



HAL
open science

Numérique éducatif et interdiscursivité : comment la circulation de mots d'ordre contribue à la mobilisation des acteurs

Xavier Levoïn

► To cite this version:

Xavier Levoïn. Numérique éducatif et interdiscursivité : comment la circulation de mots d'ordre contribue à la mobilisation des acteurs. *Argumentation et Analyse du Discours*, 2017, Pratiques discursives dans le champ de l'école, 2017 (19), 10.4000/aad.2412 . hal-02164676

HAL Id: hal-02164676

<https://hal.science/hal-02164676>

Submitted on 25 Jun 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.

Argumentation et Analyse du Discours

19 | 2017

Pratiques discursives dans le champ de l'école

Numérique éducatif et interdiscursivité : comment la circulation de mots d'ordre contribue à la mobilisation des acteurs

Xavier Levoïn



Éditeur

Université de Tel-Aviv

Édition électronique

URL : <http://aad.revues.org/2412>

ISSN : 1565-8961

Ce document a été généré automatiquement le 28 septembre 2017.

Numérique éducatif et interdiscursivité : comment la circulation de mots d'ordre contribue à la mobilisation des acteurs

Xavier Levoin

1. Repérer des régularités discursives pour décrire l'histoire des projets éducatifs

- 1 En mai 2015, le ministère français de l'Éducation nationale inaugure un Plan numérique pour l'éducation qui décline un ensemble de mesures destinées à transformer les pratiques d'enseignement par l'usage d'outils et de ressources numériques. Le site internet¹ qui en constitue la vitrine publique affiche le slogan suivant : « L'école change avec le numérique ». Le site agrège des supports de communication, parmi lesquels une infographie intitulée « Le choix du numérique. Pourquoi ? » Figurent en-dessous plusieurs cartouches², dont l'un présente, sous forme de coches, une liste d'éléments présentés comme consubstantiels au numérique : « interactivité », « collaboration », « créativité », « engagement personnel des élèves ».
- 2 Dans les discours sur les technologies à l'école, depuis l'ère de l'informatisation (à la fin des années 1970) jusqu'à celle du numérique, ces motifs sont extrêmement récurrents, dans des productions discursives de nature et de statut hétérogènes : rapports des inspections et rapports parlementaires, instructions officielles, discours d'experts, tribunes publiées dans la presse et documents promotionnels diffusés par les industriels de la communication et de l'informatique contribuent à leur mise en circulation.

- 3 Comment ces éléments phraséologiques circulent-ils d'un genre de discours à un autre et de quelle façon contribuent-ils à rendre acceptable un projet de transformation de l'école ? Ce sont les questions que nous aborderons ici, en nous focalisant sur une période plus restreinte, qui correspond à l'essor des discours sur le numérique à l'école (à partir de l'an 2000). Il nous semble que la circulation extensive d'unités phraséologiques, parce qu'elle est observable dans la matérialité des textes, permet de mieux comprendre comment des acteurs d'horizon très divers peuvent être mobilisés en faveur d'un projet politique.
- 4 Nous exploitons ici un corpus de productions discursives (discours institutionnels, discours d'experts, discours médiatiques et discours promotionnels) dont l'objet principal est d'enjoindre aux acteurs de l'éducation d'opérer une « révolution numérique ». Après un rapide exposé des options théoriques et du cadre méthodologique adoptés, nous analyserons trois modalités de circulation du discours observables dans notre corpus, et tenterons de montrer, par l'examen des cooccurrents du mot « créativité », que ces phénomènes peuvent contribuer à l'identification d'un interdiscours.

2. Précisions théoriques et méthodologiques : identifier les promesses du numérique éducatif en discours

- 5 Le corpus exploité ici, et les analyses qui suivent, s'inscrivent dans la continuité d'une recherche doctorale en sciences de l'information et de la communication qui portait sur les conditions dans lesquelles un « grand projet » de numérisation trouvait place dans l'enseignement musical en conservatoire. Ce travail s'appuyait, en partie, sur l'analyse des « discours enchantés » quant à l'apport d'outils numériques à l'enseignement, et a permis d'identifier un répertoire de lieux communs auquel allaient puiser des locuteurs d'horizon divers. Un tel répertoire ne s'intéressait pas tant à dégager les caractéristiques formelles des segments discursifs, qu'à mettre en évidence l'existence d'une phraséologie, entendue ici comme un ensemble de formulations particulièrement récurrentes et relativement figées.
- 6 L'objectif de ce relevé ne tenait pas seulement au repérage des régularités discursives ; il s'agissait surtout d'appréhender les formes de justification d'un projet politique, à partir de « variations phraséologiques » qui correspondent à ce que Marc Angenot nomme « idéologèmes » (1977 : 24 ; 2006 : §17).
- 7 Le corpus construit dans cette thèse est ici partiellement réexploité, à l'exclusion des productions discursives qui concernaient exclusivement les enseignements artistiques. Il inclut des discours institutionnels et des discours promotionnels (produits par des acteurs privés) sur les promesses du numérique éducatif. Par discours institutionnels, nous faisons référence, en empruntant aux travaux d'A. Krieg-Planque et C. Oger (2010) et de C. Gobin (Gobin et Deroubaix 1989 ; Cussó et Gobin, 2008) à des documents : (1) produits sur commande d'une institution publique ; (2) par (ou au moins sous la signature de) un/des locuteur(s) autorisé(s) ; (3) qui témoignent, par les régularités formelles et les formulations conventionnelles que l'on peut y lire, d'une très forte normativité.
- 8 À cet ensemble ont été ajoutées des références qui portent majoritairement sur l'émergence d'une « société créative », mais qui abordent des enjeux éducatifs, et auxquels les items du corpus noyau font référence³.

- 9 Nos analyses s'inscrivent dans une réflexion plus générale sur le concept d'« interdiscours », c'est-à-dire sur les relations d'ordre dialogique qui se tissent entre des discours précisément situés et un ensemble plus vaste de discours auxquels ils font écho, dont ils portent des traces et qu'ils contribuent à normaliser. Les analyses qui suivent entendent ainsi montrer comment se manifestent « des phénomènes de soumission idéologique : à travers la présence de l'interdiscours dans l'intradiscours, le discours apparaît comme parlé par l'idéologie qui le traverse » (Krieg-Planque, 2012 : 190).

