

Quand le détournement « défie » la prescription d'usage de l'ordinateur et de l'Internet à l'école chez les élèves du secondaire au Cameroun. Quelles perspectives pour l'éducation aux médias ?

Emmanuel Béché
Université de Maroua
beche.emmanuel@gmail.com

Résumé :

Ce travail étudie comment des élèves camerounais s'approprient les prescriptions qui, fixées dans le cadre de l'éducation aux médias, sont censées réguler l'utilisation qu'ils font de l'ordinateur et de l'Internet à l'école. L'examen des données issues des entrevues menées avec 105 apprenants et d'observations directes conduites dans sept lycées et collèges pilotes d'intégration pédagogique des TIC au Cameroun, montre qu'il y a un écart entre les usages prescrits et les usages effectifs, d'où le détournement. Ils utilisent à cet effet une diversité de tactiques qui révèlent leurs capacités d'agir plutôt que celle de consommer. En termes d'apports théoriques et pratiques, ces résultats impliquent de les considérer comme des acteurs et contributeurs de l'éducation aux médias.

Mots-clés : Usages prescrits, usages effectifs, détournement, ordinateur connecté à l'Internet, apprenants camerounais, éducation aux médias.

Introduction

Outre les questions liées à l'utilisation pédagogique des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et à leurs potentialités éducatives, leur intégration à l'école engendre aussi des interrogations relatives à l'éducation aux médias (Piette, 2005). Becchetti-Bizot et Brunet (2007) la définissent comme une démarche qui permet à l'apprenant de faire un usage citoyen et productif des médias et leurs contenus, via une représentation critique et rationnelle de ces outils. Autant chez les politiciens que chez les chercheurs en éducation, ce concept revêt un intérêt particulier depuis une dizaine d'années. Il n'y a qu'à rappeler par exemple l'effervescence autour de l'éducation aux médias en Europe à partir de 2007-2008. En Afrique, un colloque international fut tenu sur « *l'éducation aux médias : nouveaux enjeux,*

rôles et statuts des acteurs » à Abidjan en mars 2014. Ces deux exemples, parmi tant d'autres, montrent l'urgence de comprendre et encadrer l'appropriation que les jeunes font des TIC dans leurs univers de sociabilité. Dans ce sens, Audebrand (2010, p. 21) présente-t-il l'éducation aux médias comme « *un impératif éducatif* ». Car, comme le montrent Corroy-Labarden, Barbey et Kiyindou (2015), les TIC et leurs variantes bouleversent la donne socioéducative, y suscitant ainsi d'énormes enjeux sociopolitiques et citoyens. D'où des réflexions sur les démarches à adopter pour conduire cette forme d'éducation.

Mais en dépit de l'apparition des paradigmes moins déterministes de l'éducation aux médias comme l'approche critique centrée sur les usages des médias, leurs significations et leurs contextes de production et diffusion (Piette, 1996) et l'approche politique axée sur la transmission des valeurs via les médias, l'école et les projets politiques (Gonnet, 2001), l'approche protectionniste reste, en dépit des critiques à elle adressées, dominante autant dans les recherches universitaires que dans l'élaboration des politiques éducatives (Corroy, 2015). Située dans la logique du déterminisme technologique (Chambat, 1994), celle-ci se base sur le fait que les médias et leurs contenus influencent négativement les jeunes qui les utilisent. Le principal moyen de juguler ces effets est donc de les protéger, d'où l'importance accordée aux rôles des adultes et de l'école en tant que remparts contre les influences des TIC (Audebrand, 2010). Ils sont alors considérés comme acteurs de l'éducation aux médias, contrairement aux jeunes qui y jouent un rôle passif. En pratique, cela se traduit à l'école par l'accès restreint et régulé aux TIC, l'interdiction de certaines pratiques considérées impertinentes et la transmission des valeurs jugées technoéducatives. Pour cela, l'accent est mis sur les enseignants (Chaptal, 2007), le développement de leurs compétences (Brouwers, 2010), leur capacité à produire et diffuser l'information (Piette, 2005), leur maîtrise technique des médias (Dhilly, 2009), et leur formation à l'éducation technique et à l'utilisation pédagogique des TIC (Le Deuff, 2011). Comme on le voit, cette perspective qui insiste sur le rôle de l'école et des formateurs dans l'éducation aux médias, relègue les apprenants au rang d'acteurs passifs et consommateurs, comme si ces derniers n'avaient pas la capacité de s'approprier les médias et leurs cadres d'utilisation et de s'émanciper de la tutelle des adultes et de l'école. L'un des exemples les plus parlants de la mise en œuvre de cette perspective, est le contexte camerounais d'intégration des TIC dans l'école.

Au Cameroun en effet, l'introduction des TIC dans l'école constitue une innovation majeure, non seulement au regard des acteurs et moyens mobilisés, mais aussi du point de vue des objectifs visés (Fonkoua, 2006). Ceux-ci portent sur l'éducation pour tous, la modernisation de l'école et l'ouverture des acteurs scolaires sur le monde. Il s'agit surtout d'améliorer la qualité de l'éducation, à travers une politique axée principalement sur la promotion des usages scolaires et citoyens de l'ordinateur et l'Internet (*ibid.*). Ici, les usages scolaires et citoyens de ces technologies sont ce que les élèves font avec elles dans le cadre de leurs apprentissages et qui sont conformes aux valeurs éducatives que transmet l'école (Béché, 2013). Les expériences pilotes d'intégration pédagogique des TIC et la mise sur pied des séries et programmes d'informatique dans le secondaire s'inscrivent dans cette perspective (Tchombé, 2006). Il en est de même pour ce qui regarde la création des Centres de Ressources Multimédias (CRM).

