

## Conférence de dissensus

Constater un consensus sur l'idée que le numérique modifie les formes d'apprentissage des élèves nécessite il me semble de décrire en quoi ou selon quels processus ces technologies les modifieraient véritablement. Or, il n'est pas certain qu'un consensus existe à ce sujet. Je propose dans ce texte, dans un premier temps, de préciser ce point et comment personnellement je me positionne.

Pour répondre à l'exercice proposé, peu habituel pour moi, j'ai choisi de m'appuyer principalement sur des travaux menés dans le cadre d'une recherche sur les usages numériques au lycée<sup>1</sup>. J'expose ce qui clive ces usages avant de mettre en évidence quelques constantes de ces usages numériques.

Fonction de ces éléments, je « tente » dans la dernière partie de me positionner sur les dissensus/oppositions proposées dans le document de cadrage.

Le tour d'horizon que je propose ici et les réponses que j'apporte aux questionnements proposés sont nécessairement bornés et orientés par mes centres d'intérêt, mes approches et ma posture : je viens des sciences de l'information et de la communication tout en travaillant sur des objets liés à l'éducation et la formation. Il me semble toutefois que les usages que j'expose, notamment parce que ce sont essentiellement ceux-là que les enseignants et élèves nous dévoilent, révèlent des configurations suffisamment attestées pour qu'elles interrogent les discours ambiants sur les capacités performatives du numérique et les discours qui l'accompagnent en montrant ce qu'en font réellement et significativement les acteurs. Et ce qu'ils font - ceux qui s'engagent dans des usages de TNIC (technologies numériques d'information et de communication) bien entendu - c'est s'appuyer sur les possibilités technologiques portées par les TNIC pour repenser, renouveler, leurs rapports aux temps, espaces et, dans de nombreux cas où la contribution est sollicitée, de repositionner ou occuper alternativement des rôles d'auteurs ou de lecteurs, de producteurs de ressources ou d'utilisateurs. Il me semble que c'est à ces niveaux particuliers que se joue l'intégration du numérique dans l'éducation et que des transformations peuvent être perçues. On peut aujourd'hui percevoir ces changements dans divers domaines de l'éducation et de l'enseignement ou de la formation professionnelle.

### Positionnement

---

On porte bien souvent notre attention sur l'impact des technologies numériques comme si, extérieures à la société, déconnectées de tout enjeu, de nos quotidiens personnelles et professionnels, de nos désirs, elles nous surplombaient. Un numérique consacré, majuscule, unifié, agirait ainsi comme si des forces extérieures venaient s'imposer à notre quotidien. Nous sommes sommés par de multiples discours sacralisant la technique à prendre position : y croire ou non, s'y investir ou s'en protéger.

Or, quand on travaille à étudier les usages et la vie quotidienne des jeunes engagés dans leur travail personnel, leurs devoirs, ou bien des professionnels de l'éducation durant la confection de leurs cours, en classe, dans leur gestion de leurs groupes, que voyons-nous au fond : essentiellement de petites transformations, des micro-usages, des satisfactions et des désillusions, des expériences réussies et des échecs, des réticences, des oppositions. Deux systèmes pour penser le numérique se distinguent selon-moi :

---

<sup>1</sup> Notamment la recherche Usatice portant sur la région des Pays de la Loire. Recherche pluridisciplinaire (sociologie de l'éducation, didactique, sciences de l'information et de la communication) à partir de laquelle nous avons publié un ouvrage collectif : Cottier, P. & Burban, F. (2016). Le lycée en régime numérique. Usages et compositions des acteurs Toulouse: Octares Editions.

- l'un reposant sur un discours d'opposition entre intégrés et apocalyptiques (pour reprendre les termes de Umberto Eco)<sup>2</sup>
- l'autre évoquant les pratiques, les usages quotidiens, les routines et les explorations menées à un niveau concret. Que nous nous attachons à décrire et observer.

Pour ce qui me concerne, les technologies numériques que nous utilisons ne nous font rien faire d'autre que ce que nous désirons, voulons, choisissons de leur faire faire et s'il y a à prendre position dans un débat sur la question, ce ne peut-être que sur la manière dont nous utilisons ces technologies et non pas sur ce qu'elles seraient sensées faire ou ce que l'on nous dit qu'elles devraient faire.

La fabrique d'un imaginaire numérique par de nombreux acteurs : marchands, dythirambistes et une partie de la recherche il faut bien l'avouer (comme en témoigne la forte présence sur les réseaux sociaux de chercheurs impliqués dans des programmes de diffusion des technologies numériques), relayée et actualisée dans les discours des décideurs, développe à partir de potentialités techniques l'évidence de promesses de changements incontestables. Je ne ferai pas ici l'amusant travail de retour historique sur les perspectives incroyablement transformatrices de l'école que l'on a pu imputer à de toujours nouvelles technologies : le cinéma, la radio, la télévision... Ces imaginaires construits nous amènent à positionner les termes de débats médiatiquement construits à partir desquels nous sommes amenés à nous positionner. Remercions au passage Anne-Marie Chartier qui anime ce symposium de nous pousser à nous appuyer sur des faits, des usages constatés dans des situations bien réelles afin d'échapper à l'écueil d'un positionnement binaire, artificiel selon moi, et de nous employer non pas à prendre position sur un débat dont les termes seraient mal posés mais bien sur les usages effectifs que les sciences humaines et sociales sont à même de décrire.

