

RUNED18

Usages du numérique
en éducation
Regards critiques



21, 22 et 23 mars 2018



usagesnumedu.sciencesconf.org

ENS LYON Site Descartes

15 Parvis Descartes - 69007 Lyon

Table des matières

livret_front.pdf	1
Conférences plénières.pdf	5
Adolescents et supports numériques d'écoute musicale : quels usages dans les projets partenariaux de médiation culturelle ?, Stéphane Bonnéry	9
Analyse de l'activité des élèves selon une perspective instrumentale : apport méthodologique dans le champ de l'ergonomie orientée enfant, Laura Anastasio	11
Analyse des approches méthodologiques des usages numériques éducatifs non institutionnels, Nicolas Roland	13
Approche systémique d'un déploiement expérimental de tablettes dans les collèges d'un département : étude des processus d'innovations technologiques en éducation., Bruno Devauchelle	15
Asynchronisme temporel des dispositifs sociotechniques de formation à distance : Origines d'un clivage possible, Xavier Inghilterra	17
Caractériser les usages des forums de discussion à l'œuvre dans des dispositifs ouverts aux masses de type MOOC : une analyse des apports et des limites de l'approche séquentielle du discours, Cédric Brudermand [et al.]	19
Contributions des traces d'activité à l'analyse du comportement des élèves, Laëticia Pierrot [et al.]	21
Education, diffusion et transmission des connaissances à l'ère numérique : quelle redistribution sociale des savoirs ? Une mise perspective sociologique des mutations en cours à travers l'exemple des jeunes (élèves, collégiens et lycéens), Sylvia Girel	23

Elargir la base du "paradigme des usages" pour appréhender les pratiques numériques des enseignants-chercheurs à l'université : quelques éléments pour une approche renouvelée des études d'usages en éducation, Périne Brotcorne	25
Enjeux des activités de recherche sur les usages numériques scolaires, Isabelle Dumez Féroc [et al.]	27
Enseignants fonctionnaires-stagiaires : des usages du numérique sans couture pour éprouver la mobilité?, Elisabeth Schneider	29
Ethnographie " clandestine " des pratiques numériques informelles à l'université. Approche exploratoire de l'usage d'un réseau social étudiant : Facebook sur les bancs de la fac, Anna Barry	31
Etudier l'expérience des enfants en situation d'apprentissage instrumenté, Sandra Nogry [et al.]	33
Etudier les usages et conscience des usages du numérique en éducation, Muriel Epstein	35
Interroger les acteurs d'un dispositif de formation à distance en termes de temporalités, Philippe Teutsch [et al.]	37
L'Université Virtuelle Africaine (UVA) à la lumière du concept simondonien d'hypertélie : la diffusion massive des TICE en Afrique subsaharienne et les transformations du métier d'enseignant-chercheur, Nina Helga Lendrin	39
L'ambiguïté autour du numérique : une problématique associée à la notion d'usage, Charles Bourgeois [et al.]	41
L'apprentissage informel à l'ère numérique chez les élèves du secondaire : quelle légitimation par les acteurs scolaires?, Jean Gabin Ntebutse [et al.]	43
La carte heuristique : un outil pour des recherches sur les usages du numérique en éducation, Stéphanie Netto [et al.]	45
La compréhension des médias sociaux électroniques (e-MS) en contexte éducatif: méthodologie et résultats, Marjolaine St-Pierre	47
La construction de l'expérience de professeurs des écoles en situation de formation hybride (plateforme M@gistère), Frédéric Pogent [et al.]	49
La didactique du français face au discours social sur le numérique en classe : ancrages théoriques et perspectives, Sonya Florey [et al.]	51
La recherche-design pour soutenir l'innovation didactique fondée sur les usages numériques multimodaux des jeunes, Nathalie Lacelle [et al.]	53

La " transformation pédagogique avec le numérique " dans l'enseignement supérieur : Représentations croisées des acteurs éducatifs, Valérie Campillo-Paquet	55
Le Living Lab InteractiK : retour critique sur les conditions d'organisation et d'accompagnement par la recherche d'un dispositif d'expérimentation et d'innovation pédagogique, Julie Denouël [et al.]	57
Le numérique éducatif à Mayotte : penser les usages entre global et local, entre réel et imaginé, Eric Delamotte [et al.]	59
Le numérique, catalyseur des tensions identitaires de l'enseignant-chercheur ?, Nathalie Lavielle-Gutnik [et al.]	60
Les jeux vidéo : interrogations sur les contenus des jeux et les travaux de recherche s'y rapportant, Laurent Trémel	62
Les usages du numérique dans les pratiques étudiantes, Cathy Perret [et al.]	64
Les usages du numérique et les compétences du 21ème siècle dans la formation des enseignants: une rhizoanalyse, Francis Bangou [et al.]	66
Log is in the R** : Une méthode pour analyser l'audience d'un site pédagogique, Philippe Daubias [et al.]	68
Outils et sources numériques dans les trajectoires de développement d'enseignants. Utilisations ou usages ?, Catherine Loisy	70
Perspectives critiques sur les usages du numérique en éducation : Apports de la sociologie des usages, Julie Denouël [et al.]	72
Pratiques informelles de l'anglais par des élèves de sixième, Laurent Perrot	73
Proposition d'un cadre théorique interdisciplinaire pour l'analyse compréhensive des usages pédagogiques du numérique à l'université, Luc Massou	75
Proposition d'un cadre théorique pour l'observation et l'analyse des usages de dispositifs de réalité virtuelle pour la formation, Michel Perrinel	77
Quelle représentation du handicap dans les recherches sur ou avec des TICE ?, Mélissa Arneton [et al.]	79
Recherche/Conception autour de l'apprentissage rythmique en réalité virtuelle, Julien Lussiez [et al.]	81
Représentations des décideurs et des enseignants – Enjeux en tensions, Christian Ollivier [et al.]	83

Sémiotique sociale du dispositif Facebook en contexte pédagogique, Nolwenn Trehondart [et al.]	85
Un cadre d'analyse pour l'étude de la pédagogie universitaire numérique, Geneviève Lameul [et al.]	87
Une recherche action formation sur l'intégration du numérique en milieu scolaire : discours croisés, pratiques sur le terrain et enjeux méthodologiques, Christelle Combe [et al.]	89
Usages des écrans en éducation et théorie du screen-time shaming, Laurent Tessier	92
Usages du baladeur en classe de langues : du terrain à l'analyse sociocritique, Pascale Catoire	94
Usages du numérique et formation de l'esprit critique : analyse discursive d'un dispositif de médiation, Kaltoum Mahmoudi	96
Usages numériques en éducation : l'influence de la perception des risques chez les enseignants, Camille Capelle [et al.]	98
Vers un modèle conceptuel pour discriminer utilisation, usage et pratique, Jean-François Cerisier [et al.]	100
Vers une lecture critique des sources sur internet - effets d'une intervention pédagogique auprès d'adolescents en classe de troisième, Monica Macedo-Rouet [et al.]	102
Vers une meilleure compréhension des usages numériques des futurs enseignants : niveaux de maîtrise, usages et transférabilité., Alain Stockless [et al.]	104
Vers une modélisation des modalités d'exploitation d'un MOOC en didactique des langues : Adaptation des pôles du système pour des usages " didactiquement corrects ", Annick Rivens Mompean [et al.]	106
Y a-t-il encore une place pour l'esprit critique dans l'enseignement de l'information numérique?, Florent Michelot	108
À la recherche du Temps perdu : recherche du temps, temps de la recherche, sur les usages et pratiques numériques dans les processus éducatifs, Anne Cordier . .	110
Éducation et numérique : quels enjeux pour le public allophone ?, Julie Prévost Zuddas	112
Étude d'un dispositif hybride de remédiation en anglais LANSAD : regards croisés de deux outils méthodologiques, Eva Soteras [et al.]	114

Étude rétrospective des méthodologies de recherche sur les usages du numérique en éducation : le cas des revues spécialisées, Maher Slouma	116
Liste des auteurs	117
organisation.pdf	120

Conférences plénières

Mercredi 21 mars - 14 heures, salle des conférences

Brigitte ALBERO



Entre ancrages épistémiques et front des évolutions techniques : quelle recherche pour quelle éducation ?

La recherche sur les usages des technologies en éducation est-elle condamnée à la répétition ? Cette question oriente le propos d'une conférence qui vise à faire un point de situation dans une période à forts enjeux. Un regard rétrospectif sur les dernières décennies permet d'observer des phénomènes et successions récurrentes qui débouchent sur des résultats similaires, interrogeant la possibilité de rompre avec des habitudes qui émiettent le champ de recherche du domaine, pour faire

d'avantage exister une communauté scientifique pluridisciplinaire consistante, fédérée par des options épistémologiques et éthico-axiologiques communes. Trois pistes sont proposées à la réflexion collective :

(1) Rompre avec la tendance amnésique et a-historique du domaine, en faisant du passé une mémoire constituée en patrimoine commun, capable de soutenir la transmission et la formulation de priorités en matière de recherche.

(2) Rompre avec l'absence de cumulativité, en dégagant d'une étude pluridisciplinaire en SHS des principes fondateurs qui pourraient constituer autant de postulats ne nécessitant plus d'être démontrés, en élaborant un corpus commun de connaissances, relevant à la fois d'un corpus de concepts théoriquement et empiriquement étayés et d'un ensemble de figures du domaine et de travaux constituant les fondements d'une communauté de recherche, pour qui le primat accordé à l'humain relèverait d'un positionnement critique intrinsèque ne nécessitant pas d'être revendiqué.

(3) Changer nos habitudes de travail pour rompre avec les dynamiques d'épuisement professionnel et produire dans une telle communauté de recherche les moyens de contribuer à un paradigme bio-éco-anthropologique, dans une période où le paradigme cognitiviste revient en force et où les thèses trans- et post-humanistes sont à l'honneur.

La conférence vise à formuler des propositions susceptibles d'être partagées par une assemblée pluridisciplinaire.

Brigitte ALBERO est professeure à l'Université Rennes 2 (CREAD, EA 3875) et présidente du Conseil national des universités (70e section). Ses travaux sont consacrés à l'étude des environnements de formation qui facilitent les apprentissages dans une perspective d'autonomisation. Elle travaille plus particulièrement sur la formation à l'âge adulte, notamment dans l'enseignement supérieur.

<https://perso.univ-rennes2.fr/brigitte.albero>

Jeudi 22 mars - 11 heures, salle des conférences

Ola ERSTAD



The learning lives of digital youth; studying new mobilities across educational boundaries

Efforts to understand the dynamic processes of learning situated across space and time are presently challenging traditional conceptions of learning and education. Whereas most studies of learning explore intra-institutional

experiences, my interest is to track learning trajectories across domains and contexts. The challenge is to find ways of understanding the interconnections and networking between ‘in-and-out-of-school’ (Hull & Schultz, 2002), what some describe as ‘new mobilities’ (Leander, Phillips & Taylor, 2010), enhanced by digital technologies. I have used the term ‘learning lives’ (Erstad, 2013; Erstad & Sefton-Green, 2013) to unpack a focus on students in motion across contexts of learning, and how they connect different domains of knowledge.

I will present empirical data about (dis-) continuities (Bronkhorst & Akkerman, 2015) of students and their boundary crossing activities. These issues are important to study in themselves, but also in order to reflect on the broader sociocultural perspectives of ‘21st century skills’ and the future competence developments of lifelong learners, as well as the purpose of education in contemporary societies; education for whom and in what way ?

Ola ERSTAD est chef du département d'Éducation de l'Université d'Oslo. Ses intérêts de recherche se portent notamment sur la construction des connaissances "in motion" à travers les contextes d'apprentissage (projet KnowMo) et aux littératies locales et communautaires.

<http://www.uv.uio.no/iped/english/people/aca/olae/>

Vendredi 23 mars - 14 heures, salle des conférences

Simon COLLIN



Les approches critiques du numérique en éducation : un aperçu de la littérature.

D'après certains auteurs (Selwyn, 2015), les approches critiques du numérique en éducation connaîtraient un modeste gain d'intérêt à l'heure actuelle. Dans l'espace francophone, plusieurs travaux sur le numérique en éducation ont adopté au fil du temps une approche critique, bien qu'ils n'aient pas abouti à l'émergence d'une tradition ou d'un courant critique. Comme pour tout objet d'étude en cours de structuration, une partie des efforts consentis est liée à des enjeux définitoires, qui s'attachent notamment à préciser les éléments constitutifs, le territoire et les objets d'études que sont susceptibles de recouvrir les approches critiques du numérique en éducation.

Sans prétendre à l'exhaustivité, cette conférence souhaite contribuer à alimenter la réflexion autour de ces enjeux définitoires des approches critiques du numérique en éducation. Pour ce faire, nous nous appuierons sur une analyse partielle de la littérature scientifique traitant des approches critiques du numérique en éducation, ce qui nous permettra d'en tirer quelques constats et certaines pistes de développements possibles.

Simon COLLIN est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Il est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les enjeux socioculturels du numérique en éducation et directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante - Université du Québec (CRIFPE-UQ). Il est également codirecteur du Réseau de recherches sur le numérique à l'UQAM. Son parcours académique et ses intérêts de recherche portent sur les enjeux socioculturels du numérique en éducation.

<http://simoncollin.ca>

Adolescents et supports numériques d'écoute musicale : quels usages dans les projets partenariaux de médiation culturelle ?

Stéphane Bonnéry * ¹

¹ CIRCEFT-ESCOL (CIRCEFT-ESCOL) – Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis – France

Suffit-il d'utiliser des outils numériques pour que tous les adolescents se saisissent similairement des contenus et mobilisent les mêmes activités intellectuelles ? Cette question semble incongrue quand s'est relativement imposée l'idée selon laquelle les enfants et adolescents seraient des " digital natives ".

Des travaux précédents ont insisté sur les contraintes et les possibilités que présentent les formes matérielles des manuels en papier utilisés par les enseignants pour l'activité intellectuelle des élèves (Bonnéry, 2015) : de cette même optique sociologique éclairée de travaux inscrits dans d'autres disciplines contributives des Sciences de l'éducation, nous étudions les supports numériques d'écoute musicale qui ouvrent de nouvelles possibilités et exercent d'autres contraintes pour l'enseignement de la musique (Eloy, 2015) comme pour les actions de médiation culturelle en matière musicale, ces actions se confrontant à des usages déjà installés chez les adolescents (Granjon & Combes, 2007).

Notre propos repose sur une enquête par entretiens semi-directifs a été réalisée entre 2009 et 2011 auprès de 32 jeunes (et de leurs parents pour 9 d'entre eux) scolarisés en 4e ou 3e dans des collèges franciliens socialement différenciés, dans des territoires homogènes très populaires (comme Sevran) ou des quartiers " hétérogènes " de Paris ou de banlieue (comme Montreuil). Ces collégiens participaient tous au projet " Zebroek au bahut ", qui offre à chacun d'eux un CD, comprenant une douzaine de morceaux numérisés ainsi qu'un livret d'accompagnement (avec les paroles des chansons et un texte de présentation de chacune), supports de l'intervention croisée des intervenants associatifs de " médiation culturelle " et des enseignants participant au projet).

D'abord, nous centrerons sur les résultats de la recherche :

- les enseignants et intervenants culturels n'anticipent pas les usages du CD par les adolescents (outils de lecture, indexation des titres)
- les adolescents possèdent des lecteurs numériques très différents, avec des possibilités d'interface, de classement et d'affichage très inégales (notamment selon le coût de l'appareil), dont l'utilisation répétée ne permet pas de construire les mêmes schèmes de perception (Bourdieu, 1979) ; les entretiens confirment ces manières de faire différentes avec les supports qui vont souvent de pair avec des perceptions différentes de la musique (capacité ou non à regrouper dans des catégories " auteur ", " genre ", etc.)

Ensuite nous développerons l'intérêt de faire dialoguer des domaines de recherche assez cloisonnés, notamment la sociologie de la culture et celui des Sciences de l'éducation. En particulier, les controverses dans celles-ci sur " savoir et compétences " et le débat dans celle-là entre "

*Intervenant

théorie de la légitimité et théorie de l'éclectisme " (Coulangeon, 2004) nous semblent de nature à s'éclairer mutuellement.

Enfin, si le temps le permet, on développera des conséquences méthodologiques du choix d'enquêter sur les activités intellectuelles engagées dans les usages des outils numériques, notamment le fait de recueillir le contenu des playlists des adolescents.

La communication interrogera ainsi de façon critique les usages des nouvelles technologies dans la socialisation culturelle institutionnalisée quand ces usages font comme si ces outils étaient spontanément accessibles dans toutes leurs ressources à tous les élèves en classe et dans leur espace familial et juvénile.

Bonnéry, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Les éditions de Minuit.

Coulangeon, Ph. (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ?, *Sociologie et sociétés*, XXXVI-1.

Eloy F. (2015). La musique au collège et "l'éclectisme éclairé". In Bonnéry Stéphane, *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute, 109-129.

Granjon, F. et Combes, C. (2007). La numérimorphose des pratiques de consommation musicale. Le cas des jeunes amateurs. *Réseaux*, 145-146, 293-324.

Mots-Clés: socialisation musicale, lecteurs numériques, enseignants, intervenants culturels, adolescents, méthodologie, choix théoriques

Analyse de l'activité des élèves selon une perspective instrumentale : apport méthodologique dans le champ de l'ergonomie orientée enfant

Laura Anastasio * ¹

¹ Laboratoire Paragraphe – Laboratoire Paragraphe - Paris 8 : EA349 – France

En ergonomie la notion d'activité est centrale, et s'avère ne pas être si éloignée de celle d'usage. L'activité est en effet ce qui est fait, ce qui est mis en jeu par le sujet pour réaliser l'objectif qu'il se fixe dans une situation donnée. Elle ne se restreint pas au comportement, elle inclut l'activité intellectuelle, ainsi que les discours sur l'action, les interactions avec autrui (Falzon, 2004). Elle est aussi située et dépend d'une multitude de circonstances (environnementales, sociales, matérielles, etc.). En s'attachant à l'analyse de l'activité en situation, ici dans le contexte de la classe primaire, la démarche ergonomique permet d'analyser les transformations de l'activité provoquées par l'introduction d'artefact technologique.

En prenant appui sur des situations pédagogiques, nous proposons une analyse de l'activité des élèves au prisme de l'approche instrumentale (Rabardel, 1995) pour comprendre les médiations instrumentales lors de l'usage d'outils pédagogiques. Cette approche permet de prendre en compte la manière dont les instruments se constituent pour le sujet et le sens qu'il leur attribue : elle offre une compréhension profonde des moyens de l'activité humaine. On s'attache à l'usage d'une technologie en situation, en se dégageant du point de vue technocentré.

Les deux situations qui servent de référence sont les suivantes : une séquence de création d'une bande dessinée multimédia à partir du mythe d'Orphée, au sein d'une classe de CM1 équipée de trois tablettes tactiles " volantes " mobilisées ponctuellement, d'un Tableau Blanc Interactif et d'un Environnement Numérique de Travail. Les élèves mobilisent diverses ressources, classiques et numériques, dont l'application BookCreator sur tablette pour réaliser ce projet. Nous nous référons de manière complémentaire à un projet plus ponctuel (mené lors des Activités Pédagogiques Complémentaires dans une classe double niveau CE2-CM1) portant sur la création de récits à partir de productions artistiques avec Adobe Spark Video également sur tablette. Ces deux situations ont été observées quasi-quotidiennement lors d'une immersion en classe durant plusieurs semaines, et s'intègrent plus largement dans ma recherche doctorale portant sur les activités narratives multiinstrumentées.

Il est intéressant de mobiliser l'approche instrumentale puisqu'en plus de proposer une approche psychologique des outils, elle englobe un ensemble de méthodes permettant d'attraper à la fois l'activité des élèves et de l'enseignant. Qu'il s'agit du modèle quadripolaire avec les différentes médiations à l'oeuvre, des classes de situation, des schèmes, ou encore des genèses instrumentales (processus d'instrumentalisation et d'instrumentation), toutes ces méthodes permettent d'attraper l'activité des élèves finement et d'étudier quels usages ils font des artefacts numériques. Nous les présenterons ici en les illustrant par des exemples précis prélevés des situations pédagogiques observées, en vue d'enrichir l'axe méthodologique de ce colloque. Un détour sera fait par

*Intervenant

les méthodes de recueil de donnée employées dans ces études. Méthodes employées couramment dans le cadre de recherche en ergonomie comme les observations avec captation audio et vidéo, les entretiens semi-directifs ou auto-confrontation. Néanmoins nous montrerons qu'il est important de réaliser quelques ajustements afin de transposer ces méthodes classiques de l'ergonomie auprès d'enfants âgés d'une dizaine d'années. Ces recherches visent à enrichir le champ de l'ergonomie orientée enfant initié par Decortis.

Decortis, F. (2013). " L'activité narrative dans ses dimensions multi instrumentée et créative en situation pédagogique ". *Activités*. p. 3-30.

Decortis, F. (2015). *L'ergonomie orientée enfant*. Paris : PUF.

Nogry, S., Decortis, F., Sort, C., Heurtier, S. (2013). Apports de la théorie instrumentale à l'étude des usages et de l'appropriation des artefacts mobiles tactiles à l'école. *Revue STICEF*, 20. En ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/14-nogry-atame/Sticef_2013_NS_nogry_14.htm
Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Mots-Clés: Théorie instrumentale, Analyse de l'activité, Tablettes tactiles, Ergonomie orientée enfant

Analyse des approches méthodologiques des usages numériques éducatifs non institutionnels

Nicolas Roland * ¹

¹ Université Libre de Bruxelles [Bruxelles] (ULB) – Belgique

Notre contribution trouve son origine dans l'évolution de l'écologie des usages numériques des étudiants de l'enseignement universitaire. De nombreux travaux (Attwell, 2007 ; Charlier, 2013 ; Peraya et Bonfils, 2014 ; Roland et Talbot, 2014) montrent que ces étudiants recourent à des outils et services numériques non institutionnels dans le but de créer, voire d'organiser, leur environnement personnel d'apprentissage (EPA). Comme le montre un récent numéro de la revue STICEF (21, publié en 2014), cette notion a engendré une évolution fondamentale de la manière de penser le recours aux outils numériques par les apprenants en dépassant les usages institutionnels et formels pour particulièrement s'intéresser aux pratiques effectuées en marge des dispositifs sociotechniques proposés par leur institution pédagogique (Peraya et Bonfils, 2012). Toutefois, appréhender les usages numériques éducatifs dans toute leur complexité, leur polymorphie et leur dynamisme représente un défi qui nécessite de repenser la définition des corpus – et leur diversité – et d'adopter de nouvelles méthodes recueil et d'analyse de données.

Dans cette communication, par l'intermédiaire d'une méta-analyse, nous explorons les approches méthodologiques les plus couramment utilisées dans la littérature scientifique afin de répondre à trois objectifs : dépeindre un panorama des approches méthodologiques mobilisées dans la recherche sur les environnements personnels d'apprentissage ; classifier, analyser et déconstruire ce panorama ; favoriser une meilleure compréhension des approches méthodologiques et de leurs impacts pour les recherches futures. En explorant la diversité des approches méthodologiques des travaux sur les EPA, notre volonté est d'apporter une prise de recul critique sur les liens entre définition de l'objet de recherche, problématisation et recours à certaines méthodes de collecte et d'analyse de données.

