



**HAL**  
open science

## **Discours de politique éducative au numérique. Quelle prise en charge énonciative des directeurs d'école ?**

Julie Rançon

### ► **To cite this version:**

Julie Rançon. Discours de politique éducative au numérique. Quelle prise en charge énonciative des directeurs d'école ?. Actes de colloque PRUNE Perspectives de Recherches sur les Usages du Numérique dans l'Éducation, 2020. ⟨hal-02904702⟩

**HAL Id: hal-02904702**

**<https://hal.science/hal-02904702v1>**

Submitted on 22 Jul 2020

**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.



HAL Authorization

**Discours de politique éducative au numérique.  
Quelle prise en charge énonciative des directeurs d'école ?**

**Digital education policy speech.  
What is the enunciative management of school principals?**

Julie Rançon  
Université de Poitiers  
Laboratoire FORELLIS EA3816  
Maître de conférences en Sciences du Langage

**Résumé**

En référence aux travaux de Charaudeau (2002), nous pensons que le discours de politique éducative au numérique n'a pas de sens hors de l'action et que dans l'action se joue pour le sujet énonciateur, l'exercice d'un pouvoir. Il nous semble alors pertinent d'identifier une théorie linguistique qui dise comment elle conçoit les rapports entre discours, action et pouvoir. Les directeurs d'écoles, acteurs de première ligne, se saisissent-ils du discours officiel de politique éducative au numérique ? Prennent-ils énonciativement en charge ce discours ou s'effacent-ils au profit d'un « effet d'objectivité » (Kerbrat-Orecchioni, 2009) ? Au-delà de la recherche exploratoire sur l'analyse énonciative de discours de directeurs d'écoles, c'est l'ensemble des acteurs de la politique éducative qui est interrogé sur le manière de présenter le numérique à l'école.

**Abstract**

In reference to Charaudeau's researches (2002), we believe that the discourse of educational policy to digital is meaningless out of action and the exercise of power is in the action of the enunciating subject. It seems appropriate to identify a linguistic theory that tells how the relationship between speech, action and power take place. Do the school principals, frontline actors, integrate the official discourse of digital education policy? Do they explicitly support this discourse, or do they erase in favor of an "objectivity effect" (Kerbrat-Orecchioni, 2009)? In addition to exploratory research on the enunciative analysis of speeches by school principals, it is all the players in educational policy who are interrogated about the presentation of digital at school.

**Mots-clés**

Discours politique, action, pouvoir, numérique éducatif, directeurs d'écoles.

**Key-words**

Politic discourse, action, power, educational digital, school principals.

**Contexte et problématique**

L'objectif actuel de l'institution scolaire est de faire entrer « l'école dans l'ère du numérique » ; de faire profiter des opportunités offertes par le numérique, de former les acteurs pédagogiques et d'équiper les établissements en matériels et ressources (Aillierie, 2017). Le succès de la généralisation des TICE est soumise à quelques conditions, déjà pointées par Pouts-Lajus en 2002. Il s'agit notamment de la coordination entre les pouvoirs publics d'une part et les institutions éducatives d'autre part.

L'école, interface entre les directives ministérielles de l'éducation nationale et les attentes des concitoyens, comprend également trois niveaux de structuration (Pouts-Lajus, 2002 : 127) :

- Les enseignants et leur liberté pédagogique,
- Les établissements et leur autonomie,
- Et les autorités académiques à propos de leur domaine de compétence, séparant difficilement le champ du technologique de celui du pédagogique.

Dans une politique de numérique éducatif, le rôle de l'institution consiste dès lors à favoriser « une pédagogie collaborative, interdisciplinaire et transversale » (Aillerie, 2017 : 24) en reliant les compétences techniques, réflexives et pédagogiques des enseignants et les injonctions ministérielles récurrentes. Rappelons que Tricot & Amadiou (2014) soulignent le fait que l'expression « numérique éducatif » suppose un rapprochement automatique entre accès aux équipements et évolutions des pratiques pédagogiques, tout en relativisant cette relation de causalité, loin d'être évidente.