La recherche, « réquisitionnée » pour valider ou non des questions imposées du dehors, n'échappe donc pas il me semble à cette double tension. Évaluer des promesses, ce que serait sensée faire la technique d'une part : produire de nouvelles formes d'accès à la connaissance, favoriser les apprentissages, accroître les connaissances et compétences des élèves ; et de l'autre : décrire les faits et le quotidien des acteurs, ce que font enseignants et élèves avec certains instruments numériques dans des situations quotidiennes liées à l'enseignement et comment ils les vivent et les interprètent.

En matière d'enseignement et de formation deux paradigmes s'opposent donc selon moi, le premier envisageant les TNIC comme pouvant accroître les apprentissages, dans un rapport d'efficacité, le second comme moyens possibles de travailler, d'apprendre et d'interagir autrement. Le premier s'inscrit dans une stratégie d'efficacité en termes de résultats scolaires mesurables dans des disciplines ou pour des compétences bien identifiées, quand le second interroge les moyens de les atteindre, indépendamment de toute efficacité présumée de la technique. Dans le premier la technologie est vue comme médiatrice et performative (réalisant par elle-même ce qu'elle énonce comme injonctions et présupposés, ou ce qu'on lui prête), dans le second, ce sont les acteurs enseignants ou formateurs, élèves, qui sont au centre du processus. Ces deux manières de penser la question des TNIC en éducation, ces deux orientations que j'oppose, suggèrent des postures allant des TNIC comme leviers de transformation (les discours apologétiques sur ces technologies en sont l'incarnation emblématique) aux TNIC comme potentiels fonctionnels, palette d'instruments disponibles, pouvant être mobilisés ou non, en tout ou partie, par des acteurs (enseignants, élèves, administratifs, etc.) dans des situations leur permettant de transformer leurs pratiques lorsque cela semble nécessaire, pertinent, indispensable, utile, etc. Si d'un côté se profile un Numérique unifié, de l'autre, des outils numériques sont mis en jeu et construits comme instruments par les usagers. Deux orientations

---

<sup>2</sup> Dans *Apocalittici e integrati : Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Umberto Eco (distingue les « apocalyptiques » des « intégrés », en ce que les premiers lisent de manière critique le rôle des médias sans s'interroger sur leur réception effective et que les seconds privilégient leur innocuité et leur libre accès sans distanciation critique. Avec Humour, il relève que les deux sont frappés de cogito interruptus : « typique de ceux qui voient le monde peuplé de symboles ou de symptômes. Comme le fou qui vous montre, par exemple, une pochette d'allumettes en vous regardant dans les yeux et qui vous dit : « Vous voyez, il y en a sept... » et puis vous regarde plein de sous-entendus, en attendant que vous saisissiez le sens caché de ce signe irréfutable ; ou comme l'habitant d'un univers symbolique, dans lequel chaque objet et chaque événement traduisent en signe quelque chose de surnaturel connu par tout le monde et que l'on veut seulement voir reconfirmé » (La guerre du faux. Cogito Interruptus, Grasset, 1985).

donc, l'une posant le numérique comme ensemble d'outils incontournables parce que largement répandus et s'imposant « naturellement », dans un processus linéaire, causal et aux effets mesurables, l'autre prenant en compte la complexité des situations effectives de mobilisation de ces technologies et l'idée que les technologies d'information et de communication numériques sont mobilisées par des acteurs, enseignants ou apprenants, dans des pratiques visant à répondre à des besoins situés.

Il me semble, et ce n'est pas une trouvaille récente, que les technologies n'allant jamais seules, leur mise à disposition ne peut nullement signifier que des effets positifs, en termes d'apprentissage, pourraient émerger dans un face à face entre élève et ordinateur, tablettes tactiles dispositifs de réalité virtuelle ou augmentée ou TBI par exemple. Je l'ai écrit, comme beaucoup d'autres (Chaptal, 2003 par exemple).

Pour ce qui me concerne et au regard des travaux que nous avons menés jusqu'à présent dans notre laboratoire, rien n'indique que l'on puisse corrélérer (statistiquement au moins) l'utilisation de technologies numériques en éducation à une amélioration des résultats des élèves. À un niveau macro, la corrélation serait même plutôt négative à certains égards. Il s'agit là d'un (vieux) problème auxquelles les études d'impact des médias de masse ont été confrontées dans les années 1970 aux États-Unis ayant conduit à une tradition d'analyse des usages, préférant l'étude de ce que les acteurs font des médias plutôt que celle de ce que les médias pourraient leur faire.

Comment effet, dans des situations d'enseignement/apprentissage pourrions nous isoler une seule variable (en l'occurrence technologique) parmi tant d'autres, notamment pédagogiques et didactiques, socioculturelles, anthropologiques et plus largement contextuelles, pour expliquer les processus d'apprentissage. Ce que ces études montrent pour le moment, c'est une absence de corrélation, c'est ce que fait d'ailleurs l'étude PISA de 2015 basée sur les données de 2012<sup>3</sup> : « les pays qui ont consenti d'importants investissements dans les TIC dans le domaine de l'éducation n'ont enregistré aucune amélioration notable des résultats de leurs élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. [...] Les nouvelles technologies ne sont pas d'un grand secours pour combler les écarts de compétences entre élèves favorisés et défavorisés. En un mot, le fait de garantir l'acquisition par chaque enfant d'un niveau de compétences de base en compréhension de l'écrit et en mathématiques semble bien plus utile pour améliorer l'égalité des chances dans notre monde numérique que l'élargissement ou la subvention de l'accès aux appareils et services de haute technologie ».

