



HAL
open science

Opérer une translation du point de vue sur les outils numériques : des travaux de Monique Linard à ceux du collectif Kairos.

Nicolas Guichon

► To cite this version:

Nicolas Guichon. Opérer une translation du point de vue sur les outils numériques : des travaux de Monique Linard à ceux du collectif Kairos.. Raison et Passions. *Activité humaine & numérique. Hommage aux travaux d'une exploratrice*, 2019, 978 2 917645 69 7. hal-02103036

HAL Id: hal-02103036

<https://hal.science/hal-02103036v1>

Submitted on 18 Apr 2019

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.

**Opérer une translation du point de vue sur les outils numériques :
des travaux de Monique Linard à ceux du collectif Kairos**

Guichon Nicolas

Université Louis Lumière - Lyon 2 (ICAR, UMR 5191)

Dans un amphithéâtre flambant neuf de l'Université de Strasbourg à l'automne 2002¹, Monique Linard s'avance vers le podium pour donner une conférence à l'invitation de RANACLES, l'association de Rassemblement Nationale des Centres de Langues du Supérieur. L'œil pétillant, la voix est un mélange de douceur et de fermeté, elle commence par partager avec le public une expérience récente en ces termes :

Hier, j'acceptais d'aller visiter un centre d'autoformation en langues. Ce matin, je ne suis toujours pas remise de ma surprise. Je m'attendais à une tournée classique de locaux fonctionnels et austères, bourrés de matériel technologique en quantité inversement proportionnelle à la présence humaine. Et, je me suis trouvée guidée par une coordinatrice aussi compétente qu'enthousiaste, à la découverte d'un lieu totalement improbable à l'université. Cet espace, à la fois aimable et habité, paisible et animé, réalise avec économie, élégance et efficacité semble-t-il, un dispositif dont je n'osais plus rêver qu'il soit possible. Il matérialise, dans chaque détail, la rencontre harmonieuse et raisonnée entre des humains qui ont besoin ou envie d'apprendre, d'autres humains disponibles pour les accompagner et un environnement pédagogique et technique expressément conçu pour faciliter la tâche aux uns et aux autres. Quel coup pour quelqu'un qui n'attendait plus grand-chose en ce domaine ! (Linard, 2010).

Alors doctorant en didactique des langues et enseignant dans un Centre de langues, je me rappelle quel pas de côté l'intervention de Monique Linard avait provoqué dans mon propre cheminement intellectuel, fasciné que j'étais, comme on l'est souvent lorsqu'on découvre les technologies en éducation, par leurs prouesses techniques et les promesses qu'elles semblaient recéler, oublieux que ces outils ne sont pas grand-chose sans médiation humaine. Ce que Monique Linard nous invitait à faire ce jour-là comme dans bien d'autres de ses textes, c'était d'opérer un changement de point de vue, de ne pas prendre l'objet ou le dispositif technique comme point focal, mais d'observer ce qui se nouait autour et se jouait entre les acteurs.

Sans nul doute, le travail de Monique Linard, comme celui de Rabardel, de Peraya ou d'Albero, entre autres figures scientifiques françaises du domaine, a été crucial pour moi comme pour bon nombre de chercheurs pour développer une réflexion sociocritique, vis-à-vis du numérique en éducation et finir par co-fonder, en 2016, un collectif de recherche francophone formalisant cette approche (Collin *et al.*, 2016). En capitalisant sur les recherches déjà riches du domaine, le *collectif Kairos* se donne comme objectif principal de fédérer et de faire dialoguer des chercheurs provenant de différentes traditions scientifiques (sciences du langage, sciences de l'éducation, sociologie, anthropologie, psychologie, informatique, science de l'information et de la communication, géographie) travaillant sur les outils numériques en éducation afin de nourrir une réflexion épistémologique, politique et historique et de donner encore davantage de robustesse, de réflexivité et de validité à ce domaine de recherche. Plus précisément, le *collectif Kairos* s'attelle à appréhender de quelles façons les outils numériques façonnent l'acte d'apprendre et d'enseigner : 1) en incluant un regard holiste sur la diversité des contextes d'usage des outils numériques (dans l'institution, au domicile, dans les lieux tiers) ; 2) en examinant les enjeux institutionnels, sociologiques, économiques, politiques qui s'actualisent dans les discours et les usages à propos de ces objets.

¹ Cette intervention a été reproduite dans une publication de 2010.

