travail scolaire, de manière tout aussi brutale parfois. Ainsi, tout du moins, cette période de pandémie a permis de (re)mettre en lumière les réalités inégalement vécues par les enfants au sein de ce qui est

---

<sup>1</sup> Sur les 511 réponses récoltées par le sondage, on constate 95 occurrences pour l'item « environnement - milieu », ce qui correspond approximativement au cinquième des réponses récoltées.

devenu, temporairement, leur nouveau lieu d'apprentissage scolaire principal. Sa configuration et les dynamiques qui y interviennent ne sont assurément pas systématiquement favorables à la construction d'un cadre d'apprentissage optimal pour l'enfant en question. Il peut notamment y résider « un manque de soutien et de ressources » (Leybold-Johnson, 2020), amenant l'élève vers une incapacité de réalisation des tâches attendues par l'institution scolaire. Un rapport mené par Conus et Durler (2020) atteste d'ailleurs d'un creusement effectif des inégalités durant cette période, « les élèves en difficulté scolaire [ayant] vu leurs difficultés s'accroître » (p. 5) notamment.

À cette considération pourrait correspondre la trajectoire de vie présentée dans l'exemple précédent, où l'enfant en question, n'ayant pas de bureau à disposition, est contraint d'effectuer ses travaux scolaires dans une pièce commune qu'il partage avec son entourage et les éventuelles perturbations qui peuvent y intervenir. Ce manque potentiel de ressources s'illustre également par l'expérience personnelle vécue, dans le cadre de mon stage, lors de la mise en place de l'enseignement à distance. En effet, qu'elles n'ont pas été les difficultés engendrées particulièrement par le manque relatif à l'outil numérique existant dans les foyers des élèves, que ce soit au niveau de l'accès à ce type de service ou à son utilisation par les élèves. De fait, selon les résultats d'un sondage mené par l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes (URSP, 2020), près d'un quart des élèves du secondaire I juge « les conditions de travail scolaire à domicile [...] peu ou pas du tout satisfaisantes » (p. 10), dont la raison principale porte sur ces aspects numériques. Ce cas particulier démontre, en outre, à lui seul certaines lacunes qui peuvent être identifiées au sein de la formation obligatoire suivie par l'élève, par rapport à des apprentissages plus transversaux ou de savoir-faire.

Ainsi, cette question des ressources externes, nécessaires à l'élève pour répondre aux attentes scolaires, demeure à mon sens primordiale. Bien que peu analysée dans la littérature scientifique, hormis à travers le prisme de catégories socio-économiques plus larges ou en l'intégrant à des dimensions de ce type, cet aspect recouvre pourtant l'une des composantes relatives au milieu familial qui détermine, du moins configure, en grande partie les possibilités d'apprentissage de l'élève hors du cadre scolaire, que ce soit du point de vue de la disponibilité des ressources à proprement parler, mais aussi par rapport à leur accès. En considérant, comme le souligne Stephan Huber<sup>2</sup>, que « le temps passé à apprendre est l'un des plus importants prédicteurs des résultats de l'apprentissage » (Leybold-Johnson, 2020), on comprend clairement le risque inhérent à un environnement qui comporte de potentiels obstacles à une gestion du temps efficace en vue des apprentissages scolaires.

De fait, dans le cadre de cette recherche, l'idée est de construire un dispositif de recherche capable de révéler ces réalités vécues au quotidien par les élèves. Pour ce faire, la période de confinement servira de fil rouge au travail, permettant de retracer les différentes expériences vécues par les élèves durant cette période particulière. En effet, l'intérêt de cet épisode comme prétexte à la recherche possède sa pertinence puisqu'il demeure révélateur, et permet de mettre

---

<sup>2</sup> Stephan Huber, directeur de l'IBB (institut de management et d'économie en éducation) à la Haute École pédagogique de Zoug, est l'un des instigateurs de l'enquête effectuée suite à la fermeture des écoles et dont les principaux résultats ont été présentés par Leybold-Johnson (2020), dans un court article paru sur *SwissInfo.ch*.

en exergue, une situation quotidienne néanmoins poussée à son extrême. Ainsi, l'exploitation d'un outil de recueil de données qualitatives s'avère être le choix le plus judicieux compte tenu de la liberté, certes relative, accordée à l'interlocuteur ou à l'acteur questionné lors de l'entretien. L'analyse des différents vécus des élèves, comme des stratégies qu'ils ont effectivement mises en place, dans cette dimension, peut s'avérer centrale dans une optique de prise de conscience au sein de l'institution, respectivement pour la pratique professionnelle, à un niveau plus micro. En effet, selon moi, tout enseignant se doit d'intégrer cette dimension des différences et des inégalités dans ses représentations d'une part, et dans son enseignement d'autre part, par la mise en place de séquences relatives à l'utilisation de certaines ressources pouvant être profitables à l'acquisition de connaissances scolaires, mais également au-delà de cette sphère.

Aussi, à un échelon supérieur et selon les résultats obtenus, une réelle prise de conscience par rapport aux moyens inégaux dont bénéficient les familles doit être menée par l'école, et cette dernière pourrait se devoir d'établir, comme mission, l'élaboration de stratégies à un niveau institutionnel afin de combler ces lacunes, ce fameux « fossé éducatif » (*idem*), tant sur le plan des moyens que de leur appropriation par les élèves. La finalité demeure ainsi de réussir à réduire les effets potentiellement néfastes de ces inégalités, en offrant les connaissances et les capacités pour réussir à agir sur celles-ci et répondre à l'iniquité en termes de « ressources et d[e] savoir-faire pédagogiques spécifiques » (Conus & Durler, 2020, p. 6) à la question du travail scolaire à domicile plus largement. En effet, une connaissance des enjeux véritables qui se cachent derrière cette dimension de l'influence du milieu social sur l'apprentissage de l'élève est un prérequis nécessaire à une intervention sur ses propres méthodes d'enseignement, afin de les ajuster à ces réalités uniques vécues par les élèves et à leurs besoins spécifiques qui en résultent.

# 1. PROBLÉMATIQUE

## 1.1. POINT DE DÉPART DE LA RÉFLEXION ET PRÉSENTATION DU PROBLÈME

### 1.1.1 Une situation révélatrice d'un vécu quotidien ...

La posture réflexive, constamment adoptée par tout praticien dans sa pratique enseignante, n'aura sans doute jamais été pareillement stimulée par des conditions externes qu'au cours de la précédente année scolaire. En effet, la période correspondant à la situation sanitaire vécue a entraîné, dans son sillage, son lot de questionnements et de réflexions sur la pratique professionnelle de tout un chacun, le microcosme de l'éducation n'y ayant pas échappé. Ainsi, pour faire face aux mesures restrictives imposées par la sphère politique à l'ensemble de la société, il a été décidé d'instaurer un modèle d'enseignement, inédit par son ampleur, au sein de la totalité des degrés de la scolarité : un modèle d'enseignement à distance, induit directement de la période de crise sanitaire vécue. L'objectif était de garantir une continuité et un suivi minimaux de l'apprentissage scolaire pour des élèves qui se sont, d'un seul coup, retrouvés confinés à leur tour à leur domicile. De fait, au-delà des bouleversements opérés sur nos habitudes professionnelles, ce transfert du cadre scolaire au sein du cadre familial de l'élève a suscité le débat à plusieurs niveaux, notamment par rapport à son impact sur l'apprentissage scolaire réel de l'élève.

En effet, selon Ghasarian et Gaboriau (2020), la période de confinement peut se disséquer en différentes phases, dont la plus marquante est « celle de la liminalité » et lors de laquelle « les inégalités sociales, établies en période de prospérité [...] se renforcent » par cette marginalisation imposée (pp. 76-77). Cette constatation peut également s'appliquer à nos élèves, qui ont vécu une situation similaire. D'ailleurs, les deux auteurs, pour illustrer leur propos, s'interrogent sur le sort de l'enfant qui serait issu d'une famille monoparentale et dont la mère travaille à l'hôpital (*idem*, p. 78). Quel impact de situation de vie a-t-elle réellement sur cet enfant et son éducation, scolaire également ? Ainsi, pour eux, la « situation familiale [...] joua [...] un rôle important » (*ibidem*) et les différences entre celles-ci demeurent une des sources principales des inégales situations vécues par les élèves.

Plus largement, les préoccupations découlant de ce contexte particulier ne doivent toutefois pas occulter le fait que les élèves vivent au quotidien dans ces environnements uniques et sources de potentielles inégalités, sociales et scolaires, entre pairs. De nombreuses études sociologiques (notamment Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Cherkaoui, 1979 ; Duru-Bellat, 2003 ; Felouzis, 2014) s'attardent effectivement à mettre en évidence, voire mesurer, la relation existante entre l'origine socioculturelle de l'élève et les inégalités scolaires présentes entre ces derniers, sinon leur réussite, selon des approches néanmoins distinctes. Ainsi, si les modalités ou les ancrages théoriques employés par ces multiples études diffèrent, toutes établissent que « l'origine sociale détermine [...] la réussite » (Cherkaoui, 1979, p. 13) de l'élève, à des degrés variés. Le débat et les divergences à ce sujet tendent à prouver que cette question n'est pas résolue, pour autant qu'elle puisse l'être un jour, et que la réflexion à son sujet demeure, encore à ce jour, pertinente, au vu du contexte récent également. Pourtant, cet événement inattendu a eu de particulier qu'il a considérablement affecté, sinon amoindri, la fonction et le cadre de

soutien que l'institution scolaire offre, en temps normal, aux élèves qui y sont scolarisés. Ne fréquentant en effet plus cet environnement scolaire, il s'est révélé difficile d'offrir l'appui nécessaire à des élèves parfois pratiquement livrés à eux-mêmes, et ainsi, dans certaines mesures, de « venir contrebalancer le poids de l'origine socioéconomique des élèves » (Bissonnette, Gauthier & Richard, 2005, p. 5) sur leur apprentissage scolaire. C'est le cas notamment pour des élèves vivant dans un milieu plutôt défavorisé, où les conditions propices à l'apprentissage scolaire manquent ou sont inexistantes. Dans cette configuration, sortir un tel profil d'élève de la sphère scolaire peut engendrer des situations problématiques, où le risque est grand de créer un écart, sur le plan des apprentissages scolaires, entre cet élève et ses camarades, voire d'engendrer une situation de décrochage scolaire, selon la durée du maintien de telles circonstances.

Néanmoins, si « une partie des échecs scolaires s'explique par les spécificités socioculturelles » (Cherkaoui, 1979, p. 50) des élèves, ce constat n'est pourtant pas systématiquement valable, le système scolaire pouvant jouer un double rôle non négligeable (*idem*, p. 51), puisqu'il peut également contribuer à un renforcement des inégalités sociales des élèves, voire à la production d'inégalités scolaires, notamment sur la base de ces inégalités sociales préalables. Dans cette conception du système scolaire comme « source de handicaps » (*ibidem*), l'externalisation du travail et de l'apprentissage scolaire hors du cadre scolaire n'aura sans doute pas les mêmes retombées pour chaque élève, d'autant plus que certains pourront bénéficier de conditions favorables et de ressources essentielles à leur domicile. La chance de s'extraire d'une situation d'injustice pour une partie des élèves tend à nuancer l'alarmisme découlant de ce changement de cadre d'apprentissage scolaire et permet de démontrer que cette problématique n'est pas qu'une question d'appartenance sociale ou de groupe, mais que de nombreuses variables entrent réellement en jeu.

### ***1.1.2 ... Ou quand l'origine influence la scolarité de nos élèves***

Si les théories sociologiques de l'éducation ont marqué un réel apport dans ce domaine, c'est qu'elles ont permis d'offrir une alternative aux conceptions essentialistes des inégalités scolaires. En effet, Bourdieu et Passeron (1964) assurent que « la cécité aux inégalités sociales [...] autorise à expliquer toutes les inégalités, particulièrement en matière de réussite scolaire, comme inégalités [...] de dons » (p. 103). Même si l'étude des deux auteurs est désormais vieille de cinquante ans, et largement remise en question à ce jour, elle a cependant permis d'ouvrir la voie aux réflexions établissant des liens entre inégalités sociales et scolaires, les secondes pouvant donc provenir en partie des premières.

Mais, au-delà des recherches entreprises, c'est bien la contribution à un changement des représentations, notamment celles de l'institution scolaire et du corps enseignant, vis-à-vis des réalités vécues par nos élèves qui est essentielle. En effet, chaque enfant provient d'un milieu différent et « bien qu'élève de notre école, [il] est d'abord l'enfant d'une famille et d'une culture » (Chomentowski, 2008, p.2), cette dernière étant structurée autour d'un ensemble de codes sociaux, mais aussi de « valeurs, normes [...] qui lui sont propres » (Vasquez, 1992, p. 54). Ces constatations, émergeant initialement d'études focalisées sur les enfants d'origine étrangère, pourraient toutefois s'appliquer à la situation de l'ensemble de nos élèves, qui entrent à l'école avec ce bagage socioculturel unique qu'ils ont acquis en amont de leur scolarité et

dont ils s'imprégneront encore au cours de celle-ci. La situation, de fait, est telle que « les élèves étant inégaux dès le départ, ne pas prendre en compte ces inégalités revient à les légitimer par l'école » (Felouzis, 2014, p. 15). Dès lors, la pratique d'enseignement prônée devrait permettre d'intégrer efficacement les différences perçues chez les élèves, celles-ci provenant de multiples domaines et notamment de l'origine de l'élève, qui est, selon Bourdieu et Passeron (1964), « parmi tous les facteurs de différenciation, [...] sans doute celui dont l'influence s'exerce le plus fortement sur le milieu étudiant » (p. 22), car déterminant grandement des « conditions d'existence » (*idem*, p. 23) inégales entre les élèves.

Ainsi, la thématique de ce travail s'inscrit plus largement dans un paradigme d'intégration et de prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, de leurs différences et des inégalités pouvant subvenir entre ces derniers. Cette vision se doit d'être au centre des préoccupations des enseignants, ce d'autant plus par le paradigme actuel et précédemment explicité, qui tend à intégrer, au sein de mêmes regroupements, des enfants présentant des différences toujours plus marquées. À titre d'exemple, le système scolaire en vigueur dans le canton du Jura promeut l'intégration volontaire de profils d'élèves différents au sein de certaines branches d'enseignement, notamment pour les élèves de première année du cycle 3. Aussi, certains établissements, par manque de moyens, se voient contraints d'effectuer des regroupements de différents niveaux au sein de mêmes classes. Tôt ou tard, chaque enseignant a donc de fortes chances d'être confronté à de telles situations. Le fait est que, pour réussir à travailler efficacement avec cette hétérogénéité, pour pouvoir l'intégrer à son enseignement et diversifier ce dernier, l'étape initiale demeure indéniablement celle de l'observation et de la compréhension de ces différences, notamment quant à leur provenance ou leur fabrication.

De fait, dans cette perspective, l'origine de l'élève est pensée comme une « propriété "étrangère" [...] dont il s'agit de déterminer si oui ou non et comment elle influence [...] les parcours [...] des élèves » (Dhume, Dukic, Chauvel, & Perrot, 2011, p. 57), non pas au sens de l'orientation à proprement parler du parcours scolaire de l'élève toutefois, mais avec un regard sur ses performances scolaires, voire sa réussite scolaire. Loin toutefois de nier l'existence de « l'action scolaire » (*idem*, p. 58) sur l'individu, par les pratiques ou représentations qui y règnent notamment, l'idée est de centrer l'intérêt sur « ce qui "entre" dans l'école » (Felouzis, 2014, p. 19) et, éventuellement, de pouvoir comparer avec « ce qu'elle produit *in fine* » (*idem*, p. 19), comme l'acquisition de savoirs observables par le biais des résultats scolaires.

Par cette optique, une des retombées de cette étude est telle qu'elle puisse contribuer aux recherches sur l'influence du milieu d'origine de l'élève sur sa scolarité, dans une perspective de réduction des inégalités scolaires. Pour ce faire, le questionnement de base dans lequel s'inscrit ce travail est de parvenir à mieux approcher l'influence d'une telle variable, par le biais de ses nombreuses modalités, sur leurs performances scolaires, ceci afin de tendre vers plus d'équité entre les élèves. En effet, par l'intégration optimale de l'appartenance socioculturelle dans la prise en compte des besoins différenciés des élèves, créant de fait un environnement d'apprentissage dans lequel les critères dépendent des facultés de l'élève et non de son appartenance sociale (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, p.9), la finalité visée est « de ne laisser personne au bord de la route » (CSRE, 2010, p. 33).

## 1.2. PRÉCISION DE L'OBJET D'ÉTUDE ET MISE EN LIEN AVEC LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

### 1.2.1. L'origine socioculturelle comme indicateur de performances scolaires

Le but du présent travail, en l'inscrivant dans le champ d'études des inégalités sociales, ne se trouve ainsi pas dans la découverte ambitieuse, et qui guide encore de nombreuses études, de la variable explicative, celle qui déterminerait le plus fortement la scolarité de l'élève et sur laquelle il suffirait d'agir pour largement combler le handicap initial et provenant supposément de son milieu d'origine. En revanche, l'idée est de partir du constat que, parmi ces différents facteurs d'inégalités, reconnus et partagés par de nombreuses études, on y trouve l'origine de l'élève, et que celle-ci possède son importance, aussi relative soit-elle, en influençant à sa manière, c'est-à-dire positivement ou négativement, la scolarité de l'élève. Cette approche par l'origine de l'élève s'attarde de fait sur une des multiples sources des inégalités auxquelles peut faire face un élève (Felouzis, 2014, p. 68). C'est ainsi que cette étude se positionne, quant à ses recherches et analyses, dans la sphère du cadre de vie familial (*figure 1*), qui est justement l'un des facteurs d'hétérogénéité qui a « une incidence sur l'apprentissage et la réussite des élèves », selon Leroux et Paré (2016, p. 36).

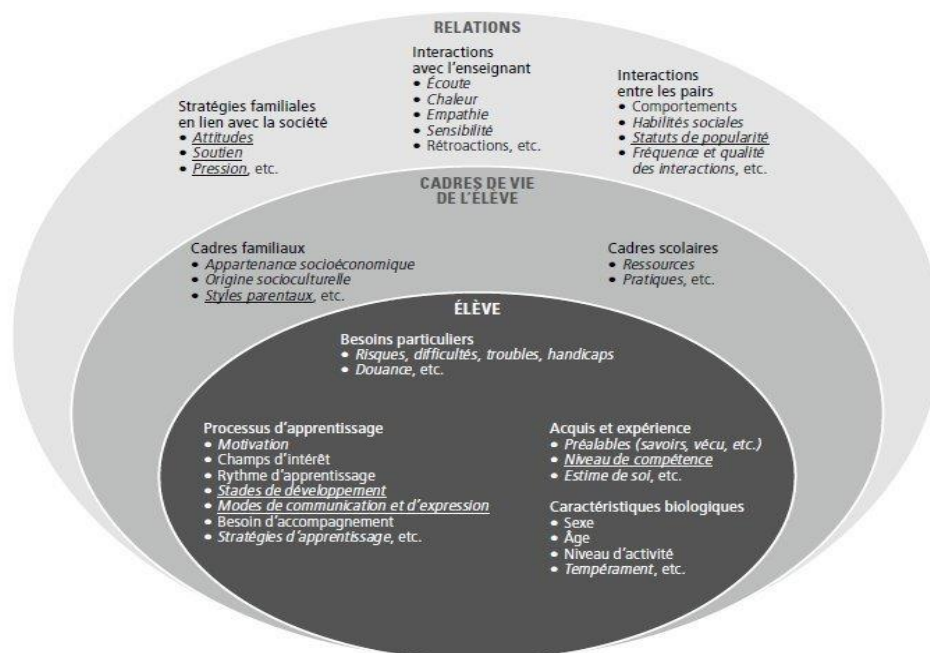


Figure 1 : Facteurs d'hétérogénéité décrivant les différences perçues entre les élèves, selon Leroux et Paré (2016, p. 37)

Plusieurs recherches se sont vouées à analyser ce même cadre, selon des variables toutefois différentes, allant de la classe sociale (Bourdieu, 1970) à l'organisation du milieu familial (Lautrey, 1980), en passant par les attitudes parentales (Lévy-Leboyer & Pineau, 1980). Se plaçant dans la sphère des théories dites « d'attribution causale », ce genre d'études s'est intéressé à la recherche de la cause externe qui possédait le plus grand poids sur la scolarité de l'élève. Même si elles ne font pas l'unanimité au sein des études en sciences de l'éducation, et que ce travail ne suit pas la même visée comme précisé précédemment, ces recherches comportent néanmoins une certaine légitimité scientifique par les enjeux qu'elles soulèvent tout



comme leur attestation dans la littérature, même contemporaine, des inégalités de réussite dont ces variables seraient plus ou moins à la source (Forquin, 1982, p. 52).