Pour ce faire, nous avons effectué une revue de la littérature systématique des principaux travaux publiés entre 2007 et 2017 sur les usages numériques éducatifs développés par les étudiants universitaires en contexte non institutionnel et, plus particulièrement, ayant comme objet de recherche – annoncé – les environnements personnels d'apprentissage. Notre analyse porte sur la manière dont ces travaux sont construits en termes d'épistémologie, d'objectifs, de corpus, d'approche méthodologique ainsi que d'instruments de récolte et d'analyse de données. Les résultats montrent que la nature hybride des EPA et la porosité qu'ils créent entre les sphères – d'usages – académiques et personnels engendrent, pour les chercheurs, des difficultés à théoriser cet objet ou à choisir des méthodologies appropriées. Nous observons également un paysage scientifique relativement fragmenté en termes d'approches méthodologiques, caractérisé par une prédominance de recherches descriptives et d'études de cas, particulièrement adaptée pour une phase initiale exploratoire de travail, mais moins appropriées pour tester les hypothèses et tirer des conclusions générales. Ainsi, une des conclusions de ce travail est que la recherche des environnements personnels d'apprentissage s'avère encore limitée aux premières phases du cycle de recherche en éducation (Gorard & Cook, 2007).

*Intervenant

Ce travail contribue à une approche sociocritique du numérique en éducation en faisant émerger les enjeux – sous-jacents – des choix méthodologiques pris par les chercheurs, en mettant en exergue l'intérêt et les défis que présente l'étude des environnements personnels d'apprentissage – notamment dans l'analyse des continuités et ruptures entre usages numériques académiques et non académiques – ainsi qu'en déconstruisant les opportunités offertes au travers de nouvelles approches de ces objets de recherche.

Attwell, G. (2007). The Personal Learning Environments – the future of eLearning?, *eLearning Papers*, 1(2). En ligne : <http://goo.gl/kLRUOp>

Charlier, B. (2013). Apprendre au-delà des frontières : entre nomadismes et mobilités. *Savoirs*, 32(2), 61-79.

Gorard, S. & Cook, T. (2007). Where does good evidence come from? *International Journal of Research and Method in Education*, 30(3), 307-323.

Peraya, D. & Bonfils, P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques, comportements et usages émergents: Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'Ufr Ingémédia ", *Distance & Médiation des Savoirs*. En ligne : <http://dms.revues.org/126>

Peraya, D. & Bonfils, P. (2014). Détournements d'usages et nouvelles pratiques numériques : l'expérience des étudiants d'Ingémédia à l'Université de Toulon, *Revue STICEF*, 21. En ligne : <https://goo.gl/tqBGDq>

Roland, N. & Talbot, N. (2014). L'environnement personnel d'apprentissage : un système hybride d'instruments. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 21, 287-316. En ligne : <http://goo.gl/LxLsE6>

Mots-Clés: méta analyse, environnement personnel d'apprentissage, méthodologie

Approche systémique d'un déploiement expérimental de tablettes dans les collèges d'un département : étude des processus d'innovations technologiques en éducation.

Bruno Devauchelle * 1

¹ Technologies Numériques pour l'éducation (TECHNÉ - EA 6316) – Université de Poitiers : EA6316, Université de Tours, Université de Poitiers – France

Dans le cadre des projets e-Education nous avons suivi pendant trois ans une expérimentation de déploiement massif de tablettes numériques pour l'éducation appuyé sur l'expérimentation d'un démonstrateur. Tout en accompagnant l'ensemble des acteurs concernés par le projet, notre recherche met à jour des axes de travail pour enrichir l'étude des usages en associant l'approche ethnographique des pratiques (chercheurs en immersion), les observations micro, méso et macro de l'expérimentation, l'étude sociologique des processus de changement organisationnel (Akrich, Callon, Latour, 1988). Ce travail nous permet aujourd'hui de poser en terme "d'appropriation institutionnelle", l'ensemble des mécanismes et processus qu'il est nécessaire de prendre en compte pour comprendre les politiques de déploiement massif des équipements informatiques en milieu scolaire.

L'approche systémique permet d'appréhender la compréhension des dispositifs complexes. Les travaux sur l'innovation (Badillo 2013) et le changement (Bernoux 2004) ont apporté des éléments de compréhension complémentaires et pluridisciplinaires qui posent un cadre théorique à notre analyse. La mise en place du projet de déploiement de tablettes dans des collèges avait pour but : "la mise en œuvre d'une solution évolutive complète conçue spécialement pour un usage en milieu éducatif et qui en intègre tous les besoins et toutes les contraintes". Adoptant la méthode SCRUM (Nonaka, Takeuchi 1986, Schwaber 1995), l'entreprise pilote du projet a donc associé l'ensemble des acteurs pouvant permettre le développement d'un produit dont la conception prendrait en compte la complexité du milieu dans lequel il envisageait d'être diffusé. Proposer une démarche de développement incrémentale et itérative dans l'espace scolaire présente des spécificités qui amènent à enrichir des approches existantes voire à bousculer des habitudes. La multiplicité des acteurs impliqués autour d'un développement technique et de son déploiement a révélé les limites de la méthode proposée (SCRUM) par le leader du projet. L'analyse de plusieurs moments clés de l'expérimentation menée pendant trois années met en évidence un ensemble de freins et d'obstacles. Cette analyse complétée par une mise en système de ces moments, pas uniquement dans le déroulement temporel mais aussi dans les cheminements et croisements des acteurs, des actants et des actions, met en évidence l'écart entre l'intention d'innovation, sa matérialisation et la mise en œuvre concrète dans un milieu spécifique, celui du collège.

La posture de recherche adoptée par l'équipe impliquée dans ce développement repose sur deux approches qui peuvent être considérées comme antagonistes : la recherche action (R.Barbier 1996) et la recherche développement (J.M.Van Der Maren 1996, 2014). Dans cette recherche, les matériaux recueillis sont volontairement variés afin de répondre au questionnement de départ : A quelles conditions un développement expérimental et incrémental de matériel éducatif peut-il

*Intervenant

participer du changement dans les pratiques pédagogiques et encourager les usages des tablettes numériques par les enseignants et les élèves ? Le travail de recueil de données s'est appuyé sur la participation au processus de développement (pilotage opérationnel, participation à toutes les étapes), élaboration de comptes rendus intermédiaires pour les acteurs impliqués, enquêtes de terrain (entretiens individuels et collectifs, questionnaires, observations directes), recueil de traces d'activités à partir d'un enregistrement systématique des utilisations des tablettes (système de tracking intégré aux tablettes).

Les principaux résultats mettent en relief le fait que c'est la mise en cohérence des interventions des acteurs impliqués qui détermine l'évolution du projet, cela n'est pas nouveau. Ce qui par contre apparaît comme nouveau c'est justement les points d'ajustements importants qui se révèlent tout au long du processus. Ainsi l'articulation entre les dimensions techniques, organisationnelles, stratégiques, mais aussi pédagogiques s'est révélée comme essentielle. Or, dans une action qui associe aussi bien acteurs publics que privés, les divergences d'engagement et d'action de terrain, la confusion des types d'interventions parfois, mettent en péril l'avancée du développement. Ce sont ces observations mais aussi ces obstacles que nous présentons ici, signifiant ainsi l'écart entre les intentions exprimées et les réalités observées. Nous avons pu ainsi dégager l'importance de la fiabilité des infrastructures, de l'implication des cadres intermédiaires, des formes de communication entre les acteurs, de la prise en compte des réalités locales et enfin de la différence des approches culturelles du numériques entre les différents acteurs impliqués.

Akrich M., Callon M., Latour B., (1988). *A quoi tient le succès des innovations ? 1: L'art de l'intéressement; 2 : Le choix des porte-parole. Gérer et Comprendre*. Les Annales des Mines, 4-29.

Bernoud P. (2004). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Seuil.

Lugan J.C. (2005). Approche systémique des organisations de formation, Cours en ligne, Université Toulouse 1.

Proulx S. (2000). La construction sociale des objets informationnels: matériaux pour une ethnographie des usages, Colloque Comprendre les usages d'Internet. URL : <http://barthes.enssib.fr/atelier/articles/p>

Badillo, P. (2013). Les théories de l'innovation revisitées : une lecture communicationnelle et interdisciplinaire de l'innovation ? Du modèle " Émetteur " au modèle communicationnel. Les Enjeux de l'information et de la communication, 14/1,(1), 19-34.

Mots-Clés: tablette, numérique, innovation, scrum, appropriation, systémique, éducation, collègue

Asynchronisme temporel des dispositifs sociotechniques de formation à distance : Origines d'un clivage possible

Xavier Inghilterra * ¹

¹ Information, Milieux, Médias, Médiations (I3M - EA 3820) – Université du Sud - Toulon - Var : EA3820 – France

Cette communication s'inscrit dans l'axe "Enjeux" de ce colloque en proposant une analyse critique de l'industrialisation de la formation par le prisme des Sciences de l'Information de la Communication. Nous nous intéressons aux effets induits par les dispositifs sociotechniques d'information et de communication sur les pratiques collaboratives d'étudiants en contexte de formation à distance. L'objectif est d'appréhender les processus de collaboration à l'œuvre et "l'apprenance collective" qui s'illustre dans des communautés d'apprentissage qui se constituent en marge de l'institution académique. Notre recherche souligne un phénomène prégnant où les apprenants préfèrent s'en remettre à leurs pairs plutôt que solliciter leurs tuteurs en ligne. S'ils privilégient la disponibilité indéfectible des étudiants, ils accordent une plus grande importance à leur réactivité. Nous pensons que le clivage qui oppose l'environnement académique à la sphère estudiantine est pour partie le fait de deux temporalités distinctes. L'une, verticale, est celle de l'ENT institutionnel (Environnement Numérique de Travail) ; l'autre, horizontale, est caractérisée par les échanges de pairs à pairs au sein de l'EPA (Environnement Personnel d'Apprentissage). L'asynchronisme résultant engendre des effets de détournement d'usage par lesquels les étudiants exportent des ressources institutionnelles au profit de leur propre environnement. Mais l'analyse de leurs praxis révèle un autre artefact : l'accélération temporelle. Les terminaux mobiles sont principalement le fait de cet emballement. Les interactions de l'immédiat et le temps court ont tendance à prendre le pas sur la richesse interactive et le temps long. Or, ces communautés d'apprentissage ne semblent pas conscientes des effets de cette accélération à terme.

Nous recourons à une observation netnographique suivant une approche empirique par systématique hypothético-déductive. Notre terrain expérimental est composé de 314 individus inscrits dans un centre de formation à distance (privé). Notre corpus est composé de 1405 messages recueillis sur différents dispositifs : les forums de la plateforme institutionnelle et les groupes communautaires sur Facebook et Google+. Notre mesure s'effectue de novembre 2013 à mai 2014 soit six mois d'observation non participante. Celle-ci comprend l'analyse catégorielle de contenus des forums de la plateforme institutionnelle et des communautés d'apprentissage hébergées par les étudiants eux-mêmes. Pour appréhender les processus de collaboration, nous mobilisons une méthodologie pluridisciplinaire alliant les méthodes qualitatives par analyse catégorielle de contenus et des ritualités numériques et les méthodes quantitatives telles que l'analyse de réseaux sociaux. Notre ancrage théorique est la critique sociale du temps de l'école de Francfort qui intègre trois facteurs relatifs à l'accélération temporelle : l'innovation technique, le changement social et le rythme de vie. Nous proposons de mettre en perspective nos résultats à la lumière de la théorie de l'accélération de Rosa (2010).

La temporalité des communautés estudiantines étudiées est fortement influencée par les tech-

*Intervenant

nologies numériques. Leur course à la réactivité est motivée par une mise en visibilité de soi, assimilable à une intermédiation. Cette accélération est préoccupante dans la mesure où elle est amenée à s'accroître encore avec l'innovation technologique. Quand l'instantanéité prévaut sur la richesse interactive, nous pouvons légitimement nous interroger sur les interactions en " temps réel ". Ainsi, ces étudiants, qui constituent des structures horizontales par idéologie participative, ne sont pas conscients de la logique de domination sociale régie par les algorithmes sur le principe du *scoring* et de l'évaluation entre pairs.

L'accélération temporelle relevée ici est avant le fait de l'innovation technique qui instrumente la jeune génération dans sa vélocité interactive. Les rythmes de vie s'accélèrent pour les plus jeunes et creusent encore plus le fossé avec leurs tuteurs. Quant au changement social, si nous constatons sur le terrain un engouement pour les structures décentralisées et a hiérarchiques, on déplore en revanche le processus de domination sociale que l'accélération temporelle produit sur notre population d'étude.

Domenget, J.-C., Larroche, V., Peyrelong, M.-F., & Merzeau, L. (2015). *Reconnaissance et temporalités: une approche info-communicationnelle*. Paris : l'Harmattan.

Peraya, D., & Bonfils, P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques: comportements et usages émergents. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge, 1*(1). <http://doi.org/10.4000/dms.126>

Rosa, H. (2010). *Accélération: une critique sociale du temps*. (D. Renault, Trad.). Paris : La Découverte.

Virilio, P. (2010). *Le grand accélérateur*. Paris, France: Galilée.

Viveret, P., & Le Doze, C. (2014). *Vivre à la bonne heure*. Paris : les Presses d'Ile-de-France.

Mots-Clés: dispositif sociotechnique, asynchronisme, communauté d'apprentissage, théorie de l'accélération

Caractériser les usages des forums de discussion à l'œuvre dans des dispositifs ouverts aux masses de type MOOC : une analyse des apports et des limites de l'approche séquentielle du discours

Cédric Brudermann * ¹, Chrysta Pélissier

¹ Centre de Linguistique en Sorbonne (CeLiSo - EA 7332) – Université Pierre et Marie Curie (UPMC) - Paris VI : ER11 – France

Dans cette communication, nous aborderons la question des usages du numérique en éducation sous un angle méthodologique. De façon plus précise, il sera question de porter un regard critique sur la pertinence (à entendre comme les apports et les limites) du recours à l'approche séquentielle du discours (ASD) pour caractériser les usages des participants aux MOOCs au sein des forums de discussion.

L'ASD est un outil méthodologique permettant de reconstituer *a posteriori* (autant que possible) – à partir de l'étude qualitative et quantitative des tours de paroles non/verbaux laissés par les membres d'une même communauté de pratique sur des supports donnés – l'activité en cours de déroulement et, *in fine*, de l'interpréter. Pour cela, cette approche considère que chaque tour de parole se réalise, non seulement en fonction d'un " historique conversationnel " qui le précède, mais également selon les potentialités et contraintes techniques du dispositif numérique sur lequel il écrit.

Nous avons appliqué cette approche méthodologique pour analyser des interactions écrites ayant eu cours dans le cadre du MOOC " Ville Durable : être acteur du changement " (Janvier-Mars 2014), un cours en ligne d'introduction au développement durable abordé d'après une perspective juridique. Dans ce MOOC, il était notamment attendu des participants (n = 5568) de s'impliquer dans des tâches " additionnelles ", c'est-à-dire non prises en compte dans le processus d'évaluation et incitant à réagir sur des forums de discussion à des questions ouvertes en lien avec les contenus du cours.

Pour appréhender les usages à l'œuvre au sein de ces tâches (n = 4), les séquences interactionnelles ayant eu lieu sur les forums ont été analysées d'après trois dimensions :

- la séquentialité des échanges (Apothéloz *et al.*, 2007) *a priori* induite par les scénarios pédagogiques ;
- l'affordance de la plateforme d'appui, comme vecteur d'usages séquentiels prédictibles ;
- les ressources linguistiques mobilisées, comme ressources pour l'organisation séquentielle – et donc l'usage – du discours (Alvarez Martinez, 2007).

*Intervenant

L'analyse des données a abouti à la caractérisation de profils de participants et de types d'action prévisibles (des trajectoires). Même si ces résultats sont encore exploratoires, du fait des problèmes liés à la transposition à d'autres contextes et à l'instrumentation (Rabardel, 1995) inhérents à l'ASD, la présente étude a pu aboutir à une première modélisation de la notion " d'agir participant ".

Dans cette communication, après avoir présenté l'ASD, le cadre théorique auquel nous nous rattachons, les données collectées et la notion d'agir participant, nous finirons par souligner en quoi cette notion peut s'avérer utile pour appréhender les usages des apprenants dans les dispositifs de type MOOC et, en retour, mieux penser l'accompagnement à l'autonomie d'apprentissage dans ces mêmes environnements de travail.

Apothéloz, D., Grobet A. & Pekarek Doehler, S. (2007). Séquentialité et temporalité du discours. *Cahiers de praxématique*, 48. Montpellier : Pulm, 13-22.

Alvarez Martinez, S. (2007). L'analyse du discours médié par ordinateur (ADMO) : Quel intérêt pour l'étude des interactions synchrones à distance dans un environnement pédagogique en ligne ? Colloque EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne – Grenoble - Juin 2007. Repéré sur le site du colloque : <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/alvarez.pdf>

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin.

Mots-Clés: Usages du numérique, MOOC, approche séquentielle du discours, agir participant, forum de discussion

Contributions des traces d'activité à l'analyse du comportement des élèves

Laëtitia Pierrot * ¹, Sergio Ramirez *

¹, Jean-François Cerisier ¹, Hassina El Kechaiï ¹, Lucie Pottier ¹

¹ Laboratoire TECHNÉ (EA 6316) – Université de Poitiers – France

Le rapport des jeunes aux technologies numériques est régulièrement étudié et rediscuté. Abordé notamment à travers les processus d'appropriation, les travaux en sciences de l'information et de la communication en particulier contribuent à éclairer sur ces processus. Dans le cadre de l'accompagnement scientifique mené d'un projet désormais achevé, différentes méthodes et approches ont été mobilisées pour comprendre les relations qu'entretiennent les élèves et enseignants d'un lycée d'enseignement général avec les technologies sur deux années scolaires, en 2015-2016 et 2016-2017. Ce projet a consisté à accompagner financièrement les élèves dans l'achat d'un ordinateur portable ou d'une tablette tactile ou hybride à utiliser tout au long de leur parcours dans le lycée. Cet outil devient l'équipement personnel de l'élève, qu'il peut utiliser à toutes fins.

Pour rendre compte des modifications dans le comportement des lycéens face à la disponibilité permanente des technologies numériques, l'accompagnement scientifique du projet s'est appuyé sur :

- des questionnaires, pour lister leurs équipements,
- des entretiens semi-directifs individuels ou collectifs, pour identifier leurs représentations,
- des observations, pour voir leurs compétences numériques en œuvre
- de l'analyse de traces, au cœur de la présente proposition.

L'analyse de traces a été privilégiée pour capturer dans le temps le comportement des élèves à travers leurs pratiques numériques. Elle répond entre autres à un objectif de recherche doctorale autour des pratiques numériques juvéniles, observées sous les angles individuel et collectif. L'identification des pratiques répond à une question plus large autour de la circulation des pratiques dans l'environnement social des élèves.

Pour observer la circulation des pratiques juvéniles, une approche basée strictement sur le déclaratif (questionnaire, entretien, récit d'usage) aurait pu amener des biais, tel que celui de désirabilité sociale (Butori et Parguel, 2010). Pour autant, la seule analyse de traces suppose une interprétation laissée au chercheur (Galison-Mélenec, 2011) et ne suffit pas pour saisir l'intentionnalité des actions. Le cadre d'analyse retenu combine alors une analyse de traces mixée à des entretiens et un questionnaire.

La trace, en tant qu'objet d'étude, permet de rendre compte des actions des utilisateurs par un

*Intervenant

vecteur de collecte (Lund et Mille, 2009). Dans le cas présenté ici, les lycéens ont été équipés d'un logiciel de traçage sur leur équipement numérique personnel (tablette ou ordinateur portable) utilisés dans et en dehors de l'établissement. De plus, les historiques d'utilisation du réseau du lycée (logs collectés par le proxy institutionnel) ont été analysés pour comprendre l'activité en ligne des élèves. Chaque action, au sens numérique, correspond à l'enregistrement d'un événement (sujet-verbe-action) marqué temporellement: {élèveA} lance {outil1} {teljour} à {telleheure}. Cette définition rejoint en même temps la théorie de l'activité où l'action est orientée vers un but (Leontiev, 1984). Des entretiens d'explicitation auprès des élèves complètent l'analyse en apportant du sens sur l'intention des actions. Le questionnaire permet quant à lui d'identifier les équipements privilégiés par les élèves.

Pour mener l'analyse de ces données et rendre compte des pratiques numériques des élèves, un cadre a été élaboré autour de quatre dimensions identifiées. Ce cadre part de la définition donnée à la pratique, considérée comme un ensemble d'actions thématiques, fréquentes et habituelles, construites dans l'interaction (avec un objet, avec un milieu) et visant une certaine efficacité (Aillerie, 2011).

Quatre dimensions ont ainsi été définies : la catégorie thématique, le contexte, la temporalité et la nature de l'intention, avant de figurer dans un modèle. A partir du modèle générique de la pratique numérique, composée de ces quatre définitions, celui-ci a été adapté au contexte du projet. Cette adaptation s'est faite en impliquant les élèves grâce aux entretiens d'explicitation réalisés.

Une fois ce modèle défini, il a été appliqué comme cadre pour identifier le comportement des élèves, à travers leurs pratiques. Pour cela, chaque dimension a été traitée et analysée de façon séparée pour obtenir des profils d'élèves.

La suite du travail consiste désormais à compléter ces profils, en optant pour un classement automatique. Pour cela, le logiciel Autoclass, qui s'appuie sur une classification automatique bayésienne est utilisé. Cet outil, qui relève des méthodes statistiques, propose un nombre et une composition de groupes ou classements qui ne sont pas connus à l'avance. Il présente aussi un intérêt pour mettre en évidence l'influence des variables dans la composition des groupes proposés.

L'objectif de la communication est de présenter la méthodologie qui nous a conduit à élaborer le modèle formalisé pour observer la pratique numérique, son application dans le cadre du projet AS-Living Cloud et les principaux résultats qui en découlent.

Mots-Clés: traces, pratique, jeunes, modèle

Education, diffusion et transmission des connaissances à l'ère numérique : quelle redistribution sociale des savoirs ? Une mise en perspective sociologique des mutations en cours à travers l'exemple des jeunes (élèves, collégiens et lycéens)

Sylvia Girel * ¹

¹ Aix Marseille univ (lames cnrs) – PRES Aix Marseille Université – France

Les transformations liées à l'ère numérique impactent aujourd'hui tous les mondes sociaux mais particulièrement ceux liés à l'éducation, à la diffusion et transmission des connaissances. Dans ce contexte, l'observation et l'analyse des pratiques, des usages et des représentations du numérique sont un enjeu majeur pour la recherche mais tout autant pour mesurer les effets des politiques publiques dans ce domaine et afin de comprendre, mesurer les mutations en cours dans la distribution sociale des savoirs. C'est autour de cette problématique que nous proposons d'intervenir en centrant notre propos sur les jeunes générations (élèves, collégiens et lycéens) et suivant deux axes : un axe analytique et réflexif sur les dispositifs, les publics et leurs pratiques (Sylvia Girel), un axe empirique avec la présentation de résultats d'enquête conduites récemment sur les usages du numérique au collège et au lycée, au cours d'événement dédiés comme les Open Bidouille Camp (Matthieu Demory). Plus globalement, il s'agira aussi de s'interroger sur les logiques de médiation à l'oeuvre dans le numérique aujourd'hui, qu'elles soient formelles et mises en oeuvre dans le cadre d'actions structurées (mondes éducatifs, politiques publiques, etc.) ou informelles et relevant des dynamiques d'acteurs (associations, collectifs, fablab, etc.). L'objectif étant d'aborder la pluralité des enjeux liés à la diffusion et à la transmission des connaissances à l'ère numérique :

- Enjeux culturels (développement de la culture numérique, scientifique, etc.),
- Enjeux sociaux (accessibilité et démocratisation, nouveaux espaces d'échanges réels et virtuels, nouveaux rapports au temps et aux espaces, etc.),
- Enjeux politiques (nouveau paysage de l'enseignement, de la culture, etc.).