La suite de ce chapitre entend montrer comment les travaux de Monique Linard ont étayé une approche sociocritique du numérique en éducation et quelles directions le *collectif Kairos* adopte pour conduire une telle entreprise. Pour illustrer le propos, je prendrai l'exemple du baladeur MP3, *a priori* un outil numérique qui ne crée guère de rupture dans l'enseignement-apprentissage d'une langue, pour montrer ce qu'une approche sociocritique pourrait apporter à la réflexion sur les outils numériques en éducation.

1 - Changer les termes de la commande sociale

Il n'est pas rare qu'un chercheur qui enquête sur le terrain des technologies en éducation soit interpellé sur la question de leur efficacité, en vue de justifier leur intérêt pour l'apprentissage médiatisé et les investissements lourds qu'elles suscitent dans les institutions. Si la question « *apprend-on mieux avec les technologies ?* » peut paraître socialement justifiée, elle soulève des questions méthodologiques et épistémologiques de fond.

Les facteurs qui sont généralement pris en compte pour témoigner de l'apport des technologies aux apprentissages reposent sur des variables secondaires ou indirectes, telles que la motivation ou la concentration induites par l'utilisation d'un outil ou d'un ensemble technique (Balanskat *et al.*, 2006). Quand des études sont menées pour mesurer l'incidence directe des technologies sur l'apprentissage, il est rarement possible de démêler ce qui relève des technologies et ce qui tient aux autres composantes de la situation d'apprentissage (Clark, Feldon, 2005). En outre, les facteurs humains et contextuels sont souvent délaissés au profit des *effets* supposés des technologies sur l'apprentissage. L'hypothèse est faite qu'un outil technologique donné a une influence mesurable sur les apprentissages qu'il sera possible de tester à l'issue d'une utilisation par un jeu de pré-test (avant l'utilisation) et post-test (une fois celle-ci terminée). Une telle hypothèse repose sur des prémisses en partie contestables car cela supposerait que les sujets n'apprennent que par ces seules activités médiatisées à l'exclusion de toute autre activité d'apprentissage formel ou informel. Pour ne prendre qu'un exemple : la compréhension de documents oraux ne se développe chez un sujet que grâce à des activités proposées par son enseignant en recourant à des baladeurs.

Pour démontrer l'effet d'un outil sur les apprentissages, certains chercheurs (par exemple Roussel *et al.*, 2008), en s'inspirant de la psychologie expérimentale, mettent en place des protocoles proches de cette démarche. Il s'agit pour eux de placer un échantillon d'apprenants dans une situation expérimentale où ils doivent réaliser une tâche outillée (situation au cours de laquelle il est possible de varier les conditions de réalisation de la tâche) et un autre échantillon dans la même situation d'apprentissage sans l'outil, qui sert de groupe de contrôle. Un exemple d'une telle recherche est celle de Roussel *et al.* (2008) à propos des stratégies cognitives d'écoute autorégulée par l'utilisation du MP3 en classe d'allemand. Les résultats de telles études sont cruciaux pour valider l'intérêt de l'utilisation du baladeur en classe de langue et permettent d'en tirer des recommandations pour l'accompagnement pédagogique. Toutefois, en raison des critères propres au protocole expérimental, les résultats obtenus à l'issue de telles recherches portent nécessairement sur des aspects très limités (par exemple l'acquisition de structures langagières isolables) mais ne peuvent rendre compte d'aspects plus complexes des situations de formation, visée que ne revendique d'ailleurs pas la démarche expérimentale (Tricot, 2007). De telles études sur les outils numériques gagnent donc à être complétées par d'autres approches plus holistiques. Il s'agit alors de ne pas réduire les apprenants à leur statut de *sujets cognitifs* mais les considérer comme des individus à un moment de leur parcours de formation et de vie, dotés d'un genre, d'une psychologie et d'une histoire, issus d'un milieu socioéconomique et familial qui a façonné les rapports singuliers qu'ils entretiennent avec les savoirs et les moyens de les acquérir, inscrits dans une pluralité d'environnements sociaux et techniques.