L'acteur pédagogique en première ligne à même de parler de ce paradigme et de traiter de politique éducative au numérique est de fait le responsable d'établissement. Comme tout acteur, il incorpore de manière plus ou moins forte les recommandations de politique éducative au numérique au regard de son histoire mais aussi de son environnement humain, matériel et politique. Autant de contextes qui peuvent influencer son discours mais aussi son action ou son pouvoir d'action. Son degré d'autonomie transparaît dans ses paroles mettant en relief la possibilité, l'impossibilité de répondre aux attentes de toute part.

C'est dans cette perspective que nous souhaitons expliciter les rapports entre discours, action et pouvoir.

### **Des discours de directeurs d'école pour interroger les pratiques de terrain**

Les directeurs d'écoles du primaire travaillent en étroite collaboration avec les collectivités et sont sous la responsabilité d'un inspecteur académique de circonscription, lui-même détenant des pouvoirs par délégation de l'inspecteur d'académie. Même si leur rôle majeur est reconnu par le ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2003), il n'en reste pas moins soumis à des décisions ne relevant pas uniquement de leur bon vouloir. Pourtant, nous pensons que le discours de politique éducative au numérique n'a pas de sens hors de l'action et que dans l'action se joue pour le sujet énonciateur l'exercice d'un pouvoir (Charaudeau, 2002). Les discours des directeurs nous semblent de fait pertinents pour interroger les pratiques de terrain où prennent vie ces rapports entre discours, action et pouvoir. Mais ces directeurs prennent-ils énonciativement en charge ce discours officiel de politique éducative au numérique ou s'effacent-ils au profit d'un « effet d'objectivité » (Kerbrat-Orecchioni, 2009) ?

En tant que linguiste, nous avons voulu mener une recherche exploratoire sur l'analyse énonciative de discours authentiques. Les données sont issues d'entretiens oraux effectués par le laboratoire Techné auprès de directeurs d'écoles primaires en France métropolitaine de septembre à octobre 2018<sup>1</sup>, et qui visent à identifier et caractériser les usages numériques des enseignants et leur satisfaction quant aux services numériques disponibles dans leurs établissements. Le corpus se compose d'entretiens oraux menés auprès de 4 directeurs d'écoles primaires de Bordeaux et 4 directeurs d'écoles primaires de Lyon.

L'analyse du discours n'aura pas pour objectif de s'interroger sur le bien fondé de la rationalité politique mais sur ce qui rend possible ou impossible cette rationalité politique. Charaudeau (2002) ajoute que l'articulation entre langage et action vise à faire émerger des jugements, des opinions, des

---

<sup>1</sup> Recherche menée par le laboratoire Techné (EA6316) de l'Université de Poitiers avec la Cour des Comptes intitulée « *Le service public numérique pour l'éducation : un concept sans stratégie, un déploiement inachevé* ». Rapport publié par la Cour des Comptes le 8 juillet 2019, disponible sur son site web.

appréciations qui motivent et justifient les actions ou inactions. A leur tour, ces actions et/ou impossibilité d'actions alimentent et interpellent à nouveau des jugements.

L'analyse énonciative de ces directeurs d'école nous renseigne autant sur leur possibilité ou non de mettre en place, de développer le numérique éducatif au sein de leur institution que sur ce qu'ils en pensent.

### **Prise en charge énonciative : une histoire de pouvoir et/ou d'action ?**

L'objectif premier des entretiens a été d'informer les expérimentateurs sur les usages des enseignants et leur degré de satisfaction quant aux matériels et ressources disponibles dans leurs établissements. En tant que directeur d'école, nous pourrions penser qu'il s'agit d'informer sans s'engager, pour reprendre la formule de Chagnoux (2008).

Les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni (2009) sur la subjectivité dans le langage montrent que les discours sont empreints d'objectivité, de dynamique argumentative et de marques énonciatives (des plus explicites comme les déictiques aux plus implicites comme le mode de référénciation). Ceci n'est en rien étonnant si l'on considère en outre que le directeur d'école primaire est avant tout un enseignant. Il lui est possible de parler de la pratiques de ses collègues, tout comme de son propre usage du numérique éducatif.