Fin de l'histoire ? Non, car comme le met en évidence le même rapport, la médiation de l'enseignant et la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques et didactiques appropriés sont évidemment indispensables : retour des acteurs donc. Si la question de l'intérêt et de l'efficacité de ces outils pour apprendre est légitime, elle doit nécessairement prendre en compte la capacité des acteurs éducatifs à valoriser ces outils dont on peut penser, intuitivement et parce que de nombreuses études le montrent, qu'ils peuvent constituer un atout dans certaines circonstances ciblées pour la mise en œuvre de processus alternatifs d'enseignement-apprentissage. S'il doit y avoir intégration des TNIC en éducation, les enseignants en sont la clé.

Seules, donc, me semble-t-il, des approches qualitatives ou multivariées nous renseignent pertinemment sur ce qu'il advient dans des situations scolaires mettant en jeu le numérique. Elles permettent à la fois de mieux comprendre ce qui se joue dans les relations entre des acteurs qui les mobilisent dans des activités et pour des buts identifiables. Dans des contextes bien circonscrits.

C'est en me basant sur de tels travaux et les résultats qu'ils ont produits, sans exclure pour autant quelques données quantitatives, que je baserai mon propos en tentant de décrire ce que produit l'utilisation de technologies numériques, non pas de leur seul fait on l'aura compris, mais par leur mobilisation et leur intégration à des pratiques d'acteurs en milieu scolaire.

Ainsi, pour l'heure, si les TNIC dans le cadre scolaire ne permettent pas d'apprendre plus ou d'augmenter les apprentissages (ou à tout le moins nous ne savons pas bien le démontrer), elles permettent cependant d'apprendre différemment, de travailler autrement, ce qui n'est pas rien et constitue un fait important. Et dans un moment de notre histoire fortement marqué par l'émergence et la multiplication de ces technologies et de leurs usages, si l'on veut envisager en quoi elles peuvent participer de transformations de nos manières d'apprendre et d'enseigner, on peut se demander ce que le couple utilisateur/technologie engendre comme transformations dans l'enseignement et ce que les TNIC permettent aux acteurs de produire quand elles sont mobilisées.

---

<sup>3</sup> OCDE (2015).

Il est donc question ici, non pas de discuter une quelconque performativité technologique, mais bien de montrer comment en employant des ressources numériques les acteurs ajustent (réajustent) certaines de leurs pratiques en milieu scolaire et si l'on peut en dégager des constantes.

Ce que nous avons montré, et qui n'est pas nouveau concernant les technologies de l'information et de la communication, c'est que leur emploi permet des transformations de notre rapport au temps, aux rythmes de travail, de « re » ou « dé-spatialiser » de nos activités, de repositionner des rôles traditionnels tels que auteur/lecteur, concepteur/utilisateurs, producteur/consommateurs, etc. Autant de caractéristiques liées aux usages des TNI révélatrices de transformations qui touchent aujourd'hui l'école.

Restons mesurés toutefois. Constaté des transformations de certaines pratiques en milieu scolaire en « régime numérique » ne signifie nullement qu'elles seraient généralisées ou dominantes. Elles sont très hétérogènes, contextualisées et localisées, clivées.

### **Ce qui clive les usages relève moins des instruments en eux-mêmes que des acteurs qui les mobilisent et de certaines de leurs caractéristiques.**

---

Une étude quantitative et qualitative que nous avons menée auprès des lycéens (Cottier, Michaut et Lebreton, 2016) montre que si les instruments numériques utilisés par la plupart des jeunes sont partagés (téléphone cellulaire, ordinateur, moteurs de recherche, *Facebook*, plateformes de lecture vidéo ou de musique, etc.), ils ne les utilisent pas dans les mêmes proportions et, dans le cadre de leur travail scolaire personnel, n'en font pas le même usage. Des résultats qui s'ajoutent à la longue liste des travaux menés sur la question, en France comme à l'étranger, qui font plus qu'égratigner le mythe d'une génération « indigène du numérique » dont les caractéristiques essentielles seraient d'entretenir un rapport quasi fétichiste envers ces artefacts et de développer de fait les habiletés qui y sont associées : contribution, collaboration, communication, etc. On constate ainsi que les usages numériques chez les lycéens ne sont pas également répartis, loin s'en faut. Lorsque les lycéens s'expriment sur leur rapport au numérique (aux pratiques de communication dans le cadre de leur vie lycéenne et de leur travail personnel notamment), les discours, les postures, les stratégies déployées sont diversifiés. Il existe notamment une réelle césure entre les « bons élèves » et ceux qui sont les plus en difficulté. Les premiers trouvent avec les instruments numériques les moyens d'équilibrer, de « réguler le temps libre en optimisant le temps consacré aux activités scolaires » tandis que les seconds instrumentent rarement le numérique dans le cadre de leurs activités scolaires et investissent de façon bien plus significative le numérique ludique. Le « multitasking » (empilement de l'utilisation simultanée de différentes ressources numériques) durant le travail personnel est globalement une constante mais est très diversement exploité par les jeunes. Les « bons élèves » mobilisent les RSN (*Facebook* principalement) ou internet (sites à vocation scolaire) pour compléter et confirmer les cours suivis en classe, voire partager avec la classe des informations (mais pas toutes) et collaborer au sein de réseaux numériques dédiés à la classe (*Facebook* classe). D'autres, plus en difficultés et éloignés de la forme scolaire, se perdent dans un *Multitasking* empilant ludique et scolaire et, moins dans un processus d'apprentissage que les premiers, recherchent dans les RSN de la classe des réponses appropriées leur permettant de tenir à minima face à la demande scolaire. Dans une analyse que nous avons menée sur la réalisation d'un TPE par des élèves que l'on pourrait classer dans cette seconde catégorie, nous montrons notamment que l'usage d'instruments numériques, « institutionnels » (ENT) ou non (*Facebook*), dans le cadre de la coordination du travail, de la recherche documentaire, de la communication, ne va pas de soi (Vidal-Gomel, Cottier et Dagorn, 2016). Les compétences en termes d'organisation et de gestion de projet qui sont fondamentales pour la réalisation des TPE ne sont ni acquises par les lycéennes rencontrées, ni enseignées comme telles par les enseignants : « tout se passe comme si l'institution attendait d'elles qu'elles acquièrent les compétences requises, seules, de façon autonome ». Ceci illustre il me semble le fâcheux malentendu générationnel attribuant à une classe d'âge des compétences, une présence en matière d'usages numériques à des fins de travail scolaire et d'organisation déjà évoqué plus haut.