3. Trois modes de circulation du discours : reprises, citations, formules

3.1. Échos et reformulations : d'étonnantes similitudes

- 10 Au-delà du cas des mots autonomes et des formules brèves, figurent dans notre corpus des segments discursifs relativement identifiables. Dans la mesure où ils sont distincts de la catégorie des « énoncés détachables » analysés par D. Maingueneau (2011), leur repérage ne peut être que le produit d'une longue fréquentation du corpus, et d'une connaissance *a minima* de la périodisation qui peut valider l'attribution de l'antériorité d'un texte par rapport à un autre.
- 11 Le cas suivant, tiré de notre corpus, illustre une situation assez particulière à cet égard : deux productions de natures très différentes présentent très ponctuellement, mais dans un lieu stratégique, des similarités importantes – un rapport institutionnel, le rapport Sillard, et un document promotionnel édité par un groupement d'acteurs industriels, le *Manifeste pour la réussite à l'école* (2006). Or, si la structure de chacun diffère largement, un passage du *Manifeste* retient l'attention, parce qu'il constitue manifestement une reformulation d'un extrait du rapport Sillard. Au titre des arguments en faveur d'un développement de l'usage des « TIC » sont reprises de façon presque symétrique les « plus-values » mentionnées dans une rubrique intitulée « Diagnostic » du rapport sous forme d'argumentaire synthétique (« cinq arguments », p. 4) dans le *Manifeste*.
- 12 Le tableau suivant met en regard ces deux textes, l'usage des caractères gras signalant les segments repris d'un texte à l'autre :

Rapport Sillard	<i>Manifeste</i>
L'ordinateur reste à l'École un élément de forte motivation , dès lors que l'accent est mis sur l'interactivité et que la qualité technique et visuelle des supports est présente (p. 14).	1. L'ordinateur est un élément de forte motivation , si l'on mise sur l'interactivité , avec des supports à la qualité technique et visuelle adaptée.

<p>En outre, chaque fois que cela a pu être réalisé, ils ont toujours apprécié l'individualisation de l'enseignement que permettent les TIC : exercices sur des objectifs ciblant des besoins identifiés, de difficultés graduées, que l'on peut réaliser à son rythme, voire poursuivre après la classe, échanges de questions-réponses avec les enseignants par les messageries... Outre les éventuels progrès qui peuvent résulter de cette aide – dont l'impact réel est actuellement très mal connu – les élèves eux-mêmes sont conscients de l'accroissement d'autonomie qu'ils acquièrent ainsi (p. 14-15).</p>	<p>4. Les TIC sollicitent la faculté de concentration des élèves, permettent un apprentissage plus individualisé qui respecte le rythme de chaque élève. 3. Les TIC s'adressent aux élèves sur un registre qui dépasse la simple mémorisation pour établir un dialogue autour des notions enseignées, gage d'une véritable compréhension. 5. Les TIC font appel à l'autonomie des élèves pour les rendre acteurs de leur propre formation.</p>
--	--

- 13 L'organisation du rapport répond dans ses grandes lignes aux règles du genre : état des lieux circonscrit et préconisations, avec mise en annexe des documents de cadrage (lettre de mission, composition du « groupe de travail », liste des auditions réalisées). Plus précisément, la rubrique « Diagnostic » du rapport est subdivisée en trois parties, dont celle qui nous intéresse ici : « La subsistance de freins importants à la généralisation de l'usage des TICE ». Le syntagme « généralisation de(s) l'usage(s) », comme le signale un auteur aussi coutumier des politiques publiques concernant les technologies éducatives que l'est Gérard Puimatto (2007) est devenu l'un des mots d'ordre du domaine, définissant à la fois une nouvelle étape dans un processus de technologisation de l'enseignement et une conception standardisatrice des pratiques d'enseignement. Sa présence contribue de fait à l'ancrage institutionnel du rapport, si bien que l'on n'est pas surpris, par contraste, de ne pas trouver l'expression dans le *Manifeste*, et de voir apparaître en lieu et place un paragraphe évoquant une « urgence » (« l'urgence d'engager des politiques conséquentes d'équipement des établissements scolaires », p. 1) et non plus le seul franchissement d'une étape.
- 14 Franchissement d'un cap d'un côté, initiation d'une politique qui s'inscrirait sur une *tabula rasa* de l'autre : le terrain est bien différent, même si le constat initial appelle, dans tous les cas, un remède ; dans le rapport, le « diagnostic » établit une liste de « freins » à l'usage des TIC, qui empêcheraient de rattraper un « retard » par rapport à d'autres pays ou à une situation idéale : « dans le système éducatif français le développement des TIC est en retrait. Ce retard est observable sur trois points particuliers » (Rapport Sillard, p.11). Le *Manifeste* mentionne quant à lui le classement médiocre obtenu par le système éducatif français dans l'enquête PISA 2003.
- 15 Ce sont justement les arguments qui permettent de mesurer le plus précisément la nature des reformulations. Certaines occurrences relèvent du copier-coller, et nous intéressent peu ici. D'autres en revanche témoignent d'un travail de réécriture qui va au-delà de la seule condensation de l'énoncé, telle qu'elle peut s'exprimer par exemple dans la réduction du paragraphe suivant en deux brefs arguments :

En outre, chaque fois que cela a pu être réalisé, ils ont toujours apprécié **l'individualisation de l'enseignement que permettent les TICE**. [...] Outre les éventuels progrès qui peuvent résulter de cette aide – dont l'impact réel est actuellement très mal connu – **les élèves eux-mêmes sont conscients de l'accroissement d'autonomie qu'ils acquièrent ainsi** (Rapport Sillard, p. 14-15)

4. Les TIC sollicitent la faculté de concentration des élèves, **permettent un apprentissage plus individualisé** qui respecte le rythme de chaque élève.