Ainsi, les entretiens sont parsemés d'informations énonciatives variées allant de la nominalisation « l'école » à « je » en passant par « nous » (en se référant au corps professoral) et « on » qui désigne tour à tour « les enseignants », « l'école de manière générale » « les acteurs pédagogiques et les élèves » ou encore « l'ensemble des acteurs, incluant les parents d'élèves ». L'exemple suivant montre les mouvements énonciatifs de ce dernier embrayeur. La directrice parle des fondations qui financent les projets numériques de cette institution privée sous contrat.

*DIR1-BOR : Oui c'est des fondations ouais. Essentiellement des fondations après on (1) a un système interne de, de, on (2) fabrique des gâteaux, les mamans viennent, on (3) vend et des enveloppes destinées au développement de l'informatique notamment euh l'année dernière on (4) a pu financer, donc on (5) a acheté quatre ordinateurs portables pour les collégiens. Et euh là on (6) est en train de faire une autre enveloppe pour développer euh, l'installation d'internet, qui est très compliqué avec les murs. Justement vous dites voilà « les meubles » mais c'est très compliqué.*

Le premier « on » fait référence à l'école en tant qu'institution ayant un système de fonctionnement interne. Le deuxième pourrait renvoyer aux enseignants qui fabriquent des gâteaux, mais ce dernier semble actualisé par l'information qui suit : « les mamans viennent ». Est-ce que les enseignants font des gâteaux et les mamans d'élèves les vendent ou les mamans participent-elles à la confection de ces gâteaux ? Si l'ambiguïté sémantique n'est pas levée, elle l'est pour le (3) qui inclut les parents d'élèves aux enseignants pré-référencés. Le (4) ne semble pas renvoyer aux mêmes informations déictiques. Il semblerait que le financement soit attribuable à l'école. Le (5) renvoie-t-il à la personne qui passe la commande des ordinateurs ou fait-il référence à l'école en général ? La question se pose également pour le (6) où l'embrayeur est difficilement attribuable. Dans ce cas-ci, des actions pour le numérique éducatif sont menées au sein de l'établissement mais on ne peut pas dire que la directrice d'école prend totalement en charge ce discours.

Les discours des acteurs éducatifs ne s'attachent pas non plus à « construire un énonciateur 'universel' porteur de la raison et de l'objectivité » (Vion, 2001 : 334-335). Ils sont aussi portés par l'interaction et le sujet de discussion. La prise en charge énonciative peut notamment transparaître dans les explicitations ou les exemplifications comme dans l'exemple suivant :

Enquêteur : *quels usages pédagogiques avez-vous [vous = référence à l'école et aux enseignants] en lien avec le numérique ? Vous avez des projets particuliers par exemple par rapport à l'utilisation vous disiez que vous avez des classes mobiles, des tablettes...*

DIR2-BOR : *Oui bin par exemple on a des classes mobiles voilà alors moi je peux parler pour ma classe mais on a travaillé, on a fait des avatars pour l'ENT. Les enfants ont fait leurs avatars.*

Enquêteur : *D'accord.*

(...)

DIR2-BOR : *Euh moi je fais des montages vidéo. On fait, on est partis en classe de neige donc là on fait tout un montage vidéo avec euh avec les enfants ou ils font des reportages. On fait des dessins animés.*

La directrice est invitée à parler objectivement de ce qu'il se passe dans son institution. Pourtant, elle adopte une attitude discursive singulière. En parlant spécifiquement des actions éducatives mises en place pour sa propre classe, l'enseignante passe d'un embrayeur à l'autre, prenant en charge énonciativement le discours. Même si le pronom personnel sujet est à la troisième personne, il rend compte d'une position personnelle. Et dans notre cas, cette prise en charge s'accompagne d'un pouvoir d'action au sein même de sa classe.