Un des apports déterminants de Monique Linard au champ de la recherche sur les technologies en éducation concerne le regard attentif et anthropocentré qu'elle nous engage à porter sur les objets techniques et sur leurs utilisateurs. Inscrivant sa pensée dans la lignée de Simondon (1958), elle rappelle utilement que ce sont « les significations, les valeurs et les concepts que chaque objet technique 'incorpore' en tant que 'médiateur' entre la nature et l'homme, entre l'effort humain et les forces naturelles » qu'il nous faut analyser et comprendre (Linard, 2004, p. 74). Prendre au sérieux les objets techniques, en déterminer non seulement leurs affordances mais voir en quoi ils modifient (ou pas) les interactions didactiques (entre élève.s et savoir.s, élève.s et enseignant.s, enseignant.s et savoir.s) et les médiations, telles sont les pistes que proposait Linard (2004) sans que cela ne soit toujours entendu, peut-être en raison de l'hyperspécialisation des chercheurs en SHS et de la division grandissante du travail scientifique (cf. Lahire, 2012). Ainsi, à la commande sociale qui est légitimement faite aux chercheurs d'évaluer l'apport des technologies pour l'enseignement-apprentissage, l'alternative sociocritique consiste à élargir la focale de l'observation par le biais d'une approche transdisciplinaire, afin de prendre en compte, non pas le seul acte cognitif impliquant un outil, mais une pluralité de facteurs et d'enjeux inscrits dans la situation pédagogique mais aussi ceux qui dépassent les murs de l'institution éducative. Il s'agit en outre de mettre en tension la commande sociale et institutionnelle telle qu'elle se manifeste dans les discours politiques et promotionnels (cf. *infra*) avec les usages réels et les discours des acteurs qui utilisent les outils technologies afin de mettre au jour les réseaux de significations, les jeux de pouvoir et les repositionnements divers qui se nouent autour d'eux.

Si on revient à l'exemple du baladeur, la récente thèse de Catoire (2017) sur l'utilisation de la baladodiffusion en classe d'anglais, signale sans surprise que l'isolement que procure le baladeur facilite une meilleure concentration et une persistance plus soutenue lors de la tâche d'écoute, l'effet *bulle* correspondant à l'une des affordances de cet outil numérique (voir le chapitre de Simonian dans cet ouvrage). Les entretiens que cette chercheuse a réalisés auprès des deux enseignantes impliquées dans son expérimentation révèlent en outre que l'individualisation permise par le baladeur devient parfois difficile à gérer pour les enseignants car, une fois le travail individuel avec le baladeur terminé, l'organisation pédagogique du reste de l'interaction suppose une resynchronisation du groupe-classe. C'est, à mon sens, par une telle réflexion sur les rythmes dans les interactions pédagogiques et les dysrythmies introduites par certains outils numériques que la recherche sur la baladodiffusion pourrait faire œuvre utile, en mettant au jour la complexité de l'intégration de tâches individualisées et outillées en contexte institutionnel. Figée par le programme et le découpage du temps scolaire en tranches étanches de cinquante-cinq minutes, la forme scolaire ne ménage pas un grand degré de modularité dans les stratégies pédagogiques et le baladeur finit souvent par être utilisé comme un moyen d'orchestrer la classe comme dans un laboratoire de langue, certes de manière plus flexible, mais en ne changeant qu'à la marge les interactions entre enseignants et apprenants ainsi que le rapport aux savoirs (Catoire, 2017).

Par ailleurs, à l'instar de certains chercheurs, se donner les moyens de suivre des apprenants en dehors de la classe (par exemple les recherches menées sur les apprenants-adolescents par Fluckiger, 2008 ou Schneider, 2013), permet d'examiner comment les objets numériques participent de l'apprentissage mais aussi de la socialisation et du développement de pratiques que l'institution scolaire peine à prendre en compte (Guichon, 2015). Cette approche conduit à élargir encore le point de vue sur le seul acte cognitif pour envisager l'utilisation d'un outil au-delà de la sphère scolaire. Si le baladeur *balade* et présente donc la particularité d'être un outil nomade que les apprenants-adolescents utilisent massivement hors de l'école, une recherche sur un tel outil ne pourrait-elle pas aussi s'intéresser aux usages et stratégies que les adolescents déploient hors de la situation scolaire ? Ne pourrait-on pas, par exemple, étudier les lieux et les moments hors l'école où l'autorégulation est maximale en termes de

rythmes d'écoute et de choix de ce qui est écouté ou regardé en langue étrangère ? Ne pourrait-on pas s'intéresser à la circulation des pratiques d'écoute entre la sphère scolaire et la sphère non scolaire ? Enfin, concernant les pratiques d'écoute liées à la découverte de la musique et de la télévision en langue étrangère et au plaisir que cette découverte procure, de telles observations pourraient, au moins en partie, inspirer l'institution, afin de varier les projets d'écoute habituels (répondre à des questions de repérage, faire des synthèses, etc.). On voit avec ces quelques questions, qu'une approche sociocritique du numérique en éducation s'applique à être attentive non seulement aux médiations enseignantes mais également à comprendre comment un outil circule dans les usages et les discours des apprenants et à considérer usages et discours dans les situations formelles, informelles et non formelles pour en enrichir la compréhension et l'éventuelle articulation.