5. Les TIC font appel à l'autonomie des élèves pour les rendre acteurs de leur propre formation. (*Manifeste*, p. 4)
- 16 Plus intéressant est en effet le travail d'effacement des nuances et des formes de modalisations qui caractérise le style assertorique du *Manifeste*. Alors que le rapport abonde en tournures conditionnelles ou concessives (marquées par l'usage de la conjonction « si »), le *Manifeste* fonctionne davantage par assertions. En outre, le rapport se caractérise par l'emploi de la modalisation et plus généralement, de procédés d'atténuation. Dans l'extrait du rapport Sillard reproduit ci-dessus, l'emploi presque contigu de l'adjectif « éventuels » et du modal « peuvent » confère à la phrase un tour particulièrement circonspect, renforcé par l'incise « dont l'impact réel est actuellement très mal connu ». D'autres passages, recourant à la concession illustrent un phénomène similaire : « S'il est illusoire, voire inutile, d'espérer donner à tous ce "goût de l'effort" évoqué parfois, le plaisir du travail bien fait est quant à lui une réalité » (Rapport Sillard, p. 15). Le *Manifeste*, en revanche, procède par formulations plus catégoriques, malgré une certaine prudence dans la nature de la relation entre les technologies et l'effet attendu sur les élèves (les « TIC sollicitent... », elles « permettent » et « font appel à »).
- 17 Malgré les spécificités génériques, le phénomène le plus remarquable ici réside donc dans la circulation d'un argumentaire commun d'un genre à l'autre, et plus généralement, d'un « site argumentatif » (Plantin 2015 : 543) à un autre.

3.2. Citations et effets d'autorité

- 18 En exergue au préambule de son premier rapport sur le numérique à l'école, Jean-Michel Fourgous place cette citation de l'ancien directeur de Sciences Po : « La révolution numérique est tellement rapide que même ceux qui ont un peu d'avance sont en retard ! (Richard Descoings) » (Rapport Fourgous 2010 : 18). Une telle mise en valeur d'une citation souligne le caractère mémorable de l'énoncé, tout en lui attribuant un statut particulier : celui d'un énoncé susceptible d'être signifiant en lui-même et de faire l'objet d'une glose. Dès lors, il peut être rapproché d'un ensemble d'énoncés régulièrement qualifiés de « petites phrases » dans le champ politique. Selon la définition qu'en propose A. Krieg-Planque (2011 : 26), il s'agit d'un « syntagme dénominatif métalinguistique non savant [...] qui désigne un énoncé que certains acteurs sociaux rendent remarquable ». Plus attendus dans les discours politiques, notamment parce qu'ils sont perçus comme susceptibles de circuler plus aisément dans les médias (Krieg-Planque et Ollivier-Yaniv 2011), ils apportent une coloration particulière à des productions institutionnelles que l'on attendrait plus distancées.
- 19 Un second exemple tiré de notre corpus permettra sans doute de mesurer plus clairement la place qu'occupent ces expressions. Les rapports Assouline (2008) et Fourgous (2010) citent le même propos d'Evelyne Bevort, directrice déléguée au Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (Clémi) : « c'est à croire que les médias numériques ont été inventés par les adolescents », extrait d'une audition effectuée par la mission parlementaire à l'origine du premier. La petite phrase est encadrée, dans le rapport Assouline, par une expression péritextuelle qui souligne son caractère éclairant, avec mention de l'auteur du rapport à la troisième personne : « Mme Evelyne Bevort a fait une remarque qui a interpellé votre rapporteur en s'exclamant : "c'est à croire que les médias numériques ont été inventés par les adolescents" » (Rapport Assouline 2008 : 16). Il nous semble que le principe de la surassertion contribue à faire de cette citation une

« petite phrase », quand bien même le contexte d'emploi ne relève pas de l'articulation entre le politique et le médiatique.

- 20 Hors corpus, une requête sur le moteur de recherche google.fr ne génère que très peu de résultats. Ce constat n'interdit pas, nous semble-t-il, que l'on reconnaisse dans la citation une petite phrase, puisque s'y manifeste bien le travail de mise en valeur de l'énoncé (l'expression fait bien l'objet d'un commentaire métalinguistique de la part du « rapporteur », qui « a été interpellé ») et qu'elle semble bien destinée à circuler largement. Un tel soulignement du caractère « remarquable » (Krieg-Planque 2011) et percutant du propos constitue, nous semble-t-il, une incitation à la reprise, à laquelle le rapport Fourgous (2010) répond en le reprenant tel quel.
- 21 Le retentissement médiatique du titre d'une conférence TED⁴ prononcée par Ken Robinson est de beaucoup plus important. Largement cité, reproduit et relayé sur plusieurs supports, le titre de la conférence (« Do Schools Kill Creativity? »), tel qu'il apparaît sur l'archive des conférences TED⁵ connaît en réalité des changements de formulation qui renforcent le caractère provocateur de son intervention, provocation d'ailleurs inhérente à l'exercice⁶.
- 22 Ainsi, la version française du site officiel devient « Ken Robinson nous dit en quoi l'école tue la créativité », tandis que sur le réseau social Twitter, le « hashtag » #SchoolsKillCreativity était encore largement relayé en 2015⁷. C'est là une modalité de construction d'une petite phrase qui mériterait une analyse spécifique, tenant notamment compte des modes de circulation du discours caractéristiques de ce genre de média, qui présente, entre autres aspects, la caractéristique de renvoyer directement à des éléments textuels ou audiovisuels à leur contexte d'origine. Plus encore que ces exemples de « petites phrases », le cas des formules nous semble emblématique des modalités de circulation du discours dans notre corpus.

3.3. Formules : des expressions figées qui structurent les discours sur le numérique éducatif

- 23 Les formules constituent probablement le cas le mieux étudié parmi les modalités de circulation des discours. Les principaux travaux en la matière se concentrent cependant majoritairement sur des formules en vigueur dans les discours politiques⁸. Notre corpus excède les limites de ce genre de discours : les productions d'acteurs industriels comme Apple n'entrent pas dans le spectre des discours programmatiques, même si elles tendent à formuler des préconisations plus ou moins précises ; pour autant, l'usage de formules contribue à repousser les frontières de l'interdiscours qui nous intéresse ici, et c'est la raison pour laquelle l'usage du concept nous semble particulièrement opératoire. Comme l'indique A. Krieg-Planque (2009 : 56) à la suite de P. Fiala et M. Ebel (1983), les formules, et plus précisément leur caractère de « référent social », constituent l'une des manifestations les plus marquantes de la circulation des discours : « En montrant que [...] des formules circulent et s'imposent à tous avec un sens qui est déterminé par autrui, [Fiala et Ebel] invalident l'idée selon laquelle les discours seraient clos sur eux-mêmes. »
- 24 En reprenant les catégories proposées par A. Krieg-Planque (2009), rappelons brièvement les caractéristiques de la formule :
1. Sur un plan de la forme et du sens, les formules sont des énoncés relativement figés, sans pour autant que l'analyse doive se plier à un « formalisme absolu » (2009 : 69).