Les résultats de nos enquêtes en cours chercheront à montrer comment les différents acteurs (élèves, enseignants, parents, chefs d'établissement, étudiants et enseignants dans le supérieur et autres acteurs hors de l'école) s'emparent des outils numériques dont ils disposent et quels réseaux de signification ils (co)-construisent à leur sujet, quels usages et "manières de faire" différentiels (BONNERY, 2009) ils déploient. Les différents régimes d'appropriation, les inégalités, seront discutées à partir de données qualitatives (issues d'observations participantes, d'entretiens) et de

*Intervenant

données quantitatives (résultats des questionnaires).

L'enjeu étant de traiter des régimes d'appropriation du numérique dans l'éducation, en tenant compte de la diversité des acteurs concernés : pouvoirs publics, établissements scolaires, enseignants, élèves et parents d'élèves.

Les fondements théoriques de ce projet se construisent sur plusieurs perspectives à la croisée de la sociologie de l'éducation et de la sociologie de la culture. Il s'agit dans un premier temps de déconstruire la catégorie " numérique ", pour comprendre ce qu'elle révèle et justifier l'usage du terme " technologie cognitive " (BOULLIER, 2016 – CONEIN, 2004). Il s'agit ensuite de convoquer la sociologie des *curricula*, en empruntant et dépassant certains concepts, à l'instar du " dispositif pédagogique " (BERNSTEIN, 2007) numérique et de " l'expérience scolaire " (ROCHEX, 1995) numérique. Enfin nous porterons une attention particulière aux réactions des acteurs sociaux face à ce processus d'intégration du numérique dans l'éducation, en travaillant des notions telles que la " résistance ", l'" appétence " ou encore l'" appropriation ". Nous croiserons ici des questionnements sur la réception et le concept d'horizon d'attente (1) (JAUSS, MOLINO, PASSERON), les travaux sur les publics des arts et de la culture pouvant contribuer à affiner et préciser l'analyse.

Les données, sur lesquelles s'appuie cette proposition, proviennent de plusieurs études différentes : une enquête de terrain menée au sein d'un collège en situation rurale et bénéficiaire du Plan Numérique pour l'Éducation ; une enquête de terrain, conduite au sein d'un lycée du centre-ville d'une grande métropole ; des enquêtes conduites lors de la réalisation des Open Bidouille Camp (édition 2017, Aix-en-Provence).

(1) Sur la définition de ce concept voir le lexique Socius : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/43-horizon-s-d-attente>

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Presse Universitaire de Laval.

Boullier D. (2016). *Sociologie du numérique*. Armand Collin.

Conein B. (2004). Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive. *Réseaux*, 124, 53-79.

Passeron J.-C. & MOLINO J. (2015). Le mixte et le singulier. *Épistémologie des sciences sociales et théories de l'esthétique*, EHESS, février 2015, <http://triangle.ens-lyon.fr/spip.php?article4325>
Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.

Mots-Clés: collège, lycée, numérique, usages, pratiques, transmission

Elargir la base du ”paradigme des usages” pour appréhender les pratiques numériques des enseignants-chercheurs à l’université : quelques éléments pour une approche renouvelée des études d’usages en éducation

Périne Brotcorne * 1

¹ Centre Interdisciplinaire de Recherche Travail, Etat et Société (CIRTES) – Belgique

Les discours officiels des décideurs politiques industriels et des institutions éducatives n’ont de cesse de porter l’attention du grand public sur les ‘bienfaits’ du numérique en éducation, notamment pour développer l’autonomie des étudiants (Denoué, 2017), mais aussi du travail enseignant. En s’éloignant des discours promotionnels prônant les effets automatiquement positifs des usages du numérique sur ‘l’autonomie’ des pratiques d’apprentissage et d’enseignement, cette communication vise à s’appuyer sur des propositions issues du renouvellement récent du paradigme des usages (Denis, 2009 ; Granjon, 2009, 2012 ; Proulx, 2015 ; Voirol, 2011) pour développer un cadre d’analyse qui permet d’enrichir la compréhension des processus différenciés d’appropriation et d’acculturation en cours dans le développement des usages du numérique chez les enseignants-chercheurs appartenant à la faculté des sciences politiques, économiques et sociales d’une université belge francophone.

Au niveau théorique, nous nous appuyons sur les apports incontestables des travaux sociologiques issus du paradigme des usages (Chambat, 1994 ; Jouet, 2000 ; Mallein & Toussaint, 1994 ; Proulx, 1995 entre autres) tout en cherchant à combler leurs lacunes et leurs faiblesses. Ainsi, à la suite de Jérôme Denis (2009), nous suggérons d’élargir la base analytique du paradigme traditionnel des usages (i.e. *première topique de la sociologie des usages*, Proulx, 2015), pour y intégrer trois ‘oublis’ fondamentaux (Voirol, 2011) : celui de la *contrainte*, celui de la *vulnérabilité* et celui de la *critique*. Cette approche élargie cherche à rendre compte à la fois des formes de contraintes imposées par les dispositifs techniques des outils numériques mobilisés (ou imposés) dans le cadre des activités professionnelles et personnelles des enseignants-chercheurs, *et* des pratiques d’usage des acteurs en situation sans négliger la possibilité d’identifier leurs éventuelles vulnérabilités, difficultés et incompétences – celles-ci étant entendues comme le résultat de déficit en capitaux, en capacités et en sens pratiques, conséquences intériorisées de formes de domination sociale (Granjon et *al.*, 2009).

Au niveau méthodologique, les données empiriques sur lesquelles nous comptons appliquer ce cadre d’analyse renouvelé sont issues d’un programme de recherche, financé par la Politique scientifique fédérale belge, qui porte sur les politiques d’inclusion numérique en Belgique. Son ambition générale est de s’inscrire dans le cadre d’une approche critique des usages des technologies de l’information et de la communication (Granjon et Denoué, 2011 notamment) pour analyser la problématique des inégalités numériques auprès d’individus issus de milieux socialement contrastés. Une partie de l’enquête empirique porte sur le public des enseignants-universitaires, dont la spécificité est d’appartenir à une catégorie socioprofessionnelle privilégiée et pour laquelle

*Intervenant

l'actualisation des potentialités des usages du numérique pour leur vie professionnelle et sociale semble aller relativement de soi.

La démarche méthodologique mise en oeuvre s'appuie sur une approche qualitative, qui fait appel à la méthode des *récits de pratiques de vie* (Laviolette, 2016). Ceux-ci sont récoltés par le biais d'une vingtaine d'entretiens individuels semi-directifs approfondis auprès d'enseignants-chercheurs appartenant à la faculté des sciences politiques, économiques et sociales d'une université belge francophone. Ces entretiens seront complétés par une enquête ethnographique des parcours d'appropriation des outils numériques mis à disposition – voire imposés – à ces enseignants par l'université pour *innover* leurs pratiques pédagogiques.

Cette communication contribue doublement à apporter une dimension critique sur les études d'usages en éducation. Elle invite d'abord à réfléchir aux conditions dans lesquelles la notion d'usage reste pertinente dans la réflexion portant sur l'intégration effective du numérique en éducation. Ensuite, en proposant un cadre d'analyse qui s'appuie sur les renouvellements théoriques les plus récents du paradigme des usages en sciences sociales, elle se fonde sur une approche pluridisciplinaire, visant à articuler deux champs disciplinaires qui ont peu dialogué jusqu'à présent: les sciences de l'éducation et en particulier la recherche sur le numérique éducatif, d'une part, et la sociologie des usages, d'autre part (Collin, Guichon et Ntébutsé, 2015). A ce titre, cette communication s'inscrit dans l'axe épistémologique du colloque.

Proulx, S. (2015). " La sociologie des usages, et après ? ", *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 6 | 2015, mis en ligne le 23 janvier 2015, consulté le 05 janvier 2017. URL : <http://rfsic.revues.org/1230> ; DOI : 10.4000/rfsic.123

Denis, J. (2009). " Une autre sociologie des usages ? Pistes et postures pour l'étude des chaînes sociotechniques ", 2009. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00641283/document>

Denoué, J. & Granjon, F. (dir.), (2011). *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris : Presses des Mines.

Granjon, F., Lelong, B. & Metzger, J.-L. (dir.) (2009). *Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*. Paris, Hermès/Lavoisier.

Voirol, O. (2011). Chapitre 3. L'intersubjectivation technique : de l'usage à l'adresse. Pour une théorie critique de la culture numérique. In Denoué, J., & Granjon, F. (Eds.), *Communiquer à l'ère numérique : Regards croisés sur la sociologie des usages*. Presses des Mines. doi :10.4000/books.pressesmines.402

Mots-Clés: usages, récits de pratiques de vie

Enjeux des activités de recherche sur les usages numériques scolaires

Isabelle Dumez Féroc * ¹, Fabienne Lancellata *

, Stéphanie Netto *

¹ TECHNE – Université de Poitiers – France

L'enjeu majeur de la recherche évoquée ici est de produire de nouvelles connaissances sur l'appropriation du numérique par les acteurs des institutions éducatives. La partie des résultats présentés concerne plus particulièrement les transformations pédagogiques induites par le déploiement du numérique dans un lycée. La problématique développée met le focus sur les enjeux de la conduite de recherche sur les usages numériques scolaires. Ce projet de recherche consacré à l'observation des usages des équipements et ressources numériques au sein d'un lycée français avait pour objectif de mesurer l'impact et l'efficacité des investissements engagés et éclairer ainsi les décisionnaires des politiques publiques (collectivité et rectorat) menées en région de janvier 2015 à juin 2017. Un autre enjeu du projet est la potentialité pour le laboratoire universitaire engagé dans la recherche, de participer au développement de la filière régionale e-éducation, en produisant des analyses sur les pratiques de terrain et en contribuant à l'expérimentation de nouvelles ressources numériques éducatives. Le lycée, terrain de l'étude est équipé de moyens technologiques importants et tous les élèves ont reçu une aide à l'équipement individuel (ordinateurs ou tablettes).

La partie du projet, dédiée à l'observation des pratiques pédagogiques intégrant de différentes manières le numérique, s'est effectuée à travers deux approches thématiques : d'une part l'étude de l'écosystème technico-pédagogique développé autour des ressources et équipements numériques, d'autre part l'étude de l'impact du numérique sur les modalités d'évaluation pédagogique des élèves. Le numérique étant diffus, nous n'avons pas voulu observer exclusivement l'activité dans et durant la classe : il pouvait être mobilisé dans la phase de préparation des cours ou lors d'activités d'évaluation après le cours. Pensée telle qu'une unité de lieu et de temps dans la forme scolaire traditionnelle, la classe pouvait n'être que la partie visible des usages du numérique. Pour appréhender dans son intégralité la dimension pédagogique des usages numériques scolaires, nous avons choisi d'étudier le développement de l'écosystème du numérique au sein de l'établissement et son rapport à la forme scolaire, en appréhendant les modalités d'ajustement que chacun opère sur le terrain.

En terme de méthodologie, la démarche de recherche a suivi un schéma en trois phases : une phase exploratoire constituée d'observations de classe et d'entretiens avec des enseignants volontaires ; une deuxième phase visant la constitution d'un corpus longitudinal d'observations de classe systématisées et d'entretiens semi-directifs ; la troisième phase ayant pour objectif la constitution d'un corpus exhaustif d'entretiens avec tous les enseignants de l'établissement. Au terme de cette étude 33 enseignants ont participé à cette recherche. Les méthodologies d'enquête ont été privilégiées à l'aide de plusieurs outils de recueil (entretiens semi-directifs, grilles de questionnaires) et de traitement (analyse de contenus, statistiques).

*Intervenant

S'inscrivant dans une démarche d'étude des usages des technologies et de leurs représentations, cette approche construite autour des deux thématiques précitées a permis de cerner les logiques d'appropriation technologique et sociale des équipements et des ressources du lycée par les enseignants ainsi que leurs représentations des limites et des potentialités du numérique en éducation. Elle a permis de saisir les modalités d'adaptation à l'environnement pédagogique au regard des contraintes et des potentiels sociotechniques du numérique, et des caractéristiques psychosociales des acteurs en présence. Des tendances fortes se dégagent sur la façon dont le numérique transforme les pratiques des enseignants et leurs représentations du métier (impact sur le rapport aux savoirs et aux apprentissages des élèves, redéfinition des conditions d'enseignement et de certaines modalités de relations sociales). Les résultats permettent d'appréhender les transformations de l'espace et du temps d'enseignement et d'éducation, ainsi que l'évolution des formes scolaires. Notre démarche d'investigation a été particulièrement innovante car elle s'est appuyée sur des ajustements successifs nécessaires pour servir les enjeux de différente nature de ce projet de recherche. La proposition de communication intègre aussi une démarche réflexive à propos des méthodes de recherche mises en œuvre.

Akrich, M.(1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *Éducation Permanente*, 134, 79-89.

Albero, B. (2009). La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 53-66.

Cerisier, J.-F. (2016). La forme scolaire à l'épreuve du numérique. *Questions de communication*. Série actes 34 : Numérique & éducation. Dispositifs, jeux, enjeux, hors jeux.

De Certeau, M. (1990). L'invention du quotidien. *Arts de faire*, 1, 57-63.

Suchman, L. (2007). *Human-machine reconfigurations: Plans and situated actions*. Cambridge University Press.

Mots-Clés: pratiques pédagogiques, démarche réflexive, numérique éducatif

Enseignants fonctionnaires-stagiaires : des usages du numérique sans couture pour éprouver la mobilité?

Elisabeth Schneider * ¹

¹ Espaces et Sociétés (ESO) – Université de Caen Normandie – France

Un des enjeux d'une approche sociocritique du numérique en éducation telle qu'elle a été précisée par Collin et alii (2016) est de porter attention aux liens entre le contexte institutionnel d'apprentissage et le contexte non institutionnel, dans lesquels les acteurs de l'éducation réalisent leurs activités et usent en particulier du numérique. Notre communication s'attachera à l'investigation des usages des acteurs particuliers que sont les enseignants débutants français, dans leur année de fonctionnaire stagiaire en alternance et leur lien à la professionnalisation. En effet, d'une part les usages du numérique en contexte non scolaire de ces derniers sont peu documentés, d'autre part, les réformes successives de la formation des enseignants ont conduit à des recompositions qui interrogent la manière dont l'entrée dans le métier est appréhendée. La prise en compte du sujet en formation, le développement du paradigme de la réflexivité ont permis une saisie des enjeux personnels et identitaires de la formation et le développement de la professionnalisation comme champ de recherche. Parallèlement, le travail réel des enseignants est au cœur d'un certain nombre de recherches dans une approche clinique, à partir de la psychodynamique du travail ou en didactique (voir entre autres Bodergat, Buznic, 2015). Sont mises au jour les tensions qui peuvent relever d'attentes institutionnelles, des publics à enseigner, des trajectoires des sujets enseignants eux-mêmes. Les usages du numérique sont étudiés mais dans leurs liens à la pratique de classe essentiellement. Ces usages trouvent pourtant leur place dans les espaces hors formation. Certains sont très peu investigués, voire impensés dans leur contribution à la professionnalisation. Ainsi la mobilité, pourtant identifiée comme un des attributs de individus contemporains et un attribut spécifique des agents de la fonction publique d'état n'est pas travaillée dans son interaction avec l'appropriation de la formation, hormis dans des expérimentations ponctuelles que nous préciserons. En effet, l'année de stage en alternance impose aux enseignants une mobilité entre l'ESPE, l'établissement scolaire et les lieux de vie privés. Nous faisons l'hypothèse que le numérique est un des opérateurs de cette polytopie, comme pour les adolescents (Schneider, 2013) Dans une approche d'explicitation du couplage humain et technique permettant de dépasser une vision techniciste (Albero, 2010), nous cherchons à développer une approche phénoménologique issue de la sociologie critique des médias (Couldry, Hepp, 2017) ambitionnant d'investiguer la complexité des situations à hauteur d'humain et de mettre en évidence ce que les acteurs expérimentent au quotidien.

Notre communication proposera les résultats d'une enquête exploratoire auprès de 15 fonctionnaires stagiaires de l'éducation nationale. Un recueil de photographies prises par les enquêtés, des entretiens semi-directifs ainsi que des éléments issus de leur parcours de formation (compte-rendu de visite, portfolio, écrits réflexifs) ont permis d'investiguer la complexité de l'articulation entre la mobilité rendue nécessaire entre lieu de formation, lieu de stage et lieu(x) privée(s). Les usages du numérique apparaissent ainsi au fil de la mise au jour du système de contraintes avec

*Intervenant

lequel ils sont aux prises, en fonction des arbitrages et des prises de conscience. L'analyse de discours menée sur les entretiens et l'analyse des photographies permettent en particulier de tracer des parcours personnels et d'identifier des espaces problématiques. Loin d'être sans couture, les usages du numérique interagissent pour faire de cette expérience de mobilité une épreuve au sens sociologique. Le récit des fonctionnaires stagiaires depuis l'annonce de leur affectation en juillet 2016 met en évidence les difficultés, les choix d'organisation en fonction des situations familiales, des contraintes financières, des opportunités de logement mais aussi des représentations des attentes de la formation. Au fil de l'année, des reconfigurations ont lieu pour lesquelles les outils du numérique peuvent être des leviers ou des contraintes supplémentaires. Des inégalités dans le possible investissement dans la formation sont ainsi mises en évidence, voire des empêchements invisibles pour l'institution.

Après avoir présenté les résultats, nous dégagerons quelques pistes méthodologiques pour une appréhension des usages du numérique dans une perspective phénoménologique.

Albero, B. (2010). " Penser le rapport entre formation et objets techniques, Repères conceptuels et épistémologiques ", dans Gilles Leclercq et Renáta Varga, *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Hermès / Lavoisier, 197-215.

Bodergat, J.Y. & Buznic-Bourgeacq P. (2015). *Des professionnalités sous tension, Quelles reconstructions dans les métiers de l'humain?*, De Boeck.

Schneider, E. (2013). *Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens*, Doctorat de géographie physique, humaine, économique, régionale, thèse codirigée en sciences de l'information et de la communication, Soutenue à l'Université de Caen, France, octobre 2013.

Collin, S., Brotcorne, P., Fluckiger, C., Grassin, J.F., Guichon, N., Muller, C., Ntebutse, J.G., Ollivier, C., Roland, N., Schneider E. & Soubrié T. (2016). " Vers une approche sociocritique du numérique en éducation : une structuration à l'œuvre ", *Adjectif.net*, récupéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article387>

Couldry, N., Hepp, A. (2017). *The mediated construction of life*, Polity.

Mots-Clés: ethnographie, mobilité, enseignants débutants

Ethnographie ” clandestine ” des pratiques numériques informelles à l’université.

Approche exploratoire de l’usage d’un réseau social étudiant : Facebook sur les bancs de la fac

Anna Barry * ¹

¹ Cultures et Diffusion des Savoirs (CeDS) – Université de Bordeaux : EA7440, Sciences Po Bordeaux - Institut d’études politiques de Bordeaux, Sciences Po Bordeaux - Institut d’études politiques de Bordeaux, Sciences Po Bordeaux - Institut d’études politiques de Bordeaux – Bordeaux, France

La réflexion sur les conditions de travail des étudiants à l’université s’ancre dans le mouvement plus large de ce que l’on nomme aujourd’hui la ” pédagogie universitaire ”. La notion est à la mode, comme peuvent en témoigner les nombreux colloques ou publications qui lui sont aujourd’hui dédiés en lien avec les nouvelles orientations politiques des établissements supérieurs (cf. De Ketele, 2010). Il est clair que le développement de ce courant épouse les mutations sociales relatives aux technologies de l’information et de la communication (Lameul et Loisy, 2014). Lors d’entretiens menés pour une étude exploratoire auprès de différentes personnalités représentatives de la pédagogie universitaire dans une grande université française, nous constatons un ajustement net entre ces formats de communication sociétaux et les principes pédagogiques universitaires aujourd’hui plébiscités. Le responsable de l’organisation des enseignements et des formations (membre de ce panel d’enquêtés) déclarait par exemple que le cours académique (magistral) n’est plus aujourd’hui adapté, eu égard à la réduction des formats de communication chez les étudiants (twitter, Facebook, MOOC...).

En l’état, tout se passe comme si, dans les discours tenus sur la refonte de l’enseignement universitaire, les formats pédagogiques devaient s’adapter aux nouvelles formes de socialité étudiante. Plus que de critiquer théoriquement ce postulat d’une continuité nécessaire entre temps didactique et temps sociétaux, on avancera que le souci d’une adaptation des formes de l’enseignement et de la formation à la culture numérique supposée des étudiants conduit souvent à passer outre l’étude même de cette culture numérique, lorsqu’elle opère au cœur de la scolarité estudiantine. Pour le dire autrement, la culture de l’étude à l’université – telle qu’elle fut entreprise par Verret (1975), Coulon (1997) ou encore Felouzis (2001) – n’est encore que trop peu étudiée à travers sa dimension proprement numérique, en particulier celle à l’œuvre de manière informelle et néanmoins puissante du côté des étudiants, à travers par exemple les réseaux sociaux.

Ainsi, le dispositif qui sera au centre de l’analyse de cet article se positionne en marge de ceux habituellement traités au sein du domaine. Plus que d’examiner l’espace des ingénieries numériques officielles prenant place dans l’enseignement universitaire, cet article proposera de convoquer un espace d’analyse tout à fait particulier : celui d’un groupe Facebook réunissant 199 étudiants de Licence 3 sciences humaines et sociales, dont l’usage institue clairement l’outil au rang d’instrument du ” métier d’étudiant ” (Coulon, 1997).

*Intervenant

L'entrée sur ce terrain se caractérise par une position d'observateur "espion", pour reprendre la typologie de Kohn et Nègre (1991). En effet, l'observateur "clandestin" (Lapassade, 2002), fondu dans la masse des membres, est devenu adhérent au groupe sans indiquer initialement la finalité réelle de son adhésion. Les observations qui en découlent sont issues d'une enquête ethnographique s'étalant sur une durée de 8 mois (juillet 2015 à février 2016). Elles ont permis d'examiner comment les modes de communication numériques spontanément mis en œuvre par les étudiants sur les réseaux sociaux exercent à eux seuls d'importants effets sur la circulation des savoirs à l'université, notamment par la diffusion de prises de notes, perçue ici comme une réelle économie pédagogique parallèle.

Cette stratégie, que Lapassade qualifie "d'entrisme" (2002), et la dissimulation du chercheur qui en découle, soulève de nombreuses questions aussi bien épistémologiques qu'éthiques. La nécessité de rendre compte d'un phénomène justifie-t-elle la méthode employée pour y parvenir ? Si la validité d'une expérimentation scientifique se mesure à l'aune de sa reproductivité objective, *quid* de la validité des observations menées sur un terrain impraticable pour d'autres chercheurs ? Ne peut-on finalement pas considérer toute recherche comme étant plus ou moins déguisée dès lors que le chercheur n'avoue pas directement tous les buts de son enquête ?

Ainsi, la démarche proposée par cet article sera opératoire à deux niveaux : au plan praxéologique, en invitant à une approche compréhensive des formes de vie estudiantines en vigueur sur les réseaux sociaux et en contribuant à nuancer les usages d'un tel dispositif pourtant pris comme point de départ pour légitimer la pédagogie numérique officielle ; mais surtout au plan méthodologique, en réinterrogeant la méthode exploratoire utilisée pour étudier les usages de ce dispositif informel.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris : PUF.

Kohn, R. C. & Negre, P. (1991). *Les Voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan.

Lameul, G. & Loisy, C. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Lapassade, G. (2002). Observation participante. In Barus-Michel, J., Enriquez, E., et Levy, A. *Vocabulaire de Psychosociologie. Positions et Références*. Paris : Erès.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*, Atelier Reproduction des thèses, Université Lille III.