Les acteurs pédagogiques peuvent aussi tenter de s'effacer énonciativement, le locuteur donnant l'impression « qu'il se retire de l'énonciation, qu'il "objectivise" son discours en "gommant" non seulement les marques les plus manifestes de sa présence (les embrayeurs) mais également le marquage de toute source énonciative identifiable » (Vion 2001 : 334). Dans l'exemple suivant, la directrice essaie de ne pas prendre en charge le discours afin de laisser le discours parler par lui-même mais une rupture sémantique apparaît rapidement, dès la troisième phrase. Rappelons que ce sont les collectivités qui gèrent l'équipement numérique dans cette institution.

DIR3-LYO : *Y a même une classe, la bibliothèque a été équipée de plein de prises pour qu'on puisse mettre des ordinateurs pour que les enfants puissent venir travailler euh voilà. Mais ça, ça a été, enfin mal pensé, oui, parce qu'en fait nous dans les écoles primaires on travaille pas comme ça. On a besoin d'avoir des ordinateurs dans nos classes mais pas, contrairement aux collèges par exemple il n'y a pas une salle spécifique aux, une salle informatique quoi. Donc en fait notre bibliothèque sert de bibliothèque mais y a aucun ordinateur quoi. Donc y a toute une installation pour des prises d'ordinateur qui ne servent à rien.*

La rupture discursive apparaît avec la conjonction « mais » qui traduit une impossibilité d'action et de pouvoir d'action par le corps enseignant et/ou l'école. La directrice souligne le fait que le projet numérique a été réfléchi sans concertation avec l'école lors de la rénovation et que cela amène à des incongruités. Sa prise en charge énonciative n'est pas marquée par l'embrayeur « je » mais son discours rend compte d'éléments linguistiques décrivant une impossibilité de pouvoir d'action.

Nous pouvons alors dire que, de l'effacement énonciatif étudié par Rabatel (2006) à la subjectivité dans le langage (Kerbrat-Orecchioni, 2009), il existe une certaine gradualité de la prise en charge discursive. Celle-ci se retrouve notamment dans les nombreux verbes d'opinion recensés dans le corpus (« je crois », « je pense », « je trouve que », « je sais pas si », etc.) et qui sont potentiellement assimilables à des modalisateurs. Ces expressions peuvent marquer une opinion personnelle, un jugement de valeur ou encore décrire un état de croyance (Féron, 2005). Ces éléments sont particulièrement présents chez l'un de nos locuteurs qui en use et abuse (DIR2-BOR). Sa stratégie discursive consiste surtout à se détacher des décisions prises au sein de l'institution, décisions qui ont des conséquences négatives sur l'utilisation du numérique éducatif par les enseignants. Son attitude consiste à expliciter un rapport dominant-dominé pour lequel il n'a pas d'autorité personnelle ni institutionnelle. La notion même de « responsable » perd de son sens car récupérée par les

décisionnaires : les collectivités. Cette soumission institutionnelle pèse sur la directrice et traduit une impossibilité d'action ou plus diplomatiquement, lui confère un « pouvoir » d'inaction.

### **Perspectives discursives**

Ces quelques considérations qualitatives ont fait ressortir plusieurs portraits discursifs :

- Une prise en charge énonciative qui traduit une action
- Une prise en charge énonciative qui traduit un pouvoir d'action
- Une prise en charge énonciative qui rend compte d'une impossibilité d'action
- Et enfin une prise en charge énonciative qui rend compte d'un pouvoir d'inaction.

L'analyse du corpus n'étant qu'à ses débuts, il n'est pas impossible d'observer d'autres manières de *dire*, au sens de Ducrot (1985). En outre, en étudiant les contextes sémantiques de ces discours, nous nous sommes rendue compte que les prises en charge énonciative qui amènent à des actions concernent principalement la classe, l'environnement de la classe et les relations enseignants-élèves. A l'opposé, les prises en charge énonciative qui renvoient à des impossibilités d'action concernent plus spécifiquement les relations avec les collectivités, le suivi du matériel numérique et les demandes de formations pour les enseignants. Ces premiers résultats, qui restent à confirmer par une analyse quantitative, viennent corroborer les résultats déjà obtenus par Besneville, Brillant & al. (2019). Ainsi, des prérogatives ministérielles aux pratiques de terrain, la problématique du directeur d'école n'est peut-être pas une difficulté d'action ou de pouvoir d'action mais bien une (im)possibilité de pouvoir d'action avec/sur l'autre ? Le « pouvoir d'agir » étant à distinguer du « pouvoir d'agir avec/sur l'autre » ; le premier renvoie à une aptitude du locuteur à exécuter une tâche, le second faire référence à un projet intentionnel ayant pour but d'influencer le comportement ou le savoir de l'autre.