2. Les formules sont des phénomènes « discursifs » et non « linguistiques » : elles ne naissent pas telles quelles, mais le deviennent à partir de l'usage extensif d'une séquence préalable.
3. Les formules sont des référents sociaux, c'est-à-dire des expressions notoirement connues, et difficilement évitables.
4. Enfin, la formule porte une dimension polémique en ce qu'elle est sous-tendue par des « enjeux socio-politiques » majeurs (2009 : 103). Cette quatrième dimension n'est pas explicitement représentée dans les analyses qui suivent, mais les deux formules étudiées ci-dessous reposent bien sur des tensions implicites, puisqu'elles s'inscrivent dans la perspective d'un changement politique et social pour le moins controversé.

« Révolution numérique » : une formule prédominante

- 25 Nous retiendrons ici le cas de la formule « révolution numérique », assez largement représentée dans notre corpus. On en dénombre 38 occurrences, sous cette forme précise, auxquelles il faut ajouter les variantes « révolution du numérique », « révolution de l'information », « révolution informationnelle », « révolution de l'information et de la communication », « révolution des (nouvelles) technologies de l'information et de la communication », « révolution des (N) TIC », « révolution (de l') Internet », soit un total de 54 occurrences. Le substantif « révolution » est bien entendu plus largement représenté (175 occurrences), caractérisé par exemple par les expansions « technologique », « industrielle », « financière », « sociétale », « copernicienne », ou encore « Gutenberg ».
- 26 La stabilité morpho-lexicale (qui constitue le premier critère définitoire de la formule, et dont les variantes listées ci-dessus montrent qu'elle reste très relative) n'entraîne évidemment pas une stabilité équivalente sur le plan sémantique. La plupart des productions discursives se cantonnent à une évocation assez floue du phénomène que la formule est censée désigner : « Dans la revue *Esprit*, M. Laurent Sorbier prophétisait en 2006 que la révolution numérique, conjonction historique de la numérisation généralisée de l'information et de sa mise en réseau au niveau planétaire via Internet, était désormais largement engagée » (Rapport Assouline 2008 : 13).
- 27 C'est manifestement « Internet » qui constitue le socle de la révolution annoncée ; mais l'évocation du réseau recouvre une grande diversité de dispositifs et de pratiques. Chaque document érige l'un de ces objets en archétype. Dans le même rapport, ce sont les terminaux informatiques puis les appareils mobiles qui en tiennent lieu :

Laurent Sorbier [...] la décrit comme la diffusion dans nos sociétés, à une vitesse sans précédent connu, de l'usage de l'ordinateur personnel et de l'Internet, puis de toute une panoplie d'outils numériques du téléphone mobile au lecteur MP3 qui s'accompagne selon lui d'un discours messianique sur l'avènement d'une société de l'information (Rapport Assouline 2008 : 13).
- 28 Dans un autre passage du même rapport, ce sont les appareils et les applications relationnelles qui sont mis en exergue : « les téléphones fixes et mobiles, les SMS, les sites de réseaux sociaux, la messagerie instantanée et les courriels » (Rapport Assouline, 2008 : 20). Or, ces outils sont presque systématiquement présentés comme des attributs⁹ de « la jeunesse » (*ibid.*), souvent présentée sous l'angle de la « génération Y » ou des « *digital natives* » (Rapport Fourgous 2010 : 8-9). La « révolution » apparaît ainsi sous l'angle d'un changement générationnel, qui s'ajouterait à une forme de changement cognitif, de milieu technologique et d'organisation industrielle.

- 29 Afin de mieux cerner les contours de la formule, comme les enjeux qui la sous-tendent, c'est l'examen des cotextes immédiats des occurrences de la formule qui nous semble pouvoir apporter des éclairages. Le rapport Curien et Muet met à plusieurs reprises l'accent sur des mutations dans l'ordre de la transmission des savoirs. La « révolution numérique » constituerait un bouleversement comparable à celui de la révolution Gutenberg, l'utilisation d'internet impliquant une nouvelle architecture de l'information et des outils documentaires :

L'ère du numérique n'effacera pas cinq siècles dominés par le livre imprimé, qui a révolutionné notre rapport à l'écriture et bouleversé profondément l'accès à la connaissance. Mais la galaxie Internet produira probablement des effets aussi profonds que l'a fait en son temps la galaxie Gutenberg (Curien et Muet 2004 : 18).

- 30 Les deux « galaxies » symétriquement opposées sont présentées ici même comme le résultat de deux révolutions : celle de Gutenberg, celle du numérique ; c'est en ces termes que l'on retrouve l'opposition entre l'ère de l'imprimé et celle du numérique dans de nombreux rapports (par exemple Fourgous 2010 : 18).

Le « retard français » comme *topos* : l'arrière-plan des discours sur la « révolution numérique »

- 31 Cette inflexion de la formule vers les questions liées à l'organisation et au partage des connaissances, dans un rapport préparé sous l'égide du Conseil d'Analyse Économique qui porte en priorité sur le fonctionnement de l'économie et les conditions de sa régulation, s'accompagne de la présence forte d'une autre formule dans notre corpus : le « retard français »¹⁰. Celui-ci ne joue pas seulement au niveau des comparaisons internationales, et concernant notre terrain, l'expression peut faire référence à un décalage entre le monde éducatif et le reste de la société. La marche inexorable de la révolution numérique semble en effet ne pas avoir affecté l'école et l'écart entre la familiarité largement soulignée des adolescents avec les outils numériques offre un contraste criant avec le fonctionnement d'un enseignement qui apparaît, en corpus, littéralement déconnecté :

L'école peut-elle se tenir à l'écart de la révolution numérique qui progressivement transforme nos sociétés ? D'autant que nos enfants grandissent déjà depuis longtemps dans un environnement fortement impacté par le numérique [...] (Fourgous 2010 : 5).