Du côté des enseignants, sans démentir l'importance relative des disciplines dans la formation de leurs usages numériques, Isabelle Harlé et Xavière Lanéelle (2016) ont montré que les rapports qu'ils entretiennent avec le numérique sont très hétérogènes et que cette hétérogénéité ne coïncide pas nécessairement avec les limites disciplinaires. En matière d'usages numériques dans le cadre des enseignements, les frontières disciplinaires sont en effet « brouillées ». Le degré d'acceptation, d'usage, voire d'innovation, peut être très varié selon les enseignants et « les disciplines ne sont jamais un facteur ni déterminant ni exclusif ». C'est notamment ce que nous avons confirmé avec Renaud Hétier (Hétier & Cottier, 2016) dans une étude

qualitative des pratiques d'enseignants qui tentent de transformer leurs manières de faire en ayant recours à des technologies numériques. Les innovations pédagogiques ou didactiques qu'ils portent relèvent plus d'agencements combinant des modalités pédagogiques et certaines capacités des instruments numériques que d'un effet significativement déterminant du numérique sur l'émergence d'innovations. Pour ces enseignants, le numérique outille bien plus qu'il ne génère en soi les innovations. Ils ne sont pas des débutants et leur maîtrise de la forme pédagogique et des enjeux didactiques de leurs disciplines est un élément qui semble favoriser l'expérimentation et la prise de risque.

Les usages numériques pour l'enseignement/apprentissage sont donc clivés et hétérogènes, relevant de caractéristiques propres aux acteurs : capacité chez les élèves à gérer les tensions dans une quête souvent contradictoire de réduction ou d'accentuation des écarts entre des attentes de réalisation de soi et de réalisation scolaire, identités disciplinaires et professionnelles, professionnalité chez les enseignants. Cette relative « atomisation » des usages n'empêche pas pour autant de tenter de déterminer certaines constantes, c'est ce que je vais m'attacher ici à montrer.

## Temps, espaces et rôles

---

Le recours à des TNIC quelles que soient les situations, révèlent il me semble des transformations tangibles des pratiques des acteurs engagés dont on peut penser (restons prudent) qu'elles sont en passe de s'inscrire durablement dans les pratiques scolaires. L'émergence de pratiques alternatives telles que l'usage de MOOC, d'ENT dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, de RSN tels que Twitter ou Facebook, de pratiques de classes inversées, etc. nous semblent être les indicateurs de transformations en cours portant sur le rapport aux temps, espaces et rôles des acteurs en situation d'enseignement/apprentissage.

### Des espaces intermédiaires chez les enseignants.

Pour des enseignants « utilisateurs », l'intégration d'outils numériques s'inscrit dans des pratiques communicationnelles et informationnelles, soit avec ou pour leurs élèves, soit avec leurs parents (ENT, Plateforme de dépôt et échanges de fichiers, mail, etc.). Ces usages génèrent d'abord selon eux un « plus de travail », une accélération de son rythme aussi, qu'ils semblent cependant parvenir à maîtriser. Utiliser les instruments numériques de communication permet de travailler à tout moment et notamment à partir de son domicile. Pour illustration, je reprends ici les propos de deux enseignants que nous avons rencontrés :

- « Ce temps après 20h ou après 21h, il est consacré aussi à regarder si des messages des élèves ont été envoyés, s'ils m'ont envoyé des messages et de leur répondre à ce moment-là, donc c'est du travail en plus sur une période sur laquelle je travaillais déjà. [...]. Je pense que c'est du travail en plus, parce que je n'aurais jamais fait un travail aussi individuel [...]. C'est vrai, c'est faire rentrer une grosse partie du travail à la maison, déjà qu'on en a pas mal ! En terme de préparation, de correction... mais là, il y a la relation avec l'élève, qui n'existait pas, quand on quittait le bahut, il n'y avait pas d'élèves, pas de parents, effectivement maintenant, ça commence à rentrer chez nous, c'est différent ! ».
- Sur un travail que lui demande la relecture des comptes-rendus de ses élèves déposés sur l'ENT, une autre enseignante de français explique combien cette activité est chronophage et combien elle déborde les frontières traditionnelles : « *je me remets au travail après, donc-moi si je lis à 21h leurs comptes-rendus, je vais travailler, allez admettons jusqu'à 23h-23h30 ça dépend des jours et de mon état. Mais ça ne me dérange pas de travailler comme ça [...] maintenant, tout ce que racontent les collègues c'est que si c'est chronophage, j'ai pas envie de passer ma vie devant mon ordinateur, je ne suis pas connecté en permanence et moi-même des fois quand ils me disent "Madame vous pouvez regarder ?" je dis "ouh là, on va se calmer !", il y a un moment je peux plus non plus quoi. C'est vrai que ça envahit l'espace permanent [...]* ».

Les initiatives les plus poussées s'inscrivent dans une démarche d'intégration des technologies numériques dans un souci de transformation des pratiques pédagogiques. En ce sens, les enseignants qui s'y engagent développent des pratiques de changement (« change ») telles qu'Orlikowski (2000)<sup>4</sup> les définit.