En outre, elles comprennent une finalité commune puisqu'il s'agit de réduire les inégalités en termes de réussite scolaire. Ce concept, couramment employé dans la littérature, fait référence à une situation scolaire vécue par un élève, à un moment donné de sa scolarité. Il suggère néanmoins, par sa terminologie, une bidimensionnalité de la situation de l'élève : soit il est en réussite, soit il est en échec scolaire. Mais n'existe-t-il pas un entre-deux, un parcours plus nuancé ou, du moins, hors de ces extrêmes ? De plus, le concept révèle un manque de précision quant à la mesure de cette situation scolaire, où les chercheurs ne s'accordent pas sur les variables devant permettre, finalement, de définir ou catégoriser le positionnement de l'élève. Ainsi, Forquin émet le constat suivant :

On retiendra, dans la littérature sur la réussite et l'échec scolaires, aussi bien les études qui utilisent comme indices les notes obtenues par les élèves au cours d'une période donnée ou à l'occasion de certaines épreuves scolaires (compositions, examens) que les appréciations globales portées par les enseignants sur leurs élèves, les résultats obtenus par les élèves à des épreuves de connaissance à cotation standardisée, les réussites ou ajournements aux examens, les taux de redoublements ou d'abandons, sans négliger pour autant certains indicateurs comportementaux d'intégration et d'adaptation scolaires [...]. (*idem*, p. 53)

En d'autres termes, de multiples indicateurs peuvent entrer en jeu, et le choix de ceux-ci engendre indéniablement des conséquences non négligeables sur les résultats obtenus. Par conséquent, ce travail emploiera de préférence la notion de performances scolaires, moins catégorisante, et, à ce sens, vraisemblablement plus adaptée à une recherche sur l'influence d'une variable, l'origine socioculturelle, qui ne se suffit pas à elle-même, dans l'établissement de l'échec scolaire de l'élève. Ce n'est pas pour autant que cette notion s'éloigne drastiquement des concepts de réussite et d'échec scolaire, dans la mesure où ces derniers peuvent référer à « celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution [...] prévoyait qu'il acquière » (*idem*, p. 52). Les notes scolaires acquises par l'élève peuvent notamment être à même de fournir de telles informations. En intégrant ainsi cette notion de performances, préférée également par d'autres auteurs (notamment Tazouti 2007, 2009), notre recherche s'oriente vers une démarche devant, à terme, permettre de rendre compte que l'origine de l'élève, par les caractéristiques diverses et inégales qu'elle lègue à l'élève, est à même d'influer sur les performances de ce dernier.

Néanmoins, si les études précédemment évoquées ont un défaut d'approbation, c'est parce qu'elles font usage d'une variable plus ou moins proche de l'origine de l'élève, qui comporte également une multitude de facteurs, dont la dimension sociale tend à prendre une place considérable, sinon prégnante. Ainsi, la célèbre recherche de Bourdieu et Passeron (1970) s'attarde à étudier la transmission héréditaire « des pratiques, des comportements et des représentations propres à [la classe sociale de la famille] » (Tazouti, 2007, p. 138). Si elle met en avant les inégalités des élèves dans leur parcours scolaire, il en résulte néanmoins un déterminisme social fort, où l'individu étudié ne semble pouvoir se défaire de ce poids social lourd à porter. Ainsi, dans cette conception, il est difficile d'éviter « un certain fatalisme sociologique » (*ibidem*), d'autant plus que des études ont démontré que les « enfants de milieu

populaire obtiennent des résultats supérieurs [...] aux enfants de cadres » et qu'il existe « une forte variabilité interindividuelle » (*ibidem*) au sein des classes, réfutant ainsi les explications qui « postule[nt] une homogénéité des milieux populaires » (Rochex, 2000, cité par Goffinet, 2007, p. 1).

De fait, l'idée est de se défaire d'une conception axée sur des aspects de classe sociale, où le statut socio-économique semble déterminant et qui renverraient à des situations figées. Car si « la variabilité des résultats scolaires [peut] s'explique[r] par l'inégalité sociale » (Lévy-Leboyer, 1980, p. 136), Lautrey (1981) argue que « le statut social n'épuise pas la corrélation entre milieu familial et performances cognitives. À chaque niveau de statut social [...], [elles] reste[nt] associée[s] aux variables d'environnement plus fines » (p. 87). Selon ces réflexions, il s'avère donc nécessaire de s'intéresser de manière plus détaillée à l'environnement familial de l'élève, puisque parmi les différents environnements fréquentés par l'élève, celui-ci est majoritaire et concorde relativement au concept de l'origine de l'élève. Duru-Bellat (2003) confirme d'ailleurs cette optique, bien que vingt ans plus tard, et convient de la pertinence de « pénétr[er] plus en avant au sein des familles [...] pour comprendre la genèse des inégalités sociales face à l'école » (p. 32).

### ***1.2.2. L'environnement familial et sa configuration multidimensionnelle***

Ainsi, l'environnement familial de l'élève, comme cadre large d'analyse, doit notamment permettre de s'éloigner de cette emprise prépondérante de la dimension sociale, voire économique, en précisant l'analyse par le biais d'une variable intermédiaire « dont l'action vient s'intercaler entre l'appartenance sociale et le développement cognitif de l'enfant » (Tazouti, 2007, p. 136), puisque, comme évoqué précédemment, le statut social ne conditionne pas réellement, et entièrement, la réalité vécue par l'élève. Comme l'affirme Meirieu (2000), il faut se garder de « mélanger manque de moyens avec famille modeste » (p. 16), cette vision entretenant une conception trop figée des différents statuts sociaux qui pourraient catégoriser les élèves et leur famille. En effet, les auteurs s'accordent à dire que les réalités sont bien plus nuancées au sein de ces environnements familiaux, mais non moins inégaux.

En suivant la vision de Duru-Bellat (2003), parmi les inégalités qui existent et perdurent entre les élèves au niveau de leur scolarité, certaines prendraient donc déjà leur source en amont, au sein du milieu familial de l'élève. Comme semble le confirmer Felouzis (2014), les élèves se voient ainsi « éduqués dans des milieux familiaux différenciés et inégaux au plan de leur proximité aux normes et valeurs scolaires », participant, de ce fait, à leur « inégale maîtrise des fondamentaux attendus par l'école » (p. 68). Ces différentes conceptions tendent ainsi à établir le fait que certains environnements familiaux seraient plus favorables et propices au développement inégal d'aptitudes scolaires larges, ou d'un habitus plus ou moins distant de celui promu par l'institution scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970, pp. 89-90). Ces environnements peuvent de surcroît « représen[er], selon les cas, un avantage réel ou un handicap plus ou moins sévère » (Lévy-Leboyer & Pineau, 1980, p. 135).

À ces questions, Lautrey (1980) tentait déjà d'y répondre, dans l'optique quelque peu similaire de « quelle médiation intervient entre le statut socioéconomique des parents et l'intelligence de leurs enfants » (p. 18), en axant son interrogation sur la structuration faisant qu'« un milieu peut

être plus favorable qu'un autre au développement [de l'enfant] » (*idem*, p. 8). En se penchant ainsi sur les caractères généraux présentés par le milieu de vie de l'élève, Lautrey dénote, entre autres, que celui-ci est d'autant plus favorable qu'il exerce une « action [...] stimulante sur le développement de l'enfant » (*idem*, p. 14) et que cette dernière n'est, à ce titre, pas égale entre les foyers. Toutefois, sa théorie reste inachevée quant aux caractéristiques à la base de ces stimulations, mais elle a le mérite d'appuyer les propos précédents.

Par ailleurs, en fonction de son développement cognitif, si l'enfant est supposé réagir différemment selon l'environnement dans lequel il évolue, les performances scolaires ne sont pas exclues d'une telle perspective de recherche. En effet, Tazouti (2007) observe « une corrélation forte entre performances scolaires et intellectuelles », le poussant à établir que les études précédemment citées sont « largement transposables » aux « relations entre l'environnement familial et les performances scolaires » (p. 136). Des études postérieures (Duru-Bellat 2003 notamment) ont confirmé les relations entre réussite scolaire et milieu familial. Il faut dire que ces approches soulèvent des enjeux phares pour la pratique professionnelle, puisque l'élève peut être amené, à diverses reprises, à devoir en quelque sorte prolonger le processus d'apprentissage scolaire à la maison. Outre la situation d'EàD, unique à ce jour pour la majorité des élèves qui l'ont vécue, d'autres modalités d'enseignement fonctionnent sur une telle externalisation du travail scolaire, comme le modèle de la classe inversée, ou, plus fréquemment, les devoirs ou les révisions effectuées au domicile de l'élève.

En somme, dès lors que le travail scolaire transite par le cadre familial, le risque existe que l'élève se retrouve dans une situation défavorable pour réaliser la tâche prévue. Pour autant, ce facteur de risque dépend en grande partie de la nature du travail demandé, et varie en conséquence. En effet, dans le cas d'un travail de révision de connaissances et de savoirs, fréquemment proposé en prévision d'une évaluation ultérieure en classe, ce type d'activité ne dépend pas, ou du reste, moins du contexte immédiat dans lequel l'élève l'exercera. Ce type de tâche, par nature, doit en effet pouvoir se réaliser de manière autonome et ne nécessite pas d'équipement particulier. Le contexte de la pandémie et de la fermeture des classes révèle néanmoins une situation tout autre, à la source des nombreuses craintes qui ont émergé chez les acteurs du domaine éducationnel et scolaire. Dans une deuxième phase du moins, la volonté portait effectivement sur l'accomplissement d'un travail similaire à celui exigé en classe, dans sa nature et sa durée notamment, comme l'acquisition de nouveaux savoirs. Cette décision a impliqué un renvoi des élèves à leurs inégalités sociales, ces derniers se retrouvant dans des environnements différents en termes de conditions de vie et de travail, par rapport au contexte de la classe qui offre des conditions égales. Il est ainsi légitime de s'interroger sur les conséquences variées inhérentes au travail effectué hors de l'école et des problèmes pouvant être engendrés lorsqu'il s'agit d'une prolongation du travail scolaire.

En effet, en songeant à l'importance du « temps consacré à l'apprentissage », qui est un des paramètres majeurs du « degré d'apprentissage » finalement atteint par un élève (Crahay, 2012, pp. 73-74), on peut remarquer l'impact sur l'acquisition des savoirs plus généralement, au sein du système éducatif actuel en tous les cas. L'investissement temporel de l'élève pour un savoir ou un savoir-faire particulier nécessite, dans certains cas, un temps supplémentaire à celui accordé en classe. Le rôle de l'école, par le travail de ses agents, est primordial dans cette

conception, puisque ceux-ci sont censés offrir un temps nécessaire à l'apprentissage pour tous les élèves. Or, si la quantité du temps alloué est invariable, le programme étant imposé aux enseignants, la qualité de celui-ci peut en revanche différer d'une situation à une autre, en fonction de la nature des activités qui y ont été effectuées ou, simplement, par rapport au véritable temps que les élèves ont passé à apprendre. De fait, lorsque ces acteurs échouent, en quelque sorte, dans cette tâche, cette responsabilité peut se répercuter en véritable fardeau pour les familles, pour autant que l'élève n'y trouve pas les conditions optimales. Ainsi, si certains élèves peuvent compenser cet écart par les ressources diverses qu'ils trouveront à la maison, d'autres, en revanche, subissent une sanction double : en plus de ne pas pouvoir bénéficier des conditions en classe, ceux-ci ne peuvent corriger ce manque de leur côté. Il se peut d'ailleurs que certains élèves aient vécu ce type de réalité lors de l'EàD.

Dans la même vision, Meirieu (2000) affirme ainsi que « tout renvoi [...] du travail scolaire "à la maison" est, en réalité, un renvoi à l'inégalité : inégalité des conditions de logement, mais aussi, et surtout, de l'environnement familial et culturel » (p.16). Même si le chercheur désigne précisément, par cette constatation, une situation relative à la problématique des devoirs à la maison, il n'empêche qu'elle vient appuyer les suppositions établies sur le travail scolaire à la maison plus général, comme nous l'avons défini, puisque les devoirs dont il fait mention sont équivalents à du travail additionnel, résultant d'un temps insuffisant en classe pour le traiter.

Il convient, dès lors, de s'interroger sur ces conditions, sur ces multiples facettes du milieu de vie de l'élève, pertinentes pour une telle recherche, mais sur lesquelles les chercheurs ont toutefois du mal à s'accorder, leurs travaux donnant lieu à des « résultats divergents » (Duru-Bellat, 2003, p. 28). Dans la prolongation de sa réflexion néanmoins, Meirieu (2000) donne certaines pistes pour approfondir cette variable large des conditions du milieu, puisqu'il évoque un cas bien précis en affirmant que « celui qui dispose d'un bureau, peut [...] consulter une encyclopédie ou un atlas [...], celui-là n'est nullement à égalité avec celui qui travaille dans une pièce où la télévision est allumée en permanence » (p.16). Ainsi, l'auteur semble relever une certaine importance liée à la présence de ressources matérielles, qui auraient le pouvoir de stimuler le développement de l'élève, et donc agir sur ses performances, comme l'encyclopédie ou l'atlas cité par Meirieu, ou pourraient être « source de perturbations » (Lautrey, 1980, p.9) externes, en référant à l'exemple de la télévision. D'ailleurs, même s'ils restent dans une approche très déterministe, Bourdieu et Passeron (1970) faisaient déjà partiellement allusion à la configuration du milieu de vie de l'élève dans sa dimension matérielle, en référant au facteur de « résidence » (p. 113), qui comprend notamment les « équipements scolaires et culturels » (*ibidem*) présents dans le foyer, ainsi que des variables d'ordre culturel. Les deux auteurs convenaient donc déjà d'un potentiel impact sur la réussite scolaire, dans une phase précoce du parcours scolaire, sans pour autant approfondir l'étude de ces variables.

### ***1.2.3. Des ressources matérielles mobilisables ... mais mobilisées ?***

Ces quelques réflexions appellent néanmoins à la pertinence de prendre en compte, dans les variables essentielles, la configuration matérielle de l'environnement familial de l'élève. Si dans le champ d'études des inégalités, la littérature (Duru-Bellat 2003, Felouzis 2014 notamment) met en avant certaines recherches qui incluent des indicateurs relatifs aux ressources matérielles, ces dernières sont longtemps restées peu nombreuses (Forquin, 1982),

et même vingt ans plus tard, « il est rare que les ressources matérielles de la famille soient introduites dans les analyses (Duru-Bellat, 2003, p. 28).

Pourtant, l'intérêt de s'attarder sur une telle variable est réel, dans la mesure où celle-ci répond au caractère intermédiaire recherché, occultant ainsi les risques de voir une influence excessive des dimensions sociales ou économiques, même si elles demeurent étroitement liées à ces aspects. Surtout, les ressources contenues dans le milieu familial demeurent plus « proximales et [...] changeables, c'est-à-dire sur lesquelles on peut espérer avoir une certaine influence » (Dierendonck & Poncelet, 2010, p. 42), au contraire d'autres variables issues de l'environnement familial touchant aux styles éducatifs ou aux attitudes parentales, notamment vis-à-vis de la scolarité de leur enfant. Ces dernières sont peut-être, en effet, davantage conditionnées par des facteurs plus larges et dépassant une quelconque action externe. De plus, Duru-Bellat (2003) fait état de recherches attestant que « la possession par la famille de divers biens matériels est corrélée aux performances » (p. 29), tout comme la possession de biens culturels.

La recherche proposée par Tazouti, Prévot et Constant (2009) s'inscrit également dans cette visée. En effet, l'étude porte sur l'utilisation d'une version de l'indicateur HOME, qui permet de mesurer l'environnement familial notamment en termes de stimulations. Là où Lautrey (1980) faisait mention de cette même notion de stimulation dans un sens large, les trois auteurs, si on se focalise sur la seule dimension matérielle, restreignent celle-ci à la « présence de jeux à caractère éducatifs » (Tazouti & al., 2009, p. 230) ou de livres. Cependant, à notre sens, la focalisation sur les ressources matérielles dont peut disposer l'élève peut s'étendre au-delà de cet équipement à visée éducative. Si celui-ci apporte effectivement une stimulation de l'enfant au niveau cognitif (*idem*, p. 224), d'autres facteurs matériels sont à même d'influer sur ce développement de l'enfant, d'une manière supérieure à mesure que l'enfant grandit d'ailleurs. En effet, la réflexion ne doit pas uniquement porter sur la présence ou la disponibilité en ressources, dans une approche descriptive d'un environnement, mais également sur l'utilisation qui en est faite (*idem*, p. 232). À ce titre, les objets du quotidien détiennent eux aussi leur importance, moyennant la manière dont ils sont appropriés par l'enfant.

L'enquête menée par les pays de l'OCDE dans le cadre de PISA 2000 intègre justement des caractéristiques matérielles plus larges, en étendant notamment la notion de « ressources éducatives » (Moreau, Pagnossin, Tieche, Kaiser & Nidegger, 2003, p. 80) à des objets tels que le dictionnaire et même des éléments immobiliers, en référant à l'existence d'un « endroit calme pour étudier » (*ibidem*) par exemple. Mais là où les enquêtes PISA offrent une approche originale est qu'elles prennent en considération le vécu de l'élève dans son quotidien familial, par le biais de la récolte des représentations qu'il se fait de son environnement familial et des interactions avec ce milieu (*idem*, p. 24). En intégrant cette dimension du vécu, l'étude dépasse la seule considération quantitative de la composition de cet espace familial avec lequel interagit l'élève. Néanmoins, la question de l'usage même de ces ressources, c'est-à-dire leur utilisation effective par l'élève, manque quelque peu à la recherche. Dès lors, l'appréhension de cette gestion optimale des ressources passe par l'inscription dans une conception théorique permettant d'intégrer cette dimension qualitative à la réflexion.

#### **1.2.4. La théorie du capital de Bourdieu comme perspective théorique**

Ainsi, différentes recherches mobilisées dans ce propos, comme l'enquête PISA 2000, poursuivent l'objectif de « mettre en relation la performance des élèves avec différents éléments de contexte tels que l'environnement scolaire et culturel de l'élève » (*idem*, p. 5), en incorporant la dimension matérielle de ce dernier environnement. Ce champ d'études encore peu exploré, de manière isolée du moins, se caractérise par une certaine richesse, touchant à une diversité d'éléments, des objets quotidiens aux ressources à visée éducative, mais s'avère de ce fait complexe dans son appréhension. En effet, de manière générale, les ressources matérielles qui composent le domicile d'un élève sont nombreuses, mais sont-elles pour autant toutes à retenir dans la réflexion de l'influence de celles-ci sur les performances scolaires de l'élève ?

Car, comme mentionné précédemment, « l'important n'est pas de posséder [...], mais d'activer [ces ressources] » (Duru-Bellat, 2003, p. 38). La plupart des recherches, par leur angle choisi, ne permet donc pas de se représenter pleinement, et réellement, la manière dont l'enfant « mobilis[e] son capital » (*ibidem*), et s'il sait le faire. En prenant l'exemple de la télévision, objet qui ressort dans plusieurs études, l'élève dispose d'une ressource dont le statut même dépend de l'utilisation qu'il en fait, en l'occurrence du contenu qu'il visionne, dans ce cas précis. Les différents emplois possibles amèneront potentiellement à des répercussions diversifiées sur les configurations que rencontrera l'élève pour mener son apprentissage scolaire, celles-ci étant notamment liées aux conditions de vie inhérentes au milieu familial. En effet, si certains biens peuvent faire l'objet d'une seule « appropriation matérielle », en revanche, pour d'autres, une « appropriation symbolique » peut s'y ajouter, nécessitant la mobilisation d'un « capital culturel » spécifique (Bourdieu, 1979, p. 5), pour autant qu'il s'agisse d'un bien culturel, au sens auquel l'entend Bourdieu. Ce capital culturel, sous sa forme incorporée, renvoie notamment « aux compétences mises en œuvre dans la consommation des biens » (Coulangeon, 2010, p. 47). Il sous-entend donc une acquisition préalable de connaissances, par l'enfant dans notre cas, pour l'usage du bien en question.

Ainsi, une entrée dans l'analyse par la théorie du capital s'avère judicieuse, sans toutefois poursuivre une conception aussi déterministe, sur le plan socio-économique, que celle entreprise par son auteur. En effet, selon Rocher (2016), qui s'inspire de la théorie bourdieusienne, le positionnement social d'un individu peut être vu comme « le reflet de capitaux [...], de pratiques et d'attitudes qui tendent à plus ou moins favoriser les conditions d'apprentissage » de l'élève (p. 10). En faisant ainsi fi de cette causalité parfois jugée excessive, le bénéfice majeur de cette théorie pour ce travail est qu'elle permet donc une approche pertinente, par ses variables intermédiaires dénommées sous la notion de capital, et offre un outil intéressant dans le cadre de l'analyse de la structure matérielle de l'environnement familial de l'élève, par une perspective large et complète de sa réalité matérielle. En effet, d'une part, le capital culturel permet en ce sens d'appréhender la dimension culturelle du milieu de vie de l'élève, référant aux biens culturels et à leur appropriation (Bourdieu, 1979). Cette notion théorique touche dès lors aux aspects de possession de biens par la famille et de leur utilisation effective par l'élève. Aussi, une extension relative, sans déroger pleinement à la pensée de Bourdieu, s'avère permise quant à la catégorisation des « biens culturels » (p. 5), qui résulte notamment d'un contexte qui a forcément évolué en quarante ans. Même si sa catégorisation

n'est explicitement pas figée, elle réfère couramment, et a priori exclusivement, aux « écrits, peintures, monuments » (*ibidem*), en somme, à ce qui peut être considéré comme une œuvre culturelle. Or, à notre époque, d'autres biens peuvent également remplir cette fonction culturelle, telle que la télévision, l'ordinateur, voire des jeux, par une appropriation adéquate de ces ressources.

D'autre part, la théorie convoque d'autres dimensions qui peuvent graviter autour des enjeux relatifs à la structure matérielle de l'environnement familial de l'élève, notamment social et économique. Ainsi, cette dernière, que Bourdieu aborde par la notion de « capital économique » (*idem*, p. 4), permet, selon l'angle donné par ce présent travail, d'intégrer des éléments structurels qui ont leur importance et qui vont différencier les différentes expériences matérielles auxquelles les élèves auront le droit d'accéder. D'abord, la possession de biens culturels, à la base d'une pratique culturelle ultérieure, a un coût qui ne peut être totalement négligé par l'étude. Mais au-delà des seules « ressources financières » (Coulangeon, 2010, p. 47) de la famille, le capital économique incorpore également les ressources « mobilières et immobilières » (*ibidem*) possédées par celle-ci. L'apport théorique est, à ce titre, pertinent puisqu'il étend la réalité économique de la famille à des éléments concrets et tangibles, tels que la composition mobilière et immobilière du domicile familial, et cette variable s'avère exploitable sans pour autant donner une part trop importante au déterminant économique.