2 - Assumer une responsabilité épistémologique

Les enjeux divers induits par la présence croissante du numérique dans le domaine éducatif font peser sur les chercheurs une responsabilité épistémologique les obligeant à examiner l'acte d'apprendre comme un événement cognitif enchâssé dans une pluralité de questionnements d'ordre sociologique, politique ou psychologique.

On ne peut que souscrire à l'argument de Callon et Latour (1991) selon lequel « *les arguments, les preuves, les problèmes de recherche ne sauraient être séparés du jeu social dont ils sont partie prenante* » (*ibid.*, p. 18). Il existe bien, en effet, un jeu social à propos des technologies en éducation : d'un côté, on brandit le péril de paresse intellectuelle qu'induirait l'utilisation du numérique à l'école, le risque de passivité, la pente du moindre effort et on déplore le bavardage stérile que favoriseraient les outils de communication ; de l'autre, on met en avant le dynamisme apporté par les outils, la modernité qui advient, l'interactivité qui se développe entre enseignants et élèves. Pour d'aucuns, les technologies accroissent les problèmes de l'éducation tandis que pour d'autres, elles sont la clé d'une révolution numérique partout en marche sauf à l'école. L'étude des discours institutionnels menée pour appréhender l'intégration des technologies par les enseignants de langue de l'enseignement secondaire français (Guichon, 2012) indique que l'institution éducative a, pour l'heure, choisi le camp de ce que Wolton (1997) appelle « *l'idéologie technique* » et dont il détaille les dangers ainsi : « *par les fantasmes sur la société de l'information, elle véhicule un projet politique ; par sa dimension naturellement anthropologique, elle constitue un système de croyances ; par ses enjeux économiques elle est une idéologie de l'action* » (Wolton, 1997, p. 239). Comment résumer les différentes caractéristiques de cette idéologie dans le champ de l'enseignement ?

- Elle considère que toute forme de technologie est une promesse de progrès et que le simple fait de mettre à disposition des outils implique des apprentissages ;
- elle entretient une confusion entre innovation technologique et innovation pédagogique, utilisation et usage, promesse et potentiel avéré ;
- elle envisage l'innovation technologique comme un moyen de moderniser l'institution éducative et les pratiques des enseignants ;
- elle mesure les progrès de manière quantitative et positiviste par exemple par le biais du taux d'équipement des établissements, le nombre de connexions ou de mégaoctets téléchargés depuis une plateforme, le trafic sur une plateforme, ces nombres étant censés constituer des mesures objectives de l'intérêt des apprenants ;
- elle considère conservatrice toute personne critique vis-à-vis de ce positionnement.

Dès 1989, puis dans des travaux ultérieurs en 2004, Monique Linard soulignait que les formes économiques et industrielles données à ce développement technologique semblaient pouvoir être perçues comme inéluctables. Elle concluait, au sujet de cette inéluctabilité, que raisonner ainsi

Albero B., Simonian S., Eneau J. (eds). (à paraître, 2018). *Activité humaine & numérique : état des lieux et prospective en éducation & formation. Hommage aux travaux de Monique Linard*. Paris : Editions de la FMSH.

« revient à soumettre implicitement la puissance technique à la seule logique fatale de l'expansion économique, en l'exonérant de toute autre dimension d'analyse – à commencer par celle de ses conséquences sociales – et de toute instance de critique, de contrôle, qu'elle soit politique, philosophique ou éthique » (*ibid.*, p. 74).

C'est bien dans un contexte où règne cette idéologie technique, où la *révolution numérique* est sans cesse mise en avant, que l'institution – en l'occurrence l'Education Nationale – décide par exemple qu' « au sortir de sa formation universitaire [tout professeur] doit avoir acquis les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des techniques de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle² ». C'est cette même institution qui choisit de doter certains établissements de tableaux blancs interactifs (TBI) investissant dans des matériels coûteux qui n'ont pas toujours fait la preuve de leur intérêt pédagogique mais qui alimentent l'industrie florissante des fournisseurs de technologies en éducation. C'est elle encore qui relaie un discours volontariste orienté par la croyance que les technologies constituent le levier pour faire évoluer les pratiques enseignantes et installe par tous les moyens dont elle dispose (formations, incitations, évaluations, directives) une logique d'imposition sur les enseignants.