Ces pratiques s'accompagnent d'un véritable déplacement pédagogique (dans le rapport au savoir, dédramatisé, dans la communication en dehors du temps de classe, etc.) : l'investissement numérique ne peut dès lors être visé pour lui-même, et réclame un accompagnement pour déplacer ses frontières professionnelles. Sachant que les élèves en difficulté scolaire sont généralement aussi en difficulté vis-à-vis des outils numériques, et que les recherches documentaires, notamment, supposent un travail à distance/de distanciation (au-delà de la « découverte » de documents sur Internet et de leur collage), un travail pédagogique nouveau est sans doute nécessaire. Ceci non seulement pour tirer le meilleur parti des ressources numériques, mais aussi pour travailler à la fois sur et sans ces ressources.

Nous le montrons dans nos travaux (Cottier, Burban et al., 2016) les usages combinés de technologies numériques, notamment de médiation (mail et ENT par exemple), transforment les rythmes et les temps des activités qui sont instrumentées. Ils les accélèrent aussi, s'inscrivant dans une évolution globale des pratiques sociales (Rosa, 2013). Cette accélération est parfois positivée lorsqu'elle constitue un gain de temps mais aussi stigmatisée lorsqu'elle ne permet pas aux acteurs de s'ajuster, de travailler en profondeur, etc. Ces transformations des régimes temporels liés aux pratiques numériques participent à un redimensionnement des espaces de travail et de communication, à une re-territorialisation. De façon schématique, il apparaît que les enseignants articulent plus ou moins trois espaces :

- l'espace institutionnel, son réseau, son matériel, ses prescriptions, ses freins et ses complexités ;
- l'espace privé, qui est aussi en phase avec l'espace « public », au sens où en tant que personne privée, l'acteur a ses propres usages des réseaux publics (Internet notamment) et des outils grand public.
- un espace que nous désignons comme « espace numérique intermédiaire », composition de l'acteur qui articule les deux espaces précédents, transporte des éléments de l'un dans l'autre, trouve dans l'un des ressources face aux obstacles de l'autre, etc.

### **Des espaces intermédiaires aussi chez les élèves.**

Des espaces de travail intermédiaires émergent aussi chez les lycéens, mais ce ne sont pas les mêmes. Ils se déploient en dehors de la demande enseignante, hors des ENT ou des outils institutionnels, même s'ils s'interpénètrent parfois.

Les jeunes sont d'après notre étude sur les lycéens (Cottier, Michaut et Lebreton, 2016) seulement près d'un quart à utiliser très régulièrement leur ENT pour travailler avec d'autres lycéens et un tiers avec leurs enseignants (45,6 % ne l'ont jamais utilisé pour travailler entre eux et 35,5 % jamais avec des enseignants). Par ailleurs, deux lycéens sur trois n'utilisent jamais la messagerie de leur ENT et lorsqu'ils l'utilisent, c'est essentiellement pour communiquer avec les enseignants, principalement à propos de cours et de travaux à rendre. La communication entre élèves via les ENT est très faible. Ils préfèrent utiliser leur messagerie personnelle ou les réseaux sociaux numériques, notamment *Facebook*.

Cette plateforme est en effet très fréquemment évoquée dans le témoignage des jeunes. La création de « groupes classe » permet la transmission d'informations, l'échange de documents (parfois récupérés sur l'ENT de l'établissement), la communication synchrone ou asynchrone entre pairs et dans des situations d'entraide. Ces groupes « fermés » ne sont accessibles qu'aux élèves de la classe et les échanges qui y sont menés le sont majoritairement à des fins scolaires. Cet « instrument » n'est cependant pas mobilisé que pour le travail, les jeunes échangeant également sur des activités de loisirs liées au lycée, pour organiser une sortie par exemple. Ces « groupes classe » se situent dans l'arborescence du compte personnel de l'élève mais les jeunes interviewés insistent sur le fait qu'ils font « *la part des choses* » entre les parties « *scolaire* » et « *privée* ».

Dans les cas évoqués lors de nos entretiens, cet instrument est pensé et mobilisé à l'initiative des lycéens, sans que les professeurs soient nécessairement au courant, ou alors de manière informelle comme le souligne un lycéen que nous avons rencontré :

---

<sup>4</sup> Orlikowski, W.J. (2000), « Using technology and Constituting structures: a practice lens for studying technology in organizations », *Organization Science*, vol. 4, n°4, p.404-428.

- « Par exemple, quand on a eu notre nouvel emploi du temps, il y a un groupe qui ne l'avait pas eu et le prof, il était inquiet, quand même, et du coup, on lui a dit : - ne vous inquiétez pas. On va poster ça sur « notre classe ». Et comme ça, on a pris l'emploi du temps en photo, on a mis la photo sur le groupe ».

Certains jeunes nous ont confirmé qu'ils s'en servent très régulièrement pour transmettre aux autres élèves de leur classe des informations récoltées sur leur ENT. Cela permet à ceux qui ne consultent pas ou peu la plateforme institutionnelle d'accéder malgré tout aux données. Une pratique somme toute assez répandue au sein de notre échantillon interviewé. L'agencement collectif, à l'initiative des élèves, d'artefacts institutionnels et « personnels » (ENT, Facebook, mail notamment, voire SMS), permet de gérer pour la classe certaines interactions nécessaires au sein du collectif et aussi parfois, plus largement avec les enseignants. Une autre élève de terminale évoque quant à elle une situation d'entraide entre élèves :

- « On avait un devoir maison en maths et, quand il y a une personne qui ne comprend pas, elle pose un message sur Facebook et comme ça, les gens peuvent lui répondre et lui dire, c'était un DM maison, donc on est censé s'entraider, mais c'est vrai que quand tu es chez toi, le soir... Et puis parfois, nos parents ne sont pas forcément aptes à nous aider, c'est bien d'avoir un contact ».