- 32 Le décalage qui suscite autant d'étonnement ne réside d'ailleurs pas nécessairement, selon les items du corpus, dans un aveuglement coupable de la part des acteurs du monde éducatif, pas plus que dans une incompréhension des enjeux contemporains, mais plutôt dans le fait que leurs réflexions seraient mal orientées, et ne produiraient que des questionnements improductifs. Il ne resterait en réalité qu'« une seule question pertinente » :

Afin de répondre aux bouleversements de la révolution technologique et informationnelle, [votre rapporteur] considère qu'il est fondamental que l'école devienne un média des médias. La seule question pertinente est la suivante : pourquoi n'est-ce pas encore le cas ? (Rapport Assouline 2008 : 83)

- 33 Face au caractère d'évidence qui semble attaché à la révolution numérique, il ne resterait donc qu'à s'interroger sur les causes du retard (« pourquoi »), ou sur la manière de le « rattraper » (« comment ») :

la révolution du numérique a déjà commencé. La question n'est plus de savoir si elle est pertinente ou pas. La question est plutôt de savoir comment rattraper notre retard et jouer un rôle indéniable dans la compétition mondiale. L'avenir de notre

pays passe par la formation de nos enfants à l'outil numérique pour réussir (Fourgous 2010 : 6).

- 34 Au monolithisme du questionnement, comme à l'urgence des décisions à prendre répond, par contraste, une perception ambivalente des risques et des promesses attachées à la « révolution numérique ». Si, en corpus, ce sont souvent les propos les plus enthousiastes qui dominent, le fait que l'évocation du numérique constitue un passage obligé – un « référent social » (Krieg-Planque) favorise l'expression d'une alternative entre deux options, l'une menaçante, l'autre optimiste :

Mais, c'est surtout la question des relations que la jeunesse entretient avec ces médias qui inquiète ou qui réjouit : les nouveaux médias exposent-ils nos jeunes à des dangers majeurs tels que la perte de repères, la dépendance cybernétique ou la dissolution du sens critique ? Ou la révolution numérique va-t-elle rendre radieux l'avenir de nos enfants en facilitant leur apprentissage et en favorisant la démocratie à travers le droit donné à chacun de s'exprimer sur la toile ? (Assouline 2008 : 10)

- 35 Reste à signaler que le retard national (le « retard français ») peut coïncider avec le retard sectoriel (l'école), dans un tableau qui associe soutien à une filière du numérique éducatif et appels à un changement des pratiques pédagogiques : « Par ailleurs, la France accuse un indéniable retard dans le numérique à l'école » (Fourgous 2010 : 5). Révolution numérique et révolution pédagogique semblent ainsi aller de pair : « De même que la révolution de l'imprimerie a bousculé les modes de transmission et d'enseignement, Internet doit faire évoluer les pratiques pédagogiques » Fourgous 2012 : 36).

- 36 Ce dernier extrait, en assimilant l'ordre des techniques et l'ordre de la pédagogie, opère une forme de condensation d'une chaîne causale récurrente dans notre corpus, et qui prétend rendre compte des étapes des changements d'ère :

L'analyse des grandes vagues historiques d'innovations montre un enchaînement pratiquement toujours identique. La vague débute par des progrès dans les connaissances : évolution scientifique, entraînant une révolution technologique, puis une révolution industrielle et sociétale (Rapport Godet 2009 : 130).

- 37 Face à une telle régularité, le constat d'un changement de cadre technique donne force de loi aux conséquences qu'il est supposé entraîner dans d'autres sphères, et appelle à des mesures de « rattrapage ». Une société nouvelle appellerait, nécessairement, de nouvelles règles : « Le progrès technologique et l'évolution du marché signifient, pour l'Europe, l'obligation de rompre avec les politiques basées sur des principes qui appartiennent à une époque antérieure à la révolution de l'information » (Rapport Bangemann 1994 : 12).

- 38 Nécessité et urgence des mesures à prendre constituent justement les deux topiques dégagées par Cussó et Gobin (2008) à propos des politiques européennes de l'éducation et de la formation, à l'heure de l'« économie de la connaissance et de la mise en place d'un marché européen du travail.

- 39 La circulation des formules, des petites phrases et les phénomènes d'écho et de répétition contribue à l'identification des traits saillants d'un interdiscours. Ces éléments, qui peuvent être considérés comme des « lieux discursifs », gagneraient cependant à être inscrits plus précisément dans leur contexte d'emploi ; c'est la raison pour laquelle l'examen des cooccurrents d'un terme pivot dans notre corpus, la « créativité », nous semble utile.

4. Cooccurrents de créativité : vers un projet éducatif renouvelé ?

40 Au-delà du cas des formules qui constituent des segments aisément repérables, ce sont aussi des régularités au sein de contextes plus larges qui contribuent à la cohérence de l'interdiscours. Le relevé des concordances (Lebart et Salem, 1994 : 52) d'un terme pivot permet ainsi de relever des régularités dans un corpus large. Pour cet article, et à la suite d'un travail collectif antérieur (Levoine et Oger, 2012a et 2012b) portant sur un corpus de documents liés à l'organisation de concours destinés à récompenser la créativité dans l'enseignement général, nous nous intéresserons aux cooccurrents de « créativité », qui figure très largement dans notre corpus en association avec le « numérique ». Ce précédent travail nous avait permis de dégager plusieurs caractéristiques de ce qui apparaissait comme une « compétence-clé » pour les citoyens et futurs travailleurs de l'« économie de la connaissance » : susceptible de constituer à la fois une source de motivation pour les apprenants, un moyen de réussir pour les profils les moins réceptifs aux formes d'enseignement les plus traditionnelles et une ressource pour la compétitivité des sociétés européennes, la créativité était invoquée dans des contextes où l'effacement des cloisonnements disciplinaires, des distinctions entre groupes sociaux et l'aptitude à transférer des connaissances dans le champ de l'innovation étaient fortement valorisées. La créativité apparaissait enfin comme un « écart » (vis-à-vis des manières de faire usuelles) susceptible d'être converti en capacité à résoudre des problèmes au travail ou, plus généralement, à innover.

4.1. La « créativité » comme clé des aptitudes et compétences à acquérir

41 Notre corpus croisant ponctuellement les items retenus dans ce premier travail, on ne peut s'étonner d'y faire les mêmes constats. Pour autant, l'examen détaillé des cooccurrences dans un corpus à la fois plus étendu et moins homogène sur le plan générique amène à préciser ces conclusions.

42 Premièrement, les mentions de la créativité figurent dans des contextes étroits où sont également évoquées des aptitudes et des compétences associées à l'« employabilité » dans la « société de la connaissance ». Ainsi, le premier rapport Fourgous (2010) assigne-t-il à l'école dans la « société numérique » les objectifs suivants :

L'école a comme défis d'intégrer les jeunes dans la société numérique et de les former à des métiers qui n'existent pas encore. Les compétences à acquérir sont diverses : maîtrise des langues étrangères, des outils numériques, acquisition des compétences juridiques et citoyennes s'y rapportant, aptitude à l'analyse critique, à la créativité, au travail collaboratif, aptitude à communiquer, à travailler en groupe, ouverture sur le monde et les autres cultures » (Fourgous, 2010 :143).