L'examen de telles logiques met au jour des *tensions systémiques* (Blin, Munro, 2008) avec lesquelles les enseignants sont aux prises et qui incitent à adopter une approche sociocritique des technologies comme le proposait M. Warschauer déjà en 1998 : « *A critical approach sees technology as neither a neutral tool nor a determined outcome, but rather a scene of struggle between different social forces. (...) This critical approach is equally important when investigating the acquisition of electronic literacies, which are highly dependent on access to expensive computer equipment and technological and language skills, and which can help bring about new power relations in a classroom or community* » (*ibid.*, p. 757).

Or, une approche sociocritique comporte une vision distanciée de l'institution, des discours qu'elle déploie et des prescriptions qu'elle impose de manière descendante mais elle se double aussi d'une analyse des discours des individus utilisateurs des outils numériques pour identifier de quelle façon ils se positionnent à leur égard. Parce que les technologies constituent un élément plus ou moins disruptif dans le quotidien de chacun, il s'agit dès lors de se demander, à la suite de M. de Certeau (1990) : « *quelles procédures populaires (elles aussi 'minuscules' et quotidiennes) jouent avec les mécanismes de la discipline et ne s'y conforment que pour les contourner ; enfin quelles 'manières de faire' forment la contrepartie, du côté des consommateurs (ou 'dominés' ?) des procédés muets qui organisent la mise en ordre socio-politique* » (*ibid.*, p. 14).

Parce qu'elles sont fascinantes, qu'elles charrient des valeurs idéologiques et symboliques, et qu'elles promettent toujours plus de performances, les technologies en éducation ne sont pas des entités neutres que le chercheur pourrait examiner, sans avoir préalablement réfléchi à son propre positionnement en tant qu'utilisateur vis-à-vis des outils numériques et des institutions qui modèlent les approches pédagogiques et déterminent les conditions de l'intégration de ces objets dans les pratiques des enseignants. En suivant Linard, Wolton, Warschauer, l'agenda sociocritique consiste alors, pour les chercheurs du domaine, à assumer une responsabilité épistémologique et à contribuer à déconstruire l'idéologie technique par les moyens méthodologiques adaptés.

² Bulletin Officiel de l'Education Nationale n° 29 du 22 juillet 2010.

3. Opérer un travail de linguiste

Une approche sociocritique du numérique en éducation ne s'appuie pas sur une méthodologie déterminée à l'avance car qu'elle essaie de rendre compte de l'épaisseur des usages numériques et de leur complexité. Elle a donc à sa disposition tout un arsenal méthodologique expérimenté de longue date par les SHS (observations ethnographiques, entretiens, analyse des interactions, traçage outillé des usages, etc.) qui nécessite la plupart du temps des équipes interdisciplinaires auxquelles chaque chercheur va apporter son expertise. Pour ma part, c'est par le biais de l'analyse des discours que je nourris ma propre posture sociocritique et entend contribuer à une réflexion collective.

A l'instar de Linard qui s'interrogeait en 2004 les glissements sémantiques à l'œuvre entre les syntagmes *société de l'information* et *société de la connaissance*, il semble crucial d'opérer ce travail de linguiste, afin de guetter comment des évolutions énonciatives et sémantiques se manifestent dans la façon de penser et de signifier l'environnement à la fois social *et* technique. Ainsi, le singulier du terme *le numérique*, qui a désormais remplacé le vocable *technologies de l'information et de la communication*, renvoie-t-il à une sorte de boîte noire insondable qui détourne le regard des chercheurs vers de nouveaux usages toujours changeants, sans que l'on vise à comprendre comment les outils, les configurations, les protocoles, les dispositifs créent ce que Sadin désigne par *dynamiques structurantes* (2015, p. 36).

Trois exemples de discours (tableau 1, ci-dessous) sont maintenant proposés pour examiner ces dynamiques structurantes, l'un émanant du Bulletin Officiel de l'Education Nationale, l'autre d'une entreprise qui commercialise des valises de baladeurs pour la classe, le dernier recueilli auprès d'une enseignante de lycée (Guichon, 2012).

