



**HAL**  
open science

**La vie d'élève confiné à la maison : quels effets en attendre sur les apprentissages scolaires et sociaux ? Un exercice de prospective.**

Pascal Mallet

► **To cite this version:**

Pascal Mallet. La vie d'élève confiné à la maison : quels effets en attendre sur les apprentissages scolaires et sociaux ? Un exercice de prospective.. Approche Neuropsychologique des Apprentissages de l'Enfant, 2020. hal-03510285

**HAL Id: hal-03510285**

**<https://hal.parisnanterre.fr/hal-03510285v1>**

Submitted on 8 Jan 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# La vie d'élève confiné à la maison : quels effets en attendre sur les apprentissages scolaires et sociaux ? Un exercice de prospective

P. MALLET



**A**lors qu'apparaisaient en France les signes avant-coureurs du printemps, une pandémie de coronavirus a contraint la plus grande partie de la population à se confiner, élèves et enseignants se retrouvant à la maison, de la maternelle à l'université, chacun chez soi. On s'est mis à communiquer encore davantage qu'avant par la voie des fils et des ondes. En France, le ministre de l'Éducation nationale a décrété la continuité pédagogique et, pour ce faire, le recours massif aux médias numériques, moyen de surmonter l'impossibilité des interactions sociales en direct. Quelles conséquences psychologiques, immédiates ou à plus long terme, peut avoir cette situation inédite pour les élèves et leurs familles ? En attendant les résultats des nombreuses recherches que cette situation inédite ne va pas manquer de susciter, on se risque à une analyse inévitablement spéculative.

Peut-on penser que le confinement va donner lieu à une sorte de retour à la vie intérieure, à la réflexion approfondie, avec continuité et concentration – puisqu'on a le temps –, rompant avec le zapping, le traitement expéditif et en parallèle de diverses tâches, mêlant travail scolaire et divertissement socioaffectif ? Ou bien l'objectif de continuité pédagogique par le

numérique ne risque-t-il pas de produire l'effet inverse ?

Les apprentissages dont l'institution scolaire est le cadre ne sont pas seulement académiques mais aussi psychosociaux. L'enfant et l'adolescent apprennent beaucoup de choses dans leurs relations entre condisciples, qui occupent le plus clair de leurs journées et même, les médias numériques aidant, de leurs soirées. Quels effets peut-on attendre du confinement sur la socialisation entre pairs, vecteur du développement de nombre d'habiletés et manières d'être dans les relations humaines ?

De l'analyse de ces deux questions on essaiera de faire découler des recommandations pratiques.

## Tout-numérique : un élève cognitivement augmenté ?

Des semaines entières passées à la maison, ne mettant le nez dehors que pour prendre un peu l'air, n'est-ce pas l'occasion rêvée pour prendre le temps de la rêverie, pour se plonger dans la lecture, pour dessiner, écouter et jouer de la musique, redécouvrir les jeux de société, converser avec ses proches, écrire, approfondir certaines connaissances ? De telles activités ont toute chance d'avoir été concurrencées par les écrans connectés. La césure induite dans le flux temporel ordinaire n'aura pas donné lieu à un mouvement d'introversión, de retraite, de recul pour réfléchir par exemple aux causes de la pandémie.

L'institution scolaire n'avait nullement fourni le matériel idoine aux enseignants, les équipements numériques étant concentrés dans les établissements et donc inutilisables par temps de confinement au domicile. Mais les enseignants n'ont pas attendu cette pandémie pour faire usage des

Université Paris-Nanterre  
Correspondance : Pascal Mallet, Université Paris-Nanterre, Laboratoire Éthologie Cognition Développement (LECD), bâtiment Charlotte-Delbo, 200, avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex, France.  
Email : pascal.mallet@parisnanterre.fr

.....  
Conflits d'intérêts : l'auteur déclare n'avoir aucun conflit d'intérêt.

### RÉSUMÉ : La vie d'élève confiné à la maison : quels effets en attendre sur les apprentissages scolaires et sociaux ? Un exercice de prospective

En mars 2020 le confinement à domicile des élèves français et de leurs enseignants, du fait de la pandémie de COVID-19, les a amenés à passer au télétravail. On examine de façon prospective certaines conséquences plausibles, pour les élèves, de ces conditions de vie et d'enseignement inédites. La privation d'échanges directs avec les enseignants et le recours massif aux médias numériques devraient avoir altéré la qualité des apprentissages scolaires et accentué celles des différences individuelles qui sont liées aux moyens de supervision parentale. L'absence d'interactions sociales directes entre élèves pendant la journée pourrait avoir induit des tensions intra-familiales, stimulé la consommation de produits numériques de divertissement et accru leurs effets délétères sur le développement psychosocial. L'étayage éducatif par les parents et les enseignants est d'autant plus important que les enfants, mais aussi les adolescents, sont amenés à passer du temps connecté. L'expérience de la pandémie, vécue par les jeunes à travers le monde, pourrait avoir stimulé leur réflexion sur les moyens de ne pas perpétuer certaines conduites écologiques.