43 Dans le même rapport, les « métiers qui n'existent pas encore » ne constituent d'ailleurs pas le seul horizon d'une formation réussie ; il s'agit également, avec le « développement de compétences avancées en matière d'innovation et de créativité », de « préparer les futurs citoyens aux univers virtuels présents dans la société » (*ibid.*, p. 83). De fait, opérer une distinction entre les compétences utiles à une activité professionnelle au 21^e siècle et les aptitudes nécessaires au « vivre ensemble » n'est pas chose aisée. Entre « travail en

équipe » (*Miroir du débat* 2004 : 125) ou « travail collaboratif » (Fourgous 2010 : 8) et « capacité d'insertion dans la vie sociale » ou « ouverture culturelle » (*Miroir du débat* 2004 : 148), la nuance est ténue.

- 44 Plus généralement, la créativité figure au nombre des « aptitudes nécessaires pour réussir aujourd'hui », aux côtés de la « confiance en soi » et de l'« esprit d'entreprendre » (Fourgous 2010 : 211); toutes aptitudes apparemment favorisées par les outils numériques dans leur ensemble, et parfois, par un dispositif numérique d'apprentissage spécifique : Le *mobile learning* « développe la confiance en soi, les capacités à communiquer à l'oral, les capacités d'organisation ou encore la créativité. Il emmène l'apprenant vers l'autonomie. Il acquiert l'envie de réussir et le souci de la qualité » (*ibid.* : 202).
- 45 Parmi les compétences associées à la créativité figurent, outre celles citées ci-dessus, « l'innovation », « l'expression (de soi) », la « culture », « l'analyse critique », « la pensée complexe », « la réactivité », « la collaboration » et « l'interaction », « le dialogue » et « le partage », « la diversité », « l'ouverture aux autres [et] le respect de soi d'autrui », « la conception de projets », « l'autonomie », la « liberté », la « socialisation », la « prise de décision et la résolution de problèmes », « la curiosité », la « motivation », « l'implication », la « détermination », « la persévérance » et « le goût de l'effort ».

4.2. Une révolution pédagogique : « libérer la créativité » pour « favoriser l'innovation »

- 46 Deuxièmement, la créativité constitue l'un des pivots (sinon le socle) d'une « révolution pédagogique », dont nous avons vu qu'elle était supposée coïncider exactement avec la révolution numérique. À la pédagogie classique – fondée sur un triptyque associant « imitation, réception et exercisation » – est ainsi opposée, dans l'étude STEPS sur l'impact des TIC dans l'enseignement primaire, un apprentissage mettant en jeu la « proactivité (exploration, créativité, débat, méta-apprentissage) » (*Étude STEPS*, p. 32).
- 47 Le tableau assez sombre de la situation de l'éducation en France, et plus généralement, du cadre institutionnel en vigueur est cependant contrebalancé par le statut particulier de la créativité. Loin d'être – seulement – présentée comme un objectif particulièrement difficile à atteindre, la créativité apparaît aussi sous l'angle d'une aptitude innée, que le parcours de formation devrait simplement cultiver : « Nous disposons tous d'un potentiel créatif mais l'éducation devrait être un moyen de l'encourager et de le développer en vue de l'épanouissement des capacités créatrices » (*Kit DigiArts*, 2006 : 20). Notons cependant que ce potentiel semble faire « défaut à la très grande majorité des jeunes Français » (Fourgous 2010 : 213). Malgré tout, elle peut faire l'objet d'un « développement spectaculaire » (*Guide Apple* 2006 : 13) grâce à l'usage du numérique. Si elle « sommeille en chaque enfant » (*ibid.* 2006 : 19), l'immersion des apprenants dans un milieu numérique initie inmanquablement un travail de création : les TICE « permettent de plonger chaque élève personnellement dans la création » (*ibid.* 4).
- 48 Or, les méthodes pédagogiques pratiquées viendraient au contraire « brider » cette aptitude, au lieu de la libérer : « Cessons d'agir d'en haut et libérons la créativité, les initiatives et les innovations dans les territoires » (Rapport Godet 2010 : 14). À l'intervention négative du corps enseignant, les outils numériques offriraient un remède imparable : les TICE « empêchent l'enseignant de brider la créativité des élèves » (*Guide*

Apple 2006 : 25). À moins que l'insertion dans une communauté de pairs ne vienne pallier l'effet asséchant de la médiation enseignante : « pour libérer sa créativité, l'individu a besoin de se confronter à une communauté, d'échanger et de partager » (Fourgous 2012 : 112).

- 49 Cet espoir libérateur n'intervient pas qu'au niveau des relations d'enseignement et d'apprentissage ; il semble plus généralement attaché à la créativité en tant que pivot de la société de la connaissance. Sont valorisées les initiatives qui émaneraient de sources alternatives à celles des voies hiérarchiques et des programmes politiques : la « société civile » est ainsi invoquée comme réservoir de réformes : « Dans presque tous les usages de la société de l'information (formation, aide à l'insertion, création culturelle, formation de seniors dans les maisons de retraite, services adaptés aux handicapés) la **créativité de la société civile** a pratiquement déjà tout inventé » (Rapport Curien et Muet 2008 : 74).
- 50 C'est ainsi le modèle de l'« innovation ascendante » qui est très largement privilégié, toute tentative « venue d'en haut » constituant une contrainte sclérosante. Plus généralement, les cadres réglementaires sont présentés comme des entraves à l'exercice de la créativité, et par conséquent, au bon fonctionnement de la société. Ce phénomène est très marqué dans le rapport Bangemann, dont l'inspiration néolibérale a été analysée depuis longtemps (Gobin 2002) : « La créativité et l'innovation constituent deux des atouts les plus importants de l'Union. Leur défense doit demeurer hautement prioritaire, et doit être basée sur des solutions équilibrées qui n'entravent pas le jeu des forces du marché » (Bangemann 1994 : 19).