Pour autant, si les usages de cette plateforme sont assez répandus, ils n'en sont pas moins eux-aussi hétérogènes. Nous avons ainsi repéré plusieurs types d'usages assez significatifs de ce qui distingue plusieurs types d'élèves. Je n'évoquerai ici que deux exemples très opposés.

Les premiers, que nous avons appelés « productifs », peuvent être caractérisés comme « bons élèves ». Ils se distinguent par un temps de travail important, ils mobilisent stratégiquement les ressources qui sont à leur disposition et ont un rapport au savoir conforme aux attentes de l'institution scolaire. Les pratiques numériques de ces jeunes sont plus d'ordre « productives-informationnelles » et « communicationnelles » et beaucoup moins « ludiques ». Ils suivent généralement « à la lettre » les préconisations et les prescriptions des enseignants dans tous les domaines, y compris par rapport à l'utilisation de l'ENT de leur établissement. Ils passent par ailleurs moins de temps que les autres élèves à l'usage de plateformes de réseaux sociaux numériques. Les jeunes de cette catégorie vont se servir des outils numériques pour répondre aux attentes scolaires explicites, voire implicites. Ils vont souvent au-delà de ce qui est demandé, souhaitent parfois « se distinguer » ou « s'enrichir intellectuellement » grâce à ces instruments. Une élève de terminale L utilise ainsi un site web d'assistance scolaire pour compléter ses cours. Suite à l'envoi d'une copie d'écran de ce site, elle nous précise par écrit :

- « site sur lequel je travaille pour réviser les cours que j'ai mal, ou pas compris. Car je suis en TL, donc on me propose les matières " principales ", disons. Il n'y a pas littérature par exemple. Mais moi mon emploi du temps étant composé essentiellement de philo (8h), anglais (7h), histoire (4h), ceci est très convenable. Il faut savoir néanmoins et cela paraît logique, que ce site ne fait pas tout et ne permet pas une réussite totale, surtout pour la philosophie ».

Outre ce complément, pour cette lycéenne, c'est un moyen de se « distinguer » des autres qui n'utiliseront que les manuels scolaires ou les livres, qui « auront tous la même réponse ». Elle note que sur Internet les informations ne sont pas toujours fiables et qu'elle n'est pas toujours « sûre de ce qu'elle va trouver » mais elle essaie de « faire la part des choses » et pense qu'elle va « trouver des choses que tout le monde n'aura pas forcément trouvé ». Cela lui permet de se singulariser car elle pense que c'est ce que recherchent et attendent les profs. « C'est ce que disent les profs » et donc elle les « écoute » dans le but d'avoir de bonnes notes, d'être remarquée dans une copie, de satisfaire ses parents, d'être satisfaite elle-même et de satisfaire ses professeurs. Dans cette logique, ces lycéens, sur le facebook classe, participeront aux échanges, s'inscriront dans une stratégie d'aide des plus en difficulté mais ne donneront pas nécessairement toutes leurs sources :

- « on va essayer d'expliquer, sans donner la réponse, comment faire l'exercice, par exemple, le lancer pour qu'il se débrouille après ».
- « Je ne peux pas me permettre de donner toutes les réponses à tout le monde car si j'ai raison, ça veut dire que tout le monde va avoir bon un peu grâce à moi ».

Ces jeunes établissent des stratégies dans une logique instrumentale. Ils font preuve d'une organisation rigoureuse, utilisent les outils numériques plus souvent à des fins scolaires et se servent aussi souvent des supports « classiques » (manuels scolaires, livres). De manière générale, ils ont tendance à effectuer leur travail scolaire en silence, sans se laisser distraire par le téléphone ou Internet à des fins personnelles et

optent pour une articulation des outils et des activités selon le type de travail à faire. Pour ces jeunes, les outils numériques sont un complément utile, pratique et jugé parfois « *incontournable* », notamment pour les travaux prescrits par les enseignants. Ils constituent pour les « productifs » un sérieux atout.

Les seconds, les « laborieux », possèdent un certain nombre de points communs avec les « productifs », notamment parce qu'ils travaillent beaucoup mais a contrario ils n'obtiennent pas toujours les résultats escomptés. En ce qui concerne les pratiques communicationnelles, ils passent plus de temps sur les réseaux sociaux que les « productifs ». Ces lycéens vont plus facilement travailler tout en étant « connectés », par téléphone, en répondant aux SMS, et sur les réseaux sociaux numériques dont ils se servent simultanément à des fins personnelles et scolaires. Ils optent cependant parfois pour un travail « déconnecté » lorsqu'ils sont engagés dans certains types d'exercices, certaines matières ou des devoirs à rendre. Les situations d'entraide par le biais d'outils numériques sont souvent axées sur la recherche d'une réponse directe, un échange de « bons procédés » et moins sur une construction. Une lycéenne nous a expliqué que sur son *groupe classe Facebook* : « *la plupart du temps, ils te donnent la réponse* ».

## Dissensus/oppositions

---

### Concernant la dichotomie individualisation/standardisation (I).

Difficile de prendre une position tranchée ici.