Au côté de l'informatique enseignée, cette création des CRM dans des écoles secondaires est ce qui matérialise le mieux l'intégration scolaire des TIC au Cameroun (Kolyang et Mvondo, 2012). Outre les lycées pilotes, la quasi-totalité des lycées urbains sont dotés de ces CRM (PanAf¹, 2012). Équipés d'ordinateurs connectés à l'Internet et contenant des outils (Office, Encarta, Antidote) et ressources (cours, exercices, sujets d'examens) utiles pour la formation, ils constituent en même temps des espaces d'apprentissage et d'éducation aux médias. L'ordinateur, l'Internet et les données qu'ils supportent sont d'ailleurs vus comme pédagogiques et éducatifs. Leur utilisation se fait exclusivement dans les CRM (Tchameni Ngamo, 2007). Et les élèves ne sont censés y effectuer que les activités de recherche et de production documentaires, celles de communication et de collaboration, le partage des connaissances, les devoirs et autres travaux d'apprentissage. En dépit du faible ratio ordinateur/élèves qui est d'un ordinateur pour cent élèves (Djeumeni Tchamabé, 2009), ils sont des centres dédiés au développement des usages scolaires des technologies, surtout de leurs « bons » usages. Il s'agit d'y promouvoir des usages scolairement et socialement acceptables, et qui impactent « positivement » les apprentissages des élèves. Comme le déclare le proviseur du lycée Général Leclerc cité sur le site du PanAf², « la tâche est d'amener les élèves à développer des usages qui favorisent leur formation et à faire bon usage des TIC ». Le proviseur du lycée bilingue de Yaoundé dont les propos sont repérables sur le même site, affirme aussi que « l'objectif est d'amener les élèves à adopter de bons comportements et attitudes à l'égard des technologies à l'école ». Accompagnées de sanctions, des normes de bons usages de l'ordinateur et l'Internet sont d'ailleurs instituées pour, comme l'affirme le proviseur ci-dessus, « protéger les apprenants contre les dérives de l'utilisation de ces médias », mais dans une logique qui fait des élèves des sujets consommateurs et passifs.

Or, selon l'approche de l'appropriation notamment celle axée sur le détournement d'usage (Jauréguiberry, 2008 ; Paquelin, 2009), quelle que soit la construction technocratique d'un contexte, « l'individu ne cesse d'intervenir, de ruser, de s'accommoder, de transformer le réel, de changer les lois, d'inventer des règles, bref, de s'arranger avec la vie » (Kiyindou et Beautista Rocio, 2011, p. 10), même si ces règles sont comme dans ce contexte, faites a priori pour promouvoir son bien-être socioéducatif et « le protéger ». Comme l'écrit De Certeau (1980, p. 40), dans les jeux de rapports de forces, « il y a un écart entre la représentation offerte par la production dominante et celle que s'approprie effectivement son utilisateur ». Les usagers développent alors « des déviances, des variantes, des détournements et des arpèges » (Perriault, 1989, p. 14) dans l'appropriation des offres et stratégies venant d'en haut (Paquelin, 2009).

Dans cette perspective, étudions-nous l'appropriation que font des élèves camerounais des prescriptions que l'école définit pour encadrer leur utilisation de l'ordinateur et l'Internet à l'école. Cela nous conduit à cerner les usages effectifs de ces médias au regard de leurs usages prescrits, et à rendre compte des tactiques qu'ils mettent en œuvre pour contourner les

¹ Agenda Panafricain d'Intégration pédagogique des TIC

² <http://observatoiretic.org/institutions/show/32>

stratégies prises dans le but de les « protéger » contre les « dérives » des usages technologiques. Sur cette base, tirons-nous des conclusions en ce qui concerne la figure des élèves usagers des TIC et leur place dans l'éducation aux médias.

1. Considérations théoriques et méthodologiques

Suivant les objectifs ci-dessus présentés, nous avons situé ce travail dans l'approche de l'appropriation prise sous l'angle du détournement d'usages (De Certeau, 1980 ; Perriault, 1989).

Elle s'intéresse à rendre compte de l'écart entre d'un côté les logiques techniques et d'offre, et de l'autre côté les logiques sociales et d'usage. Plus centrée sur les usagers finaux que sur les prescripteurs, elle signifie que face aux productions rationalisées, dominantes et centralisées, se construisent celles « rusées », « dispersées » et « silencieuses » émanant des supposées consommateurs (Giard, 1990 ; Silverstone, 1989). L'action des usagers, leur rôle d'acteurs, le contexte social et l'écart entre le prescrit et le réel sont alors les points sur lesquels cet angle insiste (Jauréguiberry, 2008). En nous inscrivant donc dans cette perspective, nous nous proposons de mettre l'accent plus sur ce que les élèves font avec les TIC à l'école, leurs pratiques, tactiques et figures, que sur ce qui leur est prescrit par les « éducateurs aux médias ».

Dans ce sens, avons-nous constitué un échantillon de 105 apprenants issus des lycées pilotes d'intégration scolaire des TIC au Cameroun : lycée Joss (LJ) et collège des Lauréats (CL) de Douala, Longla comprehensive college de Bamenda (LCC), lycées bilingue (LB) et Général Leclerc (LGL) de Yaoundé, lycées techniques de Bafoussam (LTB) et de Garoua (LTG). Nous les avons choisis par technique de boule de neige sur la base de deux facteurs : leur fréquentation des CRM et leur cycle d'études. Avec eux, avons-nous conduit des entretiens semi-directes sur des thématiques aussi variées que leurs opinions sur les CRM, celles sur les prescriptions d'usage des TIC, les usages qu'ils font de ces dernières et leurs tactiques de détournement. Outre l'entretien, nous avons aussi conduit une série de séances d'observations directes dans les CRM des lycées dont sont issus les répondants ci-dessus, ce qui a permis de scruter les usages en contexte. Pour traiter les données collectées et transcrites, nous les avons réorganisées en segments d'analyse, ce qui a conduit à leur catégorisation, une fois codées. Après les avoir quantifiées et présentées suivant les tendances observées, nous les avons interprétées et analysées en les mettant en lien avec les variables ci-dessus évoquées.