Cet élargissement de la recherche nous amène, en outre, à la question de l'accessibilité aux ressources, condition *sine qua non* d'une appropriation optimale de celles-ci par l'élève. En effet, celui-ci est amené à cohabiter avec le reste de son entourage proche qui aura également des interactions avec ces mêmes ressources, parfois au même moment. Ainsi, la caractéristique immobilière, comme la taille de l'espace de vie en fonction du nombre de personnes logeant dans ce même espace, est un facteur à prendre en compte dans la réflexion. Cet environnement social de l'élève, restreint à la famille, possède une influence non négligeable, et peut être source de perturbations de divers ordres quant à l'apprentissage scolaire de l'élève : en restreignant son accès aux ressources, mais aussi en perturbant physiquement l'élève dans l'utilisation de ces ressources, par la production de nuisances sonores, par exemple. À l'inverse, l'enfant peut mettre à profit ce capital social, ce dernier pouvant amener une stimulation externe auprès de l'élève et lui être bénéfique dans la transmission essentielle du capital culturel, dans sa matérialité ou au niveau du capital incorporé (Bourdieu, 1979, p. 4). Ceci permet donc une opérationnalité potentielle des trois capitaux centraux sur lesquels se fonde la théorie bourdieusienne.

On le voit, et là n'est pas le propos, dresser un panorama des réalités possibles s'avère fastidieux tant il existe une pléthore de configurations de vie auxquelles peuvent être confrontés les élèves lorsqu'ils se retrouvent dans le cadre de vie familial, et auxquelles, selon notre hypothèse, ils ont pu être confrontés davantage lors de la période d'EàD. En engageant la démarche de recherche par le prisme de l'environnement matériel, il est ainsi possible de révéler certaines situations relatives à cette variable, en les envisageant selon les concepts définis dans ce chapitre.

### 1.3. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS

Le passage en revue de l'abondante littérature scientifique relative aux inégalités scolaires des élèves, du point de vue de la sociologie de l'éducation, a permis d'identifier les enjeux majeurs soulevés par cette problématique, mais également de préciser l'angle donné à cette étude. En effet, la réduction du champ d'analyse des facteurs influençant la scolarité de l'élève à son environnement familial amène tout de même à saisir « des corrélations entre quantité de variables relatives à [cet] environnement » (Lautrey, 1981, p. 87). Ainsi, en effectuant le choix d'axer la recherche et la compréhension de ce jeu d'influences par le prisme de la seule variable des ressources matérielles disponibles au domicile de l'élève, de nombreuses dimensions sont indéniablement engagées, telles que les styles éducatifs prônés par les familles ou leur engagement envers la scolarité de leur enfant, par exemple. De fait, de nombreux auteurs (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Duru-Bellat, 2003, p.28 ; Lautrey, 1981) attestent des difficultés à « cerner les interactions entre toutes ces variables » (Lautrey, 1981, p. 87) et que, quel que soit le résultat obtenu, il demeure « d'être prudent face à des relations brutes, entre la réussite de l'enfant et une seule [des] facettes [du milieu familial] » (Duru-Bellat, 2003, p. 28). Là est donc toute la difficulté dans la volonté d'établir des relations de causalité, sinon d'influences, entre des variables intermédiaires, telles que les ressources matérielles mobilisées, qui « doivent être comprises comme éléments d'une structure » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 110), rendant absurde, et biaisé, toute étude entreprenant l'isolement de « l'influence de tel ou tel facteur » (*idem*, p. 111) dans ce système complexe. Une telle démarche de recherche serait d'autant plus incompatible à un tel travail, dont l'ampleur demeure limitée.

Ainsi, même sans vouloir prétendre trouver des résultats démontrant des causalités qui n'ont pu être prouvées par la recherche en sociologie de l'éducation, il convient néanmoins, pour les raisons susmentionnées, de laisser cette perspective causale de côté, en ayant également conscience des limites inhérentes aux études de type causales. Puisque l'environnement de l'élève peut jouer un rôle sur son apprentissage scolaire, l'idée est plutôt de s'attarder sur la manière dont cette stratification, au travers d'une institution, peut se mettre en place, sans que celle-ci soit automatique ou déterministe. Comment et à quelles conditions les situations sociales de l'élève propres à son environnement peuvent influencer l'apprentissage scolaire de l'élève ? D'une recherche de causalité, l'étude tendra donc plutôt à suivre une perspective interactionnelle, en conservant la dimension matérielle du milieu familial de l'élève comme objet d'étude, mais en se focalisant sur les interactions existantes entre ce dernier et son milieu, ainsi que sur les configurations qui peuvent en émerger. Cette observation se fait toutefois de manière indirecte, puisque ces interactions sont reconstruites à partir des données recueillies et analysées.

Tout en ayant conscience que, du fait de délimiter le champ d'analyse à la question des ressources matérielles, l'étude ne porte que sur une infime partie de la réalité de l'environnement familial de l'élève (Lautrey, 1980, p. 54), ce choix découlant d'une subjectivité inévitable n'ôte pas la pertinence d'un tel travail accordé à l'étude de cette variable, notamment par la place croissante de celle-ci dans certaines recherches et sa correspondance forte aux conditions de vie et de travail dont peuvent jouir les élèves dans cet espace ; des conditions de vie matérielles qui jouent d'ailleurs un rôle supposément important sur le



développement cognitif des enfants (*idem*), et par là même, sur leurs performances individuelles dans le contexte scolaire. Ainsi, on l'a vu, ces conditions de vie sont en partie déterminées par la configuration matérielle de l'environnement familial de l'élève, en son contenu mobilier et immobilier. À travers ce contenu, les élèves vivent dans des environnements différents, pouvant devenir possiblement inégaux en regard des exigences de l'institution scolaire sur cet environnement, notamment lorsqu'il s'agit, pour l'élève, d'y puiser pour répondre aux attentes scolaires. L'élève qui y trouve des conditions favorables ne sera donc pas forcément impacté de manière négative par une sortie de l'environnement scolaire, encore faut-il qu'il accède aux ressources de son milieu et qu'ils les utilisent à des fins scolaires. À ce propos, certains élèves ont jugé que les conditions de travail dont ils bénéficient à la maison n'étaient pas satisfaisantes, comme le montre le sondage de l'URSP (2020).

De ces différentes considérations découlent l'idée de concentrer l'observation plus précisément sur la façon dont les élèves parviennent à mobiliser les ressources qu'ils trouvent dans leur environnement familial, et de quelle manière celles-ci influencent également leur manière de travailler à leur domicile. Par ailleurs, la notion d'environnement familial est envisagée, dans une conception élargie, comme les différents environnements de vie de l'élève, ceci afin de prendre en considération les différents lieux dans lesquels l'élève était amené à travailler et qui ne correspondent pas forcément à son domicile. De plus, selon les réalités vécues par les élèves, leur environnement familial au sens strict peut être éclaté en différents lieux. Par ces différentes considérations, la question de recherche retenue pour guider l'analyse est la suivante :

*« À quelles ressources matérielles, en vue du travail scolaire à domicile, les élèves ont-ils accès au sein de leur environnement « familial » et quelle utilisation effective en font-ils ? »*

Cette question comporte trois pans bien distincts. D'abord, l'analyse porte sur une description objective des réalités vécues par les élèves, en s'intéressant à la disponibilité des ressources matérielles. En effet, si l'environnement scolaire s'avère plutôt identique dans sa dimension matérielle, l'environnement familial des élèves varie fortement et ceux-ci y trouveront des ressources diversifiées. Ensuite, de surcroît dans le cas où cet environnement familial offre des ressources matérielles quasiment similaires, sa disposition et son atmosphère peuvent varier, entre un climat calme ou bruyant, par exemple. En d'autres termes, l'accès à ces ressources peut être limité selon différents paramètres. Finalement, l'observation suit l'angle de la manière dont ces ressources sont utilisées et exploitées par l'élève, créant ainsi un contexte particulier qui mérite d'être pris en considération. En effet, deux individus agissant dans un milieu identique ne procéderont pas forcément à la même lecture de leur réalité ou ne tireront pas également profit de leurs expériences de ce milieu. L'idée est donc d'intégrer à l'analyse ces différents contextes pouvant émerger de situations similaires ou différentes, en divisant l'environnement familial de l'élève en ses dimensions immobilières et mobilières.

Suivant le principe que la disponibilité en ressources, l'accès, notamment physique et temporel, à celles-ci et l'utilisation que l'élève en fait influent sur son apprentissage scolaire, cette étude intègre des aspects d'ordre quantitatif, mais aussi et surtout qualitatif, une dimension qui manque, de plus, dans de nombreuses études qui se contentent de traiter simplement de la présence ou de la disponibilité en ressources. Ce manque est pallié dans cette recherche puisque

celle-ci tend à observer les variations entre les réalités des élèves, au niveau de la configuration matérielle de leurs milieux familiaux et dans leur utilisation des ressources disponibles.

Par un tel angle de recherche entrepris, ce travail porte assurément un intérêt prononcé pour le vécu des élèves. Pour ce faire, et tenter de répondre à la question de recherche, l'analyse s'attardera sur la période d'EàD récemment vécue par les élèves, celle-ci permettant de revenir sur les interactions que l'élève a eues avec son environnement matériel, par le biais de ses représentations à ce sujet (Moreau et al., 2003, p. 24). En partant de la perspective de l'élève, l'objectif poursuivi n'est toutefois pas de dégager le sens qu'il donnerait à ce récent vécu, mais de décrire les différentes configurations qui peuvent résulter de la description et l'analyse de ces contextes variés et uniques. En tentant de comprendre ce phénomène et les relations qui se mettent en place, les résultats doivent permettre de répondre à la question du *comment* : comment ce phénomène se modalise et comment ces configurations peuvent être la source de bénéfices ou, à l'inverse, creuser les inégalités entre les élèves par rapport au travail scolaire à domicile notamment, ce qui constitue la visée du second objectif de ce travail. Toutefois, loin de s'arrêter à cette considération potentiellement déterministe, l'idée est de concevoir l'élève comme un acteur subissant certes ces situations, mais parvenant également à mobiliser différentes ressources pour parvenir à agir dessus ou en tirer profit. L'intérêt réside donc aussi sur les contraintes posées par tel environnement sur les possibilités d'action de l'élève. Finalement, afin de mettre en lumière de potentielles relations avec les origines des élèves, un dernier objectif réside dans la mise en relation entre les profils de ces derniers et les différentes situations vécues et les configurations auxquelles elles ont donné lieu. En effet, à partir de la description, l'idée est d'observer si l'appartenance socio-économique produit des inégalités, selon la perspective de recherche, et comment elle les modalise le cas échéant.

De fait, en s'intéressant aux « inégalités entre les individus » (Felouzis, 2014, p. 32), la présente étude s'inscrit dans une perspective plus générale de réduction des inégalités entre les élèves, dans le sens où l'école serait censée « compenser [les] inégalités de départ » (*idem*, p. 17) existant entre les élèves et pouvant potentiellement prendre source au niveau de la configuration matérielle de leur environnement familial.

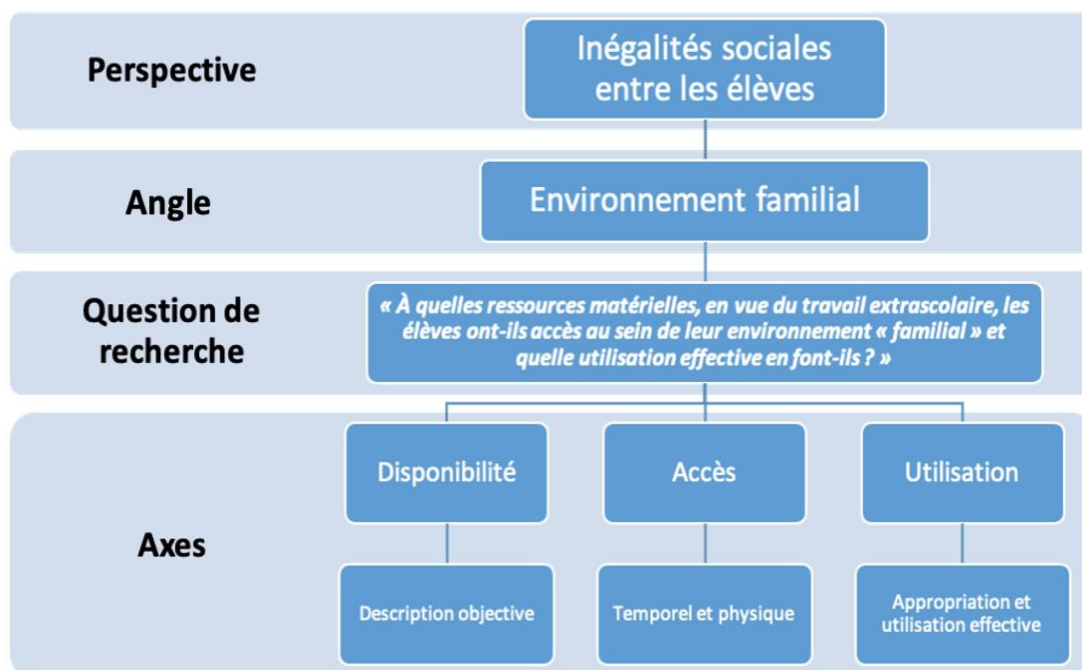


Figure 2 : Cadrage de la démarche réflexive

## **2. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE**

### **2.1. FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES**

Par cette problématisation de la question ainsi que par la précision des objectifs auxquels tend à répondre cette étude, l'idée est d'entreprendre cette dernière selon une méthode qualitative. En effet, il s'agit d'effectuer une description pragmatique de réalités vécues par les élèves et celle-ci passe par l'analyse de données qualitatives produites par les discours de ces mêmes sujets. En portant un intérêt fort pour le vécu, et en souhaitant le retracer avec les élèves, la méthode qualitative paraît la plus à même de répondre à cette volonté et doit permettre de dégager les diverses façons dont les élèves ont mobilisé, ou non, les ressources à leur disposition durant la période d'EàD. Une démarche quantitative, comme le recours à un questionnaire, ne permettrait vraisemblablement pas de saisir ces différences au niveau des configurations induites des contextes uniques vécus par les élèves. En outre, elle ne laisserait pas la même tolérance au niveau de l'émergence de données et de phénomènes inédits, ou additionnels à ceux pensés en amont du moins. Aussi, le phénomène étudié a pour caractéristique d'être très variable, selon les réalités interrogées, et de dépendre, comme mentionné, de multiples facteurs qui entrent en jeu. Une telle démarche admet ainsi une souplesse supérieure quant au questionnement de ces configurations matérielles et à la prise en compte des données. En somme, ce travail se veut être une recherche descriptive (De Ketele & Rogiers, 1996) : en effet, par l'angle des ressources matérielles choisi, la visée de cette étude porte sur la description des vécus des élèves et des configurations qui se mettent en place. Une telle perspective tend, en outre, à inscrire ce travail dans une gamme de travaux épousant le point de vue de l'« entrée par les publics » (Dhume & al., 2011, p. 57), par la volonté de mener l'étude selon leur point de vue ainsi que de baser la récolte et l'analyse des données au niveau des discours de ces derniers notamment.

### **2.2. DISPOSITIF ET PROCÉDURE DE RECUEIL DES DONNÉES**

#### ***2.2.1. Description des participants à l'étude***

La population générale sur laquelle porte cette étude se veut uniquement composée d'élèves scolarisés au cycle 3 dans le canton du Jura. Comme il s'agit du degré vers lequel me destine ma formation en enseignement, une telle délimitation de la recherche s'avère pertinente en vue d'un enrichissement pour la pratique professionnelle. De plus, puisqu'il s'agit d'identifier des expériences et des vécus issus de situations diverses, et que chaque situation et chaque contexte mérite d'être pris en considération, aucun critère spécifique supplémentaire n'a été édicté pour la sélection de l'échantillon, si ce n'est de tendre à intégrer une certaine diversité des participants, dans la limite des moyens à disposition toutefois, afin de s'assurer de pouvoir discuter et comparer des situations de vie sur un spectre relativement large. Comme cette étude s'inscrit dans la thématique large des inégalités sociales et scolaires, cette diversité recherchée

porte principalement sur des aspects de niveau scolaire, par le choix d'élèves issus d'options et de niveaux plus ou moins hétérogènes<sup>3</sup>.

La sélection de la population d'enquête s'est donc faite au sein d'une école secondaire des Frances-Montagnes, dans le canton du Jura, auprès des élèves qui composent les classes auxquelles j'ai enseigné l'histoire. Cette décision a principalement été motivée par un souci de faisabilité de la recherche. En effet, la prise de contact et la communication au sujet de la recherche se sont faites de manière plus aisée, tout comme la mise en place des entretiens de groupe, ce qui n'est pas négligeable. Aussi, l'idée est qu'en interrogeant des élèves qui me connaissent en tant qu'enseignant dans leur quotidien, ceux-ci peuvent ressentir une confiance accrue lors des échanges, permettant du moins de libérer la parole, même lorsqu'il s'agit d'évoquer des situations plus personnelles, comme c'est le cas pour cette enquête.

La soumission de cette population à l'enquête s'est néanmoins faite sur une base volontaire, ce qui a quelque peu contraint la visée de diversité poursuivie. En effet, le but principal, en menant ces entretiens, était de privilégier des échanges riches et constructifs de la part de participants motivés à discuter sur leur vécu. De plus, les entretiens n'ayant pu se réaliser sur le temps scolaire, il demeurait en outre légitime de ne pas obliger les élèves à consacrer une partie de leur temps libre et personnel à cette enquête, ce qui demandait un certain investissement en temps non négligeable. Aussi, la sensibilité du sujet de l'étude, qui touche à des aspects de situation et d'environnement familial, a conduit des participants potentiels, ou leurs parents, à refuser cette immersion, ou ce qui pouvait être jugé comme une immiscion, dans leur vie privée respective.

Ainsi, de la cinquantaine d'élèves composant les différentes classes d'histoire retenues, l'échantillon effectif (*voir tableau 1, p. 28 et annexe E, p. XI*) s'est réduit à 16 élèves qui ont ainsi donné leur accord pour répondre aux questions de l'étude. Cette population est composée d'élèves entre treize et quinze ans, scolarisés en 10H et en 11H et présentant, de plus, une hétérogénéité au niveau de leur niveau scolaire. En outre, l'échantillon ne présente pas une grande mixité de genre, ne comportant qu'un seul participant de genre masculin, et se caractérise par une certaine homogénéité au niveau de l'origine socioculturelle. Ceci peut s'expliquer par le fait que les régions de provenance de ces élèves, au même titre que l'ensemble des enfants scolarisés au sein de l'établissement, se limitent à un nombre de villages restreint, localisés dans une région pouvant être qualifiée de milieu rural qui plus est.

### **2.2.2. Outils de recueil de données**

Afin de récolter les données provenant des participants à la recherche, deux outils de récolte distincts, mais complémentaires, ont été définis et s'inscrivent conjointement dans la démarche qualitative retenue. Le premier de ces outils est un questionnaire (*voir annexe C, p. III*) distribué aux participants à l'enquête. Répondant à l'un des axes identifiables dans la question de recherche, il permet de dresser la fiche d'identité de chaque élève, ainsi qu'un inventaire, non exhaustif mais complet, des ressources disponibles dans l'environnement familial de l'élève. Il

---

<sup>3</sup> Dans le canton du Jura, certains cours, comme l'enseignement de l'histoire, sont dits « à option ». Ils sont dispensés auprès de classes regroupées en trois catégories (option 1 et option 2 ; option 3 ; option 4).

se compose ainsi d'une première série de questions portant sur des aspects sociodémographiques, au niveau de la famille de l'élève, afin de parvenir à dresser un profil général permettant, lors de la phase d'analyse, de saisir une influence potentielle de l'appartenance de classe sur les situations analysées. Les différentes questions poursuivent donc ce but. En effet, selon Felouzis (2014), « pour rendre compte de ces inégalités, on s'est longtemps satisfait de la profession du père et parfois de la profession de la mère » (p. 34). Le chercheur plaide ainsi pour une utilisation de critères supplémentaires, comme « le niveau de diplôme des deux parents [ou] le niveau de vie mesuré par les possessions matérielles au sein de la famille » (*ibidem*). C'est notamment dans ce but qu'une seconde série de questions portent sur l'environnement de vie de l'élève, dans sa matérialité mobilière et immobilière notamment. Elles permettent en outre d'étayer des éléments relatifs aux appartenances de classe, en donnant des indications, voire des nuances, essentielles quant au véritable niveau de vie des familles des élèves. Ces questions et items s'inspirent notamment des enquêtes PISA (Moreau & al., 2003), qui « explore[nt] notamment les caractéristiques des différentes facettes du contexte dans lequel l'élève évolue » (p. 1).

De plus, cette description objective, effectuée de manière détachée du reste de l'enquête, permet de libérer du temps lors de l'entretien à proprement parler. C'est en ce sens que cette étude fonctionne bien sur une méthodologie qualitative, plutôt que mixte, d'autant plus que les données récoltées à travers le questionnaire font également l'objet d'un traitement qualitatif. En somme, elle s'inscrit pleinement dans la démarche principale retenue, celle de l'entretien, constituant de fait son étape initiale.