**Mots clés :** Confinement au domicile – Enfants d'âge scolaire – Relations entre élèves – Médias sociaux – Apprentissages scolaires.

Pour citer cet article : Mallet, P. (2020). La vie d'élève confiné à la maison : quels effets en attendre sur les apprentissages scolaires et sociaux ? Un exercice de prospective. *A.N.A.E. Pratique*, 001-006. En open acces.

technologies de l'information et de la communication (TIC) avec leurs élèves. Ils sont de ce fait bien placés pour identifier l'enjeu de la numérisation de l'enseignement. Comme l'écrit Léger (2019), « *la plupart des enseignants ont intégré le numérique dans leurs pratiques (à des échelles diverses), mais le défi est de taille. Il s'agit de maintenir et d'élaborer du commun (transmission des savoirs, citoyenneté), alors même que le numérique exacerbe disparités et fragmentations. Les attentions sont captées, les modèles de l'information et de la communication prévalent, ouvrant un large champ à l'aliénation du consumérisme et à l'appauvrissement culturel* » (p. 60).

Le bilan que la Cour des comptes a dressé en 2019 du service public numérique pour l'éducation faisait état d'un « concept sans stratégie » (cité par Léger, p. 60) : on introduit toujours plus de numérique dans l'enseignement, mais sans avoir élaboré une ligne directrice explicite qui puisse en faire un possible atout et éviter ses écueils. Une justification implicite semble être qu'il faut préparer les élèves au monde professionnel d'aujourd'hui et de demain et que toute innovation technologique apporterait une énigmatique plus-value pédagogique. Quoi qu'il en soit de la stratégie, en ces temps de pandémie où l'on cherche à s'appuyer sur les TIC pour assurer la classe à distance, on ne part pas de rien, les élèves y ont été préparés, y compris par l'école elle-même.

Notons d'abord que, n'étant plus en classe pendant une large partie de la journée, le temps de connexion des élèves vers les innombrables sites de divertissement et de réseaux sociaux a dû augmenter fortement. Mais sitôt tout le monde confiné, les enseignants ont eu à cœur de reprendre et maintenir le contact avec leurs élèves, en rejoignant depuis leur domicile les espaces numériques de travail. Connectés à une même plateforme, les élèves doivent se retrouver, dans bien des cas, tous logés à la même enseigne, alors que les enseignants in situ prennent en compte ne serait-ce qu'à minima les différences individuelles qu'ils constatent dans leur classe. Par ailleurs, à la maison, outre les différences d'équipement matériel d'une famille à l'autre, ce sont aussi

les capacités de supervision parentale qui varient. Les effets de ces variations se trouvant amplifiés, faute d'interactions quotidiennes en direct avec les enseignants pour les amortir, on devrait avoir creusé les écarts d'apprentissage scolaire entre les élèves, même lorsque le programme a été – sagement – revu à la baisse.

Indépendamment de ces effets différenciels, la recherche de continuité pédagogique par le numérique a poussé beaucoup d'élèves à travailler comme jamais sur écran en ligne. Or, six mois avant la pandémie, avait paru l'ouvrage au titre sans ambages et solidement documenté de Desmurget (2019) *La Fabrique du crétin numérique. Les dangers des écrans pour nos enfants*. L'auteur fait un état des connaissances sur les effets de la consommation de produits numériques chez l'enfant et l'adolescent, sans complaisance, ce qui sur le sujet est inhabituel. Passant en revue les publications scientifiques internationales, il constate que la consommation atteint en moyenne des niveaux très élevés, dès les premières années de la vie (presque trois heures par jour chez les enfants de 2 à 4 ans), et que les méta-analyses les plus rigoureuses permettent de conclure sans ambiguïté à la nocivité du produit tel qu'il est consommé par l'immense majorité des enfants et adolescents. Indépendamment des effets négatifs de ses usages récréatifs, le numérique dans le cadre de l'enseignement, loin d'améliorer la qualité des acquisitions, la dégrade. Ces effets sont d'autant plus forts qu'ils se cumulent au fil des années.

S'agissant de la scolarité, « *la littérature scientifique est claire, cohérente et indiscutable : plus les élèves regardent la télévision, plus ils jouent aux jeux vidéo, plus ils utilisent leur smartphone, plus ils sont actifs sur les réseaux sociaux et plus leurs notes s'effondrent* » (p. 252). L'auteur explique, données scientifiques à l'appui, que cet effondrement tient au fait que le temps passé sur écran connecté nuit au développement du langage, de l'attention focalisée, de la mémoire, et des interactions sociales, quatre domaines de compétence sur lesquels s'appuie le développement de l'intelligence.