2. Contexte prescriptif de l'usage de l'ordinateur et de l'Internet à l'école

Dans cette section, nous décrivons le cadre normatif de l'utilisation des TIC par les élèves à l'école. Tout au long de cette description, nous examinons aussi les finalités des usages prescrits et en déduisons la place que les décideurs et les élèves y occupent.

2.1. Présentation des prescriptions d'usages des technologies à l'école

Dans les écoles que nous avons observées, l'utilisation des technologies dont l'ordinateur et l'Internet se fait aux CRM. L'accès et ce qui y est réalisé par les élèves sont régulés de façon à en faire des cadres propres à favoriser les apprentissages et l'éducation à l'utilisation des médias. C'est dans ce sens qu'on peut situer les propos suivants du proviseur du LB de

Yaoundé : « *Parce que les TIC peuvent susciter des pratiques et messages contraires à la morale, il est important de veiller à ce que leurs usages soient effectivement ceux en rapport avec les apprentissages* »³, d'où l'institution d'un cadre normatif d'usages dans les CRM. Le but est d'amener les apprenants à construire des usages responsables et citoyens, ce qui s'inscrit dans la perspective de l'éducation aux médias (Becchetti-Bizot et Brunet, 2007). Des règles de conduite face à l'ordinateur et l'Internet y sont mises en œuvre. Constituant une « *grammaire d'usages* », elles distinguent les usages prescrits de ceux interdits, et sont présentés par les responsables scolaires comme utiles pour protéger les élèves des déviations liées à une utilisation non citoyenne des médias. Les prescrits sont les recherches documentaires sur Internet ou avec Encarta, les courriels et le traitement de texte. Ce sont ici des usages scolaires de l'ordinateur et de l'Internet, du fait qu'ils s'inscrivent dans le projet d'apprentissage. Une fois aux CRM, les élèves sont tenus de n'effectuer avec l'ordinateur et l'Internet que ces usages. Il s'agit de mener des recherches documentaires en rapport avec les études et dans des sites dédiés à cet effet ou indiqués par les enseignants. Il s'agit aussi de rédiger des devoirs, exposés ou rapports en utilisant les outils de traitement de texte installés sur les ordinateurs du CRM. De même, les apprenants peuvent utiliser l'Internet pour communiquer et collaborer dans le cadre de leurs apprentissages.

Quant aux usages interdits, ce sont les visites des sites pornographiques, les chats, l'usage des réseaux sociaux notamment Facebook, les jeux, les téléchargements, le visionnage des films et l'écoute des musiques. Leur interdiction est matérialisée par des affiches qui, collées aux murs, portent les messages suivants : « *les visites des sites pornographiques sont interdites au CRM* », « *tout élève qui visite les sites pornographiques sera sanctionné* », « *il est interdit de chater* », « *l'usage des chats détériore l'orthographe et la grammaire* », « *il est interdit de faire des téléchargements* », « *j'aime pas Facebook* », « *soyez responsables !* », « *l'ordinateur et l'Internet, c'est pour apprendre, pas pour jouer!* » Ces messages signifient qu'il ne s'est pas simplement agi de formuler des prescriptions, mais aussi de leur conférer une autorité, afin de mieux configurer les apprenants et normaliser leurs usages informatiques à l'école. Ainsi, leur non-respect conduit à des punitions. Celles-ci peuvent prendre la forme d'un avertissement, d'une exclusion temporaire ou définitive du CRM ou de l'établissement.

2.2. Finalités des prescriptions d'usages

Ici, les usages prescrits ne relèvent pas de la conception technique de l'ordinateur ou de l'Internet. Ils sont le fait des usagers qui mettent en œuvre leurs représentations de l'ordinateur et l'Internet en tant qu'outils pédagogiques. Ce sont les promoteurs des TIC en éducation et les dirigeants d'établissement scolaire. Les prescriptions qu'ils fixent pour encadrer les usages informatiques des élèves, répondent à deux préoccupations.

La première est que l'ordinateur et l'Internet doivent être utilisés uniquement dans le cadre des apprentissages, ce qui justifierait, d'un côté l'interdiction de l'écoute des musiques, des jeux et du visionnage des films, et de l'autre côté la stimulation des recherches en ligne et dans Encarta, le traitement de texte et les communications électroniques. La deuxième préoccupation est que cette utilisation doit être acceptable du point de vue de l'éthique sociale et scolaire, d'où la prohibition des visites des sites pornographiques et de l'utilisation des réseaux sociaux. Ces deux préoccupations qui régissent la vie des élèves et leurs rapports aux TIC aux CRM, constituent le fondement de l'éducation aux médias dans ce contexte. Celle-ci désigne ici un programme qui invite les élèves à maîtriser les TIC et à en développer des usages qui contribuent à leurs apprentissages, dans une logique d'acceptabilité socioscolaire.

³

<http://observatoiretic.org/institutions/show/30>

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
www.la-recherche-en-education.org

N° 15 (20116), pp. 28-42

Les prescriptions d'usages sont en effet basées sur une démarche qui encadre les apprenants et leurs usages technologiques en fonction des considérations scolaires et sociales, conduisant ainsi à aligner les élèves sur les projets des décideurs scolaires.

2.3. Place des décideurs et des apprenants au sein du cadre prescriptif

Le cadre prescriptif d'usages met ici les prescripteurs au premier plan de l'éducation à l'usage des médias. Ils imposent aux élèves les attitudes à tenir face aux TIC à l'école. Ils choisissent pour eux les pratiques informatiques qu'ils estiment utiles à leurs apprentissages.