Massification des TNIC et de leurs usages ne signifie nullement que leur pertinence en éducation relèverait de ressorts généraux, de standardisation. Bien au contraire, les situations pédagogiques avec des élèves forts différents nécessitent de poser les bases d'usages pour l'enseignement/apprentissage ciblés et individualisés. Les outils numériques le permettent, ils peuvent notamment contribuer à la construction de nouveaux espaces de communication et de transaction comme je l'ai montré plus haut, être employés non pas pour ce qu'ils permettent de standardisation mais bien plutôt d'individualisation et de spécialisation. C'est à cette échelle que l'on mesure d'ailleurs des transformations, limitées mais réelles, qui devraient pouvoir être accompagnées.

D'un certain point de vue, et au vu de ce que l'on connaît des pratiques actuelles, c'est donc une logique « bottom-up », non verticalisée qui devrait être favorisée. Mais comme nous le montrons, tous les élèves et les enseignants ne sont pas prêts à s'engager sur cette voie. Comme c'est aussi justement argumenté dans le document de cadrage de ce symposium, miser sur des projets collectifs et des travaux de groupes peut être très coûteux en temps. Comme nous le montrons aussi, tous les élèves ne sont pas logés à la même enseigne, certains s'engagent déjà dans des collaborations fructueuses, en retirent des bénéfices en termes d'apprentissage (voire de distinction), d'autres non.

J'ajouterais que l'on peut aussi se demander si la logique contributive, réticulaire et non linéaire propre à certains usages des RSN, est assimilable par une institution éducative fortement stratifiée et « verticalisée ». À cette réserve, j'opposerai ce que nous avons pu observer des expériences menées par des enseignants s'émancipant de formes scolaires traditionnelles en s'appuyant notamment sur la capacité des TNIC à remodeler les temporalités et les espaces de travail.

Favoriser l'émergence de ces pratiques nécessite logiquement que les enseignants soient formés, mais formés à quoi, et comment ? Je pense que dans un contexte très atomisé où les inventions de technologies numériques se suivent à un rythme élevé et où les enseignants devraient pouvoir tenir compte de l'hétérogénéité des élèves, que des formations ciblées (au sein d'établissements par exemple) et l'autoformation, plus réactive et adaptée aux situations concrètes - basée sur des procédures de contribution et des collectifs (ce qui pour certaines disciplines est déjà le cas) - semblent des pistes à suivre.

Pour me résumer sur ce point, l'individualisation n'est pour moi pas antinomique d'une certaine standardisation. L'individualisation est rendue possible par certaines technologies numériques d'information et de communication, des enseignants s'y engagent. La standardisation, ou plutôt la généralisation d'un enseignement aux usages et à la gestion de projets collectifs, l'une des pratiques les plus saillantes en régime numérique, doit aussi conjointement pouvoir être menée ; qu'il s'agisse de formation pour les enseignants primo-arrivants ou continue, ou de celle des élèves à qui l'on suggèrera de travailler en classe et/ou hors dans des collectifs.

### Concernant l'ambivalence de la relation pédagogique (II).



L'enseignant est-il ou devrait-il être médiateur et/ou coach ? Là encore j'ai bien des difficultés à trancher tant il me semble que la forme classique « savoirs disciplinaires/classe », encore très prégnante et fortement institutionnalisée, tolère aussi l'informel ou le faire autrement. Elle évolue, prenant en compte des modalités plus réticulaires et participatives des apprentissages et en stimulant la recherche individuelle ou les mises en collectifs, notamment bien entendu par le recours aux TNIC.

Mais on doit aussi me semble-t-il tenir compte que la forme scolaire traditionnelle, ou en tous les cas certaines représentations que s'en font les acteurs, enseignants, élèves et parents par exemple, se construisent sur des affordances disciplinaires. Je m'explique. Dans nos entretiens avec élèves et enseignants, beaucoup ont évoqué l'idée que certaines disciplines (lettre ou philosophie par exemple) sont attachées au livre et aux formes traditionnelles de diffusion de la culture littéraire et qu'on ne s'attend pas par conséquent à ce que ces disciplines aient recours à des documents numériques ou des dispositifs de médiation autres que « papier ». Quand pour d'autres disciplines, l'intégration de TNIC paraît plus « naturelle » : mathématiques appliquées, technologie, etc.

Si des changements doivent donc être envisagés, notamment en terme de formes scolaires, il me semble que l'on doit tenir compte d'une certaine « résistance » (et on opposition) du corps social qui contrecarrera toujours, parce qu'il en est un acteur essentiel, l'émergence et la diffusion d'innovations.

Pour ce que nous en avons vu en situation ou perçu au travers de nos entretiens, l'enseignant demeure le médiateur principal même si, dans certaines circonstances, il peut aussi animer les échanges et les organiser autour d'apprentissages et de connaissances à acquérir ou de compétences à développer.

### **Sur les apprentissages textuels et l'accès au multimédia (III).**

Malgré les avancées importantes des TNIC dans le domaine de la diffusion d'audiovisuels par des plateformes bien connues, force est de constater que l'écrit demeure la forme la plus courante de communication via les réseaux. Comme pour toutes les innovations techniques, l'une ne remplace jamais l'autre sans une longue phase d'association, de complémentarité. La matière audiovisuelle se prête assez peu en fait à la réciprocité alors que l'écrit demeure, en matière de communication numérique, le vecteur principal des interactions.

Il ne me semble pas ainsi que l'accessibilité à des outils de conception audiovisuelles et pour des dépôts et consultations de vidéos constitue un changement profond de nature à faire de la « matière » audiovisuelle un substitut crédible, et à court terme, au texte, concernant les apprentissages.