Pour les professionnels de l'enfance s'étant sérieusement penché sur la question, cette synthèse n'est pas une découverte : elle rejoint celles d'institutions scientifiques faisant autorité. Par exemple, l'Académie américaine de pédiatrie (2016) notait que lorsqu'on fait état d'effets bénéfiques du numérique sur une compétence du jeune enfant, c'est au moyen de dispositifs spécialement conçus pour la recherche, très éloignés des produits commercialisés. La même académie précisait que « *les habiletés mentales complexes et les fonctions exécutives essentielles pour la réussite scolaire, comme la persistance dans une tâche, une faible impulsivité, la régulation des émotions, et une pensée souple et créative, sont bien mieux enseignées à travers le jeu social et non-structuré sans médiation numérique, ainsi que dans des interactions parent-enfant réactives* » (p. 2). Encore tout récemment, la méta-analyse de Madigan et al. (2020) confirme chez les jeunes enfants les effets négatifs de l'exposition et de l'accès aux médias numériques et aux écrans sur le développement du langage.

Pourtant dans le débat public concernant les effets des écrans sur l'enfant, que ce soit en France ou ailleurs, les prises de position vont le plus souvent dans le sens d'un effet positif (Desmurget analyse ce paysage médiatique dans la première partie de son livre). On peut même sentir le parfum du fagot flotter autour des idées d'un autre âge selon lesquelles les progrès du numérique nuiraient à l'épanouissement intellectuel de l'enfant : croyances passéistes, rigoristes, alarmistes... Alors que pour les thuriféraires de l'enfant connecté, davantage en odeur de sainteté, le seul problème serait celui du dosage. En fait, pour les académiciens déjà cités, la question est aussi celle des conditions sociales (ou asociales) de leur utilisation et du contenu des dispositifs numériques.

Ainsi en amenant les élèves à travailler en ligne, non seulement ce serait faire l'autruche que d'imaginer qu'ils vont progresser comme ils l'auraient fait en classe, mais une fois connectés au site à visée pédagogique ils ont vite fait de glisser vers des sites récréatifs : matchs de foot, séries à la demande, messageries,

juste quelques posts, un tweet par-ci, une vidéo par-là, etc. Si bien que les effets sur les apprentissages scolaires de cette pratique pédagogique visant la continuité devraient se situer très nettement au-dessous du niveau atteint avec le numérique pratiqué en classe, qui déjà n'est pas fameux. Quant à la lecture de livres, la pensée au long cours, être tenu par la main par un auteur... Plus que jamais les élèves sont poussés à se rendre sur d'innombrables sites pour cocher ou remplir des cases, apothéose d'un savoir hyper-fragmenté. La continuité ne devrait-elle pas porter en pareilles circonstances, non pas tant sur le traitement du programme, que sur la qualité des liens à la classe et aux différents élèves qui la composent, plus ou moins soutenus cognitivement et émotionnellement à la maison ?

Sans le contact maintenu avec leurs enseignants, beaucoup d'élèves auraient sans doute passé l'essentiel de leur temps connecté à des activités numériques récréatives. Et les parents, qui auront déjà eu bien du mal pour suivre les avancées du travail demandé en ligne par les enseignants, n'auraient pu se substituer à eux, même avec les plateformes les plus sophistiquées. Cette situation est un pis-aller, bricolé avec ingéniosité et détermination – parfois même avec zèle – par les enseignants, mais les élèves, même ceux qui se sont ingénument réjoui les premiers jours de ne plus aller en classe, seront à coup sûr ravis de la retrouver. En espérant que les décrocheurs de la continuité numérique raccrocheront lorsque leur établissement rouvrira ses portes.

### Des relations entre élèves intégralement médiatisées par le numérique

Avec le confinement, c'est un équilibre quotidien qui se trouve brisé : un temps à la maison, un temps en classe ; le plus souvent, l'élève est content de retrouver sa famille, content de retrouver son établissement, avec son personnel, sa classe et surtout ses amis. Quelle que soit la qualité des relations dans la famille, elle est mise à rude épreuve par la réclusion et davantage encore lorsqu'un enfant en situation de handicap ou avec des besoins particuliers se retrouve à plein temps à la maison. Comment les enfants et

adolescents ne chercheraient-ils pas à retrouver le contact avec leur classe ? À reprendre pied dans le réel au-delà du domicile familial. Contrairement au mythe des amis virtuels, qu'on se fait en quelques clics sur la toile, les enfants et les adolescents n'entretiennent de relations d'amitié qu'avec des personnes en chair et en os qu'ils côtoient quotidiennement, le plus souvent en classe (Mallet, 2015 ; Mallet, Vignoli & Lallemand, 2018). Pour ce faire, en temps de confinement, ils risquent fort de passer par les réseaux sociaux et les jeux en ligne.