Ce cadre prescriptif fait en effet d'eux les maîtres de l'éducation à l'usage des médias à l'école : ils initient, régulent et jugent les facteurs qui y interviennent. Les usages prescrits épousent ainsi plus les représentations des prescripteurs (Flichy, 2001) que les données sociocognitives des usagers finaux que sont les apprenants. Ce qui est visé dans cette démarche, c'est la création des conditions éthiques et morales censées permettre à l'ordinateur et à l'Internet de produire des changements voulus, d'où la nécessité de discipliner les élèves et leurs usages. Il s'agit de faire en sorte que les pratiques effectuées soient moralement acceptables et contribuent à améliorer les apprentissages, d'où la configuration des usages que les élèves font avec les TIC à l'école. Du coup, le statut qui leur est attribué dans ce contexte de prescriptions d'usages, est celui de consommateurs dociles et passifs. Réduits à « avaler » les usages prescrits, ils sont vus comme des usagers récepteurs auxquels il n'est pas reconnu de possibilités de réflexivité et de participation. Or, des études (De Certeau, 1980 ; Paquelin, 2009) montrent que les usagers finaux sont dotés des capacités grâce auxquelles ils arrivent à contourner le système.

3. Usages prescrits et détournés : le statut des élèves

Outre les usages prescrits, nos enquêtés déclarent aussi effectuer des usages qui sont détournés par rapport aux prescriptions fixées.

3.1. Au-delà du prescrit, les usages effectifs

En évaluant ce qui est effectivement fait avec l'ordinateur et l'Internet à l'école par les élèves au regard de sa conformité avec les prescriptions, nous constatons qu'il y a détournement, c'est-à-dire un écart entre le monde prescrit de l'objet et le monde réel décrit par son appropriation (Akrich, 1998).

Rappelons que les usages prescrits dans ce contexte sont les recherches documentaires sur Internet et dans Encarta, le traitement de texte et les courriels. Or, au cours des entrevues avec les répondants, nous avons relevé les formes d'usages suivantes : recherches documentaires sur Internet, recherches avec Encarta, activités ludiques, écoute des musiques, visionnages des films, traitement de texte, courriels, chats, visite des sites pornographiques, téléchargements, dessins, usage de Facebook et recherches sur les stars. De même, au cours des observations dans les CRM, nous avons noté en dehors du dessin, les usages ci-dessus mentionnés. Ils sont de diverses formes : scolaires, bureautiques, communicationnelles, collaboratives, socionumériques et ludiques, ce qui traduit les fonctionnalités de l'ordinateur connecté et combine les objectifs scolaires de l'innovation et les intentions personnelles des élèves. Cela traduit surtout un décalage entre le prescrit et le réel, ce qui signifie que malgré les normes fixées, les élèves mettent en œuvre des pratiques autres que ce que leur administration attend d'eux (Perriault, 1989). Les usages qui sont ici détournés sont les visites des sites pornographiques, les chats, les jeux, les musiques, les films, l'usage de Facebook et les téléchargements.

3.2. Quand les élèves refusent d'être consommateurs des prescriptions

Dans un article qui porte sur le détournement d'une innovation technoscolaire au Cameroun (Béché, 2010), nous montrons que les apprenants ne sont pas toujours des « *béni-oui-oui* ». Comme dans ce contexte, ils ne se réduisent pas non plus à des usagers passifs et buvards, qui absorberaient avec docilité la façon dont ils doivent utiliser les technologies à l'école (De Certeau, 1980 ; Jauréguiberry, 2008). Ils possèdent des capacités et tactiques qui leur permettent de s'approprier les prescriptions d'usages de ces outils.

Lors des entretiens avec les répondants, nous leur avons demandé si les élèves respectent toujours les prescriptions fixées aux CRM. Des 105 répondants, seuls 19, autrement dit 18%, ont déclaré que des élèves y obéissent. Les répondants dont le point de vue se présente ainsi, sont notamment issus des classes de 6^e et de 5^e. Par contre, plus de 81% d'enquêtés affirment que ces prescriptions ne sont pas suivies à la lettre, ce qui veut dire que des élèves imaginent des tactiques pour contourner le cadre normatif fixé dans le but de discipliner leurs pratiques informatiques et de les amener à un usage judicieux des médias.

Selon eux, une fois que les apprenants sont dans les CRM, « *ils visitent les sites autres que ce qu'on leur demande de visiter* » (R23, 5^e, LGL). « *Certains jouent, d'autres regardent des films, et beaucoup mettent des choses interdites* » (R84, 4^e, LTG). Le répondant R52 (2^{nde}, LCC) déclare aussi qu'« *ils font comme ils veulent ; ils ne font jamais ce qui semble bon* ». Pour la répondante R12 (3^e, LB), « *quand les élèves sont dans la salle d'informatique, certains regardent les films obscènes, parce qu'ils se croient toujours supérieurs* ». « *Parfois, ils s'informent sur la vie des stars au lieu de faire des recherches ; ils passent aussi leur temps à écouter la musique* » (R76, 3^e, LTB).

Ces propos montrent que les élèves usagers des technologies ne se satisfont pas de leur « *statut de consommateurs* » (Vitalis, 1994 : 8). Ils n'acceptent pas « *la place qui [leur] est assignée dans la communication et l'innovation* » (*ibid.*), ce qui permet de dire avec Laulan (1985) que face aux impératifs de rentabilité scolaire assignés aux technologies, leurs usagers « *résistent* ». Ils effectuent avec l'ordinateur et l'Internet des usages qui traduisent leurs besoins, savoir-faire et valeurs, et par lesquels ils font un procès en légitimité d'usage (Jauréguiberry, 2008). Dans ce contexte, les effets d'une prescription ne prennent vraiment sens qu'à travers ce qu'ils en font. Parce que la technologie est équivoque et soumise à l'interprétation des usagers (Orlikowski, 1992), et que les prescriptions butent sur les tactiques des acteurs (Baron et Bruillard, 1996), les élèves développent des pratiques qui ne sont pas toujours pertinentes au regard des objectifs fixés par les décideurs scolaires.