Discours institutionnel	« L'amélioration des compétences orales des élèves est désormais indissociable du recours au numérique. De plus en plus de ressources numériques interactives sont aujourd'hui disponibles tandis que des outils comme la diffusion par baladeur permettent d'accroître le temps d'exposition à la langue, d'enregistrer simplement les élèves et d'évaluer leurs compétences orales. Durant l'année scolaire 2010-2011, chaque établissement doit pouvoir proposer dans une ou plusieurs classes de langues une utilisation de la diffusion par baladeur. Un guide d'utilisation de cet outil expliquant comment réaliser ce projet dans l'établissement sera disponible avant l'été. » (Bulletin officiel n° 11 du 18 mars 2010)
Discours économique	« Augmentez l'usage du numérique en classe avec la baladodiffusion ! La valise NaoCase B3 donne une nouvelle dimension à la baladodiffusion grâce à l'utilisation de smartphones pour les terminaux des élèves : Les écrans sont plus grands que les lecteurs MP3/4 et la lecture est facilitée. Les apprenants accèdent à un plus grand choix d'activités avec des documents de meilleure qualité. Avec l'utilisation du logiciel IxiLab Tablet le champ d'utilisation s'élargit considérablement : Les transferts de documents sont instantanés et se font en temps réel. L'animation pédagogique et le suivi des élèves sont beaucoup plus dynamiques ». (site de l'entreprise IxiLab)
Discours pédagogique	« Il a bien fallu que je m'y mette. Lors de mon inspection, l'inspectrice m'a bien fait comprendre que c'était bien vu d'utiliser les TICE dans les cours. J'ai pas mal réfléchi et je me suis dit que c'était le MP3 qui serait le plus facile à utiliser. Au début, j'ai tâtonné et j'en ai pas mal parlé avec mes collègues. Maintenant, je les utilise fréquemment et c'est vrai que ça permet des choses [...]. Ca prend du temps de mettre en place les activités mais j'avoue, les élèves sont plus concentrés quand ils font des activités de compréhension ». (Sandrine, 42 ans, professeur certifiée d'anglais).

Tableau 1 : exemples de discours

Dans les deux premiers cas, des discours incitatifs (la présence de déontiques « chaque établissement doit pouvoir proposer ») et promotionnels (exclamatives, superlatives) assèment le potentiel de ces outils devenus *indissociables* d'un enseignement moderne et dynamique. Si l'on prend en compte le concept de dialogisme (Bakhtine, 1978), on ne peut que supposer que les discours des enseignants, des parents, des chefs d'établissement et des apprenants sont peu ou prou façonnés par ces discours incitatifs et promotionnels comme cela apparaît dans l'énoncé de Sandrine qui révèle que son adoption du baladeur a été subie (*Il a bien fallu que je m'y mette*) avant qu'elle ne déploie une tactique pour faire face aux injonctions. Il ne s'agit pas de prendre en faute les énonciateurs qui se verraient contraints d'adopter des discours exogènes, mais davantage d'examiner de quelles façons les discours d'imposition se traduisent dans les usages et quels écarts se manifestent entre discours et usages. Seulement esquissé ici, un tel travail d'analyse de discours permet de mettre en évidence les tensions, contradictions, impensés, positionnements qui apparaissent à propos des outils techniques, en inscrivant la réflexion dans une tradition déjà riche (cf. par exemple Selwyn, 2010).

Ainsi, L. Cuban (1993) a envisagé la question des usages du numérique sous un angle sociopolitique à travers son article « *Computers meet classroom: classroom wins* » en se demandant pourquoi l'utilisation des outils numériques restait une exception dans les écoles américaines. Il avançait que la recherche se devait d'apporter une réponse à cette question pour vérifier l'argument des décideurs politiques selon lesquels ces outils peuvent modifier fondamentalement la scolarité ainsi que celui des entreprises qui, intéressées par ce marché potentiel, valorisent les gains significatifs (apprentissages plus ludiques, plus multisensoriels, plus motivants). Des recherches comme celle de L. Cuban permettent de réinscrire la question des outils du numérique dans une perspective culturelle et historique : en fournissant l'arrière-plan historique de l'organisation scolaire héritée du 19^e siècle et en explicitant pourquoi l'école éprouve des difficultés à intégrer les technologies en éducation ; en sondant l'idéologie états-unienne dans le déploiement des programmes scolaires décidés par les politiques. Une telle approche permet d'ancrer les recherches sur le numérique en éducation dans une perspective historico-culturelle soucieuse des enjeux politiques, une nécessité scientifique développée par exemple par Albero (2004, 2010).