Ainsi le huis clos familial 24 heures sur 24 et des semaines durant pousse plus encore que d'ordinaire à passer par l'écran pour retrouver cette sociabilité réelle quotidienne qui fait défaut. Or le virtuel « *déchaîne les possibles au sens où tout devient possible* » (Mongin, 2004, p. 28). Au point même que, les élèves se trouvant privés de toute alternative dans le réel, la mise en garde de Desanti (2003) se trouve portée à son paroxysme : « *Le danger c'est que l'on tienne le virtuel pour le réel même* » (cité par Mongin, p. 27).

Malgré leur banalisation, les jeux en ligne ont dans leur grande majorité des effets négatifs, non seulement sur le développement de l'intelligence et la scolarité comme cela vient d'être signalé, mais aussi sur le développement psychosocial et en particulier sur les conduites d'agression (pour un exemple d'effet longitudinal au cours de l'adolescence, Mölle & Krahe, 2009). Les jeux qui ont le plus de succès utilisent les mêmes formules d'univers virtuels à la fois violents et machistes. Dans la présentation générale que Bègue (2018) donne des recherches sur leur consommation et leurs effets chez l'enfant et l'adolescent, là aussi les résultats sont convergents. Il cite par exemple une recherche dans laquelle on a constaté chez des enfants de 9 à 11 ans que ceux qui jouaient le plus aux jeux vidéo violents, un an plus tard, attribuaient davantage que les autres des intentions hostiles aux personnes qu'ils rencontraient, manifestaient plus d'agressions verbales et physiques et se montraient moins altruistes. Dans une autre recherche, les enfants qui avaient joué à des jeux de combat s'avéraient dans la réalité nettement plus agressifs que ceux qui

avaient fait une course virtuelle de moto. Etc. (pour une recension plus approfondie, voir Leyens, 2009.)

Les réseaux sociaux quant à eux sont réputés à juste titre accroître les risques de harcèlement entre élèves, un fléau plus ou moins présent selon les établissements. Avec le confinement disparaît complètement la présence physique dans l'institution scolaire, présence qui permet de faire sentir la dimension réelle des interactions sociales. De plus, l'effet établissement tient en partie au fait que les élèves dans leur ensemble perçoivent plus ou moins les enseignants comme présents et disponibles pour les écouter et répondre à leurs demandes : plus les élèves ont une telle perception, moins il y a d'agressions dans l'établissement (Richard, Schneider & Mallet, 2012). Plus généralement, on sait en effet que les témoins selon qu'ils sont prêts à intervenir ou non jouent un rôle déterminant dans les agressions entre pairs (pour une première approche du sujet, Normand & Schneider, 2009). Avec le confinement, il devient quasiment impossible pour les adultes de l'établissement de participer à la régulation des interactions entre élèves par leur présence réelle et l'autorité qu'elle incarne. Quant à l'intervention des élèves témoins, elle a moins de chances de se produire du fait de la distance qu'introduit le caractère virtuel des échanges.

La plupart des interactions sur les réseaux sociaux ou dans les jeux en ligne donnent un sentiment d'évasion, spécialement appréciable par temps de claustration. Ce faisant, non seulement ils ne procurent pas un sentiment de sécurité personnelle, mais ils suscitent et entretiennent une anxiété spécifique, la peur d'avoir manqué quelque chose (FOMO pour *Fear Of Missing Out*), par exemple une bonne blague, ou l'occasion de poster un commentaire sur la vidéo de tel camarade... (Przybylski, Murayama, DeHaan & Gladwell, 2013). Et de façon systémique, cette émotion désagréable renforce la participation aux échanges, dans le but précisément de la ramener à un niveau supportable. Or le décompte quotidien des morts du coronavirus, des personnes contaminées, de la propagation de la pandémie non seulement dans le monde mais aussi près de

chez soi, l'annonce de la maladie ou de la mort de personnes proches, tout cela est bien de nature à induire un stress, tout comme l'anticipation des effets de la crise économique qui se profile. Les échanges virtuels sur le mode du divertissement, avec des grappes d'internautes qui ne se sont pas toujours choisis, ou même totalement publics, ne paraissent pas les plus à même de réguler efficacement et durablement les effets du stress qui monte.