3.3. La figure des apprenants usagers de l'ordinateur et de l'Internet

Quelle est la figure des apprenants usagers de l'ordinateur et de l'Internet à l'école dans ce contexte ? Tout d'abord, ils ne sont pas des usagers passifs, qui seraient totalement soumis au cadre normatif de l'usage de ces technologies. Car, loin de toujours respecter les prescriptions fixées, ils arrivent à effectuer des usages interdits, traduisant ainsi leurs expériences et intérêts. Ce sont des acteurs qui refusent d'assumer la place que les décideurs scolaires leur assignent dans l'éducation à l'utilisation des TIC à l'école. Cela se traduit par de multiples tactiques de détournement des usages normalisés et par la mise en œuvre insinuée des manières de faire, ce qui signifie qu'ils agissent de façon à ne pas paraître sous la posture des usagers essentiellement buvards (Jauréguiberry, 2008). Plutôt que d'être des récepteurs de stratégies, ils s'y inscrivent au contraire en mettant en œuvre les compétences qu'ils ont d'utiliser les technologies à l'école à leurs propres façons dans une perspective tactique.

Mais il ne s'agit pas de surévaluer le pouvoir des élèves sur les prescriptions qui encadrent leurs usages. Ils sont des acteurs certes, mais pas totalement dans la logique de De Certeau (1980), dans la mesure où selon lui, l'usager est doté d'un pouvoir et d'une autonomie par lesquels il agit sur la technique de manière à en annihiler l'action et l'effet. Ici, les élèves usagers de l'ordinateur et de l'Internet à l'école sont des acteurs pris dans les structures qui limitent leurs capacités de détournement, et avec lesquels toutefois ils agissent. Ce sont ces contraintes structurelles et prescriptives qui font d'ailleurs que leurs manières de faire existent. C'est en tenant compte des contextes, c'est-à-dire de leurs contraintes et possibilités d'usage, qu'ils mettent en œuvre des manières de faire et s'inventent des façons particulières de cheminer au sein du cadre prescriptif. Ce sont des usagers qui cherchent à affirmer leur identité et leur autonomie au sein des contraintes socioscolaires dont ils exploitent les failles en mettant en œuvre une variété de tactiques.

4. Mise en œuvre du détournement d'usage de l'ordinateur et de l'Internet à l'école

Pour détourner les usages prescrits, les élèves camerounais mettent en œuvre plusieurs tactiques.

4.1. Des tactiques pour détourner les prescriptions

Telles que présentées dans le tableau ci-dessous, les élèves imaginent plusieurs tactiques pour contourner les prescriptions d'usages.

Tableau : Description des tactiques de détournement des prescriptions d'usage des TIC

Catégories thématiques des tactiques	Descriptions des tactiques	Occurrences dans les discours (n=105)	Occurrences moyennes dans les observations (t=2h)
Atroupement autour d'un ordinateur	On s'attroupe autour de l'écran pour cacher ce qu'on fait ; on vient nombreux utiliser un ordinateur.	97	65 fois
Choix du fond de la salle	Les élèves choisissent les endroits du fond ; certains se pressent pour occuper les postes situés au fond de la salle, afin de se cacher.	85	62 fois
Ouverture simultanée de plusieurs fenêtres	On ouvre plusieurs fenêtres à la fois pour facilement zapper ; pour cacher ce qu'on fait, on travaille dans plusieurs fenêtres en même temps.	68	47 fois
Négociations avec le chef du CRM	De fois, on corrompt le responsable de la salle d'informatique... ; On lui donne quelque chose.	53	22 fois
Diminution de l'éclairage de l'écran	D'autres diminuent l'éclairage de l'écran, pour qu'on ne voie pas très bien ce qu'ils font.	49	37 fois
Usage des écouteurs	J'utilise des écouteurs pour les musiques.	43	43 fois
Aller dans un cybercafé	c'est "better" [mieux] dans un cyber ; gars, on "go" [va] au cyber.	40	36 fois

Selon les déclarations des répondants, les tactiques les plus utilisées sont l'attroupelement autour d'un ordinateur et le choix du fond des CRM pour utiliser l'ordinateur et l'Internet. La première est exprimée dans près de 92% de discours et traduite dans des énoncés comme : « *les élèves s'attroupelement autour d'un ordinateur. Comme ça, c'est difficile pour*

le surveillant d'avoir un regard sur ce qu'ils font » (R60, 2nde, CL) ; « certains s'organisent en troupe, en masse. Ils s'attourent alors autour de l'écran qu'ils utilisent afin de cacher ce qu'ils font avec l'ordinateur » (R58, 4^e, LB). Quant à la seconde tactique, à savoir le choix des ordinateurs situés au fond des CRM, elle apparaît dans 80% des réponses. Elle consiste à « faire tout » pour occuper les ordinateurs ainsi situés. Comme ils le disent, leur but est de « se trouver hors du champ de vision des surveillants » (R2, 1^e, LGL), et de « faire ce qu'ils veulent avec l'ordinateur et l'Internet sans qu'on ne puisse les voir par derrière » (R22, 5^e, LTG). Outre ces tactiques, d'autres comme l'ouverture simultanée de plusieurs fenêtres sur l'écran existent aussi. Traduite dans 65% d'entretiens, celle-ci est énoncée dans des propos de type : « Les gars ouvrent au même moment 4, 5 voire 6 fenêtres. Quand ils voient que le surveillant arrive, ils zappent et font semblant de faire des recherches. Mais dès que le surveillant tourne le dos... Allez ! Ils reviennent sur ce qu'ils faisaient » (R88, 1^e, LTB). Des tactiques consistent aussi à utiliser les écouteurs pour écouter la musique, à diminuer l'éclairage de l'écran d'ordinateur ou à se rendre aux cybercafés afin de contourner les contraintes constatées aux CRM. Celles-ci se trouvent respectivement traduites dans 41%, 47% et 38% de discours. Lorsqu'ils sont pris la main dans le sac, ils « négocient avec le surveillant » (R50, 1^e, LB), en lui donnant de l'argent afin de ne pas être dénoncés, punis ou traduits au conseil de discipline. Cela apparaît dans de 51% de réponses, dans des propos comme ceux du répondant R30 (1^e, LB) : « les apprenants concernés négocient avec les responsables du CRM. Ils le corrompent en lui donnant de l'argent ». Certains élèves affirment aussi exploiter cette tactique de façon proactive, afin d'effectuer librement leurs manières de faire. Dans ce cas et comme ils le disent, « le surveillant fait semblant de ne pas surveiller les élèves avec qui il a passé le marché » (R68, T¹e, LJ).