En effet, le second outil, le canevas d'entretien (*voir annexe B, p. II*) élaboré pour mener les *focus groups*, permet de mettre en évidence les différentes lectures que les élèves se font de leur situation de vie, en approfondissant les questions relatives à l'utilisation et à l'accès aux ressources par les différentes interactions avec l'environnement matériel auxquelles l'élève participe, en somme. Ce faisant, le cadre de discussion se veut directement en lien avec les réalités diversement vécues par les participants de l'enquête, en prenant néanmoins appui sur les données issues du questionnaire rempli et restitué en amont. Concrètement, le guide d'entretien permet de recueillir les impressions des élèves de manière progressive, en initiant le dialogue par des questions générales qui se précisent, au fil de l'échange, vers les grands axes retenus pour ce travail. Ainsi, tout en permettant un cadre et une construction logiques de la thématique, cette organisation semble également la mieux adaptée au public en question, puisque la partie initiale cherche également à mettre les élèves à l'aise et à libérer la parole de tout un chacun.

### **2.2.3. Procédure de récolte des données**

Avant l'exploitation de ces divers outils, une phase de prise de contact était nécessaire. Elle s'est déroulée en différentes étapes, afin d'offrir, lors de chacune d'elle, le temps nécessaire aux élèves pour leur réflexion. Ainsi, un mois avant les *focus group* s'est effectuée, en classe, la présentation du travail et de ses visées, tout comme les intentions et demandes relatives, auprès de l'ensemble du public potentiellement retenu pour la recherche. Il était notamment question de l'organisation des entretiens de groupe. Pour cela, deux circulaires ont été successivement distribuées aux élèves (*voir annexe D, p. VIII*) : la première revenait sur

l'objectif et la démarche prévue pour le travail de manière écrite, et permettait à l'élève de s'engager formellement dans celle-ci, en donnant sa réponse et en proposant notamment ses disponibilités ; la seconde, destinée aux seuls élèves intéressés, rappelait le cadre lié à la confidentialité et permettait de recueillir l'autorisation des parents quant à un possible enregistrement audiovisuel de l'entretien de groupe. En parallèle, les participants étaient invités à se regrouper avec leurs camarades, par affinité, idéalement par groupe de quatre personnes. Suite à cela, une fois les différents groupes constitués et la planification des entretiens établie, ceux-ci étaient informés, approximativement une semaine avant les entretiens, de manière plus précise sur les attentes liées aux entretiens et sur le déroulement de ces derniers, ainsi que sur le questionnaire à remplir.

En effet, comme sous-entendu lors de l'évocation des deux outils distincts utilisés pour la récolte de données, cette procédure s'est donc effectuée en deux phases consécutives. Ainsi, dans un premier temps, les participants ont été invités à remplir le questionnaire. Ce dernier leur a donc été distribué une semaine à l'avance, afin que ceux-ci aient le temps de le compléter. De fait, ils avaient ainsi la possibilité de chercher des renseignements à leur domicile, afin de pouvoir répondre de manière adéquate, notamment sur la situation matérielle de leur espace de vie ou sur la situation professionnelle de leurs parents respectifs. Le choix de la version manuscrite, plutôt qu'une version numérique, devait permettre d'éviter des problèmes liés à l'usage de l'informatique, comme la nécessité de créer un compte numérique pour répondre au questionnaire en ligne. En outre, les participants avaient également la possibilité d'ajouter des informations supplémentaires sur la fiche distribuée, ce qui n'aurait pu être fait au moyen d'un questionnaire numérique. Ceci s'est avéré utile dans l'optique de saisie des réalités familiales des élèves, qui peuvent se révéler complexes dans certains cas. Il était donc particulièrement difficile de construire un questionnaire qui permette de saisir la totalité des possibilités, sans le rendre trop volumineux et complexe à lire. La consigne précisait ainsi que, dans certains cas bien particuliers, les participants avaient la possibilité d'ajouter des informations sur les espaces laissés vierges sur les documents. Ce fut principalement le cas pour les élèves qui vivent au sein de différents domiciles : ceux-ci étaient donc amenés à renseigner les configurations de ces différents lieux de vie.

Les informations contenues dans le questionnaire servaient directement à l'étape suivante des entretiens. En effet, une contextualisation générale, quant aux caractéristiques socio-économiques des élèves notamment, était essentielle pour mener efficacement les entretiens. Celle-ci fut obtenue par compilation des données recueillies par les questionnaires.

Ainsi, dans un second temps seulement se sont donc déroulés les entretiens de groupe, qui constituent la partie essentielle de la procédure et le moyen principal utilisé pour la récolte des données qui seront soumises à l'analyse. L'entretien semble en effet être un moyen adéquat pour cette recherche, puisqu'il permet « la reconstitution de processus d'action, d'expériences ou d'événements du passé » (Quivy & Van Campenhout, 2006, p. 175), concordant avec l'intérêt pour la période d'EàD que les élèves ont vécue il y a quelques mois de cela. La volonté de questionner ces différents vécus et pratiques, dans une approche qualitative, a en outre rendu nécessaire la conduite de tels entretiens, afin de les saisir dans « leurs dimensions sociales et individuelles » (*ibidem*). De fait, parmi les différents types d'entretiens possibles, la variante

de l'entretien semi-directif a été retenue, notamment pour certaines caractéristiques qu'il présente et qui paraissent adaptées à un jeune public. En effet, comme l'entretien semi-directif « n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (*idem*, p. 174), il offre la possibilité de tirer un double bénéfice lors de la récolte des données souhaitées. D'une part, il impose un certain cadre aux personnes interrogées, par les questions éparpillées qui composent le canevas d'entretien, notamment au niveau des intentions et de la direction souhaitée. Ces aspects pouvant être parfois difficilement perceptibles pour un élève de cet âge, ces questions guides doivent ainsi permettre de recentrer la discussion sur les sujets clés, ou dans le cadre de la recherche du moins. D'autre part, ces questions, qui suivent les grands axes précédemment évoqués et autour desquels gravite le travail, acceptent un certain degré de liberté d'expression des intervenants, ceux-ci ayant l'occasion d'évoquer des aspects qui n'avaient pas été pris en compte au moment de l'élaboration du canevas d'entretien ou lors de la réflexion théorique consacrée à la thématique. Un autre avantage lié au public cible est que les élèves qui le composent peuvent se plaire à échanger par l'entremise d'une méthode différente de celle couramment employée en classe et fonctionnant sur le mode de la « question - réponse ».

En ce sens, l'organisation d'entretiens de groupe, plutôt qu'individuels, poursuit cette volonté de libération de la parole et des échanges. En effet, en plus d'être « un moyen simple et pratique de recueil d'informations provenant de plusieurs personnes en même temps » (Kitzinger, 2004, p. 239), répondant à « des impératifs économiques » (Baribeau & Germain, 2010, p. 35) non négligeables, au niveau du temps, pour une recherche de ce type, le *focus group* fonctionne sur « une dynamique des échanges » (*idem*, p. 36) entre les participants. Cette méthode construit un « environnement favorisant l'expression [...] et l'émergence des connaissances [...] et expériences comme une réaction en chaîne » (Moreau, Dedienne, Letrilliart & Le Goaziou, 2004, p. 383). Cette stimulation des uns par les réponses des autres se prête d'autant bien à une telle recherche qui demande aux participants la récupération de certains de leurs souvenirs, provenant de la période d'EàD. L'entretien de groupe doit favoriser ce processus. L'idée est donc d'offrir aux élèves interviewés un cadre à la fois rassurant et propice à la discussion et au « partage d'idées et de nuance » (Baribeau & Germain, 2010, p. 36) au sujet de leurs expériences personnelles, afin de révéler, en principe, des similarités et une certaine richesse quant au contenu de leur discours (*idem*, p. 34).

Par ces nombreuses considérations, l'idée était de réduire le nombre de participants par groupe, afin de laisser la possibilité d'approfondir certains points durant la discussion, et que celle-ci ne se résume pas à une seule énumération de différentes idées. Ainsi, l'intégralité des entretiens de groupe a été menée avec des groupes de quatre participants. En effet, cette taille de groupe permet de donner un temps de parole convenable à tout un chacun, en évitant d'éterniser les débats, les élèves pouvant rapidement se déconcentrer ou s'ennuyer, ce qui porterait atteinte à l'efficacité du dispositif retenu. Il est également plus aisé d'animer et de diriger les entretiens avec un nombre restreint de participants, en veillant par exemple à ce que chaque participant puisse s'exprimer comme il l'entend.

Concrètement, les échanges qui ont eu lieu avec les participants se sont avérés enrichissants et dynamiques. Chaque élève a ainsi pu s'exprimer selon son envie et les éléments qu'il désirait

évoquer, sans être contraint par le temps, le nombre d'intervenants ou encore le cadre de l'entretien lui-même. En effet, le canevas d'entretien prévu devait permettre, d'une part, d'orienter un minimum la discussion, de la délimiter entre des barrières plus ou moins perméables et, d'autre part, de la structurer, afin d'engager un dialogue logique avec les participants. Néanmoins, le plus souvent, ce dernier s'est construit et noué naturellement, si bien que l'échange a parcouru les différents points à aborder de manière libre et la plus fluide possible.

De cette manière, les données ont été récoltées en présentiel, sur le site de l'école secondaire entre les mois de décembre et de janvier, au travers de cinq entretiens. Un seul des quatre entretiens prévus ne s'est en effet pas déroulé comme prévu en amont, sur un plan organisationnel, puisque l'un des participants du groupe 3 était absent. Néanmoins, en regard des éléments livrés à travers le questionnaire que ce dernier a rempli, le profil de cet élève paraissait a priori intéressant et il a donc été jugé pertinent d'intégrer son expérience et son vécu à cette présente étude par le biais d'un entretien individuel. Ainsi, par souci de transparence, il est nécessaire de faire mention de cet élément méthodologique imprévu, d'autant plus que l'impact de ce type d'entretien s'avère certainement moindre sur la teneur des échanges. En effet, si l'absence du reste du groupe peut légitimement peser sur la survenance de certaines idées ou certains éléments évoqués, elle tend toutefois à éviter un « effet de conformité » (Baribeau et Germain, 2010, p. 34) qui peut également résulter de l'effet de groupe et de l'influence des échanges entre ses membres. Baribeau et Germain observent ainsi que les données récoltées par l'entretien individuel sont souvent plus diversifiées et de meilleure qualité (*ibidem*). De plus, pour cette recherche, l'angle d'analyse ne porte pas sur le discours en tant que processus, par sa construction au fil des échanges, mais uniquement comme source d'informations.

En outre, le premier des cinq entretiens menés dans le cadre de cette recherche avait valeur d'essai : il a permis de rectifier les potentielles failles du canevas d'entretien, mais aussi l'approche généralement choisie pour mener la discussion. Néanmoins, l'idée était d'exploiter au mieux cet entretien et d'en retirer les résultats au même titre que les suivants. En outre, la totalité des entretiens, d'une quarantaine de minutes chacun, sauf l'entretien individuel, a été enregistrée au moyen d'une caméra dans l'optique de la transcription de ceux-ci, étape essentielle avant le traitement des données recueillies.

### **2.3. TRAITEMENT DES DONNÉES**

À la suite de l'étape de transcription des données issues des entretiens, et afin de pouvoir mener une analyse pertinente de celles-ci, le traitement des données, dont la méthode retenue est développée ci-après, est l'une des parties essentielles de la présente recherche, devant amener à découvrir les résultats permettant de répondre aux objectifs et à la question de recherche initialement déterminés.

D'abord, il s'agit d'effectuer un travail de compilation des différentes informations relatives aux éléments de classe, fournies par les questionnaires qui auront été remplis par chaque élève, rendant possible une mise en perspective des données issues des entretiens par les profils dressés pour chacun d'entre eux.



Une fois cette contextualisation élaborée, une analyse de contenu des discours qui en sont issus s'avère appropriée, étant donné que la grande partie des données résulte des entretiens menés avec les différents participants. Cette manière d'analyser des données se prête d'autant plus à une analyse « méthodique des informations [...] comme par exemple les rapports d'entretiens semi-directifs » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 202), et notamment la variante de « l'analyse catégorielle » (*idem*, p. 203). Elle consiste à « regrouper l'ensemble des réponses [...] sous différentes catégories, de façon à pouvoir coder les réponses semblables sous une même étiquette » (Van der Maren, 2004, p. 434). Ainsi, les catégories obtenues par ces regroupements sont essentielles, puisqu'elles permettent de cibler l'analyse aux seuls passages dignes d'intérêt pour la recherche menée (*idem*, p. 432), tout en permettant de faciliter la comparaison des données obtenues lors des différentes entrevues. Pour ce faire, Van der Maren propose par ailleurs deux procédés pour faire émerger des catégories lors d'une analyse portant sur le contenu, dont l'un est de « travailler sans index de catégories *a priori*, [...] les regroupements se [faisant] progressivement, en cours d'analyse » (*idem*, p. 434). Plutôt que d'analyser les données brutes au moyen de catégories préalablement déterminées, « ce sont les passages du texte qui suggèrent les rubriques » (*idem*, p. 429), répondant elles-mêmes aux objectifs de recherche fixés en amont (Blais & Martineau, 2006, p. 3).

Ce schéma d'analyse de type inductif a donc été retenu pour procéder au traitement des données de cette enquête, notamment par le « caractère exploratoire » (*idem*, p. 4), du moins partiel, de la présente étude. En effet, dans la littérature scientifique abondante portant sur les inégalités sociales et scolaires, objet d'étude global de ce travail, il n'existe pas de catégories ou de modèle déterminés et opérationnels, mais plutôt des apports conceptuels qui se recoupent, mais qui divergent également en différents points. Parmi elles, la théorie du capital (Bourdieu, 1979), identifiée en prémisse de l'analyse, consent à guider le regard lors de l'analyse et offre certaines perspectives ou idées d'interprétation du corpus analysé, notamment par les catégories qu'elle propose. Si elle a appuyé notre réflexion initiale, il ne s'agit néanmoins pas de l'unique apport exploitable, en lien avec la thématique de cette recherche. S'y contraindre appauvrirait le champ d'analyse et réduirait potentiellement l'exploitation des données brutes à ses contours délimités, mais incomplets.

Ainsi, cette enquête portant sur un objet d'étude dénué d'un véritable modèle, et pour lequel cette recherche suit un angle original, offre un terrain propice à l'application d'une analyse inductive (Van der Maren, 2004, p. 429). C'est ainsi que dans l'optique de mener une analyse répondant à une certaine rigueur scientifique, « sera reconnu comme unité significative tout passage [du corpus] qui éveille un écho, qui suscite une analogie ou une correspondance avec un modèle ou une théorie » (*ibidem*) préexistante. L'avantage d'une telle méthode est de soutenir l'analyse par des concepts, notamment issus de la théorie bourdieusienne, qui ont forgé la réflexion ou qui viendront l'alimenter au fil du processus analytique, tout en laissant néanmoins une part non négligeable de subjectivité, d'interprétation. Ce dernier apport atténue notamment le risque incombant aux « limitations de l'observation dans un cadre prédéfini » (Vasquez, 1992, p. 45) et amenant parfois à négliger, de manière consciente ou non, certains résultats qui prendraient position hors des limites de ce cadre d'analyse.

De fait, contrairement à une méthode d'analyse déductive, les résultats de cette étude proviennent directement de l'analyse des données brutes, et non à partir de réponses souhaitées ou attendues, en vue de réfuter une hypothèse, par exemple. L'idée est bien de découvrir, au travers des verbatim, des expériences de vie et des configurations qui se sont construites à l'intérieur des environnements familiaux des élèves. Analyser la manière dont ils s'expriment sur la période d'EaD doit ainsi permettre de voir les potentielles inégalités qui en résultent, ou peuvent en résulter. Cette approche répond d'ailleurs au choix de ne pas établir d'hypothèses, à corroborer par les données obtenues, mais d'ancrer ces dernières au sein des objectifs déterminés dans ce travail.

Cette étude pointant un domaine vaste, il s'agit en outre d'opérer un certain nombre de choix, en décidant de faire émerger les grandes tendances, les résultats remarquables ou qui possèdent une réelle pertinence en vue d'apporter des éléments de réponses solides à la question de recherche, tout en aspirant à mettre en lumière la parole et le vécu du plus grand nombre. Ainsi, des extraits des entretiens sont mobilisés pour illustrer les descriptions des différentes configurations observées indirectement par les discours des élèves. Afin de répertorier de manière claire ces différents extraits, un code unique d'identification est employé, soit l'initiale de l'intervenant et la détermination du groupe dans lequel il a pris part à l'entretien. En outre, le respect de la confidentialité des intervenants étant primordial, le générique féminin, en plus de l'initiale, est systématiquement employé lorsqu'il s'agit de faire référence à tel élève et à son discours.

### 3. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans un premier temps, les questionnaires, distribués aux élèves en amont des entretiens, ont permis de dresser une classification générale des seize participants à la recherche. La synthèse de ces données dans le tableau suivant permet de donner une idée générale de l'appartenance sociale des élèves, dans le but d'établir des liens entre ces appartenances et les différentes configurations qui se sont révélées par l'entremise des verbatim des élèves. Afin de ne pas alourdir le tableau, seuls des critères comprenant des éléments de classe généraux ont été retenus pour sa constitution.

Élève, degré, niveau / option	Nationalité des parents	Niveau d'études des parents	Emploi actuel des parents	Nombre de personnes dans le ménage	Nombre de pièces <sup>4</sup> dans le ménage
E., 10H, op. 1-2	Suisse Suisse	Formation supérieure Formation supérieure	Architecte HES Employée de commerce avec diplôme supérieur	5	6
J., 10H, op. 1-2	Suisse Suisse	Formation supérieure Formation supérieure	Fonction politique Infirmière	6	8
C., 10H, op. 1-2	Suisse Suisse / Italienne	Formation supérieure Formation supérieure	Ingénieur Ingénieure	4	6
A., 10H, op. 1-2	Suisse Suisse	Formation supérieure Formation supérieure	Ingénieur Garde d'enfants	4	8
F., 10H, op. 1-2	Suisse Française	Formation prof. Équivalent formation prof.	Maçon Secrétaire - comptable	3	6
Mé., 10H, op. 1-2	Suisse Suisse	Formation prof. Formation supérieure	Horloger Logopédiste	4	6
Ma., 10H, op. 1-2	Suisse Suisse	Formation prof. Maturité	Mécanicien sur locomotive Assistante de direction	3 6	5 8
Mar., 10H, op. 1-2	Suisse Suisse	Formation prof. Formation supérieure	Restaurateur Directrice de crèche	2 2	4 4

<sup>4</sup> Nombre de pièces de vie dans le ménage.

Lé., 10H, op. 3	Français Française	Inconnu Formation prof.	Inconnu Tenancière d'un commerce	2	4
L., 10H, op. 3	Suisse Suisse	Formation supérieure Formation prof.	Ingénieur Responsable d'un service cantonal	4	6
I., 10H, op. 3	Suisse Suisse	Formation prof. Formation supérieure	Électricien Enseignante	5	6
Lo., 10H, op. 3	Suisse Suisse	Formation prof. (En études)	Mécanicien Étudiante	3 4	5 6
A., 11H, op. 4	Suisse Suisse	Formation prof. Formation supérieure	Agriculteur Agricultrice (anciennement infirmière)	5	4
M., 11H, op. 1-2	Canadien Suisse / Italienne	Formation supérieure Formation prof.	Physiothérapeute Réflexologue	3	5
H., 11H, op. 1-2	Suisse Suisse	Formation supérieure Formation supérieure	Enseignant Psychologue	3	5
L., 11H, op. 1-2	Suisse Suisse	Formation supérieure Formation supérieure	Responsable dans une institution de formation Responsable d'un service cantonal	3 5	5 6

Tableau 1 : Récapitulatif des profils des participants à la recherche

Ainsi, les quatre entretiens de groupe, menés dans le cadre de cette recherche, ont permis la récolte de données riches, au niveau de leur contenu, portant sur seize situations de vie vécues par les différents participants durant la période d'EàD, celles-ci ayant été questionnées sous l'angle de l'environnement matériel propre aux différents environnements familiaux de chacun des élèves. En passant au crible de l'analyse les résultats obtenus, la volonté est de saisir ces différentes expériences à la lumière de réflexions théoriques et conceptuelles notamment.

Pour générer des éléments de réponse au questionnement de recherche initialement établi, la démarche analytique proposée correspond à la structure même de la question de recherche retenue, à savoir « à quelles ressources matérielles, en vue du travail scolaire à domicile, les élèves ont-ils accès au sein de leur environnement « familial » et quelle utilisation effective en

*font-ils ?* ». En effet, la phase d'analyse déploie systématiquement les trois pans qui composent la question de recherche pour les deux dimensions de l'environnement matériel retenu. En partant de la dimension immobilière propre à l'environnement familial de l'élève, l'analyse s'attarde progressivement à la dimension mobilière, en décomposant la description de ces environnements par la disponibilité, l'accès et l'utilisation des ressources qui y sont relatives, tout en démontrant que les deux dimensions peuvent également se recouper et entrer en interaction.

De fait, la démarche répond aux objectifs soulevés en amont, qui visent à saisir les différentes configurations qui peuvent résulter de la description et de l'analyse de ces contextes variés et uniques. Se pose la question des différentes configurations pouvant résulter de ces situations de vie et l'impact que celles-ci engendrent sur l'activité scolaire des élèves, lorsque le cadre de vie familial se substitue au cadre scolaire ; un second cadre non moins équitable mais au demeurant égal pour tous, au sein d'un même établissement. En effet, en inscrivant ce travail dans le champ des recherches en matière d'inégalités sociales et scolaires chez les élèves, l'intérêt porte, justement, sur les inégalités matérielles issues de ces environnements familiaux, en termes de bénéfices ou d'obstacles au travail des élèves. Un premier examen des données, de manière globale, tend ainsi à légitimer une telle approche analytique, qui s'inspire directement des travaux de Lautrey (1980), qui, lui, souhaitait dresser le profil d'un environnement favorable au meilleur développement intellectuel chez un enfant, en ce qu'il présente en termes de stimulations ou de perturbations ou de ceux de Lahire (2019) sur les inégalités multiples existant chez les enfants. Pour ce dernier, au fil de sa socialisation, l'enfant acquiert des dispositions, de natures différentes, qui ne sont jamais neutres, mais appréhendables comme tant de « ressources [...] ou, au contraire, des obstacles » (p. 13) à l'apprentissage et la réussite scolaire de l'élève. L'idée est donc de saisir les différences observées à la lumière des profils dressés pour chaque élève.