Certes avoir continûment ses parents à proximité physique peut sembler une situation optimale pour que l'enfant et l'adolescent en retire un sentiment de sécurité personnelle. Les recherches en référence à la théorie de l'attachement initiée par John Bowlby et Mary Ainsworth identifient bien les relations avec les parents comme des facteurs majeurs de ce sentiment et de celui d'avoir personnellement de la valeur (pour un aperçu de ce domaine, voir Miljkovitch, 2017). Mais leur présence ne signifie pas disponibilité permanente pour écouter avec empathie, consoler, réconforter, redonner confiance en soi et en l'avenir, envie d'apprendre, tout cela en plus de la participation à l'effort de continuité pédagogique.

Pour que les relations aux parents soient en mesure de remplir leurs fonctions de base de réconfort et de havre de sécurité, encore faut-il que les enfants et les adolescents puissent de façon relativement indépendante faire leurs propres explorations, à distance des parents, afin d'avoir des choses à raconter et partager, à propos desquelles avoir besoin de l'avis de personnes en qui l'on croit. Cette dialectique entre besoin de sécurité et besoin d'exploration, au centre de la théorie de l'attachement et qui correspond grosso modo à l'alternance famille-école, fonctionne nettement moins bien quand cette dernière se réduit à des activités numériques faites à la maison.

Contrairement à une idée reçue, les attachements aux parents au cours des années d'enseignement primaire puis secondaire ne cessent pas de remplir ces fonctions essentielles (pour un aperçu, voir Mallet, Meljac, Baudier & Cuisinier, 2015, chapitre 9). Les relations d'amitié puis

amoureuses se développent d'autant mieux que les attachements aux parents sont maintenus fermement. Ces relations extrafamiliales assurent, elles aussi, des fonctions d'attachement, de soutien émotionnel, tout d'abord dans le périmètre de la sociabilité entre pairs. De la sorte, les parents sont d'autant plus à même de satisfaire le besoin d'attachement de leur enfant qu'il cultive avec satisfaction ses relations d'amitié et son appartenance au groupe classe.

## Recommandations

### Garder le contact avec ses meilleurs amis

On l'aura compris, l'amitié pour l'enfant et l'adolescent n'est pas un luxe. Elle tend d'une manière générale à renforcer la pente sur laquelle il se trouvait déjà. Par exemple, non seulement un élève motivé pour les activités scolaires est le plus souvent ami avec un élève qui partage cette motivation, mais plus leur amitié est étroite et plus cette motivation se renforce au fil du temps (Berndt & Keefe, 1995).

L'amitié ne se limite pas à cet effet de renforcement de la trajectoire individuelle. Par exemple, chez l'enfant d'âge scolaire, lorsque les parents ne valorisent pas ses réalisations et ses progrès (par des compliments, des encouragements...), il risque davantage de devenir anxieux ou dépressif. Mais cet effet fâcheux de l'indisponibilité parentale est annulé lorsque l'enfant entretient au moins une relation d'amitié de qualité – préférence mutuelle, confiance, empathie réciproque, plaisir à partager des activités... (Gaertner, Fite & Colder, 2010). De même, lorsqu'un élève, en l'occurrence de fin d'école élémentaire, fait une expérience désagréable au cours de la journée (moqueries, note décevante...), on observe une réaction physiologique de stress et une baisse de son estime de soi. Mais si cette expérience a lieu en présence de son meilleur ami, alors ces deux effets négatifs sont fortement atténués (Adams, Santo & Bukowski, 2012). Beaucoup de recherches ainsi depuis une trentaine d'années ont précisé l'importance de l'amitié, en particulier pour le développement de

l'autonomie, chez l'enfant et l'adolescent (Mallet, 2015).

Ainsi, qu'il s'agisse stricto sensu de la scolarité ou plus largement d'un développement satisfaisant, les relations d'amitié ont leur rôle à jouer, dès la crèche et plus encore par la suite. Passer beaucoup de temps en ligne n'exclut pas a priori la possibilité de l'amitié. Mais pour cela il faut maîtriser les arcanes des médias numériques. Bien que se déclarant soucieux de filtrer les personnes pouvant accéder à leurs échanges, les teenagers interrogés par Davis et James (2012) se montraient pour beaucoup peu habiles dans cet exercice. Le comptage du nombre d'amis des utilisateurs peut bien être fait par la plateforme de réseau social, leur choix n'est pas à déléguer à des algorithmes finement paramétrés et prompts à les identifier pour nous. Car en choisissant mes amis, le micromilieu qui contribue à ma socialisation, c'est en partie ma voie de développement que je choisis. C'est à l'enfant et à l'adolescent de savoir discerner ses amis parmi la nuée de contacts. Les parents peuvent, sans être intrusifs, aider leur enfant à y voir clair lorsqu'il faut choisir, car l'amitié est expression d'une préférence, d'une exclusivité. Comme ils se tiennent au courant de l'avancée du travail scolaire, ils peuvent se montrer disponibles et intéressés pour discuter de ses relations entre pairs avec leur enfant et même leur adolescent.