Au cours de nos observations, nous avons aussi pu identifier les tactiques ainsi présentées. Nous avons ainsi observé en moyenne par séance de deux heures de temps, près de 65 fois des attroupements autour des postes d'ordinateur. Ce sont des groupes de plus de dix élèves. Plus de 62 fois avons-nous aussi remarqué des élèves qui se précipitent vers des ordinateurs situés au fond des CRM, avec des propos de type : « réserve-nous l'ordi au fond ». Nous avons également relevé en moyenne 47 ordinateurs avec plusieurs fenêtres ouvertes, 37 dont l'éclairage avait été diminué et 43 avec utilisation des écouteurs. Bien qu'il ait été difficile de savoir exactement les tâches effectuées dans ces conditions, cela confirme néanmoins les propos des répondants sur la mise en œuvre des tactiques de détournements d'usages aux CRM. Nous avons enfin noté des déclarations comme : « c'est "better" [mieux] dans un cyber », « ici, on "ndem" [trime], on va chez moi à la "piol" [maison] ». Se rendre dans d'autres contextes d'usage en l'occurrence les domiciles et les cybercafés, est aussi pour eux une autre façon de contourner les prescriptions aux CRM. Car au sein de ces cadres, ils peuvent réaliser des usages qu'il ne leur est pas permis d'effectuer en contexte scolaire (Béché, 2013).

4.2. Les facteurs de détournement

Pour construire leurs tactiques de détournement, les élèves exploitent des facteurs liés au contexte, à la technologie, à la société et à eux-mêmes. L'un des éléments contextuels exploités, est le ratio ordinateur/apprenants très bas, ce qui contraint à utiliser l'ordinateur et l'Internet en groupe et favorise des attroupements. Souvent organisées par affinité, ces troupes permettent de dissimuler les usages effectués. Car, loin d'être spontanée, la formation de ces groupes est basée sur des liens tels que l'amitié, le voisinage ou la relation de groupe d'étude. Dans ces groupes, pendant que les uns utilisent l'ordinateur, d'autres « surveillent les surveillants », afin de « ne pas être surpris ». Les usagers exploitent aussi les ordinateurs au fond des CRM : c'est également un facteur qui relève du contexte. De plus, l'insuffisance des surveillants (deux) dans les CRM et l'absence de

logiciels de contrôle et de filtre servent leur intérêt, car cela ne permet pas d'exercer un regard systématique sur le contexte d'usage.

Les élèves détournent les usages prescrits en exploitant aussi les possibilités liées à l'offre technologique. Grâce à cela, ils peuvent ouvrir simultanément plusieurs fenêtres et diminuer l'éclairage de l'écran pour justement dissimuler ce qui se fait avec les technologies. De même, ils exploitent la possibilité d'utiliser des écouteurs pour pouvoir suivre des musiques et films. Et en fonction des situations, ils corrompent les surveillants notamment dans le cas où ils sont pris « la main dans le sac ». Enfin, ils se considèrent malins, curieux, compétents et difficiles à contrôler, ce qui pour eux, les rend capables de contourner les prescriptions censées réguler l'usage de l'ordinateur et l'Internet aux CRM.

Conclusion

Dans ce travail, nous avons étudié comment des élèves camerounais se positionnent par rapport aux usages prescrits de l'ordinateur et d'Internet à l'école définis dans la perspective de leur éducation aux médias. Nous avons alors vu que loin de s'y conformer, les élèves mettent en œuvre des tactiques pour les contourner et effectuer des usages qui, traduisant leurs propres intérêts, sont autres choses que ce qu'on leur demande : jeux, musiques, chats, visites des sites pornographiques, Facebook et téléchargements. Plutôt que d'accepter le statut de consommateurs des prescriptions, ils se posent en acteurs, faisant ainsi valoir leurs compétences, attentes et intérêts. Les diverses tactiques qu'ils mettent en œuvre pour contourner les usages prescrits, soulignent davantage les limites du modèle protectionniste de l'éducation aux médias. Elles invitent aussi à remettre en question la place attribuée aux élèves dans ce processus, surtout qu'il implique l'usage des nouvelles technologies dont ils sont des usagers privilégiés et autour desquelles d'ailleurs ils construisent leurs identités et sociabilités socionumériques (Amri et Vacafor, 2010 ; Fluckiger, 2007).

Car en dépit du rôle central et actif qu'on leur reconnaît dans leur formation (Perrenoud, 1996), en matière de l'éducation aux médias, les élèves sont très souvent vus moins comme acteurs et participants que comme des « *immatures à élever* ». À partir du moment où les pédagogies actuelles insistent sur l'activité et la participation des élèves dans leurs apprentissages (Alet, 2013 ; Perrenoud, 1996), dans quelle mesure peut-on autant envisager, comme dans l'approche de l'appropriation (Cottier et Choquet, 2005 ; Millerand, 1999 ; Proulx, 2010), ces acteurs scolaires comme des contributeurs à l'éducation aux médias ? Aussi, comme nous l'avons vu, les élèves construisent leurs pratiques et stratégies en tenant compte du dispositif de l'autorité scolaire. En termes d'approche, cela invite à penser l'objet de l'éducation aux médias dans une perspective attentive à l'utilisateur, ses usages, représentations et opinions. Plus globalement, comment tirer profit des acquis de la sociologie des usages (Chambat, 1994) dans la perspective de l'éducation aux médias ?