Mots-Clés: pratiques numériques informelles, observation ethnographique, pédagogie universitaire, prise de notes

Etudier l'expérience des enfants en situation d'apprentissage instrumenté

Sandra Nogry * ¹, Gilles Dieumegard ², Nicolas Perrin

¹ Laboratoire Paragraphe (Paragraphe) – Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis : EA349, université Cergy-Pontoise – France

² Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF) – Université Paul Valéry - Montpellier III – France

En 2004, Wright et Mc Carthy publiaient ” *Technology as experience* ”. En se fondant sur les écrits de Dewey (1915, 2015) et de Bakhtine, ces chercheurs mettaient en avant l'importance d'étudier l'expérience subjective de l'acteur lorsqu'il utilise une technologie en situation. Depuis, si l'expérience utilisateur (user experience) est devenue un argument marketing, l'expérience des sujets utilisant des technologies numériques est plus ou moins documentée suivant les domaines. Dans cette contribution, notre objectif est de souligner l'intérêt de choisir comme unité d'analyse *l'expérience vécue* du sujet pour étudier l'apprentissage instrumenté et les usages des technologies en éducation. Cette contribution se fonde sur les réflexions développées au sein du projet micro-sparkle (Microgenetic Second Person Approach for Research on Knowledge and Learning) et sur une étude réalisée dans le cadre d'un projet de recherche sur les usages et l'appropriation des ordinateurs portables à l'école primaire. Elle vise à discuter des implications théoriques et méthodologiques du choix de cette unité d'analyse.

Ces dernières années, suite au développement de la théorie de l'Enaction (Varela, Thompson et Rosch, 1993), la phénoménologie- l'étude de l'expérience vécue, fondée sur la description des phénomènes et de leurs modes d'apparition - a trouvé une nouvelle place dans les recherches sur la cognition. Ainsi, Depraz, Varela et Vermersch (2011) adoptent l'expérience individuelle comme unité fondamentale d'analyse de la construction du sens.

Ces auteurs définissent l'expérience comme ” *un processus continu vécu de l'intérieur* ”, ” *L'expérience est la connaissance familière que nous avons de notre esprit et de notre action [...] C'est ce dont un sujet singulier fait l'épreuve à un instant donné et en un lieu précis : ce à quoi il accède 'en première personne'* ”.

Ainsi définie, l'expérience vécue comporte deux caractéristiques importantes. D'abord, c'est un processus concret qui se déroule dans le temps à travers des situations matérielles et sociales singulières. En second lieu, il est pré-réflexif : bien qu'il soit ”vécu” en permanence, il n'est pas immédiatement accessible à la conscience réflexive, mais il peut être rappelé et évoqué avec précision dans certaines conditions. Selon Wright et Mc Carthy (2004), l'expérience forme un tout, elle ne peut être décomposée en composants indépendants, mais on peut néanmoins identifier plusieurs ” fils ” (threads), qui se tissent pour constituer la trame de l'expérience : un ” fil ” sensitif qui correspond à l'engagement sensoriel dans la situation, un ” fil ” émotionnel : les émotions ressenties au cours de l'expérience, ou encore un fil spatio-temporel, notre expérience du temps et de l'espace au cours de l'expérience.

Une approche de la deuxième personne implique une compréhension individualisée de l'expérience

*Intervenant

des autres. Documenter l'expérience vécue nécessite de demander au sujet de verbaliser son expérience subjective. Les comptes-rendus spontanés de l'expérience vécue sont généralement médiocres et peu fiables. Des méthodes d'interview telles que l'explicitation (Vermersch, 2012) et l'auto-confrontation vidéo (Theureau, 2010) permettent de surmonter ces faiblesses. Par la focalisation sur un événement particulier, et par des techniques de conduite de l'interview favorisant des descriptions précises des actions, des pensées et des sentiments elles permettent aux enquêtés de retrouver et d'évoquer l'expérience vécue.. Un ensemble d'indices verbaux, non verbaux et para-verbaux objectifs permettent aux chercheurs de vérifier la qualité de l'évocation. Les comptes-rendus verbaux qui en résultent sont complétés par des enregistrements vidéo in situ et des traces écrites, rassemblés dans des corpus complexes.

De notre point de vue, l'expérience subjective constitue une unité d'analyse pertinente pour étudier ce qui se joue pour les enfants dans des situations d'apprentissage instrumentées par des technologies numériques.

Cette approche a été mise en pratique lors d'une étude portant sur les usages d'ordinateurs portables en classe à l'école primaire (Prévot-Carpentier 2017). L'étude visait à documenter le rôle de l'utilisation de cette technologie dans le développement de l'autonomie des élèves. Des auto-confrontations ont été conduites auprès des élèves suite à différents épisodes d'utilisation des ordinateurs en classe. Lors de la présentation, nous pourrions développer les apports de cette approche pour une meilleure compréhension de l'expérience vécue par les élèves, ainsi que les intérêts et limites de l'approche utilisée dans ce contexte.

Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2011). *A l'épreuve de l'expérience*. Zeta Books.

Wright, P., & McCarthy, J. (2004). *Technology as experience*. Cambridge, MA: MIT Press.

Prévot-Carpentier M. (2017). *L'activité instrumentée par les outils numériques des élèves d'une classe de CE1-CM2*. Rapport de recherche, Université Paris 8.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, no 2(2), 287–322.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge (MA): MIT press.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie: vers une psychophénoménologie*. Presses universitaires de France.

Mots-Clés: expérience, apprentissage, approche en deuxième personne, auto, confrontation

Etudier les usages et conscience des usages du numérique en éducation

Muriel Epstein * 1,2

¹ Sophiapol – Université Paris Ouest Nanterre La Défense : EA3932 – France

² Statistique, Analyse et Modélisation Multidisciplinaire (SAmos-Marin Mersenne) (SAMM) – Université Panthéon-Sorbonne – France

La notion d’usage du numérique est, à ce jour, comprise et utilisée par les enseignants comme ” usage institutionnel ” du numérique (Chaptal, 2007), de sorte que les usages non institutionnels du numérique en éducation sont non conscientisés (Ladage et Ravenstein, 2013) et que les réponses des enseignants aux enquêtes qualitatives ou quantitatives des chercheurs reflètent surtout la compréhension par les enseignants de la demande institutionnelle des usages du numérique.

Or, comme l’explique André Tricot, notamment dans la communication (Chaker H., et al. 2010) c’est l’association de tâches et d’outils (numériques) qui permet de définir un usage et un métier. Ainsi l’évolution du métier d’enseignant du secondaire en France, lorsqu’elle est étudiée par entretiens, et enquêtes quantitatives aboutit à des résultats convenus qui ne reflètent pas les pratiques mais la vision d’icelles. Les entretiens non directifs et observations sont plus pertinents mais ne permettent pas une généralisation des résultats.

Dans un contexte d’institutionnalisation de l’innovation décrit notamment, par Patrice Flichy (2003), la dimension locale de l’innovation numérique et la nécessaire interconnexion entre l’établissement et l’Education Nationale, entre un équipement collectif et des postures individuelles oblige à penser les interactions entre le local et le national. (Devauchelle 2015)

Ainsi étudier globalement les usages numériques en éducatifs s’impose mais simultanément, il faut les étudier dans leurs contextes locaux. Il apparaît nécessaire de réfléchir à la conscience des usages, en lien avec leur aspect transdisciplinaire, avec les notions d’identités des enseignants, la dimension socio-critique, leurs dimensions institutionnelles et innovantes.

A la suite de la théorie enracinée de Glaser et Strauss (2001), nous avons développé une technique d’analyse qualitative des blogs, c’est-à-dire une technique quantitative d’analyse textuelle, basée sur des statistiques bayésiennes non supervisées (modèles lda ou ” topic model ”) que nous avons appliquées à 50 blogs d’enseignants français du second degré sur la période 2016/2017 afin d’étudier spécifiquement leur rapport au numérique. Nous proposons de présenter dans cette communication, cette méthode, son originalité technique (en particulier le fait qu’il s’agisse d’une méthode inductive et non déductive), et ce qu’elle apporte sur le fond de l’analyse.

A l’instar de Nolwen Henaff (2009) qui analyse dans le détail le blog d’une enseignante d’histoire-géographie comme on analyserait un journal intime, nous nous demandons si la tenue d’un blog est ” une pratique professionnelle innovante , née d’un dispositif technique ? ”. Alors que 99% des enseignants disposent d’un ordinateur personnel (Profetic 2016), on trouve assez facilement des blogs d’enseignants ”anti-numériques” (1) de sorte que tenir un blog ne signe pas une pratique d’enseignement revendiquée comme numérique. Il est certain que le groupe des enseignants

*Intervenant

tenant un blog ne saurait être représentatif de l'ensemble de la profession, mais on aurait tort de faire d'emblée l'hypothèse d'un biais de sélection sur le rapport au numérique de l'auteur selon cette seule variable. Utilisant les informations disponibles en ligne sur les auteurs (sexe, type d'établissement, discipline enseignée, ancienneté), nous avons pu croiser nos informations avec le contexte sociologique des enseignants, ce qui nous permet ainsi une analyse socio-critique.

La communication, au croisement des axes épistémologiques et méthodologiques du colloque, présentera une technique quantitative d'analyse textuelle des blogs enseignants qui permet d'articuler usages du numérique, conscientisation de ces usages en lien avec les normes institutionnelles avec un début de généralisation conciliant les approches microscopiques et macroscopiques, qualitatives et quantitatives.

(1) par exemple <http://plunkett.hautetfort.com/archive/2016/09/02/le-desastre-de-l-ecole-numerique-a-lire-d-urgence-5842898.html>

Chaker, H., Chevalier, M., Soule-Dupuy, C. & Tricot, A. (2010). *Système de recherche d'information pour les tâches métier*. CORIA, Conférence en Recherche d'Information et Applications, 18-20 mars 2010, Sousse, Tunisie

Chaptal A. (2007), " Usages prescrits ou annoncés, usages observés. Réflexions sur les usages scolaires du numérique par les enseignants ", *Document numérique* 3(10), 81-106.

Devauchelle, B. (2015). Vie scolaire et usage du numérique. La parole de l'élève. *Administration & Éducation*, 146,(2), 145-149. <http://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2015-2-page-145.htm>

Henaff N. (2009), " Etude d'un blog pédagogique. Le blog d'une enseignante en histoire-géographie", *Distances et savoirs* 3(7), 377-398. URL : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-3-page-377.htm

Ladage C., Ravestein J. (2013). Internet et enseignants : entre contrastes et clivages. Enquête auprès d'enseignants du secondaire *Sticef*, 20. URL : www.sticef.org

Mots-Clés: usage du numérique, normes, institution, enseignement secondaire, innovation

Interroger les acteurs d'un dispositif de formation à distance en termes de temporalités

Philippe Teutsch *¹, Jean-François Bourdet¹

¹ Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Le Mans Université : EA2661 – France

La diffusion de la formation à distance à l'université modifie le paradigme éducatif (rôles des acteurs, espaces de communication) et pose la question de la relation proposée entre le dispositif d'apprentissage conçu par l'enseignant et la perception que peut en avoir l'apprenant (Peraya, 2014). Le développement exponentiel des dispositifs de formation à distance, majoritairement asynchrones, avec prégnance de l'écrit et d'activités individuelles, a pour conséquence de reconstruire la dimension temporelle des actes de formation (enseignement et apprentissage) en fragmentant les temporalités et les relations entre acteurs. De telles conditions peuvent créer des difficultés d'engagement et de persévérance pour les participants de dispositifs de formation à distance (Paquelin, 2011).

En formation à distance, la question du temps croise donc celle des environnements numériques (Duncheon & Tierney, 2013). Afin d'aborder cette question, notre équipe a choisi d'explorer la perspective temporelle des situations de formation " en ligne " via l'analyse de l'articulation des sessions synchrones et asynchrones de dispositifs hybrides mis en œuvre en enseignement supérieur. Pour ce faire, nous avons conduit une recherche exploratoire portant sur le contexte spécifique d'activités synchrones organisées via un outil de type " classe virtuelle " (CV) et sur l'impact que peut avoir la mise en place de ces moments médiatisés d'une part sur l'organisation, par les enseignants, des activités d'apprentissage en ligne, et d'autre part sur le vécu des étudiants en termes de temporalités liées à ces activités. Au-delà de l'analyse des temporalités qui se développent, sous différentes formes, en formation à distance (échelles de temps, disponibilités et contraintes, rythmes, échéances, fragmentation des activités dans le temps) la question portait sur le rôle joué par les moments synchrones (instrumentés par outil de CV) dans la perception et l'engagement dans le dispositif de formation, en termes d'activités et de relations aux autres acteurs.

La démarche scientifique menée dans ce projet a consisté à croiser les points de vue enseignants et étudiants afin d'établir si le choix pédagogique d'intégration de rendez-vous sur classe virtuelle correspond aux besoins et au vécu des étudiants. Les données étaient issues d'entretiens semi-directifs auprès d'enseignants, ainsi que de questionnaires en ligne et de focus-group auprès de deux promotions successives d'étudiants. L'approche qualitative a permis d'identifier, via les déclarations et représentations de chacun, les compétences développées grâce à ces moments synchrones en termes de repérage dans le dispositif de formation, d'organisation temporelle des activités, et de conduite des apprentissages.

Les premières analyses ont montré le renforcement de la présence à distance. Par la multiplicité de ses canaux de communication, l'outil de CV rapproche les échanges conduits de ceux que l'on rencontre en situation de classe réelle. Il semble ainsi en reproduire les caractéristiques. Mais, de fait, il construit un nouveau réel synchrone propre à la situation distanciée. Par ailleurs, l'environnement de CV semble pouvoir fournir une réponse adéquate à la demande des acteurs

*Intervenant

des dispositifs à distance (enseignants et apprenants) qui cherchent toujours à rendre ces dispositifs plus "humains". La notion de temporalité commune, construite en grande partie par la CV, va dans ce sens.

Dans le cadre de cette recherche, la notion d'usage tient lieu de pivot à la démarche scientifique. C'est à travers elle qu'on peut identifier en quoi les moyens technologiques (plateforme de formation, classe virtuelle), mais aussi l'ingénierie et la scénarisation pédagogiques, soutiennent l'instrumentation, et l'instrumentalisation (Rabardel, 1995), d'un dispositif de formation à distance, par définition réparti en termes d'espaces, fragmenté en termes de temporalités, alterné en termes d'activités de chacun. Les usages sont ici étudiés en termes d'appropriation des dispositifs pédagogiques et des environnements numériques qui les instrumentent.

La communication proposée au colloque *Les usages du numérique en éducation* semble pouvoir s'inscrire dans l'axe "Enjeux" car s'intéresser aux temporalités en régime numérique (Duncheon & Tierney, 2013 ; Cottier & Lanéelle, 2016) réinterroge les fondamentaux liés aux dispositifs de formations : Quels espaces de travail ? Quels moments et quels types d'activités ? Quelles relations aux ressources et aux autres ? Le changement de paradigme éducatif modifie les rôles de chacun des acteurs et impacte nécessairement les méthodologies de modélisation et d'analyse. L'apport épistémologique proposé tient à la reconstruction du paradigme éducatif en formation à distance autour de la notion de temporalité.

Cottier, Ph. & Lanéelle, X. (2016). Introduction au numéro thématique "Enseignement et formation en régime numérique : nouveaux rythmes, nouvelles temporalités ?", *Distances et médiations des savoirs*, 16.

Duncheon, J. C. & Tierney, W. G. (2013). Changing Conceptions of Time: Implications for Educational Research and Practice, *Review of Educational Research*, 83(2), 236–272, doi: 10.3102/0034654313478492

Paquelin, D. (2011). La distance: questions de proximités. *Distances et Savoirs*, 9(4), 565–590. doi:10.3166/ds.9.565-590

Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, 8.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Mots-Clés: Enseignement supérieur, Formation à distance, Dispositif hybride, Classe virtuelle, Instrumentation, Temporalités, Usages, Appropriation, Paradigme éducatif.

L'Université Virtuelle Africaine (UVA) à la lumière du concept simondonien d'hypertélie : la diffusion massive des TICE en Afrique subsaharienne et les transformations du métier d'enseignant-chercheur

Nina Helga Lendrin * ¹

¹ Connaissance et Organisation des systèmes techniques (COSTECH EA 2223) – Université de Technologie de Compiègne [Compiègne] – France

La communication, qui s'inscrit dans l'axe " enjeux ", propose d'aborder l'émergence des universités virtuelles avec l'étude de cas de l'Université Virtuelle Africaine (UVA) dans le cadre théorique global de " l'industrialisation de l'éducation " telle que définie par les chercheurs du Séminaire Industrialisation de la Formation (SIF), et de l'évolution des objets techniques développée dans la pensée de Gilbert Simondon dans son ouvrage paru en 1958 " Du mode d'existence des objets techniques ".

D'abord présentée comme une start-up destinée à répondre à une demande insatisfaite en matière d'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne, l'UVA est depuis 2003 et jusqu'à aujourd'hui (2017), présentée par la Banque mondiale comme une " organisation intergouvernementale indépendante dont le siège est à Nairobi au Kenya " qui compte, en 2003, 34 centres d'études répartis dans 17 pays africains et dont la Banque mondiale continue d'être le principal bailleur de fonds. Ainsi, grâce au financement de la Banque mondiale, l'Université Virtuelle Africaine (UVA) est lancée en 1997 dans 6 pays d'Afrique anglophone (Ethiopie, Ghana, Kenya, Ouganda, Tanzanie, Zimbabwe) et 5 pays francophones (Bénin, Burundi, Niger, Sénégal, Mauritanie) et se présente alors comme un ambitieux " projet d'éducation à distance basé sur le satellite " dont le modèle d'autofinancement est, à terme, basé sur les frais d'inscription à des formations dispensées exclusivement à distance et supportées par les TIC. En 2017, l'UVA est devenue le principal réseau panafricain en formation ouverte, à distance et eLearning (Open, Distance et e-Learning (ODEL)), constitué de 53 centres implantés dans les universités traditionnelles de 30 pays d'Afrique subsaharienne.

L'angle d'approche proposé permet d'observer l'introduction anticipée de la culture numérique dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne amenant à émettre l'hypothèse d'une utilitarisation des TIC par l'idéologie néolibérale. En effet, le mode de déploiement de l'UVA dans le contexte africain permet aussi d'observer l'affrontement, et in fine, l'hybridation des modèles d'enseignement supérieur anglo-saxon et humboltien qui, jusqu'ici, se différencient, entre autre, par le coût d'accès à la formation initiale assumé par les étudiants.

La pensée de G. Simondon concernant l'évolution des objets techniques permet ensuite de saisir de façon originale le sens de la démarche et de l'anticipation dont elle a fait l'objet, notamment avec le concept d' " hypertélie " proposé par l'auteur, c'est-à-dire qu'il y a survalorisation d'un objet technique dans un milieu désadapté à son fonctionnement. Dans cette perspective,

*Intervenant

la participation des TIC à la construction d'un marché de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne est mise en évidence, ainsi que les transformations institutionnelles induites et orientées vers l'hybridation de la formation initiale et des universités publiques.

Par ailleurs, comme en témoignent le débat des années 2000 sur les universités virtuelles ainsi que le développement de l'UVA, les universités virtuelles sont vectrices de transformations du métier d'Enseignant-Chercheur, notamment de la fragmentation du rôle de l'enseignant entre celui qui produit les contenus et celui qui les délivre (le tuteur). L'implantation de l'UVA au sein des universités traditionnelles ainsi que l'hybridation de la formation initiale, tant traditionnelle qu'à distance, comme en témoigne le cas de l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS), amène ainsi l'enseignement à distance à devenir une modalité pédagogique plutôt qu'un système d'enseignement parallèle. Toutefois, la formation des enseignants étant au cœur de l'activité de l'UVA, c'est l'ensemble du métier d'enseignant, tous niveaux confondus, qui est redéfini de façon normative et travaillé par l'introduction des TIC dans l'enseignement telle qu'elle est portée par le développement des universités virtuelles comme en témoigne le cas de l'UVA mais aussi de l'Université virtuelle Panafricaine (UPA) lancée en 2012 par l'Union Africaine.

La communication s'appuie sur l'exploitation de la littérature grise disponible depuis le lancement de l'Université virtuelle Panafricaine (UPA, 2012), de l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS, 2013) et de l'Université Virtuelle Africaine (UVA, 1997), ainsi que sur deux thèses de doctorats portant spécifiquement sur l'UVA, celle de P.-J. Loiret soutenue en 2007 et celle d'A. Fournier Fall soutenue en 2006, auxquelles d'ajoute celle d'N. NDIAYE soutenue en 2011 concernant les TIC et l'enseignement à distance dans un environnement de massification des effectifs d'étudiants au Sénégal. Cette présentation correspondant au travail mené dans le cadre d'un doctorat, cet ensemble de documents a été complété par des corpus, non présentés ici, d'articles scientifiques, de thèses portant sur l'usage des TICE en Afrique, sur l'enseignement à distance et sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur européen. Des entretiens semi-directifs viennent renforcer et compléter ce corpus de documents.

Mots-Clés: TIC, Afrique, enseignement à distance, Simondon, enseignant, enseignement supérieur, néolibéralisme, anticipation, utilitarisation

L'ambiguïté autour du numérique : une problématique associée à la notion d'usage

Charles Bourgeois * ¹, Jean Gabin Ntebutse *

1

¹ Université de Sherbrooke – Canada

Si, historiquement, divers termes ont émergé pour ” pour décrire les activités reliées au domaine technologique ” (Boullier, 2016, p. 30), la dominance du syntagme ” le numérique ” augmente progressivement. Pourtant, le numérique constitue encore un concept passe-partout dont nous arrivons mal à saisir la spécificité. Considérant que le recours à cette appellation constitue un choix attribuable à l'évolution des technologies et subséquentement aux usages de celles-ci, nous devons comprendre l'évolution de la terminologie entourant le numérique à partir des précurseurs de l'informatique jusqu'à l'emploi de ce syntagme dans le langage courant des usagers francophones pour en arriver à définir cet objet.

Notre communication s'inscrit dans l'axe épistémologique, car elle vise à établir une définition d'un mot régulièrement employé de manière imprécise dans le champ disciplinaire de l'éducation. L'originalité de cette communication concerne son association avec l'approche sociocritique des usages numériques, qui tente d'élargir la perspective avec laquelle est appréhendé le rapport éducatif au numérique pour y inclure le contexte extrascolaire des apprenants (Collin, Guichon et Ntebutse, 2015). En effectuant une recension des écrits sur le numérique, nous clarifions quelques éléments théoriques de l'objet de recherche de cette approche. Comme la considération du contexte extrascolaire se réalise en étudiant le concept des usages numériques, nous interrogeons également la façon dont celui-ci a mené à la polysémie du syntagme ” le numérique ” et à la prédominance de celui-ci sur les termes précédents comme ” technologie de l'information et de la communication ”. Nous posons la question de recherche suivante : comment les usages numériques influencent-ils la définition du concept même de numérique employée dans le champ disciplinaire de l'éducation? En lien avec cette question de recherche, nous articulons notre cadre conceptuel autour des concepts de ” numérique ” et d'” usage ”.

Au départ, nous avons bâti notre corpus avec des écrits des sciences humaines et sociales, car nos concepts traversent autant les sciences de la communication et la sociologie que les sciences de l'éducation. Toutefois, en regroupant les articles, le syntagme le plus précis, soit ” usages numériques ”, donnait 2104 résultats sur Cairn et 50 articles sur Érudit. Pour réduire de moitié les résultats, nous n'avons considéré que les articles relevant des sciences de l'éducation et les revues spécialisées de l'éducation, notamment les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRÉ), Computers & Education, Australian Journal of Educational Technology, la Revue française des sciences de l'information et de la communication et Oxford Review of Education. À la suite de cette décision, nous avons inclus une précision concernant le champ disciplinaire de l'éducation dans notre question de recherche. Toutefois, en ce qui a trait au concept du numérique, par volonté d'exhaustivité des données, toutes les disciplines des sciences humaines et sociales ont été intégrées à la recension, mais en ajoutant les mots ” historique ” ou ” définition ” au moteur de recherche. Comme la communication consiste à émettre une définition actuelle

*Intervenant

du numérique, l'intervalle des publications se situe entre 2010 et 2017.