### **3.1. L'ÉLÈVE DANS SON ENVIRONNEMENT IMMOBILIER**

#### ***3.1.1. La question de l'espace disponible ...***

Lorsque l'on s'intéresse aux principaux facteurs différenciateurs chez les élèves, au niveau de leur activité scolaire à domicile et en termes d'environnement immobilier, indéniablement, la question des conditions de logement revient de manière récurrente (Court, 2017 ; Lahire, 2019 ; Meirieu, 2000). En effet, par les potentielles inégalités qu'elles peuvent induire, les incidences supposées sur la scolarité des élèves sont possiblement fortes (Court, 2017, p. 68). Chaque enfant réside dans un habitat principal plus ou moins unique, qui diffère de celui d'un autre enfant. Ainsi, quand ce milieu devient le cadre de travail principal de l'élève, ce dernier bénéficie de conditions de travail directement déterminées par cet environnement physique, qui lui est imposé et qu'il n'a pas choisi. De ces conditions, on peut notamment extraire le paramètre de l'espace disponible dans cet habitat : est-ce que l'élève possède un endroit qui lui est réservé ou peut-il y avoir accès à des moments déterminés, en vue de la réalisation d'activités scolaires notamment ? On peut effectivement imaginer que, dans la majorité des cas, l'une des conditions propices à un travail assidu demeure le calme, au sens de l'absence de perturbations externes. Le contexte scolaire propose de fait un tel cadre de travail à tous les élèves qui l'expérimentent, au contraire de l'environnement familial où l'enfant est amené à cohabiter avec des acteurs

externes au milieu scolaire, notamment sa famille proche, et au sein d'un ou plusieurs lieux de vie dont la fonction première n'est pas d'assurer son apprentissage scolaire.

Pour travailler, j'étais au salon ou des fois dans ma chambre, ça dépendait, et l'après-midi, j'allais dehors, dans mon jardin ou comme ça. [...] En fait, au début, j'allais un petit coup au salon, et si mon frère me dérangeait vraiment trop, j'allais dans ma chambre. (L., G4)

Cet exemple sur la manière dont pouvait se mettre au travail cette élève durant l'EàD donne des renseignements importants. D'abord, il témoigne d'une possibilité d'expérimentations de différents lieux au sein de son environnement familial, illustré par une multiplication des pièces de son habitat pouvant servir de cadre de travail scolaire, comme le salon familial, la chambre individuelle ou encore l'utilisation d'espaces extérieurs. Surtout, cette disponibilité en espace contribue à étendre « l'espace des possibles » (Lahire, 2019, p. 941) : possibilité de se mouvoir, de changer de contexte au gré de ses envies, mais aussi des événements, telle que la survenance d'un dérangement d'un membre de la famille. En s'appuyant sur cette source, on remarque que l'un des meilleurs moyens de se distancer de certaines nuisances réside en effet souvent dans l'isolement physique de l'individu.

Partant de ce constat, les avantages paraissent réels dès lors que l'habitat propose un vaste espace que l'élève peut s'approprier plus ou moins à sa guise en vue du travail scolaire, pour autant qu'il y trouve donc les conditions adéquates, notamment un certain calme, ou qu'il se sente apte à y réaliser des activités scolaires. Des avantages dont ne peut donc pas bénéficier la totalité des enfants, en raison de leur logement spécifique.

- En général, je me mettais à la table du salon et je bossais là, et j'avais du calme là [...], car mes parents étaient pas là. (Mar., G2)
- Moi c'était au salon aussi, parce que j'étais toute seule à la maison. (F., G2)

En effet, cette disponibilité en espace dépend de différents paramètres, notamment le nombre de pièces de vie que comportent le lieu d'habitation et, surtout, son rapport avec le nombre de personnes qui y vivent quotidiennement et la fréquence de leur présence au sein de l'habitation.

Cette question demeurant fort intéressante, et pertinente en vue de la recherche, les participants ont été amenés à y répondre et à se positionner par rapport à cet espace, en se concentrant sur deux aspects qu'ils retrouvent, ou non, chez eux : la présence d'un endroit calme, propice au travail, et la possession d'une chambre individuelle. Il en ressort que la majorité des participants pensent disposer de telles conditions, seuls deux élèves ayant répondu par la négative pour l'une des deux propositions, par l'entremise du questionnaire. En procédant donc à une analyse d'un point de vue purement quantitatif, tous ou presque peuvent jouir de conditions immobilières a priori convenables, en disposant de logements spacieux ou qui comportent, au minimum, une pièce de vie pour chaque membre de la famille.

Ainsi, on ne constate que peu de variété au niveau de la structuration immobilière des environnements des seize participants de cette recherche, ces derniers semblant donc être relativement égaux du point de vue des ressources immobilières dont ils peuvent théoriquement profiter. Une telle harmonie s'explique notamment par l'échantillonnage réalisé pour l'enquête. En effet, selon Lahire, « les lieux où l'on naît et où l'on est éduqué dépendent étroitement du revenu de sa famille » (*idem*, p. 933) : il associe ainsi de telles « conditions matérielles

d'existence » aux classes dites supérieures, qui peuvent se permettre, financièrement, de se loger dans des habitats « spacieux et confortables » (*idem*, p. 944). En mobilisant de fait un facteur explicatif cher à Bourdieu, le capital économique, il affirme que les inégalités économiques des familles « s'objectivent notamment dans des habitats et des conditions d'existence très inégaux » (*idem*, p. 935). Cette vision concordant à un certain déterminisme économique ne se vérifie pourtant que partiellement à travers cette étude.

Globalement, les profils socioculturels des participants indiquent une tendance similaire quant à la formation et à la position socioprofessionnelle de leurs parents, si bien que treize participants parmi les seize ont au moins un parent qui a achevé une formation supérieure. À titre d'exemple, *L.* et *Mar.*, qui bénéficient, a priori, d'un habitat convenable quant au rapport entre l'espace et le nombre de personnes qui y vivent, ont respectivement un père et une mère au bénéfice d'une formation supérieure et qui exerce dans un domaine de profession lié, étant ingénieur et directrice d'une institution. À l'inverse, *A.*, enfant de parents qui exercent dans l'agriculture, vit dans une habitation quelque peu exiguë, au regard du rapport entre le nombre de pièces de vie et les personnes qui y vivent, soit environ quatre pièces pour cinq personnes, la contraignant notamment à partager une chambre individuelle avec sa sœur.

Néanmoins, il ne s'agit pas d'une relation systématique, et établir une règle en ce sens serait incorrect. Le cas de *Lé.* est un exemple frappant de cette absence de causalité absolue et supposée entre capital économique et conditions de logement. Cet élève vit ainsi avec un seul parent, au bénéfice d'un certificat professionnel dans le domaine alimentaire, et n'a aucun contact avec son second parent. Sans indication sur le revenu précis du ménage, on peut malgré tout établir que cette famille ne se trouve pas dans une classe supérieure, mais plutôt moyenne, une seule touchant d'autant plus un salaire. Pourtant, *Lé.* a estimé bénéficier d'agréables conditions de travail, au niveau immobilier, durant la période d'EàD. Le logement dans lequel elle a vécu possède quatre pièces pour deux personnes, ce qui laisse mathématiquement une pièce personnelle pour chaque membre de cette famille, pouvant servir de chambre individuelle, par exemple.

Ainsi, le capital économique de la famille n'est pas la condition indispensable à l'obtention d'un habitat adéquat en terme spatial, comme vu avec l'exemple de *Lé.*. Aussi, si dans la plupart des cas un bon revenu aide grandement à garantir de telles conditions, comme tend également à confirmer l'échantillonnage de cette recherche, Lahire atténue une telle vision rigide puisque ses recherches rendent compte « qu'une partie [des enfants issus de classes supérieures] partage leur chambre avec leur frère ou sœur » (*idem*, p. 945). Sachant que la majorité des élèves en EàD ont trouvé en leur chambre leur nouveau lieu improvisé des apprentissages scolaires, on peut remarquer que l'appartenance économique à une classe ne place tout de même pas tous les élèves qui en sont issus sur un même pied d'égalité.

Même s'il apporte cette nuance, Lahire prête néanmoins à ces conditions de logements spacieuses des circonstances optimales qui permettent, en leur intérieur, « un prolongement des logiques scolaires » influençant positivement la scolarité des élèves (*idem*, p. 950) et pour lequel le facteur de l'espace est important mais de loin pas unique. Le bénéfice relatif à la disponibilité en espace sur l'activité et l'efficacité scolaire de l'élève serait donc à relativiser,

et il convient de prendre en compte d'autres indicateurs, comme en témoignent certaines situations décrites par les participants à l'enquête.

### **3.1.2. ... et de son accès réel**

Comme discuté, le réel intérêt de posséder un certain capital en espace disponible réside dans le calme et l'atmosphère propice au travail scolaire que l'élève peut trouver dans son environnement familial. La situation décrite précédemment par *L.* est parlante, puisqu'elle était amenée à changer de lieux de travail selon les circonstances, et notamment en fonction des perturbations pouvant provenir de l'activité de son petit frère. Cette expérience amène donc à tenir compte d'un paramètre supplémentaire, soit celui des obstacles à l'apprentissage qui peuvent demeurer spécifiques à l'environnement familial et ainsi perturber l'élève lors de son travail scolaire. À l'intérieur de cet espace de vie s'impose donc la question des interactions sociales qui s'y créent et qui peuvent parfois se convertir en véritables interférences, car difficilement gérables par les élèves eux-mêmes.

Je trouvais aussi que des fois, on n'avait pas forcément le calme, on avait plus de distractions autour de nous. [...] Ben déjà, les frères et sœurs. [...] Et puis des fois, il y avait aussi les parents, il fallait vite aller faire ça, du coup c'est vite compliqué de se remettre dedans. (*A.*, G4)

*A.* a justement dû faire face à de telles situations problématiques durant l'EàD, devant répondre à des sollicitations diverses émanant des membres de sa famille, allant de ses parents à ses frères et sœurs, qui la sortaient fréquemment de son travail. Comme mentionné précédemment, elle vit dans une habitation plutôt exiguë et n'y dispose pas d'espace de travail fixe et propre à elle. Même si elle a affirmé, par le biais du questionnaire, qu'elle bénéficiait tout de même d'endroit calme et propice au travail chez elle, l'entretien mené a posteriori révèle donc une autre facette de sa réalité vécue. Partageant en effet sa chambre avec l'une de ses sœurs, *A.* était contrainte de travailler au salon, étant le seul espace a priori calme, où elle pouvait travailler seule. Le fait de travailler dans cet endroit en apparence paisible, à ses yeux du moins, génère malheureusement une exposition visuelle qui lui a plus que souvent été préjudiciable.

Cette importance de la prise en compte des acteurs composant le milieu de vie se confirme également dans le verbatim de *F.* et de *M.*, dont les situations décrites comportent des similarités sur ce plan. En effet, elles déclarent avoir travaillé dans des pièces communes, comme le salon, sans pour autant y être dérangées, au contraire de *A.*. Ainsi, si elles parvenaient à trouver au salon des conditions de travail qui leur convenaient, l'absence de personnes dans le logement favorisait sans doute cela. Toutes deux enfants uniques, elles ont pu tirer profit du fait que leurs parents travaillaient durant la journée pour élargir, de manière momentanée, leur espace disponible.

Dès lors, lorsque l'élève ne peut bénéficier de cette solitude bienvenue, le salut réside-t-il dans l'existence d'une chambre individuelle, qu'il peut s'approprier à sa convenance ? Autrement dit, les perturbations extrinsèques rencontrées par *A.* dans ses activités scolaires auraient-elles totalement disparu si elle avait pu bénéficier d'un espace personnel ? La question mérite d'être soulevée puisqu'elle tend à proposer une réponse encore une fois nuancée.

En partant à nouveau de l'exemple de vie de *L.*, révélateur de différents aspects, ce dernier démontre une des alternatives qui lui restait lorsque les perturbations devenaient trop gênantes



au salon, en se réfugiant ainsi dans sa chambre. Toutefois, la barrière physique et visuelle que peut procurer cet endroit ne permet pas d'empêcher totalement les sources de distractions externes.

Quand j'allais dans ma chambre, je mettais de la musique, parce que mon frère faisait beaucoup trop de bruit [...]. Il était parfois relativement bruyant. (L., G3)

En fait, ma chambre [...], normalement elle est calme, sauf que y a mon petit frère. Du coup, il vient, il avait beaucoup de travail, mais il venait quand même tout le temps vers moi, il chantait, et du coup, c'était pas tout le temps très tranquille. (Lo., G3)

L. et Lo. ne parvenaient donc pas toujours à se défaire totalement des nuisances provoquées par leur petit frère, malgré cette possibilité qui leur était offerte de s'isoler dans leur chambre. À ce propos, Lo. avait déjà suggéré cette dimension dans le questionnaire préalablement rempli, en certifiant disposer d'une chambre sans pour autant avoir un endroit véritablement calme au sein de son habitation. Ce constat ressort d'ailleurs de cinq autres participants, qui ont tout de même dû faire face à ce genre de perturbations externes alors même qu'ils disposaient d'une chambre individuelle.

Ainsi, plus que le fait de pouvoir disposer d'une pièce personnelle au sein de l'environnement familial, il semble que la question de l'accès à ces espaces disponibles soit d'autant plus déterminante. L'enquête PISA menée par Moreau et al. (2003) observait également cette absence de systématisme, concluant que « la non-possession d'une chambre individuelle n'inclut pas l'absence d'un endroit calme et d'un bureau pour travailler » (p. 38), tout comme l'inverse a d'ailleurs été démontré au travers des entretiens menés dans le cadre de ce travail. Ainsi, cet espace disponible peut finalement évoluer, en quelque sorte, au fil du temps et des moments de la journée : tantôt il s'élargit, tantôt il se restreint, réduisant par conséquent la capacité de l'élève d'« y matérialiser [sa] vie d'élève » (Lahire, 2019, p. 939). L'élève, bien souvent, est d'ailleurs voué à subir ces événements qui ne dépendent pas de sa volonté, mais de la présence et des activités des personnes qui l'entourent.

Ben en plus, mes parents travaillaient les deux à la maison, donc ils ont beaucoup d'appels ou des choses comme ça, donc y avait quand même du bruit [...] Ouais, parfois c'était embêtant. (C., G1)

Il convient néanmoins de relativiser à certaines situations vécues incombant directement à la période particulière de confinement, durant l'expérience de l'EàD, où de nombreux parents ou enfants se sont trouvés à la maison. Cela permet du moins d'exposer, de manière relativement exceptionnelle certes, les influences négatives que la cohabitation avec d'autres individus peut causer.

Malgré cela, ces témoignages apportent des éléments démontrant la complexité émanant de la configuration immobilière dans laquelle l'élève peut être amené à travailler. Ils nous amènent à sortir de cette correspondance parfois préconçue entre la possession d'une chambre et la présence d'un endroit calme, définissant de fait des conditions idéales pour travailler à la maison, et poussent à élargir la réflexion à d'autres paramètres, comme les nuisances diverses auxquelles doit faire face l'élève dans ce milieu de vie.

Ainsi, au regard de ces situations, le poids du capital économique est naturellement à relativiser, puisque le seul paramètre de l'espace disponible, qui en découle plus ou moins, ne résout en

tous les cas pas tous les soucis. À l'image de Bourdieu, il s'agit donc de tenir compte, non seulement du volume global du capital de la famille, mais surtout d'autres paramètres le composant.

### **3.2. QUAND L'ÉLÈVE AGIT SUR SON ENVIRONNEMENT**

Aussi, focaliser le regard exclusivement sur des variables ou des éléments indépendants de l'élève, comme son appartenance socio-économique, le revenu de la famille ou encore la structuration immobilière de l'environnement familial, impose indéniablement une vision à connotation déterministe des configurations issues de ces différents milieux. Cet aspect néglige, à tort, une dimension importante, qui donne un rôle tout autre à l'élève, plus actif.

#### **3.2.1. *Faire face aux distractions ...***

La situation d'EàD a de particulier qu'elle place l'élève dans un environnement qui lui est connu mais auquel il doit s'acclimater en vue du travail scolaire. En effet, l'élève en situation d'EàD doit apprendre à vivre avec des conditions d'apprentissage qu'il ne rencontre pas en milieu scolaire et qu'il ne maîtrise pas toujours. En situation scolaire, ces conditions lui sont aussi imposées mais elles ont pour nature de participer et contribuer favorablement à l'apprentissage de l'élève, à la différence de certaines qui sont propres à l'environnement familial. De fait, l'élève peut se retrouver parfois seul face à celles-ci et pourrait laisser croire qu'il demeure, par conséquent, voué à subir les événements interférant sur son activité scolaire, à se laisser rythmer aux aléas des distractions prenant place dans son milieu de vie, comme peut le confirmer l'exemple de A. notamment. Pourtant, les situations décrites par les participants présentent une réalité tout autre, qui pourrait également expliquer que la grande majorité de ceux-ci n'a fait état que de rares situations perturbantes, et gérables, pour leur travail scolaire.

Ainsi, au bénéfice d'une responsabilité accrue face à leur apprentissage, acquise parfois subitement lors de la période d'EàD, certains élèves ont dû, et pu, user de stratégies pour contourner ou « se protéger de la distraction » (Cosnefroy, 2010, p. 5), des diverses perturbations auxquelles ils devaient faire face.

Souvent, [mes frères et sœurs] allaient dehors l'après-midi, donc je bossais quand ils partaient. [...] Ils restaient jamais toute la journée à la maison, ils allaient jouer dehors. (J., G1)

Pour s'éviter de tels désagréments, certains élèves comme J. adaptaient leurs moments de travail en fonction du rythme des personnes avec lesquelles ils cohabitaient, si bien que l'isolement fût rendu possible. Ainsi, l'isolement physique constitue souvent le premier réflexe pour échapper à ces perturbations. C'est ce que recherchait également L. lorsqu'elle changeait successivement de pièces, et donc de lieux de travail, durant certains moments dévoués au travail scolaire. En exerçant ce contrôle sur son environnement, L. cherchait à « intervenir sur le contexte de l'apprentissage » (*idem*, p. 7), en vue d'améliorer ses conditions de travail. Pour Cosnefroy, ces stratégies de « régulation des processus externes » (*idem*, p. 6) participent d'une démarche d'« autorégulation » (*idem*, p. 5) dans laquelle s'inscrit l'élève lors du travail scolaire à la maison.

Contrecarrant l'idée d'un acteur passif, conditionné par son environnement de vie, l'élève acquiert un véritable statut d'acteur sur son apprentissage, capable d'agir sur les conditions dans

lesquelles il est contraint d'apprendre et de travailler. Mieux, il trouve « en lui-même des ressources pour [...] résister aux distractions » (*ibidem*), comme lorsque l'isolement physique n'est pas envisageable.

Moi, je mettais de la musique avec des écouteurs, car en plus, il y avait des travaux chez nous, alors du coup, [les artisans] parlaient entre eux [...], c'était encore plus dérangeant (A., G4)

Tout comme L. lorsqu'elle se faisait malgré tout déranger par son frère, A. a dû trouver une solution pour se protéger de ces perturbations sonores présentes au sein de son foyer. Les stratégies qu'ils parviennent à exploiter ne sont donc pas complètement détachées des conditions et des situations rencontrées, et si celles-ci tendent à réduire les inégalités relatives aux conditions matérielles dans lesquelles ils se trouvent au départ, les élèves ne demeurent pas égaux dans leur capacité à faire face à ces perturbations. A. demeurerait ainsi dans une situation sujette aux distractions.

Mes deux sœurs travaillaient dans leur chambre [...], mais y a des moments où il y en a une qui avait fini, donc elle descend et c'est là que ça commence : elle te demande des choses pour ses devoirs et il faut l'aider. [...] Du coup, ça me sortait de ce que je faisais. Et il y a le chien, il vient tout le temps se câliner, [...] je devais l'enfermer dans une pièce parce que sinon on n'arrive pas travailler. (A., G4)

La disponibilité restreinte en espace ne lui a dès lors pas permis d'échapper à ces sollicitations et elle n'a pas réussi à trouver de solutions idéales pour y mettre un terme, au contraire de L. qui, elle, a trouvé des conditions adéquates en ajoutant une protection sonore, la musique également, à l'obstacle physique dont faisait office sa chambre, fermée à clé.

Il demeure ainsi difficile d'émettre de quelconques hypothèses ou généralités, à ce stade de l'analyse des données récoltées, sur un profil d'élève qui serait plus susceptible qu'un autre à mobiliser de telles stratégies, ou sur la manière de les mobiliser, puisque celles-ci vont être exploitées différemment en fonction des distractions, de leur nature ou de leur fréquence notamment. Le milieu semble donc tout de même jouer un rôle crucial. De plus, hormis la variété de ces perturbations, qui dépendent de situations parfois très spécifiques au milieu, elles se révèlent, en outre, inégalement perçues et acceptées par les personnes qui y sont confrontées.

### **3.2.2. ... et se créer un climat propice à l'activité scolaire**

De fait, tout un chacun semble accepter des conditions de travail différentes et les manières de se mettre au travail se sont révélées très variées. Car les obstacles à l'apprentissage ne résultent pas systématiquement de perturbations sonores, dans le sens du bruit, ni uniquement de l'activité des personnes situées dans l'habitat, comme constaté par les situations décrites précédemment.