Références bibliographiques

AKRICH MADELEINE. « Les utilisateurs, acteurs de l'innovation », *Éducation Permanente*, n° 134, 1998, p.79-89.

Alet Marguerite. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF, 2013.

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
www.la-recherche-en-education.org

N° 15 (20116), pp. 28-42

AMRI MAHDI ET VACAFLOR NAYRA NAYRA. « Téléphone mobile et expression identitaire : Réflexions sur l'exposition technologique de soi parmi les jeunes ». *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, n° 1, 2010, p. 1-17.

AUDEBRAND FABRICE. « L'éducation aux nouveaux médias : "Un impératif éducatif". Les éducateurs et les nouvelles technologies », *Les Cahiers Dynamiques*, vol. 2, n° 47, 2010, p. 21-29

BARON GEORGES-LOUIS ET BRUILLARD ÉRIC. *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : PUF, 1996.

BECCHETTI-BIZOT CATHERINE ET BRUNET ALAIN. *L'éducation aux médias : Enjeux, état des lieux, perspectives*. Rapport aux Ministres de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche. IDEN/IGAENR, France, 2007.

BÉCHÉ EMMANUEL. « Le détournement d'une innovation par les apprenants camerounais. Pour une approche globale et participative de l'intégration scolaire des TIC », *ESSACHESS*, vol. 3, n° 5, 2010, p.139-150.

BECHE EMMANUEL. *Usages et représentations sociales de l'ordinateur chez les élèves dans deux lycées du Cameroun. Esquisse d'une approche de l'appropriation des technologies*, thèse de doctorat, Université de Liège/Université de Yaoundé I, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation/Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 2013. Disponible sur Internet : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00869697>

BROUWERS AURELIE. « L'influence des compétences en éducation aux médias de l'enseignant sur celles de ses élèves ». *Recherches en Communication*, vol. 2, n° 34, 2010, p. 20-31.

CHAMBAT PIERRE. « Usages des TIC : Évolution des problématiques », *Technologies de l'Information et Société*, vol. 3, n° 6, 1994, p. 249-270.

CHAPTAL ALAIN. « Usages prescrits ou annoncés, usages observés. Réflexions sur les usages scolaires du numérique par les enseignants », *Document numérique*, vol. 10, n° 3, 2007, p. 81-106.

CHAREST FRANCINE ET BEDARD FRANÇOIS. *Les racines communicationnelles du web*, Québec : PUQ, 2009.

CORROY LAURENCE. « Introduction : Panorama historique de l'éducation aux médias ». In Laurence Corroy-Labardens, Francis Barbey et Alain Kiyindou (dir.). *Éducation aux médias à l'heure des réseaux* (p. 5-15). Paris : L'Harmattan, 2015.

CORROY-LABARDEN LAURENCE, BARBEY FRANCI ET KIYINDOU ALAIN. *Éducation aux médias à l'heure des réseaux*. Paris : L'Harmattan, 2015.

COTTIER PHILIPPE ET CHOQUET CHRISTOPHE. « De l'utilisateur construit à l'utilisateur participant », *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, n°1, 2005, p. 449-454.

DE CERTEAU MICHEL. *L'invention au quotidien*, Paris : UGE, 1980.

DHILLY OLIVIER. « L'éducation aux médias : Une éducation technique ? », 2009, http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00362124/document

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
www.la-recherche-en-education.org

N° 15 (20116), pp. 28-42

DJEUMENI TCHAMABÉ MARCELLINE. (2009). *Pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun : Entre politiques publiques et dispositifs technopédagogiques, compétences des enseignants et compétences des apprenants, pratiques publiques et pratiques privées*, thèse de Doctorat, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Paris Descartes - Paris V, 2009.

FLICHY PATRICE. « La place de l'imaginaire dans l'activité technique : Le cas de l'Internet », *Réseaux*, n° 109, 2001, p. 52-73.

FLUCKIGER CÉDRIC. *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*, thèse de doctorat, ENS de Cahan, 2007. Disponible sur Internet : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00422204>

FONKOUA PIERRE. *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun*, Yaoundé : Terroirs, 2006.

GIARD LUC. *Histoire d'une recherche, Michel de Certeau, l'invention au quotidien*, Paris : Gallimard, 1990.

GONNET JACQUES. *Éducation aux médias : Les controverses fécondes*. Paris : Hachette, 2001.

JAUREGUIBERRY FRANCIS. « De l'usage des technologies de l'information et de la communication comme apprentissage créatif », *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 22, 2008, p. 29-42.

KIYINDOU ALAIN ET BEAUTISTA ROCIO AMADOR (dir.), *Nouveaux espaces de partage des savoirs. Dynamiques des réseaux et politiques publics*, Paris : L'Harmattan, 2011.

KOLYANG ET DINA TAIWE ET MVONDO FLEUR NADINE. *Les Technologies de l'Information et de la Communication au service de l'enseignement : L'exemple camerounais*, Yaoundé : CLE, 2012.

LE DEUFF OLIVIER. « Éducation et réseaux socionumériques : Des environnements qui nécessitent une formation. », *Hermès*, vol. 1, n° 59, 2011, p. 67-73.