Il ressort de notre recension que la polysémie caractérise le numérique en ce sens que celui-ci constitue à la fois un format opposé à l'analogique (Boullier, 2016), un outil technologique complémentaire à l'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2009) ou une culture avec des enjeux techniques, sociaux et éthiques (Doueïhi, 2013). Cette dernière définition s'avère la plus pertinente pour l'étude des usages numériques parce que l'idée de culture renvoie explicitement aux usagers. Le chercheur doit cependant savoir qu'elle ne constitue pas la seule définition du numérique. Le concept de convergence numérique explique la nature polysémique du numérique (Landry et Letellier, 2016). Celle-ci désigne la circulation de contenus (vidéo, musique, texte et image) sur un seul appareil numérique alors que leur diffusion demandait auparavant des outils séparés.

Les apprenants démontrent de la motivation à recourir à ces outils numériques pour poursuivre leurs intérêts personnels (Alava, 2013). Étant donné que les usages technologiques des adolescents convergent vers le numérique grâce aux appareils mobiles, une prise en compte de la portabilité des technologies mobiles pour faire des ponts entre les contextes formels et informels d'apprentissage constitue une avenue à travailler pour recourir au numérique à des fins pédagogiques (Khaddage, M'uller et Flintoff, 2016), mais il faut d'abord définir ce concept.

Alava, S. (2013). Usages numériques des adolescents et compétences scolaires acquises. *Formation et profession*, 21(2), 34-51.

Boullier, D. (2016). *Sociologie du numérique*. Paris : Armand Colin.

Doueïhi, M. (2013). *Qu'est-ce que le numérique?*. Presses universitaires de France.

Khaddage, F., M'uller, W. et Flintoff, K. (2016). Advancing mobile learning in formal and informal settings via Mobile App Technology: where to from here, and how?. *Educational Technology & Society*, 19(3), 16-27.

Landry, N. et Letellier, A. (dir.) (2016). *L'éducation aux médias à l'ère numérique : Entre fondations et renouvellement*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Mots-Clés: numérique, définition, usages numériques, épistémologie

L'apprentissage informel à l'ère numérique chez les élèves du secondaire : quelle légitimation par les acteurs scolaires?

Jean Gabin Ntebutse *¹, Charles Bourgeois *

2,3

¹ Professeur agrégé, Université de Sherbrooke – Canada

² Étudiant à la maîtrise en sciences de l'éducation – Université de Sherbrooke, Canada

³ Université de Sherbrooke – Canada

La vie quotidienne des jeunes fréquentant les écoles secondaires est fortement imprégnée des usages numériques à telle enseigne qu'on parle de développement d'une culture numérique (Fluckiger, 2008). Diverses appellations, quoique critiquables parce qu'insinuant des blocs monolithiques, sont utilisées pour les désigner : digital natives (Prensky, 2001), digital youth (Ito et al., 2010), Petite poucette (Serre, 2012), App génération (Gardner et Davis, 2013) etc. On reconnaît de plus en plus que ces jeunes utilisent des technologies numériques qui brouillent les frontières classiques entre la maison, l'école et les loisirs (UNESCO, 2011; Furlong et Davis, 2012). Si les jeunes ont plus d'opportunités d'utiliser ces technologies en dehors des salles de classes, l'apprentissage informel qu'elles permettent ne reçoit pas toujours la légitimité de la part des autres acteurs du milieu scolaire (Khaddage *et al.*, 2016). Selon Poyet (2014, p.17), " les pratiques formelles scolaires, comme leur nom l'indique, sont guidées par la forme qui les organise et les contraint selon un modèle basé sur du prescriptif ou du descriptif. " Ainsi, la forme scolaire n'est pas en phase avec le rapport des jeunes au numérique qui est avant tout forgé en contexte extrascolaire. Si les acteurs scolaires ne considèrent pas l'apprentissage informel induit par les usages numériques extrascolaires, ceux-ci continueront malgré tout à influencer le rapport au numérique des jeunes (Collin, 2017). Comme les finalités divergent entre les milieux scolaire et extrascolaire, des chercheurs notent un écart entre l'engagement des jeunes dans des activités mobilisant le numérique à l'école et celui à la maison parce que leur rapport ne les prédispose pas à un usage formel du numérique (Clark, Logan, Luckin, Mee et Oliver, 2010). Ce contexte amène des résultats mitigés concernant l'emploi des technologies à l'école (OCDE, 2015). En effet, Khaddage, M'uller et Flintoff (2016) croient que le manque de considération de l'apprentissage informel comme composante visible et valorisée du système éducatif constitue l'une des raisons expliquant les difficultés d'implantation d'une pédagogie incluant le numérique. D'autres auteurs soulignent les difficultés liées même à la conceptualisation traditionnelle des apprentissages formels et informels où on se rend compte que les définitions attribuées à ces deux types d'apprentissages sont davantage contrastées et mutuellement exclusives plutôt que de se situer sur un continuum. Cette opposition rend plus facile la catégorisation des apprentissages mais ne représente plus la réalité d'une continuité rendue possible par la prolifération des technologies numériques mobiles prisée par les adolescents (Deng, Connelly, et Lau, 2016) qui leur permettent de réaliser des apprentissages en tout temps et en tout lieu (Galanis, Mayol, Alier et García-Peñalvo, 2016). Pour ce qui nous concerne, nous mobilisons la conceptualisation théorique de Barron (2006) qui privilégie le continuum formel-informel pour approcher les usages

*Intervenant

numériques dans les contextes scolaire et extrascolaire.

Ces différentes considérations nous ont inspiré les deux questions suivantes : Quels sont les principaux défis à surmonter pour que l'apprentissage informel avec les technologies numériques soit davantage légitimé dans le contexte scolaire ? Quelles sont les caractéristiques de bonnes pratiques d'implantation d'une pédagogie qui permet la légitimation de cet apprentissage informel dans le contexte scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous avons procédé à une recension des écrits tant théoriques qu'empiriques dans différentes banques de données (Érudit, Cairn, ERIC, etc.) et certaines revues spécialisées par rapport au numérique en éducation (ex. *Computers & Education*, *Oxford Review of Education*, *Learning, Culture and social interaction*, etc.), de même que les banques de données dédiées aux thèses de doctorat (par exemple, ProQuestDissertations and Theses). Les écrits consultés se rapportent à la période 2010-2017. Les données sont présentement en cours d'analyse et les résultats seront présentés au colloque.

Notre communication s'inscrit dans l'axe "enjeux" car elle consiste à interroger une des questions vives au niveau des systèmes éducatifs contemporains, en l'occurrence la légitimité accordée à l'apprentissage informel induit par les technologies numériques dans le contexte scolaire. En outre, elle s'inscrit dans la dynamique d'enrichir l'approche sociocritique des usages du numérique en éducation qui tente notamment d'appréhender le rapport éducatif au numérique en englobant les contextes scolaire et extrascolaire des apprenants.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development. A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224.

Deng, L., Connelly, J. & Lau, M. (2016). Interest-driven digital practices of secondary students: Cases of connected learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 45-54.

Galanis, N., Mayol, E., Alier, M. & García-Peñalvo, F. J. (2016). Supporting, evaluating and validating informal learning. A social approach. *Computers in Human Behavior*, 55, 596-603.

Khaddage, F., Müller, W. & Flintoff, K. (2016). Advancing mobile learning in formal and informal settings via Mobile App Technology: where to from here, and how? *Educational Technology & Society*, 19(3), 16-27.

Mots-Clés: Acteurs scolaires, Apprentissage informel, légitimation, Technologies numériques

La carte heuristique : un outil pour des recherches sur les usages du numérique en éducation

Stéphanie Netto * ¹, Anamelea De Campos Pinto ², Isabelle Dumez-Feroc *

², Fabienne Lancellata *

2

¹ TECHNE (TECHnologies Numériques pour l'Education) – Université de Poitiers : EA6316, TECHN – France

² Technologies Numériques pour l'Education (TECHNÉ - EA 6316) – Université de Poitiers : EA6316 – France

Cette communication s'appuie sur un projet de recherche 2014-2017 mené dans un établissement français d'enseignement secondaire qui a pour vocation, depuis sa création dans les années 80, d'être un lieu d'expérimentations des innovations pédagogiques associées à la télématique et à l'informatique. La genèse de ce projet était de mettre en perspective les usages du numérique des enseignant-e-s avec ceux des lycéen-ne-s, afin d'apporter une contribution sur l'élaboration de nouvelles connaissances en lien avec l'appropriation des techniques numériques par les acteurs des institutions éducatives.

Nous avons choisi, dans ce colloque, de traiter uniquement la phase 3 de cette recherche, sous l'axe méthodologique, alors que nous avons été amenées à constituer différents types de corpus de données qualitatives. Avant de justifier ce choix, nous présentons succinctement chacun d'entre eux vue que les données collectées dans la phase 3 sont imbriquées avec les précédentes : (a) Phase 1 (2014-2015) : vidéos d'observations directes dites " participantes " réalisées dans deux classes du lycée ; (b) Phase 2 (2015-2016) : observations de quatre cours, avec conduite d'entretiens auprès des enseignants et des élèves. Pour l'intérêt de cette communication, il est nécessaire de préciser que ces entretiens ont permis de recueillir les discours des enseignant-e-s observés en classe, des données personnelles, des représentations et des ressentis sur leurs pratiques enseignantes, ainsi que leurs usages d'outils numériques. Dans la phase 3, nous avons étendu la recherche à l'ensemble des personnels enseignants de l'établissement avec la conception d'une carte heuristique que l'on a utilisée dans le cadre d'un entretien individuel. Ce protocole de recherche, de type inductif, a été répliqué auprès de 33 enseignant-e-s du lycée.

Parmi l'ensemble de ces instruments de collecte de données (listées *supra*), nous avons donc opté pour mettre en relief dans cette communication la " carte heuristique ", tout en précisant qu'elle a été, pour nous, un outil inédit dans la conduite de ces entretiens semi-directifs individuels. En bref, elle a été choisie pour aider à faire verbaliser et à structurer la pensée de l'interviewé-e, mais aussi pour générer d'autres formes d'interaction entre lui et la chercheure. Cette démarche a permis d'exploiter les données obtenues dans les phases 1 et 2 pour mettre en exergue trois intervalles distinctes lorsqu'un-e enseignant-e conçoit son ingénierie pédagogique : avant ses cours, pendant ses cours, après ses cours. Chacun de ces moments a été rattaché à

*Intervenant

son environnement technopédagogique. Cet outil a donc été un support, de type " fil conducteur ", pour rappeler à l'interviewé-e cette trame (*cf.* représentation visuelle en dialogue avec sa mémoire). La carte heuristique constitue également une " solution " créative, souple et originale pour mener des entretiens dans un délai court auprès d'un échantillon le plus étendu possible. Le critère de " souplesse " réside, ici, dans la manière dont chaque chercheur a pu s'approprier cette carte dans le contexte de relation empathique qui a été créé avec chaque enseignant-e. Et, elle a laissé davantage de liberté à la personne interviewée parce que chaque enseignant-e a déterminé ce qu'elle a voulu exprimer à propos de ses usages du numérique en éducation.

Dans cette communication, nous allons chercher à définir cette technique dans une perspective conceptuelle parmi l'ensemble des termes que l'on trouve habituellement dans la littérature scientifique (*i.e.* carte conceptuelle, carte notionnelle, carte mentale, carte sémantique, *mind mapping*, *mindmap*, idéateur, topogramme, conceptogramme, graphe argumentatif), tout en passant par les travaux de l'auteur princeps Buzan (1996). En revisitant ce domaine, on observe que " la carte n'est pas seulement un *support*, c'est aussi un *média* qui relève du registre des *écrans* [...] [qui] *appartient au monde des signes* " (Robert P. & Souchier E., 2008, p. 26). Nous avons opté pour l'adjectif " heuristique " parce que la carte heuristique, aux dires de Régnard (2010), permet d' " organiser de façon logique et signifiante des informations [...] [aussi bien que de] réfléchir à la cohérence d'informations données " (§11 et §15). Précisons ici, que l'auteure traite dans son article d'applications pédagogiques en classe, alors que pour nous ses propos sont compris dans un angle méthodologique de collecte et de traitement de données. Ce sera donc aussi l'occasion de présenter les résultats principaux de la phase 3.

Mots-Clés: carte heuristique, méthodologie qualitative, pratiques enseignantes, numérique éducatif

La compréhension des médias sociaux électroniques (e-MS) en contexte éducatif: méthodologie et résultats

Marjolaine St-Pierre * ¹

¹ Université de Montréal - UdeM (CANADA) (UdeM) – Canada

L'avènement du numérique en éducation a bouleversé l'ordre établi depuis des décennies par l'instauration de pratiques pédagogiques innovantes et de modifications organisationnels encore non imaginées. Celles-ci ont depuis engendrées des effets non seulement sur la vie de l'élève, mais aussi sur la vie professionnelle des acteurs concernés (chefs d'établissement, enseignants, personnels scolaires, parents). En effet le numérique en éducation, basée sur l'utilisation des technologies en salle de classe et dans l'environnement privé et public de l'élève, oblige dorénavant tous les agents concernés, y compris toute la société actuelle, à une réflexion technologique, pédagogique mais aussi sociale, relationnelle et professionnelle. Dans ce cadre socio-éducatif alimenté par ce courant technologique doublé de la création d'internet, le phénomène des réseaux sociaux véhiculés (e-RS) par les médias sociaux électroniques (e-MS) tels Facebook, Twitter, Messenger, et de nombreuses autres plateformes web est apparu. Les médias sociaux (e-MS) s'inscrivent dorénavant comme le moyen virtuel de communication collective et d'échange individuel du XXIe siècle (Proulx, Millette et Heaton, 2012). Dans ce contexte de postmodernité et de démocratisation de l'espace public, l'utilisation des e-MS par la jeunesse actuelle a été et est encore, sans nul doute, une préoccupation constante et émergente. En effet, les e-médias sociaux (Facebook, Twitter, ...) permettent la constitution de e-RS destinés à la formation de groupes d'échanges communicationnels virtuels par les e-MS (Dagnaud, 2013) en redéfinissant l'univers de la communication tout azimut.

Il devient alors intéressant et urgent de cerner les multiples dimensions de cette présence des e-MS dans les établissements d'éducation. En effet, les e-MS en éducation doivent être analysés, compris et interprétés afin de favoriser leur intégration positive dans la vie de tous les acteurs scolaires, des élèves aux personnels de direction des établissements en vue de la réussite éducative de tous et toutes.

La présente communication a donc comme objectif de dresser un état des lieux de la recherche au niveau des construits théoriques et méthodologiques relatifs aux usages du numérique dans les établissements scolaires et de leurs fondements. Elle propose la description d'une recherche scientifique empirique menée auprès de chefs d'établissements québécois, regroupés en une association professionnelle: la Fédération québécoise des directions d'établissement (FQDE). Elle s'intitule *La compréhension des réseaux sociaux web 2.0 par les directions d'établissement en vue de favoriser la réussite scolaire*. La méthodologie de cette étude ainsi que l'analyse des résultats qui en ont découlé constituent l'objet même de cette présentation.

Cette étude se décrit comme innovante de par la nature de son objet et de son analyse qualitative inductive; elle est structurante par ses résultats et elle s'avère pertinente dans le contexte de révolution communicationnelle des années 2010- 2020. Plus spécifiquement, cette recherche est inno-

*Intervenant

vante, car elle vise à recueillir et analyser les attentes et les besoins des directions d'établissement scolaires relatifs à leur compréhension des réseaux sociaux web 2.0 utilisés par la grande partie des élèves des niveaux secondaire et même primaire. Elle a été entièrement réalisée en ligne par l'utilisation d'une plate-forme web permettant la mise en réseau des directions d'établissement. Le projet a de plus un effet structurant, car il vise à permettre la mise en évidence de l'importance de la connaissance et de la maîtrise des moyens technologiques en l'occurrence les médias sociaux électroniques (e-MS) pas les directions d'établissement québécois afin de leur permettre de structurer et maximiser leurs rapports aux élèves et aux enseignants. De plus, ce projet est pertinent, car il traite et reflète les préoccupations actuelles énoncées par de nombreuses directions et l'absence de réponses à celles-ci.

Enfin, enrichi des résultats de cette recherche, il a été possible de formuler une représentation des multiples aspects liées à l'utilisation des e-MS par les élèves. Intitulée *La roue de compréhension des e-médias sociaux*, celle-ci illustre les apports de cette étude. Ainsi elle révèle les dimensions véhiculées par les e-médias sociaux dans le système d'éducation soient: les dimensions éthique, individus-acteurs, organisationnelle, pédagogique, philosophique, professionnelle, psychologique, relationnelle et technologique démontrant ainsi qu'elles y jouent une influence certaine soit celle d'un changement sociétal majeur et incontournable : celui de la communication virtuelle globale en éducation liée à la possible transformation de la sociabilité (Mercklé, 2011).

Dagnaud, M. (2013). *Génération Y*, 2ème éd., Paris : Presses de Sciences Po.

Mercklé, P. (2011). *Sociologie des réseaux sociaux*. Paris : Éditions la Découverte, Collection Repères.

Proulx, S., Millette M., & Heaton L., (2012). *Médias sociaux*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mots-Clés: médias sociaux, éducation, communication, démocratisation, établissement scolaire

La construction de l'expérience de professeurs des écoles en situation de formation hybride (plateforme M@gistère)

Frédéric Pogent * ¹, Jérôme Guérin *

1

¹ Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD EA 3875) – Université de Brest, Université de Rennes 2 : EA3875 – France

Cette recherche a pour objet d'étude la construction de l'expérience de professeurs des écoles (PE) dans le cadre d'une formation hybride (M@gistère), alternant moments en présentiel et à distance. Ce type d'environnement de formation initié par l'institution depuis 2013 dans le prolongement et la généralisation des usages du numérique provoque chez les PE des phénomènes de résistances qui semblent altérer souvent sa portée. Si ces derniers se connectent peu à la plateforme, on observe néanmoins que des parcours imposés sont consultés par ceux qui déclarent par la suite modifier leur pratique de classe.

Ce travail de recherche est orienté par deux préoccupations. La première, de nature empirique, vise à produire des connaissances à propos de la construction de l'expérience des enseignants au sein des parcours dans le cadre de formations hybrides. Elle s'attache à caractériser plus particulièrement les apprentissages générés en cours de formation. La seconde, de nature pragmatique, vise à mettre ces connaissances au service du soutien à la conception d'une offre de formation mieux adaptée aux attentes et besoins des enseignants. Cette démarche s'inscrit dans la lignée des travaux qui ont pour but d'articuler recherche empirique centrée sur l'analyse de l'activité et programme praxéologique de formation pour comprendre l'activité humaine et la transformer (Guérin, Péoc'h, Zeitler, 2011).

Je m'inscris également dans une approche enactive (Varela, 1989) et adopte des outils théoriques et méthodologiques du cours d'action (Theureau, 2006, 2015). Ces derniers permettront dans un premier temps de documenter l'activité des formés tant lors des phases en présentiel que lors des phases "à distance", puis d'en rechercher les formes typiques. Il s'agira aussi de délimiter ce qui fait "dispositif" pour les acteurs en recourant au cadre conceptuel de l'approche sociotechnique (Albero, 2010) afin notamment de mesurer le décalage entre les intentions de formation et l'expérience vécue par les enseignants lors de ces moments de formation.

Cette recherche s'oriente donc vers une quête d'intelligibilité des processus (du point de vue des acteurs) et des procédures (analyse de l'environnement de formation) favorisant la participation des enseignants aux formations hybrides de type M@gistère dans la perspective d'optimiser l'impact de ces dispositifs.

Dans un premier temps, l'activité des PE a été appréhendée à partir de questionnaires interrogeant les discours portés sur la formation continue et plus particulièrement sur l'introduction de la plateforme M@gistère. Ce questionnaire cherchait à recueillir leurs avis des enseignants

*Intervenant

tant sur les contenus proposés par la plateforme que sur les modalités de participation qu'elle implique. Lors de cette étape les PE ont été invités à documenter leur parcours professionnel et leur activité dans le cadre de cet espace. Cette enquête laisse apparaître des manières d'agir aussi variées que contrastées au sein de ce nouvel environnement de formation. Celles-ci vont d'une instrumentation de la plateforme pour répondre de manière formelle à la prescription institutionnelle à une activité d'enquête (exploration, décision, investissement) visant à transformer effectivement la pratique de la classe.

Dans la perspective d'accès à l'intelligibilité d'une activité " profitable " j'ai, dans un second temps, limité mon terrain de recherche aux enseignants dont le couplage à l'environnement de formation était prometteur. Mon suivi a donc porté sur des PE ayant déclaré une activité effective et significative sur les parcours, activité couplée à une réflexion relative à la transformation de leur pratique professionnelle. La construction des matériaux empiriques a été organisée par le biais de carnets de bord que les participants devaient renseigner. Plus précisément chaque participant était invité à noter ses ressentis lors de ces expériences. Qu'il s'agisse de jugements, de sentiments, d'émotions, l'expression de ces ressentis vise à positionner la recherche au plus près de la subjectivité des participants. Ces notes ont servi de support aux entretiens de remise en situation visant à documenter les significations relatives à la construction du cours d'expérience du participant. Le traitement des données s'est inspiré de la théorie ancrée (Strauss, 1992) et du cadre sémiologique formalisé par Theureau (2006).

Les premiers résultats mettent en évidence a) plusieurs modes d'engagement et configuration d'activité (découvrir les parcours, rechercher une ressource pour résoudre une difficulté professionnelle, etc.) b) l'incidence des extraits de film et des témoignages sur la construction de l'expérience en formation ; b) une orientation de l'activité guidée par la recherche de savoirs pour l'action dont la pertinence est jugée en termes de capacité à transformer leurs situations professionnelles.

Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation : Rationalités, modèles et principes d'action. *Education & Didactique* (4).

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.

Guérin, J. (2012). *Activité collective et apprentissage : de l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*. Paris : L'Harmattan.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octares éditions.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*, Seuil.

Mots-Clés: Formation continue, Environnement hybride (présentiel, distanciel), Construction de l'expérience, Cours d'action, Sociotechnique des dispositifs de formation, Autoformation, Autodidaxie.

La didactique du français face au discours social sur le numérique en classe : ancrages théoriques et perspectives

Sonya Florey *¹, Vincent Capt *

1

¹ Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) – Suisse

Inscrite dans les champs de la didactique du français et de l'analyse des discours, notre communication propose de faire dialoguer deux sphères de discours sur les usages du numérique en classe.

Le numérique imprime un sens inédit à de multiples phénomènes de "délocalisation", soit des modes de rupture du lien traditionnel entre les lieux et les activités ou encore entre les activités et les modes d'expression. L'organisation du temps s'en trouve également bouleversée.

Les pratiques enseignantes en français sont ainsi invitées à redéfinir leurs enjeux et leurs visées. Et la didactique du français s'empare, tant dans la dimension praxéologique que théorique, de la réflexion autour du numérique : reconfigurations des postures des élèves et des enseignants et accès au savoir renouvelé constituent quelques-unes des questions qui guident la recherche. Plus généralement, la question du numérique en contexte scolaire s'inscrit dans un discours social (1), dont le courant dominant enjoint l'École à prendre acte de la "révolution du numérique" et esquisse les contours fantasmés de l'École de demain : un élève qui apprend tout seul en surfant sur internet ; un enseignant qui devient un animateur ou un guide ; un savoir réduit à de l'information, supposée directement accessible et utilisable par l'élève une fois qu'il a ouvert la page internet adéquate.