Certaines activités scolaires sont propices à la coopération entre amis, qu'il s'agisse de revoir une leçon, faire ses devoirs, préparer un dossier ou un exposé... Une liaison téléphonique suffit. Plutôt que l'enrôlement contraint-forcé dans une grappe numérique d'élèves, peu opérationnelle pour le travail scolaire quand elle ne le dénigre pas, certains enseignants favorisent avec le concours des parents la constitution d'une véritable interaction de travail à deux, qui est aussi l'occasion d'entretenir la relation d'amitié. Une fois la coopération engagée, les parents des deux enfants peuvent eux-mêmes se coordonner pour la superviser à tour de rôle. L'amitié entre enfants n'est pas seulement une possible source de perturbations des apprentissages, elle peut être une alliée pour l'éducation, pour les enseignants et les parents. Et un soutien socio-émotionnel discret

et efficace, tout spécialement bien-venu en période de stress prolongée.

### Apprendre à réguler la durée et la nature de son activité en ligne exige un étayage éducatif

Ayant passé en revue les effets nocifs avérés de la consommation des produits numériques par l'enfant et l'adolescent, Desmurget (2019) en tire des préconisations en termes de durée. Avant 6 ans, pas d'écran. Ensuite, quotidiennement, maximum 30 minutes jusqu'à 12 ans et 60 minutes au-delà. Quel que soit le contenu de l'activité. Pour adopter de telles règles, comme l'écrit l'auteur, « c'est toute l'écologie familiale qu'il faut réorganiser » (p. 345).

La période de confinement n'est-elle pas l'occasion inespérée de procéder à cette réorganisation ? Certaines situations de crise sont propices au changement, mais avec le confinement jamais peut-être le besoin de découvrir du nouveau, de sortir, n'aura été autant tributaire du numérique. Fixer l'objectif de n'être pas connecté plus de 30 ou 60 minutes par jour alors que beaucoup ont sous les yeux leurs parents en télétravail, qui le sont toute la journée et même jusque tard le soir, paraît beaucoup demander aux enfants et adolescents. En outre, nous avons vu plus haut avec les recommandations de l'Académie américaine de pédiatrie que la durée n'est pas tout, que cela dépend du contenu de l'activité en ligne et du contexte humain dans lequel elle est pratiquée.

Toutefois, si nous considérons les maxima ci-dessus, de 30 ou 60 minutes, il faut bien reconnaître que l'écologie familiale est insérée dans une écologie plus générale qui impose son environnement numérique, dont l'architecture répond à des enjeux commerciaux et financiers face auxquels les parents ont bien du mal à opposer une résistance. Car ce sont bien là des rapports de force. Il leur faut négocier entre les pressions numériques, protéiformes et pour beaucoup séduisantes, et ce que requiert le déploiement de l'intelligence et la scolarité de leur enfant. Ce n'est certes pas d'aujourd'hui que la plupart des élèves grandissent dans un environnement plus ou moins

éloigné de ce qui serait souhaitable, ces écarts avec le souhaitable expliquant en partie les différences d'intelligence et de résultats scolaires. La prise en compte de ces écarts dans les choix de société relève d'options politiques générales, allant de la régulation au laisser-faire. Mais au-delà de ces différences individuelles, les recherches citées par Desmurget révèlent aussi le caractère général, et qui va s'amplifiant, de la dépendance des enfants et adolescents aux activités connectées et le confinement général – dont la nécessité faute de meilleure stratégie n'est pas contestable – vient renforcer cette attraction qui était déjà croissante. Comment limiter le temps connecté, comment choisir les activités plutôt que d'être choisi par elles, c'est-à-dire comment devenir une personne cultivée plutôt qu'une cible consommatrice ? Peinant déjà à réduire leur propre consommation – et on ne peut invoquer l'immatricité de leurs fonctions exécutives –, beaucoup de parents sont désespérés pour aider leurs enfants à réguler la leur, ou même n'en voient pas la nécessité. Le ministère de l'Éducation nationale ne pourrait-il pas, sur la base d'expertises, repérer les produits débilisant le plus sûrement l'intelligence ou rendant les mineurs agressifs, comme on indique sur les aliments leurs propriétés diététiques, laissant le consommateur choisir en connaissance de cause et selon ses goûts. On rejoindrait ainsi une recommandation des académiciens déjà cités, pour qui tout produit numérique se prévalant d'avoir une valeur éducative devrait avoir été évalué scientifiquement. Certes l'avertissement « Fumer tue » n'annule pas l'envie de fumer. Mais autant un tel avertissement n'apprend rien à personne, autant des indications sur les effets cognitifs des produits numériques pourraient être instructives. Certains enseignants s'efforcent d'éclairer leurs élèves à cet égard, mais vu la diversité des produits et leur renouvellement permanent, un bilan régulier de leurs propriétés constituerait un service rendu au public.