Il y avait toujours la TV derrière, mais des fois, je mettais la radio, quand je commençais à bosser [...]. Car moi, je suis toute seule et j'aime bien quand y a un bruit derrière, sinon je me sens trop seule en fait. Quand y a pas de bruit, ça me perturbe en fait [...] et j'arrive encore assez bien à me concentrer même s'il y a la TV derrière. (Mar., G2)

Comme déjà mentionné, Mar. était seule chez elle en journée, ses parents travaillant à l'extérieur du domicile. Ce qui est intéressant est qu'elle fait état de perturbations d'une autre

nature que celles prises en compte jusqu'ici. Dans ce cas, c'est justement le calme, le silence régnant dans son environnement familial qui la gênait dans son activité scolaire. Si certains se sont donc sentis dérangés en travaillant au sein d'environnements bruyants, qu'ils perçoivent comme des environnements perturbateurs, et avaient préféré une absence totale de personnes chez eux lorsqu'ils travaillaient, à l'inverse, d'autres y ont vu le silence comme un véritable obstacle à leur activité scolaire. En effet, habitué à des salles de classe où le silence n'est jamais absolu, où les interactions sociales sont multiples, le silence peut s'avérer être pesant sur le moral des élèves et, paradoxalement, influencer sur leur concentration, voire leur état affectif.

Moi c'était [...] en musique, tout le temps. [...] À l'école, on n'a pas le droit, mais moi j'arrive mieux à me concentrer parce que t'es vraiment dans ta bulle. [Au sujet de la TV :] Non, car j'arrive pas à me concentrer, je fais n'importe quoi sinon. (F., G2)

Un constat corroboré par F., qui au même titre que Mar., jouissait de conditions sonores acceptables, étant seule à la maison et ne s'étant plainte d'aucune perturbation sonore spécifique. Cependant, les mots qu'elle emploie sont révélateurs de ce besoin que peuvent ressentir certains élèves de se créer des conditions idéales pour travailler. Plus que de se préserver de potentielles perturbations, la nécessité de F. de se créer sa « bulle » l'invite à exploiter et mobiliser les ressources, mobilières dans ce cas, dont elle dispose dans son environnement matériel comme de véritables stimulations à son activité scolaire.

Cette démonstration de l'élève qui agit sur son environnement de vie s'inscrit dans une visée distincte de la précédente. En effet, « les stratégies de contrôle de l'environnement ne se limitent pas à maintenir la concentration en empêchant l'irruption de distractions », comme cela a été illustré par les précédents exemples, mais « elles ont aussi pour fonction de créer un climat émotionnel propice pour faciliter la mise au travail » (*idem*, p. 12), participant de fait d'une « régulation des processus internes » (*idem*, p. 6) dans cette présente configuration.

En puisant ainsi dans son environnement matériel, parmi des ressources mobilières variées, l'élève cherche donc à se construire un certain confort intérieur favorable à la mise en activité. Ce confort influence positivement l'élève, stimulant de ce fait l'attention de celui-ci sur la tâche effectuée. L'état émotionnel de l'élève n'est ainsi pas à négliger. En effet, selon la taxonomie des stratégies d'autorégulation (*voir annexe A, p. 1*) dressée par Cosnefroy, l'une des fonctions affiliées est le contrôle des émotions de l'élève (*idem*, p. 8).

L'activité scolaire, qui plus est à la maison, ne va pas toujours de soi pour l'élève. Aussi, il se peut qu'il ne trouve pas la notion de plaisir, voire la motivation nécessaire, à effectuer ces tâches, dont la réalisation peut être vue comme une imposition. Cette action demande donc un effort conséquent, potentiellement supérieur à la normalité dans ces conditions particulières de l'environnement, où, de surcroît, l'élève gagne en autonomie. La tension émotionnelle résultant de cette situation est mise à l'épreuve et certaines activités parallèles au travail peuvent donc avoir un effet bénéfique.

[En travaillant] je mettais de la musique, parce que mon frère faisait beaucoup trop de bruit et la musique m'aide aussi à me concentrer. En général, je fais tout le temps mes devoirs en musique [...] ça me permet de rendre un peu la chose plus joyeuse, on va dire ça comme ça. (L., G3)

Par ses mots, *L.* insiste de fait sur l'impact bénéfique de la musique lors du travail scolaire, qui entretient sa motivation à la tâche par ce stimulus extrinsèque à l'activité. Elle n'est pas la seule à le penser et à l'avoir expérimenté. Toutefois, à nouveau, cette solution dépendra largement des préférences propres à chacun, mais aussi des situations rencontrées.

La musique, j'écoutais pour certaines choses, juste pour me détendre. Enfin, ça dépendait pour quel devoir, quand j'écrivais un vocabulaire. C'est vraiment s'il y a du travail facile à faire, du coup, je sais que je vais pas me planter ou que j'ai pas besoin d'une immense concentration. Car sinon, ça me déconcentre. (*H.*, G4)

Si l'aspect de l'apaisement ressort, l'utilisation d'un tel dispositif dépend fortement de la nature du travail à réaliser, comme l'expérience de *H.* tend à le démontrer. Il s'agit donc avant tout d'une aide à l'apprentissage permettant de « maintenir l'effort et la concentration face aux obstacles » (Corno, 2001, cité par Cosnefroy, 2010, p. 6) qui peuvent donc agir à différents degrés sur l'élève.

Parfois même, ceux-ci ne se révèlent pas que succincts, ponctuels, mais peuvent poursuivre l'élève en son intérieur et sur un temps plus ou moins long. La cohabitation sociale peut en être la source, lors de la survenance de conflits entre différents acteurs. Lorsque ceux-ci naissent au sein même de l'environnement familial, sa gestion n'en demeure pas moins délicate pour l'élève. *M.* a été confronté à ce type de perturbations pouvant potentiellement devenir des obstacles à son apprentissage, car perturbant son attention et son affect.

Je me prenais assez souvent la tête avec mes parents, j'ai un caractère assez fort. [...] Parfois, je demandais l'aide de mon père et, des fois, il explique pas trop bien, du coup je m'énerve, il s'énerve et puis ... voilà. [...] J'aurais aimé avoir une meilleure entente avec mes parents, on se prend souvent le chou. (*M.*, G4)

*M.* n'a pas gardé de bons souvenirs de cette période d'EàD et a éprouvé des difficultés à gérer ces moments émotionnellement plus difficiles. Naturellement, ces situations pesaient sur la centration de son attention sur le travail à fournir. Cependant, elle a su faire preuve de résilience, en trouvant notamment des moyens à mettre en œuvre pour apaiser ce climat défavorable ; c'est notamment par l'activité créatrice qu'elle l'a trouvé, permettant de la recentrer sur les tâches et de laisser ces situations moralement pesantes quelque peu de côté.

- *M.* : Je pense que je n'aurais pas pu me passer de mes crayons, parce que dessiner, ça m'aide : quand je m'ennuie, quand je suis triste.
- *TG* : Est-ce que ça t'arrivait de dessiner en travaillant ?
- *M.* : Oui, beaucoup ! [...] Ça m'aidait à me concentrer.

Ainsi, ces différentes situations témoignent de l'importance des ressources mobilières présentes au sein des environnements familiaux et dont les élèves peuvent tirer profit et exploiter de diverses manières en faveur de leur activité scolaire à domicile. À ce stade de l'analyse, elles révèlent la capacité des élèves, lorsqu'ils étaient confrontés parfois seuls face à leur travail, à s'appuyer sur les ressources dont ils disposaient dans leur environnement.

Pour autant, la mise en œuvre de telles stratégies, pour faire écho à l'article de Cosnefroy, n'est pas forcément la réalité de tous : selon les données recueillies, certains participants n'y ont pas du tout fait allusion. Pourtant, ceci ne résulterait pas nécessairement d'un problème de

compétences. En effet, Cosnefroy s'est intéressé à mesurer la potentielle corrélation entre la mise en place de stratégies et le niveau scolaire de leurs auteurs. Si les résultats de sa recherche tendent à montrer que « tous les élèves tentent de s'autoréguler » (*idem*, p. 13) et disposent d'un répertoire de stratégies à actionner, la différence demeure potentiellement dans l'efficacité même des techniques mobilisées, ce qui sort quelque peu du cadre de cette recherche. Les données récoltées ne permettent effectivement pas de se prononcer sur la réussite des stratégies mises en place, mais seulement sur leur mobilisation effective.

Néanmoins, si ces actions semblent théoriquement à la portée de tous, les effets résultant de la mobilisation de ressources mobilières varient énormément et dépendent de nombreux facteurs, notamment du type de ressources en question.

### **3.3. LA GESTION DES RESSOURCES MOBILIÈRES**

L'environnement immobilier, auquel s'est attardée jusqu'ici l'analyse des résultats de cette recherche, n'est en effet qu'une partie des ressources présentes dans l'environnement de l'élève, selon la délimitation effectuée lors de la problématisation. Ainsi, en vue de la création de conditions adéquates par et pour les élèves, notamment en termes de motivation et de concentration, la pertinence de l'utilisation de ressources mobilières en ce sens peut s'imposer, comme l'attestent certaines déclarations présentées précédemment. La mobilisation de celles-ci paraît efficace et se veut être une aide précieuse pour l'élève dans certaines situations et pour différents objectifs, comme lorsqu'il s'agit de se protéger de potentielles perturbations ou d'affronter certains obstacles pouvant se dresser entre l'élève et son travail scolaire. Dans bien des cas, il en ressort même une plus-value par rapport aux conditions dont il peut bénéficier dans le cadre scolaire. En effet, lors des entretiens, certains élèves ont exprimé le désir de pouvoir utiliser de telles ressources en classe, assurant que cela pourrait les aider lors de moments spécifiques, comme lors de la réalisation de tâches individuelles, par exemple. Cependant, les données issues des entretiens et des résultats obtenus atténuent cette vision unique de l'influence des ressources mobilières, leur gestion n'allant pas de soi.

#### **3.3.1. Gérer les distractions latentes**

Même s'ils semblent posséder la capacité de se saisir et de mobiliser des ressources dans l'objectif d'améliorer leurs conditions larges de travail et de rendre leur activité plus efficace, tous les élèves vivent dans des conditions uniques, et parfois inégales en vue de la situation vécue. Il en est de même pour les ressources mobilières et certaines expériences relatées par les participants aux entretiens en sont des exemples illustratifs.

Ces derniers démontrent en effet des approches différentes, en termes de gestion des ressources mobilières. Parmi celles-ci figurent en particulier les ressources numériques ou électroniques présentes dans les environnements familiaux des élèves. En effet, certains biens possèdent une attractivité certaine pour ceux-ci et ces outils numériques sont caractéristiques de ce fort potentiel distrayant. Il n'est de fait pas toujours aisé de réussir à répondre judicieusement à cet attrait, même si l'expérience de *Mé.* tend à prouver le contraire.

Dans le matin, j'avais une heure où je faisais pas mes devoirs, où je pouvais justement jouer à la PS4 ou comme ça. [...] Je faisais pas que ça, en fait c'était mon temps où j'étais sur mon natel ou sur un écran. [...] C'était vraiment comme une pause. (*Mé.*, G2)

Dans la structuration de ses journées, *Mé.* a donc convenu d'un temps en dehors du travail scolaire, dans sa matinée, qui est destiné à la consommation de ressources numériques. En régulant ainsi l'utilisation de ces ressources, les consoles de jeux ou autres appareils électroniques en l'occurrence, et en différant cette activité dans le temps, *Mé.* a fait preuve d'une gestion plutôt efficace de ces objets qui peuvent être source de distractions. Mais, au-delà, elle est parvenue à s'en servir comme source de motivation : la pause était vue comme une sorte de récompense, dans le cas où elle parvenait à avancer convenablement dans ses tâches scolaires.

Des fois, je faisais pas, des matins ... Je jouais pas à la console, si j'avais trop de devoirs ou comme ça. (*Mé.*, G2)

Cette situation démontre un haut degré de responsabilisation et une gestion a priori efficace par *Mé.* d'une ressource qui peut, dans d'autres cas, faire obstacle à l'apprentissage, par l'attractivité latente qui lui est liée. Néanmoins, tous les élèves ne font pas preuve de la même détermination pour parvenir à se détacher de ces potentielles perturbations à leur apprentissage.

Quand on est chez soi, on a moins de motivation parce qu'on est plus vite attiré [...]. D'un coup, tu te lèves [...], tu trainais sur les réseaux sociaux. Des fois, j'avoue que je regardais un « live » et, en même temps, je faisais mes devoirs [...]. C'est vrai que ça m'est arrivé de temps en temps, du coup t'es un peu déconcentré quoi. (*Lo.*, G3).

*Lo.*, en plus des désagréments causés par son petit frère auxquels elle était confrontée, témoigne de difficultés à se concentrer exclusivement sur ses tâches. Souvent, selon ses dires, elle était déconcentrée par son téléphone portable et les multiples possibilités que lui offre cet appareil disposant d'une connexion au réseau internet.

Ces exemples démontrent donc une certaine disparité dans les interactions des élèves avec les ressources les entourant. Il demeure néanmoins difficile d'y donner une explication, compte tenu des données à disposition. En effet, la plupart des élèves, affichant un bon niveau scolaire notamment, n'ont pas fait part de telles difficultés les concernant, lors des entretiens. De là à dire qu'ils n'ont pas été sujet à ces difficultés serait hâtif. Il est dès lors difficile d'établir certaines pistes d'explication.

En s'intéressant toutefois aux seuls élèves qui ont discoursé à ce propos, il ressort que, parmi les ressources mobilières prises en compte pour cette étude, toutes ne semblent pas égales dans leur pouvoir latent de distraction, certains types de ressource s'y prêtant plus que d'autres. Les élèves semblent davantage pâtir de la présence des biens électroniques ou digitaux plutôt que d'autres ressources, comme les livres ou les crayons, pour citer l'exemple précédent. Il s'avère en outre qu'une forte homogénéité est observée au niveau de la disponibilité de ces objets : tous les élèves disposent d'au moins plusieurs appareils électroniques chez eux, tels que les ordinateurs, télévisions ou autres tablettes. De surcroît, l'importance de la disponibilité et de la variété de ces ressources semble fortement atténuée par l'existence du téléphone portable. Cet objet concentre, en effet, la totalité des fonctionnalités rendues possibles par les autres ressources : il permet des activités aussi variées que le visionnage de contenus numériques, la diffusion de musique ou encore la communication digitale. Il supprime de fait l'utilité de nombreux appareils, comme la radio ou la télévision. Du moment que la totalité des élèves ont

signifié en posséder au moins un personnellement, cette variable de la disponibilité paraît donc secondaire.

Néanmoins, pour expliquer ces différentes configurations qui résultent de la gestion de tels objets, une piste, que suggérait d'ailleurs l'exemple de *Mé.*, peut se trouver au niveau de l'encadrement dont ont profité les élèves dans leur environnement familial. En effet, pour préciser le contexte, les parents de *Mé.* étaient bien présents la journée à son domicile et cela a joué un rôle non négligeable pour elle.

[*Au sujet de l'établissement de ces règles :*] Ben, en gros, c'est un peu des deux. On en a parlé ensemble. Ma maman, elle veut pas qu'on fasse trop d'écran, de toute façon, sinon je me faisais engueuler, par les parents. (*Mé.*, G2)

Cette précision indique que les règles d'utilisation de ces ressources numériques avaient été fixées en commun, entre elle et ses parents. Le degré de responsabilisation dont a fait preuve *Mé.* peut être remis en question : aurait-elle réussi à gérer ces ressources de la même manière, si elle avait été seule ? En effet, dans ces environnements parfois démunis d'une autorité externe, personnalisée par l'enseignant dans le contexte scolaire, l'autorégulation ne s'avère pas toujours évidente, puisqu'« il revient à l'élève de prendre en charge l'ensemble de ces processus [de régulation] » (Cosnefroy, 2010, p. 5). Il peut donc résider un avantage certain pour les élèves qui y trouveront le « soutien social » (*idem*, p. 8) adéquat : comme l'indique Cosnefroy, « la régulation peut être déclenchée de l'extérieur par les parents qui contrôlent la mise au travail » (*idem*, p. 11), notamment.

Ainsi, plus que la présence des parents, l'encadrement et l'implication de ceux-ci auprès de la scolarité de leur enfant seront déterminants, ce que confirme les situations de vie de certains participants. En effet, bien que *Lo.* partageait toute la journée le domicile avec sa mère, cette dernière poursuivait une approche plus laxiste au niveau de l'usage du téléphone portable par sa fille lors des travaux scolaires. L'utilisation même qu'elle en faisait demeurait un réel obstacle à sa concentration qui aurait néanmoins pu être atténué par une limitation de l'accès à cette ressource, comme ce fut le cas pour *Mé.* Une fois encore, le paramètre de l'accès à ces ressources semble plus déterminant que celui de la disponibilité, dans cette perspective des distractions qu'elles peuvent générer, encore plus en tenant compte des ressources numériques qui sont possédées par l'ensemble des élèves interrogés. Même si ce constat n'est pas généralisable à l'ensemble des situations, puisque la majorité des élèves, dont certains étaient seules à la maison, ont réussi à réguler ces ressources, il se prête à certaines situations où cette régulation externe profitera à l'élève.

Ce soutien peut opérer sous plusieurs formes, plus ou moins coopératives avec l'enfant, mais parfois les décisions sont prises unilatéralement et les conséquences ne sont pas forcément positives pour l'élève.

Moi, je mettais [mon téléphone] dans une pièce à part [...] mais j'étais souvent déconcentrée quand même. [...] Des fois, ma mère m'interdisait le téléphone, parce que je devais faire mes devoirs, et du coup c'était compliqué, parfois, pour avoir du réseau, ouais. (*M.*, G4)

Cette situation est remarquable en plusieurs points. Elle démontre d'abord qu'une action n'a pas le même impact selon les circonstances dans lesquelles elle se produit et par les



configurations qu'elle occasionne. Si la mère de *M.* pensait agir en faveur de sa fille, cet acte a plutôt prétérité cette dernière. En effet, même si cette limitation du téléphone portable lui a sans doute ôté une occasion de se détourner de son travail, cet appareil lui était en revanche indispensable.

- *M.* : C'était assez compliqué ... Mon ordi, il est connecté à rien du tout [...]. Du coup, je devais faire des partages de connexion avec mon téléphone.
- *TG* : Tu n'avais pas d'internet chez toi ?
- *M.* : Nan, dans ma chambre pas.

Ainsi, *M.* était l'unique élève parmi les seize participants à ne pas bénéficier d'un accès intégral à la connexion internet chez elle. La seule possibilité qui lui restait était de se servir de son téléphone. Elle en faisait donc usage à des fins scolaires, du moins partiellement. Là est donc tout l'enjeu de ces véritables biens culturels, pour reprendre le concept de Bourdieu (1979), qui peuvent se révéler à double tranchant selon l'appropriation que les élèves en feront. En effet, l'accès à une ressource est une chose, mais le dessein pour lequel l'élève s'en servira en est une autre.

L'exemple de *M.* abonde donc dans le sens d'une intégration de ces outils à l'apprentissage scolaire des élèves, d'une quelconque manière. Car elle n'est pas la seule : tous les autres élèves ont également utilisé au quotidien ces appareils numériques pour leur travail, de manière directe ou indirecte, comme la prise de connaissance des tâches à effectuer ou la remise du travail à l'enseignant. L'autorégulation des élèves n'a été que plus fortement mise à contribution. Les exigences liées à l'EàD ont effectivement conditionné cette forte activité numérique, rendant l'utilisation des outils électroniques indispensable ou presque.

### **3.3.2. *Quelle(s) utilisation(s) dans le cadre scolaire ?***

#### **3.3.2.1. Des stratégies partiellement conditionnées par l'accès aux ressources**

Ainsi, les élèves ont été contraints d'utiliser les outils numériques qu'ils avaient à disposition pour répondre aux sollicitations émises par l'institution scolaire. Par exemple, la communication entre l'école et les familles, respectivement entre l'enseignant et l'élève, se faisait presque exclusivement par les moyens numériques. Sans ces outils, des alternatives existaient, mais n'étaient employées qu'en dernier recours car elles amenaient leur lot de contraintes, notamment temporelle. De telles circonstances, qui imposent de manière soudaine la possession de ressources précises, questionnent logiquement sur les inégalités qu'elles peuvent impliquer, que ce soit au niveau de la disponibilité ou de l'appropriation de ces ressources.

En effet, si tous les élèves possèdent des ressources numériques, le volume et la composition de ce capital (*idem*) varie fortement. Bien que l'institution scolaire eût mis en place un service de prêt d'ordinateurs, même si aucun élève interrogé n'a eu recours à ce service, de nombreuses autres ressources ont été mobilisées dans le cadre scolaire. Les élèves ont donc eu recours à des stratégies variées consécutives à leur contexte et souvent conditionnées par ce dernier.

On a deux ordinateurs et y en a un qui est à ma grande sœur, et puis du coup, y a qu'elle qui l'utilise et l'autre, c'est pour toute la famille. [...] Mes parents ont leur propre [exploitation agricole], [...]

pour gérer, ils font aussi avec l'ordinateur. [...] Je devais donner aussi l'ordinateur à ma petite sœur qui devait aussi faire ses devoirs, c'est aussi plus compliqué. (A., G4).

A. a rencontré des difficultés à ce niveau, par le manque de ressources dont elles pouvaient bénéficier chez elle. Elle a ainsi souffert du peu d'ordinateurs mis à disposition pour toute sa famille : les cinq membres devaient se partager les deux appareils, et l'un des deux étaient même exclusivement réservée à sa grande sœur. Les possibilités étant donc très limitées, A. a dû s'adapter à cet environnement pour contourner cet obstacle. Elle n'a eu d'autre choix que d'utiliser son téléphone portable à diverses reprises afin de pouvoir poursuivre ses tâches scolaires.