Pour autant, l'usage de la télévision en milieu scolaire n'est pas nouveau (cf. les travaux de Geneviève Jacquinet sur la question) et il n'est pas rare aujourd'hui de diffuser en classe tel ou tel reportage ou extrait de fiction. De nombreux enseignants ont recours à des ressources de diverses natures dans leur enseignement démontrant tout l'intérêt de diversifier les modalités de communication et les médias pour l'enseignement/apprentissage, d'associer textes académiques, articles de presse, ouvrages ou extrait d'ouvrages, photographies et audiovisuels. De nombreux enseignants procèdent ainsi.

Ce qui change par contre il me semble aujourd'hui, c'est la possibilité offerte par les TNIC de produire à faible coût (financier et en investissement de temps) des ressources et de se les partager, de contribuer à leur augmentation (commentaires textuels ou insertions de liens hypertextes). Il s'agit là d'un potentiel que l'école devrait à coup sûr utiliser dans la mesure où cela permet de travailler justement sur des compétences numériques qu'il me semble enseignants et élèves devraient acquérir.

On voit dans notre région (Pays de la Loire) émerger par exemple des usages d'autoformation via des vidéogrammes, des capsules vidéo, élaborées dans le champ professionnel, à destination d'autres professionnels mais aussi d'apprentis ou d'élèves de lycées professionnels. Il me semble que ce sont là des pratiques en émergence qui devraient permettre de repenser les rapports entre institutions scolaires et monde de l'entreprise.

Enfin, les pratiques d'écriture des jeunes, comme l'a bien montré E. Schneider (2016), sont souvent invisibles aux enseignants, elles s'inscrivent, du point de vue du jeune, dans un continuum entre supports papiers et numériques, en classe et hors de la classe, dans les transports en commun, au domicile. Il y a selon elle avantage à ne pas considérer ces pratiques d'écriture selon une rupture que le discours sur la révolution numérique a contribué à construire. « *Cela demande aussi d'accepter la perspective anthropologique pour laquelle écrire ne consiste pas seulement en la production de signes inscrits sur un support, mais renvoie à des objets, des gestes, des savoirs, une mémoire sociale et culturelle, dans le paradigme plus large de la littéracie* ».

Pour résumer, il me semble que la forme écrite est dominante même si progressivement de nouvelles formes médiatiques sont intégrées dans les pratiques enseignantes ou celles des élèves, notamment dans le cadre

de leur travail personnel. Nous sommes loin il me semble de remplacer l'écrit tant il est la forme privilégiée dans nos échanges, y compris chez les jeunes au sein des réseaux sociaux numériques, par SMS, etc.

### **Évaluable ou non évaluable (IV).**

Je ne m'aventurerai prudemment ici sur un terrain qui m'est peu familier.

Il me semble cependant que si l'on considère que la maîtrise de certains usages des TNI est nécessaire, ceux-ci devraient faire l'objet d'évaluations. Non pas uniquement d'évaluations portant sur l'aisance à manipuler les outils mais bien plutôt à en connaître les enjeux, notamment les risques que comporte leur utilisation dont on commence seulement aujourd'hui à mesurer l'importance (psycho sociale notamment), au travail. Il s'agirait aussi, si l'on considère la collaboration et la contribution comme des formes de plus en plus développées d'activité dans notre société contemporaine, de pouvoir, là encore, s'y former et par conséquent évaluer ces apprentissages. Tout se passe en effet aujourd'hui comme si ces modes contributifs et collectifs étaient maîtrisés et intégrés par les élèves du seul fait qu'ils sont d'importants utilisateurs TNI. Leur suggérer de travailler ensemble dans le cadre de cours ou de travaux personnels ne suffit pas, encore faudrait-il qu'ils apprennent à collaborer via ces technologies.

### **Bibliographie du texte.**

Cottier P., Burban F. (dir.) (2016). Le lycée en régime numérique. Usages et compositions des acteurs, Toulouse : Col. Formation, Octares. ISBN : 978-2-36630-057-4

Cottier P., Michaut C. Lebreton S. (2016). Usages numériques et figures des lycéens au travail. In P. Cottier, F.Burban (dir.), Le lycée en régime numérique. Usages et compositions des acteurs, Toulouse : Col. Formation, Octares. ISBN : 978-2-36630-057-4

Eco, U. (1964). Apocalittici e integrati: Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa. Bompiani.

Eco, U. (2008). La guerre du faux. Grasset.

Hétier R., Cottier P. (2016). L'innovation pédagogique en contexte numérique. In P. Cottier, F.Burban (dir.), Le lycée en régime numérique. Usages et compositions des acteurs, Toulouse : Col. Formation, Octares. ISBN : 978-2-36630-057-4

Louessard B, Cottier P. (2015). Pratiques familiales d'un ENT au collège. Étude des effets établissement, classe et enseignant et de leur influence sur les pratiques en construction. In L.Collet, C. Wilhelm (dir.), Numérique, éducation et apprentissage. Enjeux communicationnels (pp.145-156). Paris : L'Harmattan. ISBN : 978-2-336-30735-0.

Rosa, H. (2010). Accélération. Une critique sociale du temps. Paris: La Découverte.

Schneider E. (2016). Écritures lycéennes et numérique – Quelles formes de spatialisation ? In P. Cottier, F.Burban (dir.), Le lycée en régime numérique. Usages et compositions des acteurs, Toulouse : Col. Formation, Octares. ISBN : 978-2-36630-057-4

Vidal Gomel C., Cottier P. Dagorn C. (2016). Les TPE, candidats à l'étude des usages numériques des lycéens. In P. Cottier, F.Burban (dir.), Le lycée en régime numérique. Usages et compositions des acteurs, Toulouse : Col. Formation, Octares. ISBN : 978-2-36630-057-4