5. Conclusion : interdiscursivité, idéologie et mobilisation des acteurs

- 51 L'ensemble des phénomènes repérés en corpus s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur l'actualité du concept d'idéologie. Le travail mené ici permet-il de dégager les contours d'une idéologie ? La circulation des lieux communs d'un genre à l'autre constitue certes l'un des éléments caractérisant un interdiscours, mais cela ne fait pas de toutes ses instances énonciatives un bloc monolithique : le jeu des institutions nous semble justement reposer sur des logiques divergentes et propres à chacune d'entre elles.
- 52 Pour autant, et sous réserve de ne pas définir le concept d'« idéologie » dans les termes d'Althusser, et plus généralement sous l'angle d'un corpus idéologique monolithique, nous avons bien affaire ici à une matière idéologique. L'examen des lieux communs qui circulent en discours d'un genre à un autre, et indépendamment des positionnements des uns et des autres, permet à notre sens de repérer des fragments d'idéologie, que Marc Angenot nomme « idéologèmes ». Ceci n'implique pas que tous ces éléments constituent un système ; Angenot précise justement qu'idéologie et système sont difficilement compatibles (1991). Pour autant, les discours sur le numérique éducatif présentent à notre sens les principales caractéristiques d'une configuration idéologique, qui dessine un projet éducatif fondé sur une articulation entre outillage numérique, créativité, innovation, et employabilité. Analyser cette configuration¹¹ sous l'angle de la circulation des discours permet d'aborder la façon dont des locuteurs hétérogènes – et dont les attributions officielles ne consistent pas à formuler un projet éducatif – peuvent cependant parvenir à mobiliser les acteurs du monde éducatif, et à leur assigner un rôle.

BIBLIOGRAPHIE

Corpus

- Apple. 2005. *Apple et l'enseignement. La différence, c'est l'innovation*
- Apple, ASE, Cisco, Intel, Maxicours.com, NEC, NextiraOne, Promethean, et Toshiba. 2006. *Manifeste pour la réussite à l'école : le numérique au service des enfants*
- Apple. 2006. *Guide Apple des usages pédagogiques des TICE : éducation musicale*
- Assouline, David. 2008. *Les nouveaux médias : des jeunes libérés ou abandonnés ?* Rapport d'information n°46 au nom de la commission des Affaires culturelles du Sénat
- D'Athis, Élodie. 2014. « Classes créatives, voir, apprendre, créer autrement ». *Hauts-de-Seine Magazine* 33, 54-57
- [Étude STEPS] Balanskat, Anja. 2010. *Étude de l'impact des technologies dans les écoles primaires*. Synthèse de l'Étude STEPS, Agence européenne Culture, Éducation, Audiovisuel
- Bangemann, Martin. 1994. *L'Europe et la société de l'information planétaire. Recommandations au Conseil européen*. Conseil de l'Europe
- Curien, Nicolas & Pierre-Alain Muet. 2004. *La société de l'information*. Rapport du Conseil d'analyse économique
- Fourgous, Jean-Michel. 2010. *Réussir l'école numérique : rapport de la mission parlementaire sur la modernisation de l'école par le numérique* <http://www.reussirlecolenumerique.fr>
- Fourgous, Jean-Michel. 2012. « Apprendre autrement » à l'ère numérique. *Se former, collaborer, innover : un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*. Rapport de la mission parlementaire <http://www.missionfourgous-tice.fr>
- Godet, Michel. 2010. *Créativité et innovation dans les territoires*. Rapport du Conseil d'analyse économique <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000479.pdf>
- Houchot, Alain & Florence Robine. 2007. *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Rapport de l'IGEN <http://www.education.gouv.fr/cid5579/les-livrets-de-competences-nouveaux-outilspour-l-evaluation-des-acquis.html>
- Robinson, Ken. 2006. « Ken Robinson nous dit en quoi l'école tue la créativité » http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=fr
- Sillard, Bruno. 2006. *Rapport du groupe de travail pour le développement des TIC dans l'Éducation nationale : plan d'actions*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Taddéi, François. 2009. *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21e siècle*. Rapport de recherche présenté à l'OCDE.
- Thélot, Claude. 2005. *Pour la réussite de tous les élèves : rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. La Documentation française & Scérén-CNDP.
- Unesco. 2006. *La jeunesse et l'art numérique. Kit destiné aux éducateurs*. Archives en ligne du programme « Digi-Arts » : <http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php>

Références

- Angenot, Marc. 1989. *1889. Un état du discours social* (Longueuil : Éditions du préambule)
- Angenot, Marc. 2006. « Théorie du discours social ». *CONTEXTES. Revue de sociologie de la littérature* 1 [en ligne :] <http://contextes.revues.org/51>
- Angenot, Marc. 1977. « Présupposé, topos, idéologème ». *Études françaises* 13, 11-34
- Barats, Christine. 2009. « Le dire managérial porté par les TIC : “démarche qualité” et “bonnes pratiques” dans l’enseignement supérieur » *Quaderni* 69, 75-91
- Cussó, Roser & Corinne Gobin. 2008. « Du discours politique au discours expert : le changement politique mis hors débat ? » *Mots. Les langages du politique* 88, 5-11
- Bouchard, Julie. 2008. *Comment le retard vient aux Français ? Analyse d'un discours sur la recherche, l'innovation et la compétitivité* (Lille : Presses du Septentrion)
- Dubet, François. 2002. *Le Déclin de l'institution* (Paris : Seuil)
- Fiala, Pierre & Marianne Ebel. 1983. *Sous le consensus, la xénophobie. Paroles, arguments, contextes (1969-1981)* (Lausanne : Institut de Science politique de Lausanne)
- Gobin, Corinne. 2002. « Le discours programmatique de l'Union européenne. D'une privatisation de l'économie à une privatisation du politique ». *Sciences de la société* 55, 157-169
- Gobin, Corinne & Jean-Claude Deroubaix. 1989. « Les temps sociaux et le discours politique. Repérages de la notion de temps dans les déclarations gouvernementales belges ». *Histoire & Mesure* 4 : 1, 147-71
- Gobin, Corinne, et Jean-Claude Deroubaix. 2010. « L'analyse du discours des organisations internationales. Un vaste champ encore peu exploré ». *Mots* 94, 107-114
- Krieg-Planque, Alice & Philippe Schepens. 2006. « “Formules” et “lieux discursifs” : propositions pour l'analyse du discours politique (entretien avec Alice Krieg-Planque, par Philippe Schepens) ». *Semen* 2 <http://semen.revues.org/document1938.html>
- Krieg-Planque, Alice. 2009. *La notion de « formule » en analyse du discours : cadre théorique et méthodologique* (Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté)
- Krieg-Planque, Alice. 2010. « La formule “développement durable” : un opérateur de neutralisation de la conflictualité ». *Langage et société* 134, 5-29
- Krieg-Planque, Alice. 2011. « Les “petites phrases” : un objet pour l'analyse des discours politiques et médiatiques ». *Communication & langages* 168, 23-41
- Krieg-Planque, Alice. 2012. *Analyser les discours institutionnels* (Paris : Colin)
- Krieg-Planque, Alice & Claire Oger. 2010. « Discours institutionnels : perspectives pour les sciences de la communication ». *Mots* 94, 91-96
- Krieg-Planque, Alice et Caroline Ollivier-Yaniv. 2011. « Poser les “petites phrases” comme objet d'étude ». *Communication & langages* 168, 18-22
- Jauréguiberry, Francis & Serge Proulx. 2011. *Usages et enjeux des technologies de communication*. (Toulouse : Érès)
- Labelle, Sarah. 2007. *La ville inscrite dans « la société de l'information » : formes d'investissement d'un objet symbolique*. Thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne
- Lebart, Ludovic, et André Salem. 1994. *Statistique textuelle* (Paris : Dunod)