MILLERAND FLORENCE. « Usages des NTIC : Les approches de l'innovation, de la diffusion et de l'appropriation (2^e partie) », *eCOMMposite*, vol. 1, n° 99, 1999. Disponible sur Internet :

<http://www.er.uqam.ca/nobel/r26641/uploads/images/Millerand%201999%20Usages%202.Pdf>

ORLIKOWSKI WANDA JANINA. "The Duality of Technology: Rethinking the Concept of Technology in Organizations". *Organization Science*, vol. 3, n° 3, 1992, p. 398-425.

PAQUELIN DIDIER, *L'appropriation des dispositifs numériques : Du prescrit aux usages*, L'Harmattan, Paris, 2009.

PERRENOUD PHILIPPE. « Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! », *Migrants-Formation*, n° 104, 1996, p. 161-181.

PERRIAULT JACQUES. *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*, Paris : Flammarion, 1989.

PIETTE JACQUES. *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris : L'Harmattan, 1996.

PIETTE JACQUES. « Le nouvel environnement médiatique des jeunes : Quels enjeux pour l'éducation aux médias ? », *Recherches en Communication*, n° 23, 2005, p. 233-255.

PROULX SERGE. *La figure du contributeur : La création de valeur dans le contexte du capitalisme informationnel*. Communication présentée au colloque international du CIRST "Figures de l'utilisateur en contexte d'innovation", janvier 2010, Montréal, QC.

SILVERSTONE ROGER. « Let us then return to the murmuring of everyday practices: A note on Michel de Certeau, television and everyday life ». *Theory, Culture and Society*, vol. 6, n° 1, 1989, p. 77-94.

TCHAMENI NGAMO SALOMON. *Stratégies organisationnelles d'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire au Cameroun : Étude d'écoles pionnières*, thèse de Doctorat, Département d'Andragogie et de Psychopédagogie, Université de Montréal, 2007.

TCHOMBÉ MARIE THERESE. (2006). "Integration of ICTs in Education in Cameroon". In Pierre Fonkoua (dir.), *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun* (p. 11-53). Yaoundé : Terroirs, 2006.

VITALIS ANDRÉ. « La part de citoyenneté dans les usages ». In André Vitalis (dir.), *Médias et nouvelles technologies. Pour une sociopolitique des usages* (p. 35-55). Rennes : Apogée, 1994.

Abstract

Bullying between peers in school settings has been the object of numerous studies for several decades. The harmful, and sometimes deadly, consequences of bullying have caused a widespread implementation of programmes who strive to counter this phenomenon. In 2012, the provincial government of Ontario, in Canada adopted Bill 13 – The Safe and Accepting Schools Act. This law mandated numerous school bullying prevention and intervention elements such as: hiring mental health workers in schools, integrating equity and inclusive education principles in curriculums, action plans outlining the roles and responsibilities of everyone when bullying occurs, and the creation of committees responsible for student safety in all schools (*Loi pour des écoles tolérantes*, 2012). The purpose of this paper is to present the preliminary results of an impact study implemented in schools as a result of this law. The individual viewpoints of 36 members of the school committees responsible for student safety were collected during qualitative semi-structured interviews. The results illustrate that the majority of school administrators, through these committees, adopt elements of Bill 13 in their schools.

Keywords: Bullying; committee responsible for student safety; impact study; intervention.

Resumen

Desde hace décadas, la intimidación entre alumnos ha sido objeto de numerosas publicaciones científicas. Las consecuencias, a veces fatales, de la intimidación han conducido a la implantación de numerosos programas que buscan luchar contra dicho fenómeno. En el 2012, el gobierno de la provincia del Ontario, Canadá, adoptó el proyecto de ley 13 –Ley sobre las escuelas tolerantes-. Esta ley presenta varios elementos para contrarrestar la intimidación como: el aumento de los trabajadores de salud mental en las escuelas, la integración de los principios de equidad y de educación inclusiva en el currículo, planes de acción para determinar los roles y las responsabilidades de cada uno cuando la intimidación adviene y la creación de un comité responsable de la seguridad de los alumnos en cada escuela (Ley sobre las escuelas tolerantes, 2012). El propósito de este artículo es dar a conocer los resultados preliminares de un estudio de impacto de los planes de acción implementados en las escuelas, luego de la aprobación de la ley. Los puntos de vista individuales de 36 miembros de los comités responsables de la seguridad de los alumnos en las escuelas de lengua francesa fueron recogidos a través de entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran que los administradores escolares, a través de dichos comités, en su mayoría han adoptado en sus escuelas los elementos previstos en la Ley 13.

Palabras clave: Los equipos encargados de la seguridad de los alumnos; evaluación de impacto; respuesta; intimidación.

Resumo

A intimidação entre colegas nas escolas é objecto de numerosas literaturas científicas desde a última década. As consequências nocivas, e às vezes mortais, da intimidação provocou a implementação difundida de programas que visam a luta contra este fenómeno. Em 2012, o governo provincial de Ontário adoptou a Lei 13 – Lei para escolas tolerantes. Esta lei contém numerosos elementos para contrariar a intimidação como: adição de trabalhadores em saúde mental nas escolas, a integração de princípios da equidade e da educação inclusive nos programas-quadro, plano de ação representando as funções e responsabilidades de cada quando ocorre a intimidação, e à

criação de um comité responsável pela segurança dos alunos em cada escola (Lei para escolas tolerantes, 2012). O objetivo deste artigo é para relatar os resultados preliminares de um estudo de impacto dos planos de ação implementados nas escolas em resposta à adoção desta lei. As opiniões individuais de 36 intervenientes servindo em comités responsáveis pela segurança dos alunos nas escolas de língua francesa foram coletadas e analisadas em entrevistas qualitativas semiestruturadas. Os resultados demonstram que os administradores escolares, através destes comités, adotam em maior parte os elementos da Lei 13 em sua escola.

Etiquetas: Avaliação de impacto; equipes responsáveis pela segurança do aluno; intimidação; resposta.