Notre propos consistera à confronter ces représentations sociales de l'enseignant, de l'élève et de l'institution scolaire et les conceptions portées par un choix d'articles jugés emblématiques, en didactique du français, de la thématisation des enjeux du numérique dans les pratiques enseignantes. On s'intéressera tout particulièrement aux ancrages théoriques que la didactique du français et les pratiques enseignantes privilégient pour thématiser le numérique, aux modèles qui éclairent les choix enseignants et ceux qui dessinent une (nouvelle ?) posture d'élève : on se demandera si ces construits théoriques sont compatibles avec ceux qui guident le discours social et on éprouvera les distances qui semblent s'instituer.

Concrètement, pour la partie concernant le discours social, notre corpus est composé d'une revue de presse de journaux de Suisse romande, ainsi que de quelques quotidiens majeurs français, parus entre 2000 et 2015. Le corpus relatif au discours de la didactique du français sur l'enseignement et le numérique est constitué d'une sélection d'articles issues d'un colloque (2) récemment organisé autour de l'enseignement du français avec le numérique et d'une publication y relative.

On se demandera enfin si des sources théoriques en histoire des idées, (on pense notamment

*Intervenant

aux discours des philosophes Bernard Stiegler, Byung-Chul Han, Eric Sadin), inédites en didactique, ou du moins dans ses courants dominants, seraient à même d'offrir un éclairage original sur son objet disciplinaire, à l'ère du numérique, un renouvellement du regard de ses chercheur.e.s, des discours et des posture critiques.

(1) Au sens de Marc Angenot, " *tout ce qui se dit et s'écrit dans un état de société* ". Marc Angenot, *Mille huit cent quatre-vingt-neuf: un état du discours social*, Montréal / Longueuil: Éditions du Préambule, coll. " L'Univers des discours ", 1989, p. 13.

(2) L'enseignement du français à l'ère informatique. Colloque de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, 29-31 août 2013.

Han, B.-C. (2015). *Dans la nuée : réflexions sur le numérique*, Paris : Actes Sud.

Sadin, E. (2015). *La vie algorithmique. Critique de la raison numérique*. Paris : L'Echappée.

Saemmer, A. (2015). *Rhétorique du texte numérique : figures de la lecture, anticipations de pratiques*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib.

Stiegler, B. (2016). *Dans la disruption*. Paris : Les Liens qui Libèrent.

Mots-Clés: didactique du français, numérique, discours social

La recherche-design pour soutenir l'innovation didactique fondée sur les usages numériques multimodaux des jeunes

Nathalie Lacelle ¹, Virginie Martel ^{*}, Jean-François Boutin ²

¹ Chaire de recherche UQAM en littératie médiatique multimodale – Canada

² Université du Québec à Rimouski (campus Lévis) (UQAR (Lévis)) – Lévis, Québec, Canada

Le numérique constitue désormais un incontournable des pratiques de littératie extrascolaire des jeunes (Lebrun et al., 2012; Penloup et Joannidès, 2014; Perret et Massart-Laluc, 2013), de même que des pratiques de création artistique informelles (Richard, 2012; Richard, Lacelle, Faucher et Lieutier, 2015). De façon davantage intuitive et pragmatique que formelle, les apprenants d'aujourd'hui semblent avoir intégré des manières novatrices de communiquer en société sur de multiples réseaux en toute ubiquité (Rowell, 2013), en combinant diverses modalités sémiotiques. Comment expliquer cette situation? Des réponses proviennent, nous semble-t-il, de trois directions: des paradigmes de la cybernétique, du connectivisme et de la sémiotique sociale. Notre recherche s'intéresse plus précisément aux compétences en littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique pour former les apprenants à la recherche documentaire et à la création artistique. Elle vise l'élaboration de designs didactiques qui tiennent compte des ressources numériques multimodales mobilisées, et de leurs usages, par les élèves dans divers contextes pour réaliser des tâches scolaires. D'un point de vue épistémologique, la présente recherche s'inscrit dans la mouvance sociale en sémiotique (Halliday, 1987; Kress, 2003; Van Leeuwen, 2005) et de la recherche sur la multimodalité (Kress, 1997 et 2010; Kress et Van Leeuwen, 2006; Lacelle, Lebrun et Boutin, 2012 et 2013; Jewitt, Bezemer et OHalloran, 2016; Bezemer et Kress, 2016; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). L'essor technologique actuel contribue à décloisonner la pratique concrète de la sémiotique, comme on le voit chez les jeunes générations, qui mobilisent aisément une variété toujours grandissante de ressources sémiotiques, qu'elles soient d'origine textuelle, visuelle, sonore ou cinématique, afin de repousser les limites traditionnellement associées au statut privilégié de langage (Siegel, 2012). Dans cette foulée, elle interpelle des fondements conceptuels propres à la cybernétique contemporaine (Lafontaine, 2005; Wiener, 2014) ainsi qu'à la théorie émergente de l'apprentissage connecté (Siemens, 2005; Downes, 2008, Ito et al., 2012).

Méthodologiquement parlant, le présent projet déploie une approche novatrice: la *recherche-design* (Basque, 2015; Boutin et Lacelle, 2017). À mi chemin, en quelque sorte, entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), la recherche-design a pour objectif général de tenter de réduire l'écart appréhendé et/ou avéré entre les pratiques enseignantes et les théories didactiques, psychopédagogiques, etc. (Anderson et Shattuck, 2012; Basque 2015). S'inspirant aussi bien de données sociologiques, ethnographiques que de théories nouvelles, la recherche-design comble par ailleurs un besoin d'ancrages conceptuels et contextuels propre aux innovations éducatives très souvent associées à l'usage des technologies numériques. Afin de mieux cerner des problèmes complexes toujours issus de pratiques scolaires (Juuti et Lavonen, 2006; Lalonde, Carlos et Pariser, 2016), cette approche méthodologique recourt simultanément 1) à des savoirs épistémologiques reconnus et 2) au *design* et à l'innovation en vue de leur éventuelle résolution pragmatique. La recherche-design est enracinée dans la technologie

*Intervenant

éducationnelle et la collaboration chercheurs-enseignants qui, ensemble, mettent au point des expériences d'apprentissage (phase design) et en étudient ensuite l'impact auprès des apprenants (étapes d'implantation et d'évaluation) dans des contextes authentiques (Collins, Beranek et Newman 2004) s'appuyant sur des ancrages théoriques solides (Class et Schneider, 2013).

L'intention de notre communication est de présenter la manière dont la recherche-design encadre l'innovation en éducation et plus particulièrement nos objectifs de recherche qui visent la production de savoirs ethnographiques, didactiques et théoriques. Nous discuterons du choix de nos outils de collecte et d'analyse de données pour soutenir l'innovation didactique fondée sur les usages des ressources numériques multimodales des jeunes pour réaliser une recherche documentaire et une création artistique dans différents contextes. Deux terrains de recherche sont envisagés, soit l'observation des pratiques numériques de jeunes du primaire en contexte d'accès à des ressources communes à la Bibliothèque et archives nationales du Québec (BAnQ) et la documentation de pratiques scolaires et extrascolaires d'adolescents en situation de réalisation d'une tâche scolaire. Nous souhaitons faire ressortir la manière dont les savoirs sur les usages des ressources numériques multimodales peuvent servir de fondement à l'élaboration de designs didactiques novateurs et contribuer à la théorisation des compétences en littératie médiatique multimodale.

Anderson, T. et Shattuck, J.(2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, vol. 41 (1), 16-25.

Class, B. et Schneider, D. (2013). La recherche design en éducation : vers une nouvelle approche ? *Frantice.net*, 7. <http://www.frantice.net/docannexe/fichier/826/4.Class.pdf>

Kress, G. (2010). *Multimodality : A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, New York : Routledge.

Rowell, J. (2013). *Working with Multimodality : Rethinking Literacy in a Digital Age*. Londres : Routledge.

Siegel, M. (2012). New Times for Multimodality? Confronting the Accountability Culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(8), 671-680.

Mots-Clés: Recherche design, innovation didactique, usages numériques, compétences en littératie médiatique multimodale

La ” transformation pédagogique avec le numérique ” dans l’enseignement supérieur : Représentations croisées des acteurs éducatifs

Valérie Campillo-Paquet * 1

¹ Laboratoire d’économie et de sociologie du travail (LEST) – Aix Marseille Université : UMR7317, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7317 – France

Incitée par les politiques à grands renforts de plans numériques et d’appels à projets, relayée par les établissements d’enseignement supérieur à travers des orientations stratégiques, la transformation pédagogique avec le numérique, dans l’enseignement supérieur, est au cœur des préoccupations du monde éducatif (Albero, 2009, Thibault, 2006, Lameul, 2014) et suscite réflexions, interrogations et débats aussi bien dans les communautés d’enseignants qu’au niveau politique. Se pose ici la question de la concordance des perceptions de ce terme, de la part des différents acteurs : principalement politiques, gouvernance d’établissement et corps enseignant. En effet, l’acceptation collective du sens et surtout des objectifs visés, sous-tendus par la force du terme de ” transformation ”, nous semble un élément clé de l’efficience et de l’avancée du projet. L’expression même suscite immédiatement des sentiments, des visualisations, voire des appréhensions, déclenchés par notre vécu et notre imaginaire (Plantard, 2015, Moatti, 2010). Ces perceptions sont-elles partagées ou au contraire éloignées les unes des autres? Forment-elles le terreau nécessaire au développement et à la croissance du processus ? Nous avons souhaité croiser dans cette étude les représentations qu’ont les acteurs de cette ” transformation pédagogique avec le numérique ”, en posant l’hypothèse que les éventuelles discordances de perception peuvent aussi devenir un atout pour l’avancée globale du projet, si tant est que ces perceptions puissent être entendues, acceptées et prises en considération dans une perception plus globale. Le cadre de l’étude s’inscrit volontairement dans une approche sociocritique de l’intégration et l’exploitation du numérique comme atout, levier ou facteur favorable à un changement de pratiques pédagogiques. Nous nous appuyons ici sur les courants de la sociologie des usages (Boullier, 2016, Vidal, 2012), ainsi que sur la théorie de l’acteur réseau (Akrich et al., 2006), considérant ici l’ensemble des acteurs : politiques, établissement, enseignants et étudiants, mais aussi les relations existant entre ces acteurs, générant ainsi une dynamique plus ou moins favorable à la vie du projet. L’analyse menée repose également sur la notion de perception ou de représentation, nécessairement ancrée dans l’histoire collective d’une communauté, soit des représentations socialement partagées (Abric, 1988, Jodelet, 1997) dont nous adoptons la description de Denise Jodelet (1994) : ” une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social ou culturel ”. Adossé à cette définition, nous déclinons la notion de représentation suivant trois points de vue : l’objectif, les enjeux et les freins.

La méthodologie d’étude propose dans un premier temps une analyse du contexte national et de la genèse du projet : d’une part les politiques gouvernementales, et d’autre part les stratégies et actions développées par les établissements pour mettre en œuvre ces politiques. La communauté des enseignants du supérieur a ensuite été interrogée, de façon informelle, dans une démarche d’observation participative et d’entretiens non directifs. Cette deuxième partie d’étude s’est

*Intervenant

déroulée sur une année universitaire, lors de réunions sur le sujet et participations aux activités d'accompagnement des enseignants (1). Pour chacune des deux phases d'étude, l'objectif a été de préciser les représentations des différents acteurs, par le prisme des trois aspects prédéfinis initialement, à savoir quels sont, pour chaque groupe, les objectifs visés, les enjeux sous-jacents et les freins perçus en matière de " transformation pédagogique avec le numérique ". L'analyse de ces données met en perspective les concordances de représentation sur chacun des trois aspects, les écarts significatifs et les interactions potentielles, donnant lieu à des phénomènes de blocage du processus global pouvant être réduit par une meilleure perception, un élargissement des objectifs et des enjeux ou la mise en place de leviers pour atténuer les aspects bloquants. Cette analyse vise ainsi à répondre à l'hypothèse initiale en apportant des éléments de solution, tout au moins de réflexion, pour une mise en œuvre efficiente de cette " transformation pédagogique avec le numérique ".

(1) Cadre de la mission " Numérique pour l'enseignement " à Aix-Marseille Université, en collaboration avec son Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation (CIPE).

Akrich, M. (dir.), Callon, M. (dir.), Latour, B. (dir.) (2006). *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Paris : Presses des Mines.

Boullier D. (2016), *Sociologie du numérique*. Paris : Armand Colin.

Jodelet D. (1997). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In *Psychologie sociale*, sous la direction de S. Moscovici. Paris : PUF.

Lameul G., Loisy C. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. De Boeck supérieur.

Moeglin, P. (2015). *Quand éduquer devient une industrie*, Revue Projet 2015/2(345), 62-71.

Mots-Clés: Transformation pédagogique, numérique, représentations croisées, Acteur, réseau

Le Living Lab InteractiK : retour critique sur les conditions d'organisation et d'accompagnement par la recherche d'un dispositif d'expérimentation et d'innovation pédagogique

Julie Denouël * ¹, Sylvaine Besnier ¹, Laurent Mell ¹, Pascal Plantard ¹

¹ Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD EA 3875) – Université européenne de Bretagne, Université de Brest, Ecole supérieure du professorat et de l'éducation, Université de Rennes 2 : EA3875 – France

Notre contribution a pour objectif de proposer un retour d'expérience des chercheur.e.s engagé.e.s au sein du projet IDEE (*Interactions Digitales pour l'Éducation et l'Enseignement*, lauréat de l'Appel à Projet eFRAN). Structuré depuis une perspective pluridisciplinaire associant des approches anthropologiques, économiques, sociologiques et didactiques, ce projet de recherche vise à analyser et caractériser les modalités de transformation des usages de ressources numériques par les enseignants, dans une perspective de réduction des inégalités de parcours éducatifs.

L'un des objets de recherche du projet IDEE est d'analyser les modalités de mise en œuvre et les retombées professionnelles d'un living lab éducatif : le *Living Lab Inter@ctik* (désormais LLIK). Le LLIK a été créé par l'académie de Rennes en janvier 2017 au titre de sa mission de déploiement du numérique éducatif sur la région Bretagne. Reprenant les caractéristiques fondamentales du "living lab" comme méthode de recherche en innovation ouverte, le LLIK se déploie sous la forme d'un dispositif d'expérimentation et d'innovation pédagogique qui vise à favoriser la mise en place de communautés apprenantes (de professeurs mais aussi d'autres personnels d'éducation) selon deux axes : d'une part, l'incubation et l'appropriation de pratiques pédagogiques numériques par le partage de savoirs et la co-formation entre pairs, et, d'autre part, la création de liens avec les acteurs du territoire éducatif (collectivités, familles, associations, universités, centres de recherches, entreprises etc.). Le LLIK a également pour particularité de s'articuler autour de quatre coopératives pédagogiques numériques, positionnées dans chacun des quatre départements de la région Bretagne (une à Brest, une à Lannion, une à Lorient et une à Rennes) ; chaque coopérative étant définie comme un réseau d'établissements associant a minima une lycée, un collège et une école, ainsi qu'un ou plusieurs tiers lieux numériques (Fablab, espace public numérique, centre de ressources, médiathèque, local associatif, ressources du Campus numérique de Bretagne, etc.).

Dans ce contexte, nous, chercheur.e.s en Sciences Humaines et Sociales, avons pour objectif de veiller à créer les conditions d'une recherche participative avec l'ensemble des acteurs impliqués dans le LLIK (enseignants, personnels d'encadrement, élus et personnels d'accompagnement des collectivités territoriales, personnels d'encadrement de l'Académie et du Rectorat). Notre mission est notamment de contribuer à la création d'une dynamique de co-formation par la mobilisation des résultats de la recherche en e-éducation et e-formation, notamment ceux qui s'inscrivent dans une perspective critique (Baron, 2013 ; Collin et al., 2015 ; Denouël, 2017 ; Plantard, 2015). Il s'agit en outre d'accompagner les acteurs impliqués dans le LLIK dans l'appropriation des méth-

*Intervenant

odes et résultats scientifiques liés aux pratiques numériques d'enseignement et d'apprentissage et dans le développement d'une posture réflexive de praticien-chercheur ; double mouvement dont on estime qu'il est propice à la mise en place d'une dynamique de transformation individuelle et collective des pratiques pédagogiques numériques, dans un objectif de lutte contre les inégalités éducatives.

Dans le cadre de cette communication, nous proposons de décrire et analyser les conditions d'émergence, d'organisation et d'accompagnement par la recherche de la dimension formative du Living Lab Inter@actik. Ce faisant, nous proposons de contribuer à l'axe " enjeux " du colloque, en questionnant notamment le potentiel transformatif des pratiques de recherche dans l'organisation des usages pédagogiques numériques. Notre intervention sera ainsi structurée en trois temps. Il s'agira tout d'abord de revenir sur la genèse de la méthode *Living Lab*. Dans un deuxième temps, nous focaliserons l'attention sur le Living Lab Inter@actik, dont nous décrirons les conditions d'émergence. Enfin, nous mettrons à jour et questionnerons des points de vigilance relatifs à l'imbrication, au sein du LLIK, de différents sphères professionnelles et de différents types d'acteurs dont l'engagement repose sur des valeurs et des finalités potentiellement différentes (élus et salariés des collectivités territoriales (relevant du niveau régional, départemental ou métropolitain), responsables de l'académie et du rectorat, communautés d'enseignants, équipes de chercheur.e.s, mais aussi commanditaires du projet - au niveau national à travers la Caisse des Dépôts qui finance les projets eFRAN-). Nous nous demanderons comment la dynamique de co-formation et de transformation des pratiques pédagogiques numériques qui se trouve au cœur du LLIK, peut prendre forme au regard des tensions générées par l'hétérogénéité des valeurs et des finalités traversant le projet.

Baron, G.L. (2013). La recherche francophone sur les " technologies " en éducation : Réflexions rétrospectives et prospectives, *Sticef*, vol. 20. En ligne.

Collin, S., Guichon, N. & Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages du numérique en éducation, *Sticef*, vol. 22. En ligne.

Denouel, J. (2017). L'école, le numérique et l'autonomie des élèves, *Hermès*, n°78, 80-86.

Plantard, P. (2015). Numérique et éducation encore un coup de " tablette magique " ?, *Administration & Éducation*, 2(146), 63-67.

Mots-Clés: coformation, expérimentation, living lab, innovations numériques, transformations pédagogiques

Le numérique éducatif à Mayotte : penser les usages entre global et local, entre réel et imaginé

Eric Delamotte * ¹, Abal-Kassim Cheik Ahamed ², Jacques Kerneis ²,
Maryvonne Priolet ²

¹ UMR 6590 ESO Caen (Espaces et Sociétés) – Université de Rouen Normandie – France

² Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte – Université de Mayotte – France

Une des façons d'aborder le numérique éducatif c'est de l'insérer dans un questionnement sur les échelles d'analyse et la portée des énoncés. Chaque approche possède une aire de validité et chacune propose une modalité d'abstraction. Pour notre part, dans la mesure où notre attention s'intéresse en priorité aux dynamiques, les questions retenues pour cette communication concernent l'appropriation des moyens info-communicationnels (avec et sans le numérique) par des étudiants et futurs enseignants en contexte plurilingue et pluriculturel dans une société insulaire, celle de Mayotte.

Pour cela, la notion d'usage peut être pensée en contexte et en devenir, c'est-à-dire non seulement comme en terme d'appropriation mais aussi comme une projection. Une enquête exploratoire auprès d'étudiants et de futurs enseignants invite à interpréter en quoi le numérique affranchit l'"imagination" des individus des espaces insulaires où elle était auparavant confinée.

La méthodologie choisie repose sur une étude quantitative auprès de 1000 étudiants mahorais dont 160 étudiants se préparant aux métiers de l'enseignement.

Mots-Clés: Mayotte, insularité, usage en contexte et en devenir, étude quantitative, échelle d'analyse

*Intervenant

Le numérique, catalyseur des tensions identitaires de l'enseignant-chercheur ?

Nathalie Lavielle-Gutnik * ¹, Marie Chagnoux *

2

¹ Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) – Université de Haute Alsace - Mulhouse, université de Strasbourg, Université Nancy II : EA2310 – France

² Centre de Recherche sur les Médiations (Crem) – Université de Lorraine : EA3476 – France

En questionnant les modèles de coopération associés aux usages du numérique (Baudrit, 2007 ; Flichy, 2004) et en s'appuyant sur les théories sociologiques de l'identité et du don (Caillé, 2000 ; Dubar, 1991 ; Mauss, 1923), cette contribution se propose d'identifier les tensions identitaires vécues et décrites par les enseignants-chercheurs, ainsi que les stratégies parfois mises en œuvre pour les dépasser.

Cette communication fait suite à une recherche conduite entre 2012 et 2016 sur les savoirs universitaires, la médiatisation technologique et les pratiques d'enseignants-chercheurs en sciences humaines et sociales de 4 universités de l'Université Numérique Interrégionale de l'Est (UNIRE). Cette recherche, réalisée avec le soutien de la Maison des Sciences de l'Homme Lorraine, a été conduite par 12 chercheurs dans une perspective interdisciplinaire (sciences de l'éducation, science de l'information et de la communication et sciences du langage). Visant une forme " épistémologique de la pratique " (Albéro, 2014 ; Fréga, 2006), la démarche qualitative et compréhensive a, notamment, conduit à l'analyse lexicale et de contenu de 60 entretiens semi-directifs. De l'analyse de ces entretiens, nous proposons de souligner et mettre en perspective, trois résultats qui se répondent.

D'une part, les usages du numérique dans les pratiques pédagogiques constituent un révélateur des tensions identitaires des enseignants chercheurs : tensions entre leurs identités de chercheurs et d'enseignants, identité de citoyens, identité de sujets sociaux engagés dans les transformations sociétales et socioéconomiques contemporaines. Les choix de modalités et de ressources numériques, dans un contexte d'injonction à recourir aux outils, conduisent les enseignants-chercheurs à interroger les fondements de leurs pratiques pédagogiques et, plus spécifiquement, ce qui guide leurs choix.

D'autre part, l'analyse des discours relatifs à ces usages permet d'inférer trois types de tentatives de coopération dans l'utilisation des espaces numériques : des coopérations empêchées avec l'institution universitaire (c'est-à-dire des difficultés à s'appuyer sur une organisation interne peu en phase avec les préoccupations des enseignants), des coopérations " sous réserve " avec les pairs (c'est-à-dire des doutes quant ce qu'il est possible pédagogiquement de réaliser avec les collègues), et des coopérations " entre espoirs et désillusions " avec les apprenants (c'est-à-dire la conviction d'une participation active et volontaire des apprenants).

Enfin, cette étude permet de montrer que dans le développement des pratiques de coopération en ligne, que ce soit dans le cadre de production ou d'échanges, notamment avec les apprenants, les enseignants-chercheurs s'appuient sur des logiques de don (Caillé, 2000 ; Mauss, 1923) et don

*Intervenant

de soi qui ne se limitent pas à l'obligation de collaboration mais qui leur permet d'éprouver le "sentiment d'exister" et de retrouver le moyen d'exercer leur liberté, quasi ontologiquement liée à leur métier. C'est dans cette démarche qu'ils parviennent à dépasser les tensions identitaires vécues et à re-donner du sens à leurs investissements pédagogiques au service des apprenants.

En conclusion, nous proposons de montrer que les usages du numérique peut constituer, à condition de soutien institutionnel des initiatives individuelles et/ou collectives, une opportunité de transformation des pratiques pédagogiques et de reconnaissance des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs.

Albero, B. (2014). " La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation ", in G. Lameul, C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche*. Bruxelles, De Boeck, p. 27-53.

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif*, De Boeck Supérieur.

Caillé, A. (2000). *Anthropologie du don. Le tiers paradigme*, Paris: Desclée de Brouwer.