- Le Bart, Christian. 1998. *Le discours politique*. (Paris : PUF)
- Le Bart, Christian. 2003. « L'analyse du discours politique : de la théorie des champs à la sociologie de la grandeur ». *Mots* 72, 97-110
- Levoain, Xavier, et Claire Oger. 2012a. « Prix de créativité dans l'enseignement. "Bonnes pratiques" et modèle diffusionniste ». *Communication & langages* 173, 113-128
- Levoain, Xavier, et Claire Oger. 2012b. « Des industries créatives aux politiques éducatives : la créativité en contexte », Bouquillion, Philippe (éd.). *Creative Economy, Creative Industries : des notions à traduire* (Saint-Denis : P. U. Vincennes) 171-189
- Maingueneau, Dominique. 1991. *L'analyse de discours : introduction aux lectures de l'archive* (Paris : Hachette)
- Maingueneau, Dominique. 2011. « Sur une petite phrase "de" Nicolas Sarkozy. Aphorisation et auctorialité ». *Communication & langages* 168, 43-56
- Oger, Claire. 2013. *Discours d'autorité, discours autorisés ; faire référence et dire l'institution*. Ouvrage original présenté pour l'Habilitation à diriger des recherches, Celsa : Université Paris 4-Sorbonne
- Perelman, Chaïm & Lucie Olbrechts-Tyteca. 2000. *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*. (Bruxelles : Presses de l'Université de Bruxelles)
- Plantin, Christian. 2016. *Dictionnaire de l'argumentation : une introduction aux études d'argumentation* (Lyon : ENS éditions)
- Puimatto, Gérard. 2007. « "Généraliser les usages" : de l'outil à l'usage un processus complexe, une réflexion à engager », *Les Dossiers de l'ingénierie éducative*, Hors-série
- Schepens, Philippe. 2011. « Le concept d'idéologie analysé depuis une position phénoménologique ». *Semen* 30, 17-41

NOTES

1. <http://ecolenumerique.education.gouv.fr/>.
2. <http://ecolenumerique.education.gouv.fr/pourquoi-faire-le-choix-du-numerique/>.
3. Les éléments intégrés au corpus figurent ci-dessous, avant la bibliographie.
4. « Technology, Entertainment and Design ». Les conférences TED, créées en 1984, ont vocation à « diffuser » les idées des « penseurs les plus créatifs » : <https://www.ted.com/about/our-organization>.
5. https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.
6. <https://www.ted.com/about/conferences/speaking-at-ted>.
7. <https://twitter.com/search?q=%23SchoolsKillCreativity&src=savs>. À notre connaissance, il est impossible de fournir *a posteriori* un décompte précis des messages publiés, puisque la politique d'archivage de Twitter ne suppose pas l'exhaustivité. Seule une consultation du dépôt légal orchestré par la Bibliothèque du Congrès le permettrait, mais elle n'est pas possible à ce jour.
8. Ces derniers ne sont pas ici entendus au sens strict des discours produits par des acteurs relevant du « champ politique », comme le fait par exemple Le Bart (1998), mais dans un sens proche de celui qui se dégage des travaux de C. Gobin (Gobin & Deroubaix 1990 ; Cusso & Gobin 2008).
9. Sans aborder ici le cas extrême que représentent les théorisations transhumanistes, on signalera simplement que certains auteurs les associent plus étroitement encore au corps

humain : c'est le cas de Michel Serres (2012), qui fonde son analyse des mutations générationnelles en cours sur la figure de « Petite Poucette ».

10. Sur les usages et les mécanismes argumentatifs de cette formule, nous renvoyons à l'ouvrage de J. Bouchard (2008).

11. Dont les principaux aspects ont déjà été analysés, notamment à travers le rôle que jouent les institutions européennes (Gobin 2002 ; Cusso et Gobin 2008).

RÉSUMÉS

À partir d'un corpus de productions discursives enjoignant les acteurs de l'éducation à s'emparer d'outils numériques dans leurs pratiques enseignantes, nous nous intéressons ici à la façon dont des segments de discours de dimensions variables et de caractère plus ou moins figé entrent en circulation d'un genre à un autre. Plus précisément, cet article s'appuie sur l'analyse de modalités de reprise et de reformulation d'unités discursives détachables, et sur l'examen des cooccurrents de « créativité » pour mettre en évidence les prémices d'un projet éducatif renouvelé. Mobilisés par des locuteurs hétérogènes, ces composantes de l'argumentation contribuent à la construction d'un discours d'autorité de nature presque hégémonique, s'agissant par ailleurs de productions discursives qui ne bénéficient pas toutes de la force illocutoire des directives ministérielles.

Based on a corpus of written productions enjoining teachers to deal with digital tools, this article examines the way segments of discourse circulate among different genres. In order to lay bare the basis of a renewed educational project, it analyzes the reformulation of detachable elements as well as cooccurrents of 'creativity'. Mobilized by heterogenous speakers, these argumentative elements contribute to construct a quasi hegemonic discourse of authority in discursive productions that do not benefit from the illocutionary force of official instructions.

INDEX

Mots-clés : créativité, formule, petite phrase, projet éducatif

Keywords : creativity, educational project, formula, quote

AUTEUR

XAVIER LEVOIN

ENS Paris-Saclay, Laboratoire Stef