Les plateformes de toute sorte non seulement ne sont pas des substituts des parents ou des enseignants, même si elles affichent de grandes ambitions pédagogiques ou neuro-éducatives, mais nécessitent d'autant plus leur

## RÉFÉRENCES

- American Academy of Pediatrics (2016). Media and young minds. Council on communications and media. *Pediatrics*, 138.
- Adams, R.E., Santo, J.B. & Bukowski, W.M. (2012). The presence of a best friend buffers the effects of negative experiences. *Developmental Psychology*, 47, 1786-1791.
- Bandura, A. & Cherry, L. (2019, August 22). Enlisting the power of youth for climate change. *American Psychologist*, 1-7.
- Bègue, L. (2016, 21 décembre). Ultraviolence dans le jeu vidéo : catharsis ou mimésis ? *The Conversation*.
- Berndt, T.J. & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adjustment to school. *Child Dev.*, 66, 1312-1329.
- Casati, R. (2013). *Contre le colonialisme numérique. Manifeste pour continuer à lire*. Paris : Albin Michel.
- Davis, K. & James, C. (2012). Teens' conceptions of privacy online: implications for educators. *Learning, Media and Technology*, 1, 1-22.
- Desmurget, M. (2019). *La Fabrique du crétin digital. Les dangers des écrans pour nos enfants*. Paris : Seuil.
- Desanti, J.T. (2003). *Voir ensemble*. Paris : L'Exception / Gallimard.
- Gaertner, A.E., Fite, P.J. & Colder, C.R. (2010). Parenting and friendship quality as predictors of internalizing and externalizing symptoms in early adolescence. *Journal of Family Studies*, 19, 101-108.
- Léger, N. (2019). Dans le cyclone numérique. *Esprit*, 457, 59-68.
- Leyens, J.P. (2009). L'influence des médias sur les conduites agressives des enfants. In B.H. Schneider, S. Normand, M. Allès-Jardel, M. Provost & G. Tarabulsky (Eds.), *Conduites agressives chez l'enfant. Perspectives développementales et psychosociales* (pp. 223-242). Liège : Mardaga.
- Madigan, S., McArthur, B.A., Anhorn, C., Eirich, R., Christakis, D.A. (2020). Associations between screen use and child language skills. A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*. doi:10.1001/jamapediatrics.2020.0327
- Mallet, P. (2015). *L'amitié entre enfants ou adolescents. Une force pour grandir*. Paris : Armand Colin.
- Mallet, P., Meljac, C., Baudier, A. & Cuisinier, F. (2015). *Psychologie du développement. Enfance et adolescence*. (2<sup>e</sup> édition revue et mise à jour). Paris : Belin.
- Mallet, P., Vignoli, E. & Lallemand, N. (2018). Comment les adolescents perçoivent-ils la relation avec leur camarade préféré(e) ? *Enfance*, 70, 323-342.
- Masson-Delmotte, V. (2019). Préface. In V. Laramée de Tannenbergh (Ed.), *Agir pour le climat. Entre éthique et profit* (pp. 11-17). Paris : Buchet-Chastel.
- Miljkovitch, R. (2017). La Théorie de l'attachement : John Bowlby & Mary Ainsworth. In R. Miljkovitch, F. Morange-Majoux & E. Sander (Eds.), *Mini traité de psychologie du développement* (pp. 25-30). Paris : Masson.
- Miller, S.A. (2009). Children's understanding of second-order mental states. *Psychological Bulletin*, 135, 749-773.
- Möller, I. & Krahé, B. (2009). Exposure to violent video games and aggression in German adolescents: A longitudinal analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 75-89.
- Mongin, O. (2004, août-septembre). Puissance du virtuel, déchaînement des possibles et dévalorisation du monde. Retour sur des remarques de Jean-Toussaint Desanti. *Esprit*, 24-30.
- Normand, S. & Schneider, B.H. (2009). Ces enfants qui font du mal aux autres : connaissances et défis scientifiques actuels. In B.H. Schneider, S. Normand, M. Allès-Jardel, M. Provost & G. Tarabulsky (Eds.), *Conduites agressives chez l'enfant. Perspectives développementales et psychosociales* (pp. 223-242). Liège : Mardaga.
- Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: Association with engagement and student perceptions of

teachers' emotion communication style and future orientation. *Journal of Environmental Education*, 46, 133-148.