Des fois, je devais tout réécrire sur mon téléphone et comme ça, j'avais tout le téléphone [...] quand je devais donner l'ordinateur [...]. Du coup, je devais tout noter à côté, tout ce que je devais envoyer, et comme ça, en fin de soirée, je pouvais tout envoyer depuis l'ordinateur (A., G4)

Si l'environnement matériel présent chez A. ne l'a pas empêché de travailler, elle a tout de même été fortement pénalisée par celui-ci. En effet, sans un accès complet à un ordinateur, il lui est donc arrivé de devoir faire doublement le travail, avec un temps considérablement plus grand comme conséquence. Cet exemple illustre ainsi parfaitement l'impact, à nouveau, que peut provoquer une possession faible en ressources, ainsi qu'un accès limité à ces dernières. Dans ce cas-ci, l'influence du niveau socio-économique de la famille paraît être forte, comme cela a déjà été observé pour la dimension immobilière de son environnement familial. Cette famille d'agriculteurs n'a donc pas semblé disposer d'un capital économique suffisant pour répondre aux besoins scolaires en période d'EàD, au niveau de son volume notamment.

Ce facteur économique n'est pourtant pas absolu. Lo., dont la mère est étudiante, vit dans un foyer monoparental. A priori, le capital économique de cet environnement familial n'est pas élevé. Toutefois, il existe une différence majeure entre ces deux situations. En effet, Lo. ne possédait non seulement un téléphone personnel et un ordinateur, mais aussi une tablette numérique qui se révèle être particulièrement utile.

Pour le travail scolaire, en fait, j'utilisais ma tablette [...]. C'est là que je me connectais sur *Educlasse*<sup>5</sup>, que je prenais des photos et je faisais tout avec, en fait. [...] Je n'utilisais pas forcément l'ordinateur. (Lo., G3)

Les contraintes pouvant apparaître pour le travail scolaire au moyen de ressources numériques ne sont donc pas seulement liées au volume du capital et à son accès, mais aussi à sa composition. On comprend en effet qu'il est plus judicieux de posséder certaines ressources que d'autres, comme une tablette numérique dont le montant d'acquisition n'est pas forcément plus élevé que celui d'un ordinateur. En effet, ce type de ressources remplace plusieurs outils par les fonctionnalités qu'il permet. Le choix des outils numériques à acquérir paraît donc déterminant. Néanmoins, certains élèves qui disposaient de plusieurs types de ressources numériques avaient quand même opté pour l'utilisation principale du téléphone portable lors

---

<sup>5</sup> *Educlasse* est un site internet à disposition des écoles jurassiennes, enseignants et élèves, pour communiquer mais aussi réaliser des activités pédagogiques.

de phases de travail scolaire, sans pour autant considérer avoir perdu du temps. Ainsi, pour envoyer à l'enseignant ses travaux réalisés, *Mé.* faisait usage de son téléphone.

On pouvait envoyer [les devoirs] au prof, en photo et il devait les corriger [...]. Avec le natel, on pouvait se connecter à notre compte *Educlasse* puis envoyer comme ça. (*Mé.*, G2)

Cette pratique, alternative à la transcription des travaux d'un outil vers un autre comme le faisait A., était partagée par plusieurs par plusieurs élèves. En prenant simplement en photo les copies des devoirs, ceux-ci gagnaient un temps considérable. Ayant d'ailleurs confirmé qu'elle n'avait pas connaissance de ce moyen-là, on peut dès lors supposer que A. ne disposait pas du capital culturel incorporé spécifique à cette ressource et dans cette situation donnée (Bourdieu, 1979, p. 5).

### 3.3.2.1. Des difficultés pour cette phase inédite

Ainsi, les élèves semblent également inégaux sur le plan des connaissances suffisantes à détenir pour parvenir à utiliser judicieusement certaines ressources. Les situations évoquées lors des entretiens confirment ces propos, puisque les élèves ont révélé avoir rencontré des difficultés quant à l'usage de ces outils, parfois sans parvenir à contourner cette difficulté ou à la résoudre.

Moi, je sais pas pourquoi, je prenais en photo [...] et la photo se retournait [...], y avait qu'à moi que ça arrivait. Du coup, les profs, ils disaient : « ouais, j'arrive pas corriger, parce que c'est retourné ». Mais y avait qu'à moi, alors que quand j'ouvrais sur mon ordi, c'était à l'endroit. (*Lé.*, G3)

De telles difficultés, comme celles rencontrées par *Lé.*, ne paralysaient pas l'activité des élèves, mais amenaient des complications additionnelles. En temps normal, c'est-à-dire lors de cours en classe d'école, l'enseignant serait supposément présent pour aider les élèves dans ce genre de difficultés, en leur fournissant des clés de compréhension. Mais, dans le contexte de l'EàD, l'enseignant n'est pas aux côtés de l'élève. Qui plus est, le rapport de l'enquête DISPAR (Conus & Durler, 2020) atteste de fortes disparités au niveau « des modes de suivi mis en place par les enseignant·e·s » (p. 2), un constat confirmé par les élèves eux-mêmes qui témoignent d'une communication avec les enseignants parfois complexe, ce qui n'aidait pas dans la résolution de potentiels problèmes.

- *F.* : On devait faire un travail sur *Garageband*, mais on n'avait pas [ce logiciel] à la maison, du coup il fallait faire avec *Audacity*, mais t'arrivais pas à l'installer parce que t'avais des trucs qui t'arrivaient de partout.
- *Mé.* : Ouais et c'est compliqué à utiliser.
- *F.* : Et au final, on l'a pas fait du coup. [L'enseignant] avait abandonné, parce que personne n'y arrivait.

L'école met pourtant en place des cours d'informatique durant l'année scolaire, mais ceux-ci ne sont pas toujours pertinents en vue d'un transfert de savoir-faire au domicile des élèves.

On fait de l'informatique à l'école, mais c'était que sur des *Macbook*. Pourtant, on aurait pu faire sur PC, avec *Word*, *Excel*, mais je sais pas pourquoi, on a fait sur *Pages*, *Keynote*, ... (programmes spécifiques aux *Macbook*) [...]. C'est le même principe, mais pour utiliser, ça ressemble pas du tout [...]. Moi, j'ai rien compris. (*Mé.*, G2)

L'aide provenant de l'école n'était donc pas toujours pertinente et, de fait, pas envisageable en certaines situations. Mais, en réalité, les élèves n'étaient pas seuls face à ces problèmes puisqu'ils vivaient dans le même environnement que d'autres personnes et notamment leurs parents. Ce potentiel soutien a déjà été observé, par l'exemple de *Mé.* et la constitution collaborative de règles en vue de la régulation des consoles de jeux. Cette aide peut également se faire dans l'utilisation des ressources.

Parfois, on devait renvoyer les documents, enfin on devait les *scanner*, et après les envoyer sur la plateforme [...]. Moi, j'avais encore jamais *scanné* un truc de ma vie [...]. J'avais jamais fait ça donc j'ai dû demander à mes parents. C'est là que j'ai eu besoin de leur aide, par exemple. (A., G1).

A. a donc profité de cette intervention bénéfique de son père, en l'occurrence, pour lui apporter une solution à son problème. Tous les élèves n'ont pourtant pas eu le même soutien lorsque des difficultés se présentaient, comme pour *Lé.* Est-ce que ce « capital social » (Bourdieu, 1970) sur lequel peuvent compter les élèves dépend d'un facteur en particulier ? En comparant ces situations avec l'appartenance sociale des élèves, on remarque qu'il n'y a pas de relation majeure entre des éléments de classe, comme le niveau d'étude des parents, et l'aide que ces derniers ont apporté à leur enfant. L'importance de ce facteur est encore atténuée par le contenu des problèmes rencontrés, qui ne demandaient pas de compétences particulières et liées à un statut social bien précis pour les surmonter. Il est ainsi possible que ces disparités ne résultent que de différences dans l'investissement que les parents consacrent à leur enfant, au niveau de leur scolarité, mais à nouveau, la multitude de causes pouvant expliquer de telles configurations ne permet pas d'avancer de réelles explications. Tant bien même que, parfois, le soutien affiché n'amène pas les résultats escomptés, comme vu avec la situation de *M.* décrite précédemment.

Ainsi, ces interactions avec l'environnement matériel imbriquent néanmoins la nécessité de prendre en compte des attitudes plus globales, comme celles des parents, qui dépassent le seul cadre matériel. Dans ces cas de figure, ces situations peuvent apporter des bénéfices ou, à l'inverse, des obstacles aux élèves dans leur travail scolaire. Le manque d'encadrement dont ils peuvent souffrir en étant hors des murs de l'école ne peut donc pas toujours être compensé dans leur environnement familial.

Il s'agit toutefois de retenir que les différents problèmes liés à l'utilisation de ces ressources n'ont que rarement posé de sérieuses contraintes quant à la poursuite du travail scolaire. En effet, de manière générale, les élèves n'ont pas fait part de véritables difficultés liées à l'apprentissage scolaire, en lien avec l'usage de ces outils numériques pourtant au cœur de leur quotidien scolaire durant l'EàD. La principale raison est simple : les enseignants n'ont pratiquement pas exigé de tâches liées au numérique en tant que tel, comme de l'acquisition de connaissances par le biais de ces outils. Dans la grande majorité des cas, les tâches demandées nécessitaient en effet l'usage de l'ordinateur que comme unique moyen de communication, pour la transmission des tâches effectuées, par exemple. En effet, comme le constate Domenjoz (2020), « l'usage attendu des applications de l'informatique connectée tant de la part du corps enseignant que des élèves et de leurs familles a révélé des inégalités d'équipement et d'usages, mais plus encore les inégalités d'appropriation de ces dispositifs techniques pour enseigner et apprendre ». Il constate donc également une utilisation de ces ressources numériques sur un plan strictement technique, et non pédagogique. Ceci contraint encore plus l'établissement de

certaines corrélations, puisque les compétences demandées sont, pour la plupart, déjà acquises par les élèves, par leur utilisation quotidienne de ces outils à un niveau privé. Le caractère inédit d'une telle phase de la scolarité des élèves n'est certainement pas étranger à cette insuffisance quant à l'acquisition de compétences plus larges au niveau de l'apprentissage à distance (*idem*).

## **4. LIMITES ET APPORTS DE LA RECHERCHE**

### **4.1. LES PRINCIPALES LIMITES DE CETTE RECHERCHE**

#### **4.1.1. *La démarche et le cadrage réflexif***

Un premier point, qui peut être vu comme une limite à un niveau structurel, porte sur un certain décalage au sein de la problématisation du questionnement de recherche et qui peut ressortir aux yeux du lecteur. En effet, ce décalage résulte d'un enrichissement de lectures scientifiques additionnelles qui ont fait suite à l'analyse des données des entretiens. Pouvant possiblement porter atteinte à la cohérence d'ensemble de ce travail, la volonté était néanmoins de mettre en lumière le caractère évolutif de la réflexion générale, en présentant de manière transparente une telle redirection durant le processus de recherche, d'autant plus que ma réflexion s'est nourrie de ces multiples apports littéraires a posteriori. Le fait d'intégrer cette description de l'histoire de ma réflexion théorique permet d'insister, en outre, sur la pertinence du choix d'une méthode d'analyse inductive, qui engage à partir des données recueillies à travers le dispositif de récolte pour envisager leur analyse. À titre d'exemple, la question des stratégies d'autorégulation, mobilisées par les élèves durant l'EàD, ne s'est révélée que lors de la découverte des verbatim des participants.

Aussi, une autre limite est consécutive au cadrage réflexif déterminé par les questionnements et les objectifs de recherche notamment. Le choix de s'intéresser à la question des ressources matérielles présentes dans les environnements familiaux des élèves, et potentiellement mobilisées par ces derniers, s'est ainsi quelque peu heurté à la dominance finalement observée des ressources numériques dans l'usage des élèves. Étant un symptôme plus large de notre époque, elles ont effectivement tendance à supplanter les autres ressources qui peuvent être à disposition des élèves.

Plus généralement, l'idée d'entreprendre une telle recherche selon un aspect précis d'une thématique complexe et multidimensionnelle comme celle des inégalités contraint à n'obtenir que des résultats qui prévalent pour les situations spécifiquement décrites et empêche tout travail de généralisation. Si ce constat est partagé pour toute recherche qualitative et qu'il ne s'agissait pas d'un objectif poursuivi par cette étude, la thématique dans laquelle s'inscrit cette dernière contraint d'autant plus à considérer les résultats avec précaution.

#### **4.1.2. *La méthodologie employée***

Au niveau méthodologique, une des limites les plus importantes à retenir est relative à l'échantillonnage déterminé. En effet, par le souhait de s'appuyer sur le volontariat des élèves quant à leur participation à la recherche, il résidait une grande inconnue par rapport au profil de ces derniers. En poursuivant l'objectif de décrire les réalités différemment vécues par les élèves durant la période d'EàD, l'idée était notamment de déterminer la possible influence de l'appartenance sociale des élèves sur leurs expériences de vie et les configurations qui en ont résulté. Ainsi, il s'est avéré que l'échantillon n'était pas aussi diversifié qu'attendu au préalable. En effet, les participants à l'enquête présentent une certaine homogénéité, que ce soit au niveau de leurs caractéristiques socio-économiques, de la composition matérielle de leur ménage ou encore de leurs aptitudes et niveaux scolaires. Dans ces circonstances, les résultats en ont

assurément pâti, au niveau de leur variété, et il aurait été intéressant d'obtenir une plus large diversité socio-économique des élèves. Pour ce faire, il aurait pu être judicieux de construire l'échantillon à partir d'une population venant d'un milieu plus urbain, où les disparités entre les classes sociales et les situations économiques sont plus importantes que dans un milieu rural comme celui correspondant à l'établissement scolaire dont sont issus les participants de l'étude. De fait, par une variable économique plus contrastée, l'analyse aurait porté sur des données plus variées en termes de possession de ressources, puisque certaines d'entre elles ont supposément un lien au capital économique des familles. Cette faible diversité peut également s'expliquer par une retenue plus grande des familles de classes sociales plus basses à prendre part à de telles recherches, comme cela a été d'ailleurs constaté lors de la phase de constitution de l'échantillon. En effet, en s'immisçant dans la sphère privée de ces familles, par le biais des entretiens, certaines réalités qui y sont vécues peuvent faire l'objet d'un obstacle quant au fait de discourir dessus. Néanmoins, ces éléments ont contribué à devoir jouer davantage sur les nuances les plus fines qui pouvaient exister entre les différentes réalités des élèves, ce dont ce travail de recherche a profité.

Le choix d'entreprendre ce travail par une approche qualitative, en retenant la méthode de l'entretien de groupe comme outil principal, pose également certaines limites. En effet, l'observation des environnements familiaux des élèves ne s'est pas faite directement, mais indirectement car médiatisée par les verbatim des élèves. Il est ainsi nécessaire de se fier aux discours des interlocuteurs et la probabilité qu'il y ait un écart entre les données récoltées et la réalité est plus forte que pour une autre méthode d'enquête. Ainsi, lorsqu'une majorité d'élèves affirment avoir géré efficacement les distractions liées aux ressources, notamment numériques qui les entouraient, quel degré de fiabilité accorder à de tels constats ? Loin de remettre en cause l'honnêteté des participants, différents biais peuvent influencer sur leurs dires, comme le manque de recul sur leur pratique. Ma posture d'enseignant-chercheur a aussi pu avoir un rôle sur la volonté, possiblement inconsciente, des élèves de satisfaire à mes attentes d'enseignant. Finalement, la distance de l'événement interrogé, qui a eu lieu approximativement sept mois avant les entretiens, a aussi une influence sur l'exactitude des informations délivrées. L'important, dès lors, est d'en avoir conscience lors de l'analyse et l'interprétation des résultats.

Enfin, le choix de mener des entretiens de groupe, plutôt que des entretiens individuels, répondait au caractère exploratoire de cette recherche, l'idée étant de questionner un maximum de réalités pour en saisir toutes leurs diversités. Toutefois, les dynamiques qui naissent lors de tels entretiens ont engendré une certaine retenue chez certains élèves. Aussi, les expériences relatées auraient pu être traitées plus en profondeur par le biais d'échanges individualisés, qui auraient moins subi la contrainte du nombre de participants à interroger sur un temps limité.

#### **4.2. LES PRINCIPAUX APPORTS DE CETTE RECHERCHE**

Malgré ces différentes limites, ce travail comporte assurément différents apports, tant pour la recherche sur la thématique des inégalités que pour la profession enseignante. En effet, l'angle des ressources matérielles choisi pour ce travail comporte une certaine originalité, demeurant peu exploité par la littérature sur la question des inégalités sociales entre les élèves, de manière

détachée du moins. Malgré les limites liées à l'isolement d'une telle variable, l'étude apporte son lot de résultats pertinents pour la recherche scientifique et permet de l'enrichir par des résultats issus de contextes précis.

En outre, la finalité de cette recherche est de contribuer à ancrer les résultats obtenus dans la réalité et la pratique professionnelle. En effet, les descriptions effectuées dans l'analyse conduisent à mieux comprendre les réalités pouvant être vécues au quotidien par les élèves. De tels résultats doivent instruire, en quelque sorte, les acteurs du milieu de l'enseignement et permettre de modifier leurs croyances vis-à-vis de cette thématique controversée, en influant notamment sur les perceptions et les assimilations que certains praticiens peuvent entretenir vis-à-vis des classes les plus défavorisées notamment (Akkari & Changkakoti, 2009). Aussi, cette prise de conscience pourrait amener à une modification de la posture enseignante et des pratiques en vigueur chez certains enseignants, en tenant compte de ce facteur matériel dans la scolarité des élèves.



## CONCLUSION

La question du travail à domicile des élèves est une thématique dont la richesse dépasse largement les circonscriptions établies pour étudier cet objet d'étude sous un angle bien déterminé, celui de l'environnement matériel de l'élève. Elle tend en outre à gagner en importance et à être de plus en plus investiguée par les recherches. C'est dans une telle perspective que cette recherche a été réalisée, afin de récolter des informations et des résultats amenant à une compréhension accrue des facteurs et des enjeux qui gravitent autour de cette modalité spécifique du travail de l'élève à domicile, dont les acteurs de l'enseignement ne saisissent pas toujours toutes les subtilités qui peuvent y régner.

Par le caractère qualitatif de cette recherche, le but n'était évidemment pas de générer une théorie établie, qui servirait de modèle et serait à même d'être vérifiée dans d'autres contextes. Au contraire, l'ambition était de partir du terrain, du contexte spécifique d'étude, et de donner la parole aux acteurs les plus directement concernés par cette thématique : les élèves qui ont vécu ces situations durant deux mois lors de la période d'enseignement à distance. Ainsi, l'analyse de ces vécus n'avait pas pour ambition d'être exhaustive, mais celle de relever des situations intéressantes, remarquables et pertinentes pour répondre à notre questionnement de recherche.

Ce travail a ainsi permis la mise en relation de différents indicateurs, parmi lesquels les trois axes du questionnement de recherche selon l'environnement matériel. L'idée était donc de voir et décrire comment les élèves parviennent à entrer en interaction avec cet environnement matériel et de quelle manière ils parviennent à le mobiliser en vue du travail scolaire. La visée de ce travail a ainsi permis de décrire ces différents environnements et la lecture que les élèves en font.

Dès lors, on peut remarquer qu'au sein de cet environnement familial, les perturbations et les stimulations que peuvent offrir ces contextes ne sont pas systématiquement réparties. En effet, il n'existe pas de relation de cause à effet entre une ressource disponible et la configuration qui résultera de l'interaction de l'élève avec cette dernière. De fait, les conséquences sur l'apprentissage de l'élève, sur son expérience de vie, dépendent de liens plus complexes entre toutes les dimensions évoquées dans ce travail. En outre, et par conséquent, la correspondance entre ces diverses configurations de vie et l'appartenance socio-économique des élèves n'est pas établie.

En outre, ce travail de recherche a été utile dans la perspective de mon développement professionnel et de la démarche réflexive constante que tout praticien opère sur son enseignement. En effet, en s'intéressant à ces réalités qui nous sont souvent cachées, il a été intéressant de constater que les élèves, malgré les contraintes liées à leur milieu, regorgent de ressources pour y faire face et y mener à bien leur activité scolaire. Le degré de responsabilisation dont la majorité des élèves a fait preuve durant cette période s'avère, à ce titre, encourageant. Néanmoins, ces constats réjouissants ne doivent pas totalement occulter les inégalités qui pèsent sur nos élèves et qui peuvent provenir de leurs milieux de vie. Ainsi, questionner ce sujet d'étude doit amener à une démarche d'intégration de cette composante

dans sa réflexion pédagogique, afin de se remettre aussi en question, soi-même et ses propres pratiques.

En guise de conclusion, différentes ouvertures à ce travail de recherche sont possibles afin de lui donner des perspectives pertinentes et d'étendre le champ d'investigation. D'abord, il serait possible de renouveler cette étude à une plus grande échelle, auprès de populations diverses et issues de milieux différents. Ainsi, de nouveaux résultats pourraient émerger, tout comme la confirmation de certaines observations constatées dans ce travail. Aussi, il serait pertinent de comparer les résultats et les tendances découvertes par cette étude avec une recherche sur de futures phases d'EàD, dans le cas où celles-ci intégreraient de véritables phases d'acquisition d'apprentissage ou de nouveaux savoirs.

Finalement, une autre voie envisageable serait de questionner cette période d'EàD et du travail qui s'y faisait à domicile sous d'autres angles, davantage axés sur les pratiques d'apprentissage des élèves ou les méthodes de travail, par exemple. En effet, au fil des entretiens et de l'analyse des données, il est ressorti une certaine richesse et une grande diversité de thématiques évoquées, et potentiellement analysables, toutes en lien avec les situations vécues par les élèves. Celles-ci ne pouvaient toutefois être intégrées au travail puisqu'elles ne correspondaient pas à l'angle de recherche déterminé.