Plusieurs corpus se présentent donc sur lesquels il est possible de conduire ce travail d'analyse : les discours institutionnels (Bulletin Officiel, Cadre européen commun de références pour les langues, discours ministériels) ; les discours publicitaires (plaquettes, sites, argumentaires d'entreprises privées présentant tel outil) ; les discours politiques (comment les politiques s'emparent du sujet des technologies en éducation et dessinent une vision de la société) ; les discours médiatiques (comment la presse, la radio, la télévision mettent ces outils en discours) ; les discours pédagogiques (ce que les enseignants disent sur les outils numériques, pendant ou après l'activité - films de classe, entretien simple ou d'autoconfrontation) ; les discours des utilisateurs (comment enfants, adolescents, adultes développent un système symbolique à propos de ces outils et comment les valeurs attribuées concordent ou divergent selon les contextes d'usage) ; les discours scientifiques (comment les chercheurs examinent les outils et structurent le domaine avec un certain nombre d'arrière-plans épistémologiques rarement explicités).

Parce qu'une approche sociocritique est réflexive par définition, il s'agit d'inclure dans les corpus d'étude les discours scientifiques tels qu'ils sont produits, diffusés et consommés. Il convient alors de repérer quels types de textes sont publiés, selon quels ancrages professionnels et épistémologiques et selon quelles perspectives. Ainsi, dans un article publié dans la revue *Sticef* par des chercheurs en sciences de l'éducation, Ferrière *et al.* (2010) proposent d'étudier l'adoption de tablettes numériques dans le primaire, suite à une opération de dissémination de tablettes tactiles décidée par certains maires pour permettre aux écoles ainsi équipées d'entrer *dans l'ère numérique*. Comme fréquemment, les

discours qui accompagnent cette politique d'accès ne sont pas examinés mais posés comme un *allant de soi* auxquels les acteurs de l'institution scolaire (et les chercheurs aussi) sont incités à se soumettre. Ces mêmes auteurs, impliqués dans la formation des enseignants, concluent leur recherche en proposant des pistes pour « pallier des postures de rejet », « contrecarrer des représentations » ou bien encore « contourner les résistances ». La visée normative qui se fait jour par ces choix lexicaux mérite d'être soulignée pour montrer, s'il en était besoin, que les chercheurs sont eux aussi pris dans un jeu social qui pourrait ainsi être résumé : si un enseignant n'utilise pas ces tablettes généreusement mises à disposition, c'est sûrement parce qu'il est figé dans un conservatisme qu'il faut réformer.

L'examen de tous ces discours (institutionnels, publicitaires, médiatiques, politiques, pédagogiques, scientifiques) gagne à s'enrichir du travail de chercheurs s'inscrivant dans le courant de *l'analyse critique du discours*. Cette approche a été mise au point par un certain nombre de linguistes (Wodak, Fairclough, Blommaert) désireux d'intégrer des éléments de la théorie sociale (pouvoir, idéologies, identités sociales, etc.) dans l'analyse du discours et de revendiquer une recherche socialement engagée et interventionniste (Fairclough, 2013), deux dimensions congruentes avec l'approche sociocritique du numérique en éducation portée par le *collectif Kairos*.

Il convient enfin d'examiner comment ces discours évoluent dans le temps, quelles valeurs sont mobilisées, quelles évolutions sont visibles, quelles différences sont repérables d'un pays à l'autre et d'un système de valeur à un autre. C'est l'un des intérêts du *collectif Kairos* que de compter sur des chercheurs de différentes perspectives scientifiques (cf. *supra*) et de différentes zones géographiques et socioéconomiques (Amérique du Nord, Europe, Afrique) pour conduire des analyses croisées.