Ojala, M. & Bengtsson, H. (2019). Young people's coping strategies concerning climate change: Relations to perceived communication with parents and friends and proenvironmental behavior. *Environment and Behavior*, 51, 907-935

Przybylski, A.K., Murayama, K., DeHaan, C.R. & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior* 29, 1841-1848.

Richard, J.F., Schneider, B.H. & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33, 263-284.

Sansonetti, P. (2020, 16 mars). *Covid-19 ou la chronique d'une émergence annoncée*. Conférence en ligne sur le site du Collège de France.

intervention que le jeune y passe de temps. C'est tout spécialement le cas chez l'enfant jeune, dans la mesure où il ne comprend pas quelles peuvent être les intentions des concepteurs des produits qu'il consomme ; il ne peut se penser comme la cible d'une visée commerciale (Miller, 2009). L'étayage éducatif est de mise. Et il serait trop facile de renoncer quand arrive l'adolescence, au motif que désormais le jeune vole de ses propres ailes parmi ses pairs, car tout au long de cette période la qualité des attachements aux parents et de leur supervision éducative continuent de peser sur la suite du cours de la vie.

### Aider à donner du sens à une situation inédite et stressante

Il en va des mésusages du numérique comme des conduites écocides : l'être humain s'est jusqu'à présent montré incapable de se ressaisir, de se déprendre de sa « colonisation » par le numérique (Casati, 2013). La crise sanitaire du Covid-19 avec son arrière-plan écologique et civilisationnel pourrait donner matière à réfléchir. Il serait dommage qu'on ne profite pas de la pause suggérée à la raison par cette déconnexion avec le cours ordinaire des enseignements pour amener les élèves à comprendre ce qu'enseignait Sansonetti le 16 mars 2020 devant un amphithéâtre vide au Collège de France, à savoir que la maladie Covid-19, avec ses insuffisance et détresse respiratoires, apportée par le virus Sars-Cov-2, issu de la chauve-souris et ayant franchi les barrières d'espèces, est typiquement une maladie de l'anthropocène, conséquence de notre mode de vie. Il s'est tout d'abord propagé à travers l'hémisphère nord grâce aux flux incessants d'avions dans cette zone. Le professeur de microbiologie et maladies infectieuses concluait sa conférence intitulée *Covid-19 ou la chronique d'une émergence annoncée* par ces mots : « *C'est nous qui avons notre vie entre nos mains !* ».

L'Accord de Paris ratifié en 2015 à la suite de la COP 21 fait obligation aux signataires d'enseigner les questions d'écologie à tous les élèves. Toutefois quatre ans plus tard, en France, il a fallu que le premier rapport du Haut Conseil pour le climat recommande d'intégrer systématiquement dans les programmes des connaissances sur

le changement climatique, les émissions de gaz à effet de serre et les actions bas carbone. Dès à présent mais plus encore une fois la salle de classe retrouvée, le choc de cette expérience peut constituer un levier pédagogique pour analyser la responsabilité humaine dans l'état de notre milieu de vie et son devenir.

Pour Bandura et Cherry (2019), les jeunes peuvent être des agents déterminants dans la lutte pour la préservation de la planète s'ils arrivent à partager largement, entre eux mais à travers le monde, leur sentiment d'efficacité collective. L'expérience vécue de la crise sanitaire globale pourrait aller dans ce sens. Or les parents et les professionnels de l'enfance ont à cet égard un rôle majeur à jouer. Ojala (2015) a ainsi mis en évidence que face au stress généré par le changement climatique, les adolescents n'adoptent pas la même stratégie pour réguler leur peur ou leur colère selon les attitudes qu'ils perçoivent chez leurs enseignants. Lorsque ces derniers prennent au sérieux les émotions et les questions des adolescents, ils cherchent à se mobiliser utilement, réfléchissent à ce qu'ils peuvent faire à leur échelle et collectivement. Autrement, ils minimisent ou dénie le problème. Les parents remplissent la même fonction (Ojala & Bengtsson, 2019).

Les enfants et les adolescents auront d'autant plus de chances d'adopter de nouveaux modes de vie, et d'ores et déjà d'avoir confiance en leur avenir, que les adultes auxquels ils ont affaire reconnaissent la légitimité de leurs craintes et de leurs interrogations. Plus le confinement se prolonge, et avec lui le risque d'épuisement et de découragement, et plus il importe pour entretenir ou restaurer l'espoir qu'on peut avoir prise sur la réalité physique et sociale – le sentiment d'efficacité, selon Bandura. À l'endroit des plus jeunes, cela passe par le maintien d'un équilibre entre le difficile exercice de « *penser un autre modèle de développement social et économique que celui du XX<sup>e</sup> siècle* », selon la formule de Valérie Masson-Delmotte (2019, p. 15), coprésidente du groupe de travail n°1 du GIEC, et la part du rêve.