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris: Armand Colin.

Flichy, P. (2004). " L'individualisme connecté entre la technique numérique et la société ", *Réseaux*, 124, 17-51.

Frega, R. (2006). *Pensée, expérience, pratique : essai sur la théorie du jugement de John Dewey*, Paris: L'Harmattan.

Mauss, M. (2007). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, Paris: PUF (1923-1924).

Mots-Clés: numérique, enseignants, chercheurs, identité

Les jeux vidéo : interrogations sur les contenus des jeux et les travaux de recherche s’y rapportant

Laurent Trémel * ¹

¹ Laurent Trémel, membre associé (CIRNEF) – Université de Rouen Normandie – France

Alors que la pratique des jeux vidéo s’est imposée, depuis plusieurs années, comme l’un des loisirs les plus pratiqués par les jeunes générations, les contenus de ces produits de l’industrie du loisir, conçus pour répondre aux attentes de ”publics cibles”, interrogent. Ceux-ci sont conçus pour offrir des possibilités de réalisation personnelle via un avatar dans un contexte de crise économique et sociale, marqué, pour les jeunes, par un chômage massif et la précarité professionnelle. Si l’on fait abstraction de quelques jeux ”militants” (en général réalisés avec peu de moyens et apparaissant donc moins ”attractifs” que les jeux commerciaux), la plupart de ces jeux s’inscrivent dans un registre idéologique en lien avec le néo-libéralisme et la valorisation de mécanismes ludiques renvoyant à une perspective capitaliste (accumulation de ressources permettant de franchir des ”niveaux”, gestion de paramètres numérisés définissant la puissance d’un personnage dans les jeux de combat, gestion de numéraires ou de ressources humaines dans les ”jeux de stratégie”, etc.). Par ailleurs, ces jeux présentent des aspects chronophages, ayant des conséquences sur le comportement des jeunes. A juste titre, les acteurs de l’éducation s’interrogent sur les effets pervers liés à une pratique excessive de ces jeux : il n’est pas rare que des enseignants identifient deux ou trois élèves par classe (en général des garçons) comme présentant des troubles qu’ils attribuent à une forte implication dans la pratique des jeux vidéo (sommolence, irritabilité, perte d’attention). Ces craintes de membres de la communauté éducative sont corroborées par des travaux d’experts ou des enquêtes. Citons notamment le rapport d’expertise collective de l’INSERM (avril 2014), le rapport du CESE de juin 2015, les résultats de l’enquête Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) de 2016, démontrant des liens entre une pratique importante des jeux vidéo et le fait d’exercer des ”brimades scolaires” (voir sur ce point Ngantcha, Janssen, Godeau et Spilka, 2016), ou encore les données des enquêtes menées par le CNC et l’IFOP (2014, 2015) fournissant des indicateurs sur les durées et les fréquences de jeu, permettant d’identifier une population de ”joueurs passionnés” consacrant un temps important à la pratique des jeux vidéo, dépensant des sommes significatives en lien avec cette activité de loisir, pouvant y jouer la nuit, etc. La pratique des jeux vidéo doit donc être interrogée dans une perspective critique et on peut aussi poser la question de la compatibilité des idéologies diffusées dans les jeux vidéo avec les ”valeurs de l’école” et, plus généralement, celle d’une société comme la nôtre (alors que bon nombre de scénarios de ces jeux ”justifient” par exemple la logique des ”assassinats ciblés”, de ”terroristes” ou de créatures malfaisantes). Or, en parallèle, du moins en France, on constate la réalisation de travaux de recherche, souvent réalisés par des jeunes chercheurs de sexe masculin technophiles (fréquemment eux-mêmes joueurs ou anciens joueurs), ignorant les inquiétudes de la communauté éducative et présentant le médium sous un jour ”positif” (mise en avant des possibilités ”d’apprentissage” ou de ”socialisation” par les jeux vidéo, plaidoyer pour leur utilisation en classe, etc.). Fréquemment, dans ces travaux, les critiques adressées aux jeux vidéo sont renvoyées au registre de la ”panique morale”, délégitimées. On s’en doute, ces travaux sont perçus sous un jour favorable par les industriels

*Intervenant

du loisir, qui peuvent favoriser leur promotion et leur médiatisation, voire même parfois leur réalisation (en participant à leur financement via une implication dans le montage de projets recherche). La communication repose sur des travaux d'étude de corpus de jeux, d'analyse de discours et d'analyse de conjoncture menés depuis plusieurs années, ayant donné lieu à plusieurs publications, elle s'inscrit dans le troisième axe du colloque, concernant les "enjeux".

Descoubet A. (2017). "Quand l'étude des jeux vidéos passe par leur défense...", *Mondes sociaux*. URL : <http://sms.hypotheses.org/10093>

Ngantcha M., Janssen E., Godeau E. & Spilka S. (2016). Les pratiques d'écrans les collégiens, *Agora débats/jeunesses*, numéro hors série.

Trémel L. (2010). Les recherches sur les " jeux vidéo " : images du jeune et conceptions de l'université nouvelle. In Hamel J. (dir.), Pugeault-Cicchelli C. (dir.), Galland (O.), Cicchelli V. (dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.

Trémel L. (2011). Battleforge : jeu de stratégie et/ou mimesis d'une société capitaliste ? Eléments pour une ethnographie des univers virtuels. *Les Carnets de géographes*, 2. <http://www.carnetsdegeographie.fr>

Trémel L. (2013). Les univers virtuels : vers une nouvelle " civilisation du loisir " ?. *Médiation et Information* (MEI), 37.

Mots-Clés: jeux vidéo, loisirs numériques, compensation sociale, liens école, loisirs, sociologie critique

Les usages du numérique dans les pratiques étudiantes

Cathy Perret * ¹, Franck Morel

¹ CIPE/IREDU (Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation / Institut de recherche sur l'éducation / ESPE de Bourgogne) – Université de Bourgogne – France

Si la récente thèse de Duguet (2014) sur les pratiques pédagogiques des universitaires souligne un usage peu massif du numérique pour leurs enseignements en licence en France, Michaut et Roche (2017) rappellent quant à eux les résultats contrastés et mitigés de l'utilisation du numérique sur les performances des étudiants lors de leurs examens et que le numérique reste peu mobilisé dans les stratégies d'apprentissage des étudiants. Pourtant, les récents travaux de l'observatoire de la vie étudiante (OVE) pointent des transformations dans les pratiques étudiantes et dans le métier de l'étudiant avec une tendance au déclin de la fréquentation des bibliothèques universitaires coïncidant avec une augmentation permanente de l'utilisation des outils numériques et des salles informatiques, tout en relevant de fortes différences selon les études suivies et selon le niveau de formation considéré (Paivendi, 2016). Ces différences entre étudiants existent également dans les usages d'internet. En effet, de manière récente, Roselli Chauvac et Jmel (2016) ont relevé l'existence d'étudiants ayant un usage multiplexe d'internet ou moins (à la fois pour des aspects pratiques de la vie quotidienne, les études et les loisirs), d'autres ayant un usage très restreint ou très important. Mais les travaux sur les stratégies étudiantes en termes de "manières d'étudier" intègrent encore peu les usages du numérique, alors que le temps de travail autonome des étudiants tend à diminuer (Lima & Nakhili, 2016) et que les demandes actuelles des étudiants de l'université s'orientent notamment vers plus de travail académique contraint qu'il soit sous forme de cours ou de travail personnel (Fernex et Lima, 2016).

Dans un tel contexte, quelles sont les transformations du métier d'étudiant avec le numérique ? C'est à cette question que cette communication veut tenter d'apporter des éléments d'informations, dans un contexte où le numérique est perçu intéressant pour les apprentissages à l'université (Karsenti et Bugman, 2017). Elle s'appuie sur l'exploitation d'une enquête web réalisée auprès des étudiants d'une université française au printemps 2017. Notre échantillon compte plus de 700 étudiants de licence en formation initiale qui se répartissent dans les différentes formations offertes par l'établissement. L'étude des manières d'étudier des étudiants est réalisée en intégrant les représentations de l'intérêt du numérique pour apprendre tel qu'il est perçu par ces étudiants, ne serait-ce que parce que c'est une des clés de motivation du recours au numérique. En effet, qui ne voit pas l'intérêt du numérique en aura peu usage pour ses études, même si les outils sont proposés par les institutions universitaire (sauf si obligation ou contrainte sont instaurées), et à l'opposé on peut aussi argumenter que les différences d'utilisation de tels outils sont aussi facteur de représentations différenciées de l'intérêt du numérique pour apprendre. Cette étude prend également en compte les habitudes numériques des étudiants dans leur quotidien hors des études, ces habitudes pouvant être facilitatrices ou non du recours aux outils numériques pour les études. D'autres informations présentes dans cette enquête sur les profils des étudiants sont également mobilisées pour appréhender l'existence de profils différenciés à l'image des constats faits sur les pratiques étudiantes (notamment filières, sexe, travail durant les études). L'étude empirique mobilisant une CAH en complément d'une ACFM permet de déterminer les différents

*Intervenant

profils étudiants dans le recours au numérique pour les études. Cette communication s'intègre ainsi dans l'axe 3 du colloque en s'interrogeant sur les différentes identités des apprenants et les évolutions du métier d'étudiant à l'université en France.

Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire* (Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne, Dijon, France). Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01096748/document>

Karsenti T. & Bugmann J. (dir.), 2017. *Enseigner et apprendre avec le numérique*. Montréal, Presses universitaires de Montréal.

Giret J.F, Van de Velde C., Verley E. (dir.) (2016). *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, Paris, La Documentation Française.

Michaut C. & Roche M. (2017). " L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire ", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 33-1 | , mis en ligne le 06 mars 2017, consulté le 16 octobre 2017. URL : <http://ripes.revues.org/1171>

Mots-Clés: pratiques étudiantes, usages du numérique, représentations, université

Les usages du numérique et les compétences du 21ème siècle dans la formation des enseignants: une rhizoanalyse

Francis Bangou ¹, Gene Vasilopoulos * ¹

¹ Université d'Ottawa – Canada

La question des usages du numérique en éducation s'inscrit dans un cadre réflexif plus large associé au rôle joué par l'école dans la formation des générations futures. En effet, de plus en plus les enseignants sont appelés à utiliser des technologies en constante évolution dans le but, entre autres, de promouvoir et de cultiver les compétences que tout apprenant du 21e siècle devrait posséder au sein de notre société numérique (C21 Canada, 2015) y compris: 1) la capacité de suivre des processus mentaux créatifs; 2) la capacité de gérer et de s'adapter à des environnements de travail complexes et en constante évolution; et 3) la capacité d'apprécier la différence, le désordre et l'ambiguïté (C21 Canada, 2012, p. 11). Il importe alors que le personnel enseignant possède lui aussi ces compétences, car c'est lui qui avec les parents est en premier lieu chargé de l'éducation des générations futures. Malheureusement, la recherche montre que souvent les enseignants novices ne se sentent pas prêts à faire face à de tels défis en partie parce que les programmes de formation ne les préparent pas forcément à travailler *dans* des environnements changeants et à tirer parti du potentiel créatif de la différence, du désordre et de l'ambiguïté (Roy, 2003). Il n'est donc pas surprenant que certains experts dans le domaine de la formation des enseignants remettent en question la pertinence des programmes de formation ainsi que les méthodes utilisées par la recherche pour améliorer ces formations (McKay, Carrington et Laver, 2014). Il importe alors pour tout chercheur et formateur qui s'intéresse aux usages du numérique de comprendre ce que cela implique de développer les compétences du 21e siècle, notamment celles associées à la créativité et au changement. Cela supposerait aussi que l'on soit confronté à notre propre capacité à développer ces compétences en tant que formateur et en tant que chercheur. Cette communication s'inscrit dans cette mouvance et illustrera ce qui pourrait éventuellement arriver si au lieu de privilégier l'interprétation humaine ou la perception consciente nous nous engageons en tant que chercheur et formateur dans l'opacité et la complexité du devenir des usages du numérique, et ce, en prenant comme assise une vision de l'existence aux antipodes des cadres théoriques existants dans le domaine de la formation des maîtres et de l'enseignement à savoir l'ontologie de Gilles Deleuze et de Félix de Guattari (1987). Pour ce faire, nous poserons les questions suivantes: dans l'agencement de cette communication 1) comment les usages du numérique fonctionnent-ils? Et 2) que produisent-ils? Notre réflexion s'articulera autour de la rhizoanalyse (Masny, 2016) de deux vignettes tirées d'un projet de recherche consacré à la conception d'un dispositif de formation en ligne permettant, entre autres, aux enseignants de langues de tirer parti des bouleversements engendrés par l'usage d'innovations numériques dans leurs salles de classe. Cette expérimentation rhizomique pourrait alors nous aider à cartographier autrement le devenir des usages du numérique et à porter un regard neuf sur les choses en essayant de nous libérer des façons habituelles de percevoir le monde ainsi que les pratiques d'enseignement, de formation, de conception et de recherche. Notre but n'est donc pas de donner du sens, mais plutôt de créer un espace qui serait propice à l'émergence de nouvelles façons de concevoir et d'examiner la formation des enseignants, les usages du numérique et l'enseignement

*Intervenant

des langues ainsi que notre capacité à travailler de façon créative *dans* la différence, l'ambiguïté, et le désordre.

Mots-Clés: formation des enseignants, compétences du 21ème siècle, rhizoanalyse

Log is in the R** : Une méthode pour analyser l'audience d'un site pédagogique

Philippe Daubias * ¹, Valérie Fontanieu *

¹, Mehdi Khaneboubi ²

¹ IFE - ENS de Lyon (IFE) – ENS de Lyon – France

² Sciences Techniques Éducation Formation (STEF) – École normale supérieure [ENS] - Cachan, INRP, École normale supérieure (ENS) - Cachan – France

** Titre clin d'oeil à (Tabard et al. 2006), qui enregistre l'activité utilisateur au niveau client et non au niveau serveur.

Cette recherche s'inscrit dans le domaine des learning analytics, où l'on analyse des données massives liées à l'éducation. Les données massives ou "traces" (Lund & Mille 2009) collectées automatiquement retracent ce qu'il s'est produit au sein d'un système informatique et présentent un seul aspect d'une activité documentaire plus complexe. Comment cerner l'audience d'un site web à partir de données techniques ? Quelles informations sur l'activité des utilisateurs peut-on établir ? Dans cette communication, à vocation essentiellement méthodologique, nous présenterons de façon détaillée la collecte, le filtrage et l'enrichissement de logs système ainsi que le mode de diffusion d'un questionnaire que nous avons proposé en parallèle aux utilisateurs du site pour caractériser des usages de ressources pédagogiques. Nous évoquerons ce que nos données ne permettent pas d'observer et les biais possibles dans leur production et leur analyse.

Comment caractériser l'activité enseignante dans la conception, la recherche, la sélection, la modification et la recombinaison des ressources présentées aux élèves ? Dans le cadre du projet ReVEA (Ressources vivantes pour l'enseignement et l'apprentissage), nous avons effectué une analyse quantitative sur les journaux de connexions du site Planet-Terre. Ces données ont été enrichies par des métadonnées portant sur les documents consultés puis analysées avec le logiciel R (R. Core Team 2014). Le site Planet-Terre, hébergé à l'ENS de Lyon pour la DGESCO, diffuse des documents (articles, images, vidéos, etc.) traitant de géologie, destinés essentiellement à des enseignants et des étudiants.

Tous les accès aux différents éléments du site Planet-Terre (pages web, mais aussi éléments les composants) sont enregistrés, comme pour l'immense majorité des sites web, par un serveur dans des fichiers appelés "logs". Ces fichiers de log d'accès contiennent la liste horodatée de toutes les pages et leurs éléments constitutifs demandés par les navigateurs des utilisateurs (nommée requête "clients"). Ces données sont principalement destinées à des utilisations techniques, et sont notamment utilisées par la recherche en sécurité informatique. Cependant, des logs d'accès ont déjà servi par exemple à analyser les requêtes sur des bibliothèques en ligne et des moteurs de recherche (Agosti et al. 2012), mais jamais à notre connaissance pour une analyse d'usage d'un site pour l'éducation. Comme c'est le cas pour d'autres sites de ressources destinés aux enseignants, les contenus du site Planet-Terre sont décrits conformément au standard LOM-Fr. Le standard international LOM (Learning Object Metadata), décliné pour la France en LOM-Fr sert à décrire des objets d'apprentissage, c'est-à-dire "toute entité numérique ou non qui peut

*Intervenant

être utilisée, réutilisée ou référencée lors d’une formation dispensée à partir d’un support technologique ». Nous avons utilisé ces métadonnées pour enrichir les informations contenues dans les logs.

Par ailleurs, les logs d’accès contiennent les adresses IP des clients. Ces informations sont ” indirectement nominatives ”, c’est-à-dire qu’elles ne permettent pas directement d’identifier l’utilisateur réel, mais Reffay et al. (2012) ont montré qu’il ne fallait pas minimiser la possibilité de lever cet anonymat. Pour assurer une bonne anonymisation et garantir une exploitation sans risques de ces informations, nous avons supprimé l’adresse IP des données, sans perte d’informations. L’adresse IP permet d’une part de regrouper les requêtes par utilisateurs (ou tout du moins par points d’accès à internet), mais peut également être utilisée pour déterminer la localisation géographique de l’utilisateur. Ces deux informations étant potentiellement utiles à l’analyse, nous avons étiqueté les requêtes correspondantes à une même adresse IP avec un même identifiant et utilisé une base de géolocalisation, associant des plages d’adresse IP à des localisations géographiques pour caractériser les différents utilisateurs. Il est ainsi impossible de remonter à l’adresse IP initiale sans pour autant perdre les informations de navigation et de localisation géographique de l’utilisateur. Ainsi nous avons produit des lots de logs enrichis, pour des périodes consécutives de trois mois allant de septembre 2015 à août 2017 correspondant au rythme scolaire trimestriel.

Tabard A., Roussel N. & Ledontal C. (2006). *All you need is log*. WWW 2006 Workshop on Logging Traces of Web Activity : The Mechanics of Data Collection, May 2006, Edinburg, United Kingdom.

Lund K. & Mille A. (2009). *Traces, traces d’interactions, traces d’apprentissages définitions, modèles informatiques, structurations, traitements et usages*. Dans Marty J.-C. et Mille A., éditeurs, Analyse de traces et Personnalisation des EIAH, Traité Informatique et Systèmes d’Information, pp. 21-56. Lavoisier-Hermès.

Maristella Agosti, Franco Crivellari & Giorgio Maria Di Nunzio (2012). *Web log analysis: a review of a decade of studies about information acquisition, inspection and interpretation of user interaction*. Data Mining and Knowledge Discovery, 24(3), 663-696.

R. Core Team (2014). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <http://www.R-project.org/>

Reffay C., Blondel F.M. & Giguët E. (2012). *Stratégies pour l’anonymisation systématique d’un corpus d’interactions plurilingues*. Actes de la conférence IC2012, Grenoble, juin 2012.

Mots-Clés: Learning Analytics (LAK), Enseignement secondaire, Géologie, Formation professionnelle, User eXperience, Teacher eXperience, Big data in education

Outils et sources numériques dans les trajectoires de développement d'enseignants. Utilisations ou usages ?

Catherine Loisy * 1,2

¹ Sciences et Société ; Historicité, Éducation et Pratiques (EA S2HEP) – École Normale Supérieure (ENS) - Lyon, Université Claude Bernard - Lyon I (UCBL) : EA4148 – France

² École normale supérieure de Lyon - IFE (IFE - ENS LYON) – École Normale Supérieure - Lyon – France

L'originalité de la démarche réside dans la méthodologie de recueil de données mobilisée : la Méthode trajectoire est un outil de recueil et d'analyse des trajectoires de développement mis au point pour saisir les transformations au fil des apprentissages et du développement professionnels (Loisy, 2015), élaborée dans une période de transformations du métier d'enseignant, dont le déploiement du numérique. Elle permet l'étude longitudinale des transformations. Le sujet identifie les bouleversements qu'il a perçus au cours de sa carrière pour lesquels il est amené, au fil de l'entretien, à expliciter ce qui l'a conduit à des changements, la nature des changements, et le sens qu'il leur donne en lien avec ce qui motive son activité professionnelle. Si le sujet n'est pas explicitement interrogé sur les utilisations qu'il fait du numérique, les résultats montrent que dans l'ensemble des entretiens conduits, la disponibilité de certains outils et sources numériques, dans et hors la classe, bouleverse certaines pratiques professionnelles.

Le développement est un processus d'automouvement ; il se distingue de l'apprentissage au caractère éminemment social. Les processus de transmission-apprentissage et de développement sont nécessairement inter-reliés, le "nouveau" émergeant de l'union dialectique entre mouvement interne et environnement (Vygotski, 1985). La contradiction, moteur du développement, trouve sa dynamique dans une "lutte des contraires" (Sève, 2014). Le concept de zone prochaine de développement est un cadre d'analyse pour saisir les niveaux de développement actuel et potentiel, et en creux, ce qui était au-delà de cette zone et que la personne semble ne pas avoir pu apprendre. La part subjective de l'activité est également associée à la question du sens (lien fait par la personne entre le mobile de son activité et un but dont elle perçoit la valeur) ; le niveau de l'action et celui de l'activité apparaissant ainsi en tension (Leontiev, 1981). L'hypothèse est posée que pour saisir le développement 'en mouvement', il faut pouvoir s'emparer des contradictions motrices du développement ; des apprentissages ayant eu lieu en amont en lien avec les caractéristiques de phases "transmissives" ayant permis ces apprentissages ; des motifs de l'activité et de l'action.

Les données exploitées dans cette communication ont été recueillies auprès de quatre enseignants du secondaire, de quatre des disciplines d'enseignement étudiées dans le projet de recherche ANR ReVEA (Ressources vivantes pour enseigner et pour apprendre) : anglais, mathématiques, STI, SVT. Les enseignants ont participé à deux entretiens, l'un en début de projet, l'autre entre deux et trois ans après le premier entretien. La partie orale des entretiens a fait l'objet d'une transcription verbatim. La trajectoire a été reproduite sous la forme d'un schéma respectant la disposition des éléments, ainsi que les formes et les couleurs des écrits et des tracés. Des photographies complètent le corpus. L'analyse du corpus permet de dégager des tendances

*Intervenant

du point de vue des "usages du numérique" par les enseignants interrogés. Une étude de cas permet d'approfondir en quoi certains outils ou sources numériques bouleversent les pratiques professionnelles, ce qui change, les éléments de contexte qui conduisent à ces changements, le sens que donne l'enseignant interrogé à ces transformations en lien avec ce qui motive son activité.

La discussion porte sur la question des usages du numérique. En effet, les résultats obtenus auprès de quatre enseignants ne permettent pas de considérer que l'on puisse parler d'usages sociaux dans le sens qu'ils ne fournissent pas de données suffisantes pour considérer ces utilisations comme étant récurrentes et stabilisées. A cette limite, s'ajoute le recul insuffisant sur ces utilisations pour que l'on puisse savoir si elles résistent à d'autres pratiques concurrentes. Néanmoins, nous nous permettons de pointer quelques éléments qui sont en faveur d'une requalification de ces utilisations en termes d'usages. D'une part, les outils et/ou sources numériques dont nous avons repéré l'utilisation dans le corpus, sont, pour les répondants, assimilés à l'activité quotidienne et s'intègrent (voire s'imposent dans certains discours) dans des activités préexistantes, "à caractère social" (Chambat, 1994) pour certaines, à caractère professionnel pour d'autres. D'autre part, l'appropriation de ces outils ou sources participe du processus de construction de sens de l'activité professionnelle.

Chambat, P. (1994). Usages des technologies de l'information et de la communication, *Technologies et Société*, 6(3), 249-270.