# RÉFÉRENCES

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants : bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 25, 103-130.

Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29, 28-49.

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Richard, M. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative : quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec : Les presses de l'Université de Laval.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26, 1-18.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2010). *L'éducation en Suisse* (rapport 2010). Aarau : CSRE.

Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Chomentowski, M. (2008). Enfants de migrants, locuteurs natifs : une place à trouver. *Tréma*, 30, 5-17.

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves*. Québec : Le Conseil.

Conus, X., & Durler, H. (2020). *L'enseignement à distance mis en place lors de l'épidémie du coronavirus : vécu de parents d'élèves du primaire vaudois et fribourgeois : enquête DISPAR*. Fribourg : Université de Fribourg, Lausanne : HEP Vaud.

Coradi Vellacott, M., & Wolter, S. C. (2005). *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse* (rapport 2005 - 9). Aarau : CSRE.

Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : Les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 170, 5-15.

Court, M. (2017). *Sociologie des enfants*. Paris : La Découverte.

Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ? : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. Repéré à <https://www.cairn.info/l-ecole-peut-elle-etre-juste-et-efficace--9782804177355.htm>

Dhume, F., Dukic, S., Chauvel, S., & Perrot, P. (2011). *Orientation scolaire et discrimination : De l'(in)égalité de traitement selon « l'origine »*. Paris : La documentation française.

Domenjoz, J.-C. (2020). L'école à la maison pendant la crise du Covid-19, un révélateur des inégalités face au numérique ?. *Éducation aux médias et à l'information* [En ligne]. Repéré à <https://educationauxmedias.ch/ecole-a-la-maison-pendant-la-crise-du-covid-19-un-revelateur-des-inegalites-face-au-numerique>

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes* (2e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : Unesco, institut international de planification de l'éducation.

Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Forquin, J-C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de pédagogie*, 59, 52-75.

Gaboriau, P., & Ghasarian, C. 2020. *Le virus, le pouvoir et le sens*. Paris : L'Harmattan.

Goffinet, S. (2007). De la théorie du handicap socio culturel au paradigme socio cognitif : Compréhension et prévention de l'analphabétisme. *Journal de l'Alpha*, 157 [En ligne]. Repéré à [https://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2007/2\\_theorie\\_handicap\\_157.pdf](https://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2007/2_theorie_handicap_157.pdf)

Gremion, F., Kohler, A., Panza, C., & Caron, P. (2020). Des différences entre les élèves et vous ... Synthèse des résultats au questionnaire du 19.02.2020 (Séminaire 6 : Évaluer sans dévaluer) [Présentation PowerPoint]. Bienne : HEP-BEJUNE. Repéré sur la plateforme Moodle à [https://moodle.hep-bejune.ch/pluginfile.php/43243/mod\\_url/intro/ReponsesQuestionnaire\\_HT.pdf](https://moodle.hep-bejune.ch/pluginfile.php/43243/mod_url/intro/ReponsesQuestionnaire_HT.pdf)

Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57, 237-243.

Lafontaine, D. (2018, novembre). Les inégalités sociales à l'école : quels changements ? Communication présentée à la Conférence grand public, Liège. Repéré à [https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/229229/1/Espace\\_ULg\\_inegalites\\_sociales\\_7nov.pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/229229/1/Espace_ULg_inegalites_sociales_7nov.pdf)

Lahire, B. (2019). *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Éditions du Seuil.

Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Presses universitaires de France.

Lautrey J., & Marjoribanks, K. (1981). Families and their learning environments : an empirical analysis. *Revue française de pédagogie*, 57, 87-88.

Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal : Chenelière éducation.

Lévy-Leboyer, C., & Pineau, C. (1980). Inégalité sociale et motivations scolaires. *Enfance*, 33, 135-156.

Leybold-Johnson, I. (2020, 12 avril). L'enseignement à distance, un vecteur d'inégalités. *Swissinfo.ch*. Repéré à [https://www.swissinfo.ch/fr/societe/l-école-aux-temps-du-coronavirus\\_l-enseignement-à-distance--un-vecteur-d-inégalités/45689098](https://www.swissinfo.ch/fr/societe/l-école-aux-temps-du-coronavirus_l-enseignement-à-distance--un-vecteur-d-inégalités/45689098)

Meirieu, P. (2000). *Les devoirs à la maison : parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête....* Paris : Syros.

Moreau, A., Dedienne, M.-C., Letrilliart, L., & Le Goaziou, M.-F. (2004). Méthode de recherche : s'approprier la méthode du focus group. *La Revue du praticien. Médecine générale*, 18, 382-384.

Moreau, J., Pagnossin, E., Tieche Christinat, C., Kaiser, C., & Nidegger, C. (2003). *PISA 2000 : compétences des élèves et leur contexte : quelques éclairages sur l'environnement familial, culturel, scolaire et les stratégies d'apprentissage des élèves*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Éducation et Formations*, 5-27.

Tazouti, Y., Flieller, A., & Sanlis, C. (2014). Étude dimensionnelle de la structuration de l'environnement familial. *Bulletin de psychologie*, 2, 159-170.

Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (2020). *L'enseignement à distance du point de vue des élèves : premiers résultats du sondage auprès des élèves du secondaire I, du gymnase et de l'école professionnelle*. Renens : URSP.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Vasquez, A. (1992). Études ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française. *Revue française de pédagogie*, 101, 45-58.

## SITOGRAPHIE

Exemples d'exercices et questionnaires (s.d.). Repéré à <https://pisa.educa.ch/fr/exemples-d-exercices-questionnaires>

Questionnaire pour les élèves de PISA 2015 (2015). Repéré à <https://pisa.educa.ch/sites/default/files/uploads/2017/10/elevés.pdf>

# ANNEXES

## LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

### *A. Taxonomie des stratégies de régulation de l'effort ou d'autorégulation, selon Cosnefroy (2010, p. 8)*

<b>I Processus internes d'autorégulation ou contrôle de soi</b>		
Fonction	Stratégie	Mécanisme par lequel l'effort est soutenu
Trouver des raisons pour poursuivre le travail	1 Se récompenser	Se promettre une récompense (par exemple jouer à la console) si le travail est achevé
	2 Recherche de la performance	Désir de progresser ou de faire mieux que les autres
	3 Évitement de l'échec	Conséquences négatives associées à l'abandon du travail
	4 Renforcer l'instrumentalité perçue	Importance pour réaliser un projet personnel ou professionnel
	5 Renforcer l'intérêt	Augmenter l'intérêt de la tâche en la rendant plus ludique ou plus complexe
	6 Penser aux réactions des proches	Effet de la réussite ou de l'échec chez les personnes proches : plaisir, fierté, peine
Soutenir le sentiment d'efficacité personnelle	7 Fractionner la tâche	Diviser une tâche difficile en sous-tâches qui, prises séparément, apparaissent plus maniables
	8 S'encourager	Se tenir un discours positif : « Tu peux le faire, vas-y ! »
	9 Évoquer des réussites	Activer des souvenirs de succès qui permettent de réduire l'impact de la situation présente
Contrôler les émotions	10 Réduction de la tension	Évacuer la tension par différents procédés : se relaxer, marcher, manger
<b>II Processus externes d'autorégulation ou contrôle du contexte d'apprentissage</b>		
Favoriser la concentration	11 Structuration de l'environnement	Aménager le lieu de travail pour empêcher l'irruption de distractions (s'isoler, couper la radio)
Rechercher de l'aide	12 Soutien social	La collaboration avec autrui aide à contenir la tentation d'arrêter ou de ne pas travailler
Gérer le temps	13 Planification	Choisir le moment favorable et allouer des ressources de temps

Tableau 2 : Taxonomie des stratégies de régulation de l'effort ou d'autorégulation, selon Cosnefroy (2010, p. 8)

## MÉTHODOLOGIE

### B. Circulaires relatives aux entretiens de groupe

#### Entretiens de groupe pour mon mémoire - Tristan Guerdat

Dans le cadre de ma formation à la HEP-BEJUNE, je suis amené à réaliser un travail de recherche en lien avec le domaine de l'enseignement. Je souhaite ainsi aborder la thématique des inégalités sociales en m'intéressant à la période d'enseignement à distance vécue par les élèves du secondaire I. L'idée est de revenir notamment sur le travail et l'apprentissage scolaire que tu as réalisé dans un cadre extrascolaire (domicile familial ou autres milieux).

Pour ce faire, **je souhaite réaliser des entretiens de groupe** avec différents élèves, durant les heures de cours ou en dehors (selon les disponibilités). Dans l'idéal, j'aimerais constituer des groupes de 3 - 4 élèves qui ont des affinités entre eux/elles (groupe d'ami-e-s).

- **Je te remercie d'avance de remplir cette fiche et de me la remettre au plus vite (ou à [redacted]).** En cas d'intérêt, je te ferai parvenir un petit questionnaire à remplir avant l'entretien. Toutes les données seront traitées de manière confidentielle et anonyme.

Nom et prénom : \_\_\_\_\_

Je ne souhaite pas participer à un entretien de groupe

Je souhaite participer à un entretien de groupe (durée : environ 30 minutes)

Les jours suivants (matin / après-midi / soirée) me conviendraient le mieux :

\_\_\_\_\_

En te remerciant d'avance pour ta réponse,

Tristan Guerdat ☺

**Concerne :** Autorisation d'enregistrement audio-visuel à des fins de recherche professionnelle

Madame, Monsieur,

Votre enfant a donné son accord quant à sa participation prochaine à un entretien de groupe. Cet entretien se déroulera dans le cadre de la réalisation de mon travail de recherche, pour l'obtention de mon Master en enseignement secondaire.

Lors de cet entretien, je serai amené à enregistrer (audio et vidéo) les différents élèves qui y participeront, ceci pour des soucis de transcription, afin de pouvoir analyser leur discours dans une seconde phase. En outre, toutes les données récoltées seront traitées de manière anonyme.

Je vous remercie de bien vouloir remplir et me remettre le coupon-réponse dans les plus brefs délais. Je reste, en outre, à disposition pour tout complément d'informations au [redacted] ou à [tristan.guerdat@hep-bejune.ch](mailto:tristan.guerdat@hep-bejune.ch).

Avec mes bons messages,

Tristan Guerdat, [redacted], le 20.11.20



(Coupon à découper et à retourner au plus vite à l'enseignant)

Je soussigné(e), M. / Mme.....,

représentant légal de .....

- ☐ donne mon autorisation pour que mon enfant puisse être enregistré (audio et vidéo) dans le cadre de l'entretien de groupe.  
☐ n'autorise pas que mon enfant puisse être enregistré (audio et vidéo).

**Je suis informé(e) que les images seront utilisées dans le cadre d'un travail de recherche et uniquement à des fins de transcription.**

Lieu et date :

Signature du représentant légal :

## C. Questionnaire « d'avant entretien »

### Questionnaire d'avant entretien

Ce questionnaire a pour but de recueillir certaines informations sur ta famille et ton/tes domiciles de vie. Je te demanderais de répondre aux différentes questions en te référant à la période d'enseignement à distance (mars à mai 2020).

Toutes les questions sont obligatoires, et il te faut compter environ 15 minutes (max.) pour y répondre. Pour mon étude, chaque réponse compte, je te demanderais donc de répondre de manière honnête. Les différentes réponses que tu donneras seront traitées de manière anonyme dans mon travail. Si tu ne comprends pas certaines questions, tu peux demander à tes parents (ex. question 7). Tu peux aussi me contacter par mail ([tristan.guerdat@hep-bejune.ch](mailto:tristan.guerdat@hep-bejune.ch)) et je te répondrai volontiers.

Merci d'avance de ta participation ô combien bénéfique pour ma recherche.

Indications pour le domicile de référence durant la période d'enseignement à distance (mars - mai 2020) :

- > Si tu as vécu dans différents foyers durant la période d'enseignement à distance (ex. parents séparés / divorcés), merci de répondre pour ces deux foyers en donnant chaque fois deux réponses distinctes.
  - > Si tu vivais dans un autre domicile que celui de tes parents (ex. foyer), merci d'indiquer tes réponses pour ce foyer ainsi que le foyer où vivent tes parents (si tu y as séjourné durant cette période).
- Si tu es concerné par l'un des deux cas, ajoute tes réponses supplémentaires à côté de l'espace prévu pour ta première réponse.

**\*Obligatoire**

1. Nom et prénom \*

\_\_\_\_\_

2. Sexe \*

*Une seule réponse possible.*

☐ Féminin

☐ Masculin

☐ Autre : \_\_\_\_\_



3. Lieu de naissance \*

---

4. Degré scolaire \*

*Une seule réponse possible.*

☐ 9H

☐ 10H

☐ 11H

5. Niveau et option \*

Exemple : niveau AAA, option 1

---

6. Nationalité des parents

Si "autre", merci de préciser.

*Plusieurs réponses possibles.*

	Suisse	Autre
Père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Niveau d'étude le plus élevé de tes parents

Une réponse par ligne ; Si "autre", merci de préciser.

Plusieurs réponses possibles.

	Scolarité obligatoire	Apprentissage (CFC), école de culture, école professionnelle, ...	Maturité (Lycée, gymnase, ...)	Formation supérieure (Université, Haute École, ...)	Autre
Père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Emploi actuel de ton père

\_\_\_\_\_

9. Emploi actuel de ta mère

\_\_\_\_\_

10. Combien de frères et soeurs as-tu ? \*

Plusieurs réponses possibles.

	0	1	2	3	4 et +
Plus âgé que toi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plus jeune que toi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Même âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Question sur ton environnement de vie

Réponds aux questions suivantes sur ton environnement de vie et les ressources que tu y trouves.

**11. Combien de personnes vivent sous le même toit que toi ? \***

Si tu vis dans différents domiciles (par exemple, si tes parents sont séparés), merci de préciser les personnes selon différents domiciles dans lesquels tu vis (exemple: 1er domicile = un adulte (ma mère); 2ème domicile = deux adultes et un enfant (mon père, ma belle-mère et mon frère))

*Plusieurs réponses possibles.*

	1	2	3
Adulte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enfant plus jeune que toi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enfant plus âgé que toi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enfant du même âge que toi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12. Combien de pièces principales comporte ton logement ? \***

Tiens compte de toutes les pièces principales, sauf : les WC, la cave / buanderie, le cagibi / débarras, ... Exemple de réponse : 3 pièces

\_\_\_\_\_

**13. Dans ton logement, disposes-tu ? :**

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Non
D'un endroit calme, pour travailler par exemple ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'une chambre à toi seul-e ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'un bureau pour étudier ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'une connexion à internet ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'une bibliothèque avec des livres (littératures, par ex.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**14. Dans ton logement, disposes-tu des ressources suivantes ?**

Merci d'indiquer si certains biens ne t'appartiennent pas personnellement.

*Une seule réponse possible par ligne.*

	1	2	3	4 et +
Ordinateur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Télévision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Téléphone portable (Smartphone / Iphone)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablette (ex. Ipad)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imprimante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oeuvres d'art	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manuel scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvrage de référence (ex. dictionnaire,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Console de jeux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrument de musique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***Merci beaucoup de ta participation !***

***La suite de mon enquête porte sur l'entretien  
de groupe auquel tu as accepté de participer, et  
je te remercie déjà pour ton engagement.***

## **D. Guide d'entretien**

### **Guide pour l'entretien de groupe**

- *Ne pas oublier d'enregistrer (caméra + smartphone)*
- *Prendre calepin*
- *Mettre à l'aise, discuter en préparant*
- *Parler fort et distinctement (microphone + masques de protection)*

#### **1. Accueil, cadre et contextualisation**

- Merci infiniment d'avoir accepté de participer à cette recherche
- Ces entretiens ont lieu dans le cadre de mon travail de recherche pour conclure ma formation en enseignement
- Aujourd'hui, mon rôle est donc celui de chercheur, pas celui d'enseignant
- Ces entretiens sont le moyen de récolter l'ensemble des données qui serviront à ma recherche ; Important : tous les résultats comptent, donc tous vos avis comptent !

#### **2. Confidentialité et anonymat (rappel)**

- Tout ce que vous direz ne sera divulgué à aucun moment au cours de ce travail
- L'ensemble de ces échanges sera traité de manière anonyme et vous ne serez en aucun cas nommé dans ce travail de recherche
- Aucun impact de vos paroles sur la suite de votre scolarité (ex. si mention d'un enseignant par exemple)
- Possibilité d'effacer certains passages ;
- En retour, vous vous engagez à ne pas nommer les personnes que vous évoquez

#### **3. Déroulement de l'entretien**

##### **➤ Sujet :**

- J'aborde la thématique des inégalités sociales entre les élèves, du point de vue de leur-s environnement-s familial-aux
- Pour ce faire : intérêt sur votre vécu durant la période d'EàD, en s'intéressant à votre travail scolaire à la maison (expériences, vécu personnel, ...)
- Focalisation sur les ressources dont vous bénéficiez chez vous (et leur impact potentiel sur votre scolarité)
- Le questionnaire rempli en amont nous servira quelque peu de base pour un approfondissement au travers de nos échanges

##### **➤ Attentes :**

- Prise de parole libre ; pas obligatoire de s'exprimer → sentez-vous libre à ce niveau
- Respect d'autrui, pas de jugement
- Échange le plus libre et naturel possible durant une trentaine de minutes environ
- Mais : votre opinion et vos paroles sont au centre de ma recherche, puisqu'il s'agit de revenir sur votre vécu et de le questionner → Participation attendue

#### 4. Questions

- *Mettre les élèves à l'aise pour commencer ;*
- *Remettre les élèves en situation, les faire replonger dans leurs souvenirs : « souvenez-vous, ... » ;*
- *S'assurer que tout le monde participe un minimum*

##### A) Questions générales

- Tour de table :
  - Présentation
  - Qualificatif de la période d'EàD vécue (« bonne », « nulle », ...) et justification [Activité de secours : préparer différents billets avec des qualificatifs dessus et les élèves en choisissent un -> libération de la parole]

*Précision sur le travail scolaire à domicile (si besoin)*

- « Choisissez un motif de satisfaction et une difficulté rencontrée durant votre travail scolaire durant l'EàD ? »  
*Exemple : quelque chose qui vous a aidé à travailler et quelque chose qui vous a empêché / manqué pour fournir le travail ; Inscrire sur une feuille « + / - »*
- *Transition : Présentation du rapport de l'URSP, montrant que certains élèves ne sont pas satisfaits de leurs conditions de travail à la maison*  
« Réagissez à cette étude ; qu'en pensez-vous ? et vous, qu'auriez-vous répondu ? »
  - Si en accord, « que changeriez-vous à votre environnement / à ces conditions ? »
  - Si en désaccord, « quelles raisons ont pu être avancées ? »

*-> Précision sur la question des ressources matérielles*

##### B) Questions-guides : précision les axes de recherche

*→ Ressources mobilières et immobilières*

a) La possession / disponibilité des ressources (description objective)

*Retour possible sur le questionnaire*

*Transition*

b) L'accès aux ressources (physique ; temporel)

- « Rencontrez-vous des obstacles / perturbations quant à l'utilisation de telle ressource mobilière ou immobilière »
  - Exemple : obstacle physique (ressource déjà utilisée ; conditions non réunies ...)
  - Question du temps : temps disponible ; temps effectivement passé à utiliser
  - Question de l'espace disponible ; de l'accès à des conditions immobilières favorables (endroit calme, endroit rangé, par exemple)

*Transition*

c) L'utilisation des ressources (savoir-faire ; fins ; ...)

- « Quelles ressources réellement utilisées durant l'EàD ? »
- « Quelles ressources mobilisées à des fins de travail scolaire ? »
- « De quelle manière utilisez-vous telle ressource ? »
  - Ex. Ordinateur -> logiciel éducatif ?
- « Où avez-vous appris à l'utiliser / Qui vous l'a appris ? » (capital social)
  - Autonomie ?
  - École ; parents ; amis ; ... ?
- Évocation d'une journée type ; structuration de la journée

C) Conclusion

*Dernier tour de table*

- « Si vous pouviez changer quelque chose au sein de votre environnement familial, quelle serait-elle ? »
- « Avez-vous quelque chose à ajouter ? En lien avec le thème ou non ? »
- « Questions, remarques ? »
- Merci beaucoup pour le temps que vous m'avez accordé

*Garder le calepin à portée de main jusqu'à la fin.*

D) Questions supplémentaires

*À utiliser selon déroulement de l'entretien, selon les échanges, etc.*

- 3 objets / ressources dont vous n'auriez pas pu vous passer durant l'EàD ?
- Quelles interactions mises en place entre vous et école / enseignant ?
- Dans quelles dispositions étiez-vous pour travailler ?
- Question des moyens numériques (WhatsApp, ordinateur (mail, Drive, ...), ...)

*E. Récapitulatif des entretiens de groupe*

Groupe	Participants	Degré et option	Rendez-vous	Durée
Groupe 1	E., J., C., An.	10H - 1/2	08.12.20, 11h05, École	39'03
Groupe 2	F., Mé., Mal., Mar.	10H - 1/2	15.12.20, 11h05, École	38'00
Groupe 3	Lé., L., I.	10H - 3	22.12.20, 11h05, École	43'44
	Lo.	10H - 3	12.01.21, 11h05, École	23'22
Groupe 4	Am., M., H., L.	11H - 1/2 et 4	14.12.20, 15h15, École	41'48
<p align="center"><b>Synthèse des participants : 16 élèves au total</b></p> <p>15 filles et 1 garçon, âgés entre 13 et 15 ans, dont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 élèves de 10H et 4 élèves de 11H</li> <li>- 11 élèves en options 1-2, 4 élèves en option 3 et 1 élève en option 4</li> </ul>				