Charaudeau (2002) rappelle à juste titre que la complexité des rapports entre langage et action d'une part, et pouvoir d'autre part, devrait nous inciter à la prudence. L'analyse du discours dans lequel des traces sont déposées la rend ambitieuse mais limitée à ces mêmes traces.

### **Bibliographie**

Aillierie Karine. 2017. Le “ numérique éducatif ” à l'épreuve des pratiques scolaires : petits arrangements

avec le marché. Hermès. *La Revue Cognition, communication, politique*, CNRS-Editions. ffhalshs-02165597

Amadiou Franck et André Tricot. 2014. Apprendre avec le numérique – Mythes et réalités. Paris : Retz,

ISSN : 978 2 7256 3320 6

Besneville Emilie, Caroline Brillant, Maram Caesar, Jean-François Cerisier, Bruno Devauchelle, et al.. 2019. Le numérique éducatif à l'école élémentaire en tension entre politiques nationales, politiques locales et logiques d'appropriation par les enseignants. *Ecoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? quels apprentissages ?* Clermont-Ferrand, France. ffhals-02314186f

Chagnoux Marie. 2008. Informer sans s'engager : variations de prise en charge énonciative dans les sujets d'actualité. article achevé. <hal-00336855>

Charaudeau Patrick. 2002. A quoi sert d'analyse le discours politique ? in *Análisi del discurs polític*, IULA-UPF, Barcelone.

Culioli Antoine. 1980. Valeurs aspectuelles et opérations énonciatives : l'aoristique. In Davis J. et Martin R. (eds). *Notions d'aspect*. Paris, Klincksieck, 182-193.

Ducrot Oswald. 1985. *Le Dire et le dit*. Collection Propositions, Les Editions de Minit.

- Féron Corinne. 2005. Modalisation et verbes d'opinion : quelques remarques sur croire, cuidoier et penser en usage direct dans La Queste Del Saint Graal. In *L'Information Grammaticale*, 104. 15-21.  
[http://www.persee.fr/doc/igram\\_0222-9838\\_2005\\_num\\_104\\_1\\_4380](http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2005_num_104_1_4380)
- Kerbrat-Orecchioni Catherine. 2009 [1980]. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, 4<sup>e</sup> Edition, Paris : Armand Colin.
- Ministère de l'Education Nationale. 2003. *Rapport d'activités de l'Inspection Générale et Administrative de l'éducation nationale et de la Recherche*.
- Pouts-Lajus Serge. 2002. Généralisation des TICE et décentralisation du système éducatif français. In G.-L. Baron & E. Bruillard (Eds.), *Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives. Actes du symposium international francophone tenu à Paris, Maison des sciences de l'homme*, 31, Paris : I.N.R.P., 125-132.
- Rabatel Alain. 2006. L'effacement de la figure de l'auteur dans la construction événementielle d'un « journal » de campagne électorale et la question de la responsabilité, en l'absence de récit primaire. *Semen*, 22.
- Remond Emilie, Stéphanie Netto, Fabienne Lancella, Isabelle Féroc Dumez. 2019. *Les politiques du numérique éducatif au prisme des territoires en France. Ecoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? quels apprentissages ?* Clermont-Ferrand, France. ffhal-02314211f
- Vion Robert. 2001. « Effacement énonciatif et stratégies discursives » in Joly A. & De Mattia M. (eds). *De la syntaxe à la narratologie énonciative*. Paris, Ophrys, 331-354.