Conclusion : pour une sensibilité méthodique envers l'*homo numericus*

Dans ce chapitre, j'ai tenté de dessiner les contours, encore mouvants, d'une approche sociocritique du numérique en éducation, en montrant quelle dette intellectuelle cette approche avait vis-à-vis des travaux de Monique Linard et des chercheurs qu'elle a inspirés. Si l'approche critique peut se manifester de bien des points de vue théoriques et méthodologiques à l'égard du numérique, il me semble important de souligner que la recherche doit veiller à résonner socialement auprès des protagonistes de la situation éducative (élèves, enseignants, parents d'élèves, formateurs). En effet, en ne produisant que des discours dystopiques, déploratoires et sentencieux sur le numérique, elle court le risque de n'être audible que par quelques *happy few*. Pour le dire en d'autres termes, s'il me paraît crucial d'accoler le préfixe *socio-* à l'adjectif *critique*, c'est bien pour souligner que la critique en surplomb, pour utile qu'elle soit pour mettre au jour les impensés idéologiques et les enjeux économiques, ne trouve son intérêt qu'à la condition d'inclure dans son agenda scientifique une curiosité, lucide mais réelle, vis-à-vis des outils et, *surtout*, une attention aux spécificités des acteurs, aux discours auxquels ils sont soumis, aux contextes dans lesquels ils évoluent, aux usages qu'ils déploient réellement dans une diversité de contextes. C'est en faisant preuve d'une sensibilité méthodique vis-à-vis de l'*homo numericus*, de ses déterminants sociologiques, de son agentivité et du jeu social dans lequel il se trouve pris, qu'une approche sociocritique du numérique en éducation peut avoir une chance de créer des échos aux niveaux social, éthique et scientifique en changeant les termes de la commande sociale et en assumant une responsabilité épistémologique vis-à-vis des outils numériques en éducation.

Références bibliographiques

Albero, B. (2010). Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques. In G. Leclercq et R. Varga (eds.). *Dispositifs de*

- formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques* (p. 38-69). Paris : Hermès / Lavoisier.
- Bakhtine, M.M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*, Paris : Gallimard.
- Balanskat, A., Blamire, R., Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet [en ligne].
- Blin, F., Munro, M. (2008). Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. *Computers & Education*, 50, 475-490.
- Callon, M., Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait*. Paris : La Découverte.
- Clark, R.E., Feldon, D.F. (2005). Five common but questionable principles of multimedia learning. In R. E. Mayer (ed.), *Cambridge handbook of multimedia learning* (p. 97-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Catoire, P. (2017). *Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique - Les apports du baladeur et des stratégies*. Thèse soutenue à l'Université Paris 5.
- Collin, S., Brotcorne, P., Fluckiger, C., Grassin, J.-F., Guichon, N., Muller, C., Ntebutse, J.-G., Ollivier, C., Roland, N., Schneider, Soubrié, T. (2016). Vers une approche sociocritique du numérique en éducation : une structuration à l'œuvre. *Adjectif* [en ligne].
- Cuban, L. (1993). Computers meet classroom: classroom wins. *Teachers college records. Columbia University*, 95 (2), 185-210.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis and critical policy studies, *Critical Policy Studies*, 7 (2), 177-197.
- Ferrière, S., Cottier, P., Lacroix, F., Lainé, A., Pulido, L. (2014). Dissémination de tablettes tactiles en primaire et discours des enseignants: entre rejet et adoption. *STICEF*, 20 [en ligne].
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, 163 (1), 51-61.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Guichon, N. (2015). Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ? *Alsic*, Vol. 18 [en ligne].
- Lahire, B. (2012). *Monde Pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Le Seuil.
- Linard, M., (2004). Une technologie démocratique est-elle possible ? *Savoirs*, 2 (5), 71-78.
- Linard, M. (2010). Réflexions après une visite. In B. Albero, N. Poteaux. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université* (p. 27-39). Paris : éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Roussel, S., Rieussec, A., Nespoulous, J.-L., Tricot, A. (2008). Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde. *Alsic*, 11 (2) [en ligne].
- Sadin, E. (2015). *La vie algorithmique. Critique de la raison numérique*. Paris : L'échappée.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 65-73.
- Schneider, É. (2013). *Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens*. Thèse de doctorat. Caen. Université de Caen.
- Simondon, G. (1989) [1er édition : 1958]. *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Editions Aubier.
- Tricot, A. (2007). L'expérimentation et la démarche scientifique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 85-92.

Albero B., Simonian S., Eneau J. (eds). (à paraître, 2018). *Activité humaine & numérique : état des lieux et prospective en éducation & formation. Hommage aux travaux de Monique Linard*. Paris : Editions de la FMSH.

Warschauer, M. (1998). Researching technology in TESOL: Determinist, instrumental, and critical approaches. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 757-761.

Wolton, D. (1997). *Penser la communication*. Paris : Champs Essais.