Loisy, C. (2015). La 'méthode trajectoire' : vers un instrument d'intelligibilité du parcours professionnel, et de soutien à la réflexion du professionnel sur son propre développement, *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques - Sixième séminaire pluridisciplinaire international Vygotski*. CNAM-Paris, 15-16 juin 2015.

Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. Dans J.V. Wertsch (dir.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY : M.E. Sharpe.

Sève, F. (2014). Présentation. Dans L. S. Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Trad. F. Sève) (1re éd. 1931). Paris, La Dispute.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski de Jean Piaget* (Trad. F. Sève) (1re éd. 1934). Paris, Messidor/Éditions sociales.

Mots-Clés: Méthode trajectoire, développement professionnel, enseignants, outils et documents numériques, utilisations versus usages

Perspectives critiques sur les usages du numérique en éducation : Apports de la sociologie des usages

Julie Denouël *¹, Cédric Fluckiger *

2

¹ Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD EA 3875) – Université européenne de Bretagne, Université de Brest, Ecole supérieure du professorat et de l'éducation, Université de Rennes 2 : EA3875 – France

² Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL) – Université Lille I - Sciences et technologies : EA4354, Université Lille III - Sciences humaines et sociales : EA4354 – Université Lille 3, France

Avec le titre " Les usages du numérique en éducation : regards critiques ", le colloque témoigne de l'intérêt grandissant, chez des chercheurs concernés par le numérique éducatif, pour le contexte socioculturel dans lequel les usages numériques des élèves se forment (Collin, Guichon et Ntébusé, 2015) mais aussi pour la nécessité de démarches de recherche critiques, capables de faire contrepoids aux demandes d'expertise et d'intervention qui marquent de leur empreinte les récents travaux du domaine. La communication questionnera la structuration des usages éducatifs du numérique à l'aune de leurs conditions de production, en mobilisant des perspectives de recherche critiques pour explorer ces objets, mais aussi en interrogeant l'heuristique des postures et voies de recherche critiques qui sont sélectionnées. Elle entend rendre compte de la manière dont, d'un point de vue épistémologique, axiologique, théorique et méthodologique, une partie des travaux de la Sociologie des usages livre de pertinents appuis pour questionner l'*usage* (en tant que concept) et la *critique* (en tant que posture et démarche de recherche). Dans un souhait de cumulativité des travaux, la communication proposée ne s'appuiera pas sur une nouvelle recherche empirique mais sur plusieurs terrains réalisés ces dernières années. C'est dans cette perspective que nous souhaitons repréciser certains apports de la Sociologie des usages depuis les années 1980.

Mots-Clés: sociologie des usages, approche critique, capital

*Intervenant

Pratiques informelles de l'anglais par des élèves de sixième

Laurent Perrot * 1,2

- ¹ Linguistique, Langues et Parole (LILPA) (EA 1339 - Unistra) – université de Strasbourg – France
² Education Discours Apprentissages (EDA - EA 4071) – Université Paris Descartes - Paris 5 : EA4071 – France

Les évolutions récentes des technologies de l'information et de la communication (TIC), l'avènement d'une économie de l'information et des connaissances dans un monde désormais globalisé, impliquent une restructuration profonde des pratiques sociales d'objets technologiques toujours nouveaux, ceux-ci renouvelant par la même sans cesse leurs propres usages. Transposés à des usages pédagogiques au sein de l'Institution scolaire, ces objets technologiques (TICE) semblent devoir changer les règles jusqu'ici pérennes du cours de langues à la fois sur un plan géographique et temporel. En effet, la façon massive et protéiforme dont les étudiants sont exposés quotidiennement en dehors du temps scolaire (Sockett 2014), de façon consciente ou inconsciente, à la langue anglaise via, par exemple, les outils du Web 2.0, amène les professionnels de l'enseignement de la discipline à repenser leurs pratiques et leur rôle selon des paradigmes nouveaux (Toffoli / Sockett, 2013).

La recherche sur l'Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne (AIAL) a été ouverte, en France, au niveau universitaire par Toffoli et Sockett (2010). Ce champ de recherche reste cependant peu exploré au niveau secondaire. Il nous semble donc intéressant de poursuivre et d'élargir cette recherche sur l'AIAL et les pratiques informelles de l'anglais au sens large au niveau secondaire (collège et lycée).

Par ailleurs, une étude concernant les usages des TIC par des lycéens de classe de première (Guichon, 2012) a montré une "déconnexion" des usages à visée personnelle de ceux à visée scolaire, renvoyant ainsi l'institution à des questionnements profonds quant à la façon d'intégrer les TIC à ses curricula. De surcroît, ces pratiques informelles, technologisées ou non, se constituent de façon très personnelle au niveau de chaque apprenant, qu'il en soit conscient ou non. Étudier de façon approfondie les manières dont ces pratiques prennent corps au niveau de l'individu est un champ de recherche en constitution. La nature même des pratiques informelles bouscule donc les habitudes et interrogent plusieurs paradigmes préexistants dans le champ de la linguistique appliquée (Sockett, 2014), notamment l'autonomie de l'apprenant et l'autodidaxie de manière générale, la motivation de l'apprenant et les pratiques pédagogiques établies d'un modèle transmissif des savoirs.

Les pratiques informelles questionnent ainsi le système classique d'enseignement dit "formel" et on peut parfois opposer l'un à l'autre, faisant du sujet qui apprend en dehors de l'institution une figure dissidente du système scolaire (Fossé-Poliack, 1992). Il nous semble que faire dialoguer les deux contextes est une posture plus fructueuse et nous nous proposons donc de partir des apprenants en tant que partie prenante de leur propre parcours d'apprentissage afin de les interroger sur leurs pratiques informelles de l'anglais, celles-ci questionnant, de fait, le cadre formel dans lequel ils évoluent. Dans le cadre de cette communication, nous nous proposons donc d'interroger les différentes pratiques informelles d'élèves de 6ème en anglais à l'aide d'un

*Intervenant

questionnaire et d'en présenter les résultats. Cela nous permettra ensuite d'interroger la façon dont pratiques informelles et pédagogie formelle au niveau secondaire peuvent coexister de façon fructueuse ou non et d'enrichir une réflexion didactique plus globale sur le sujet. S'intéresser à la façon dont les élèves du secondaire, porteurs de leur propre historique d'apprentissage formel et informel, s'intègrent dans une plus ou moins grande mesure au dispositif d'apprentissage classe tel qu'il est proposé en milieu classe, c'est vouloir adresser de façon contextualisée le problème de la complexité des apprentissages qui est à l'œuvre au niveau de l'individu apprenant.

Fossé-Poliack, C. (1992). *La vocation d'autodidacte*. Paris : L'Harmattan.

Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires, dans *Revue STICEF*, Volume 19. Consulté le 15 septembre 2017 : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05p.pdf

Sockett, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*, Hampshire, UK : Palgrave Macmillan.

Sockett G. & Toffoli, D. (2010). " How non-specialist students of English practice informal learning using 2.0 tools ", dans Van der Yeught, M. *À l'intersection des discours de spécialité : hétérogénéité et unité*, *ASP* 58, 2010, 125-144. [En ligne] Mis en ligne le 30 novembre 2013. Consulté le 26 juillet 2015 : <http://asp.revues.org/1851>

Toffoli, D. & Sockett, G. (2013). " University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE) ", dans *Computer Assisted Language Learning*, London : Routledge, 1-15.

Mots-Clés: apprentissages informels de l'anglais, enseignement secondaire, apprentissage médiatisé par les technologies

Proposition d'un cadre théorique interdisciplinaire pour l'analyse compréhensive des usages pédagogiques du numérique à l'université

Luc Massou * ¹

¹ Centre de Recherche sur les Médiations (Crem) – Université de Lorraine : EA3476 – France

Dans cette communication que nous souhaitons soumettre à l'axe épistémologique du colloque, et qui vise à comprendre la place prise par le numérique dans les pratiques enseignantes au sein de l'enseignement supérieur, nous souhaitons proposer un cadre théorique interdisciplinaire qui articule certains critères d'analyse issus de trois cadres théoriques différents : la théorie de l'acteur-réseau (appelée également sociologie de la traduction, et qui relève de l'anthropologie des sciences et des techniques : Akrich, Callon, Latour, 2006 ; Fenwick, Edwards, 2010), l'approche par le dispositif (en sciences de l'information et de la communication : Peeters, Charlier, 1999) et la sociologie critique des usages des technologies de l'information et de la communication (Jouët, 2000 ; Selwyn, 2006).

En effet, l'articulation de ces trois ancrages théoriques peut se révéler heuristique, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la théorie de l'acteur-réseau considère l'innovation, dont peuvent relever certains usages du numérique, comme des processus dynamiques pouvant réussir ou échouer, en fonction des interactions en jeu entre actants de différentes natures (humaine, technologique, institutionnelle), mais également des controverses soulevées par les objets techniques. Ensuite, l'approche par le dispositif que nous retiendrons ici pour analyser les usages du numérique, s'inscrit dans une perspective sociotechnique qui vise également à étudier ces interactions entre niveaux, en particulier sur le plan " méso " du contexte institutionnel et des relations entre pairs, et " micro " des usages pédagogiques de ressources et outils numériques. Enfin, la sociologie critique des usages des TIC nous permet d'inscrire notre proposition de cadre théorique dans une perspective critique qui privilégie l'approche compréhensive, sans postulat de départ, préférant une analyse au plus près de l'activité enseignante, et visant l'identification de facteurs explicatifs des usages numériques, qu'ils soient importants ou limités. Ainsi l'usage du numérique par les enseignants-chercheurs n'est-il plus considéré comme un objectif à atteindre en tant que tel (comme peuvent le concevoir certaines politiques publiques), un usage limité pouvant aussi être le signe d'un choix délibéré des enseignants, ou la conséquence de la complexité des facteurs en jeu dans le contexte spécifique de l'université : questions identitaires, institutionnelles, relationnelles ou sociotechniques.

L'originalité de notre proposition réside ainsi dans l'articulation de plusieurs approches théoriques, et critères, issus de disciplines en sciences humaines et sociales, et ayant contribué à l'analyse des usages du numérique dans différents domaines d'activité. Elle vise à offrir un cadre d'analyse compréhensive des usages du numérique dans l'enseignement supérieur, qui soit potentiellement transférable à d'autres contextes professionnels en éducation.

Notre terrain s'appuie sur les données collectées par deux enquêtes nationales, menées par entre-

*Intervenant

tiens semi-directifs et par questionnaires, auprès d'enseignants-chercheurs en sciences humaines et sociales dans 10 universités françaises, dont 4 du Grand Est de la France, en 2009/2010 (19 entretiens exploratoires, 395 réponses au questionnaire en ligne), puis 2013/2014 (54 entretiens longs), par un collectif de chercheurs en sciences de l'information et de la communication, sciences de l'éducation et sciences du langage. Les deux enquêtes ont visé un panel d'enseignants-chercheurs issus de 12 disciplines différentes : espagnol, anglais, allemand, histoire, géographie, sociologie, psychologie, philosophie, lettres, sciences du langage, sciences de l'information et de la communication, sciences de l'éducation. Dans les deux cas, l'objectif visé était de comprendre la place occupée par le numérique dans les pratiques enseignantes, en prenant appui sur la manière dont les enseignants-chercheurs en parlent : éléments contextuels, savoirs universitaires mobilisés, conceptions pédagogiques, rapport aux étudiants, aux pairs et à l'institution, sélection des outils et ressources numériques. Pour le traitement des données, nous avons procédé à une analyse thématique de contenus.

Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Presses de l'École des Mines.

Fenwick, T. & Edwards, E. (2010). *Actor Network Theory in Education*. Abingdon : Routledge.

Jouet, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages, *Réseaux*, 100 (18), 487-521.

Peeters, H. & Charlier, P. (1999), Introduction. Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès*, 25, 15-24

Selwyn, N., (2006). Digital division or digital decision? A study of non-users and low-users of computers, *Poetics*, 34, 273-292.

Mots-Clés: usages pédagogiques du numérique, approche compréhensive, perspective critique, enseignement supérieur, interdisciplinarité

Proposition d'un cadre théorique pour l'observation et l'analyse des usages de dispositifs de réalité virtuelle pour la formation

Michel Perrinel * ¹

¹ Laboratoire Arts et Métiers ParisTech d'Angers (LAMPA) – Arts et Métiers ParisTech – France

L'usage de la réalité virtuelle pour la formation apparaît dans tous les niveaux de la formation initiale et de la formation professionnelle continue. L'engagement des Gafas et l'émergence de solutions techniques à faible coût, comme les casques de réalité virtuelle, amplifient ce phénomène. Les médias spécialisés en éducation en font largement échos et des formations de formateurs comme à Laval Virtual University se mettent en place pour diffuser plus largement encore ces usages. Formateurs, enseignants et apprenants sont séduits par les capacités d'immersion et d'interaction des dispositifs de réalité virtuelle qui provoquent chez l'utilisateur un sentiment de présence dans un monde d'images numériques. Dès lors, l'outil est utilisé pour des visites virtuelles, des simulations ou des manipulations d'objets qui sont difficiles ou impossibles à reproduire concrètement en situation de formation. S'apparentant aux usages des jeux vidéos, le caractère de nouveauté, le potentiel ludique et les effets sensationnels de l'outil obtiennent l'adhésion et la satisfaction des utilisateurs en formation. Pourtant, il a été constaté en formation professionnelle que la compétence acquise par l'usage de l'outil n'était pas facilement transférable dans la situation concrète ciblée par la formation. Ce n'est plus le réalisme ou les caractéristiques de l'outil qui sont mis en causes mais l'usage de l'outil. Quels sont les usages qui favorisent efficacement l'acquisition de connaissances et compétences ? Quelles sont les conditions d'usages des dispositifs de réalité virtuelle favorables au transfert des connaissances et compétences acquises ? Nous nous intéressons ainsi aux usages permettant de former par le numérique et non aux usages permettant de former au numérique, dans le numérique ou avec le numérique.

Nous souhaitons par cette communication soumettre au débat critique une configuration d'un cadre théorique permettant d'observer et d'analyser ces usages et de questionner leurs pertinences et les conditions de leurs efficacités pour le processus d'apprentissage. Dans le cadre de nos recherches, nous considérons " le numérique " en tant qu'outil ou ensemble d'outils. Les dispositifs de réalité virtuelle constituent une catégorie de cet ensemble d'outils. Nous appréhendons les propriétés fonctionnelles de l'outil numérique en nous appuyant sur deux caractéristiques fondamentales du numérique : la digitalisation et l'automatisation algorithmique. Nous y ajoutons les propriétés fonctionnelles spécifiques des dispositifs de réalités virtuelles. Nous proposons alors d'analyser les usages des outils numériques à partir de la mobilisation de leurs propriétés fonctionnelles faite au cours de ces usages.

En définissant l'usage comme une activité répétée (d'une personne ou d'un groupe de personnes) mobilisant l'outil dans un même but nous situons notre cadre théorique dans le champ théorique de l'analyse de l'activité. Nous utilisons la modélisation de Pascal Béguin (2005) des simulations qui assemble le triangle de l'activité (sujet, outil, objet) avec le triangle pédagogique de Jean Houssay (sujet-apprenant, objet-savoir, autrui-enseignant). Nous pouvons alors catégoriser certains usages du numérique et des dispositifs de réalité virtuelle en particulier en fonction des

*Intervenant

but poursuivi par les différents acteurs. Pour centrer nos analyses sur l'incidence des usages sur le processus d'apprentissage, nous introduisons une conception de l'apprentissage professionnel en alternance articulant de façon originale le cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) avec le cadre épistémologique de Karl Popper (1982). Cela nous permet de positionner l'usage d'un dispositif de réalité virtuelle simulant l'activité professionnelle dans un "espace" de différents niveaux d'abstraction et de concrétisation dans lequel s'effectue le processus d'apprentissage. Le sujet y réalise une mise en relation des représentations qu'il construit avec ses représentations de la situation simulée et des situations similaires vécues. Le sujet apprend dans l'usage du dispositif en rendant présent à l'esprit la situation absente concrètement. Par analogie avec les formations en alternance que nous avons étudiées en mobilisant ce cadre théorique, nous considérons que l'apprentissage avec les dispositifs de réalité virtuelle s'effectue dans l'alternance de l'expérience vécue des situations concrètes faisant l'objet des simulations et de l'usage du dispositif de simulation. Dès lors, nous formulons des hypothèses de conditions à réunir pour que l'usage de dispositifs de réalité virtuelle facilite efficacement l'apprentissage. Ceci nous amène par exemple à considérer l'impact de l'usage de l'outil dans un cadre temporel qui dépasse en amont comme en aval le temps d'usage de l'outil proprement dit.

Nous illustrons nos propositions avec des exemples de dispositifs de réalité virtuelle pour la formation ou de démonstrateurs développés par les composantes du pôle réalité virtuelle de Laval. Nous concluons notre communication en considérant que certaines hypothèses peuvent être employées pour l'observation et l'analyse des usages de l'ensemble des outils numériques.

Mots-Clés: usage du numérique, cadre théorique, réalité virtuelle, apprentissage

Quelle représentation du handicap dans les recherches sur ou avec des TICE ?

Mélissa Arneton * ¹, Mathieu Muratet ²

¹ Grhapes / INS HEA (Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité et les pratiques éducatives et scolaires / INS HEA) – Institut national supérieur le handicap et les enseignements adaptés – France

² LIP6 UMR 7606 (Sorbonne Universités, UPMC Paris 6, CNRS) (Laboratoire d'informatique de Paris 6) – UPMC et CNRS – France

Le discours politique français promeut le développement d'une école numérique en vue de l'accessibilité des savoirs à tous les élèves. Or l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) par un élève en situation de handicap peut contribuer à interroger autrement les dimensions d'apprentissage prises en compte. Les trois objets constituant ce phénomène (école, situation de handicap, usages des TIC) ont certes fait l'objet d'analyses conceptuelles, lorsqu'ils sont pris deux à deux (eg. Bonjour & Meyer, 2011 ; Cerisier, 2012 ; Cerqui & Arras, 2005; Levoïn, 2017), mais les travaux reliant les trois objets simultanément sont plus rares. Que véhiculent les discours scientifiques concernant l'enseignement à des élèves en situation de handicap au moyen des TIC ? Quelles sont les représentations des chercheurs travaillant sur ces thématiques ? Peut-on observer des différences de représentations selon leurs orientations disciplinaires ou selon les caractéristiques scolaires du terrain d'étude (élève en situation de handicap en inclusion individuelle / en ULIS / en établissement éducatif spécialisé...) ?

Dans une orientation issue des *sciences studies*, l'analyse présentée ici étudie l'épistémé scientifique concernant les TIC utilisées par des élèves soit considérés comme les autres apprenants soit considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers. L'étude porte sur les années suivant l'annonce relative à l'école numérique en 2013 par le ministère français de l'éducation nationale. Afin d'éclaircir les enjeux normatifs des positionnements des chercheurs, deux investigations sont menées : la première interroge leurs représentations à travers des exemples de productions scientifiques, la seconde revient sur les négociations et les constructions de sens dans le cadre de la rédaction de recherches de financement par des équipes pluridisciplinaires.

La première étude se base sur l'analyse d'actes de colloques et d'articles publiés dans des revues de référence concernant le numérique en éducation. Utiliser des textes publiés suite à un processus de *peer-reviewing* permet indirectement de savoir ce que la communauté scientifique considère comme relevant de son champ et comme intéressant à un moment donné. Les actes de colloque permettent d'envisager trois manières de croiser les thèmes de recherche (école et handicap / technologies et handicap / éducation et EIAH). Les résultats indiquent qu'il y a une diversité des fonctions assignées aux technologies numériques et une diversité des cadres de références théoriques convoqués. Différentes argumentations coexistent concernant l'intérêt de mener des recherches à l'intersection des trois : obligation éthique, opportunité d'ouvrir un nouveau marché, possibilité de dépasser les frontières de la connaissance... Pour étudier la science en train de se faire, la seconde étude se base sur des observations participantes des échanges, des réunions et des étapes de rédaction de soumissions de projets de recherche collaborative à l'agence nationale de la recherche durant l'étape de présélection et l'étape de soumission finale ainsi qu'à l'appel E-Fran. Les résultats de l'analyse compréhensive rendent compte de représen-

*Intervenant

tations différentes concernant les outils numériques et les besoins éducatifs particuliers. Bien que les projets de recherche élaborés n'aient pas obtenu de financements, une acculturation mutuelle aux positionnements épistémologiques des uns et des autres est réalisée pour certains chercheurs. Un engagement commun de rendre accessible de manière équitable les apprentissages au moyen des outils numériques est identifiable, même si pour certains, il s'agit d'un élément introductif à la recherche et pour d'autres de son objet. La place dévolue aux enseignants dans les projets amène à interroger leur rôle dans la recherche (prescripteur, partenaire) en plus de leur rôle majeur de médiation concernant les TIC (Papadoudi-Ros, 2014).

La conclusion met en perspective les deux études et dégage la nécessité pour les chercheurs, d'identifier et de construire de manière inter ou transdisciplinaire les trois objets (école, situation de handicap, TIC) à prendre en compte dans les situations spécifiques d'enseignement-apprentissage rencontrées par les élèves à besoins particuliers. La discussion revient quant à elle sur la dimension collaborative et participative des recherches sur le numérique en éducation et sur l'importance de la prise en compte des sous-cultures professionnelles enseignantes concernant le handicap et les besoins éducatifs particuliers.

Bonjour, A. & Meyer, V. (2011). TIC et prise en charge des personnes handicapées mentales, *Communication et organisation*, 39, 213-228.

Cerisier, J.-F. (2012). La culture numérique dans le champ de l'éducation, quelques références bibliographiques, *Distances et médiations des savoirs*, 1. Consultable sur <http://dms.revues.org/163>

Cerqui, D. & Arras, K. (2005). *Do we want to share our lives and bodies with robots*, Rapport technique numéro 0605-001, Lausanne, Autonomous Systems Lab, Swiss Federal Institute of Technology Lausanne. 42 p, 2005.

Xavier Levoin, X. (2017). Numérique éducatif et interdiscursivité : comment la circulation de mots d'ordre contribue à la mobilisation des acteurs, *Argumentation et Analyse du Discours [En ligne]*, 19, mis en ligne le 15 octobre 2017, consulté le 15 octobre 2017. URL : <http://aad.revues.org/2412>

Papadoudi-Ros, H. (2014). Le statut didactique des TIC, les enseignants et la médiation technique, *Frantice.net*, 8, 87-99.

Mots-Clés: besoin éducatif particulier, école, épistémologie, représentations, situation de handicap, TIC

Recherche/Conception autour de l'apprentissage rythmique en réalité virtuelle

Julien Lussiez *¹, Jérôme Bourbousson¹

¹ Laboratoire Motricité, Interactions, Performance – Université de Nantes – France

Un des fondamentaux de l'apprentissage rythmique est l'acquisition d'une forte sûreté rythmique intérieure. D'après la pédagogie musicale "Martenot", cette sûreté rythmique passe par l'entraînement d'un groupe musculaire à la répétition régulière d'un même geste qui deviendra la "pulsation-jalon" (Martenot, 1981). Les mécanismes sous-jacents à cet apprentissage rythmique reposent sur la fonction de synchronisation sensorimotrice (SMS), définie comme "la coordination motrice avec un rythme externe" (Repp & Su, 2013).

Le dispositif technologique "Interactive Metronome" (IM) vise l'amélioration de cette fonction. L'IM est relié à une interface graphique qui fournit des feedbacks sur la synchronisation des frappes du sujet sur les battements du métronome, l'incitant à réguler activement et en temps réel son activité, lui permettant de se transformer et de construire ladite "pulsation-jalon".

Sur le principe de l'IM, nous développons une technologie en réalité virtuelle, permettant d'étendre les possibilités en termes d'apprentissage rythmique. L'utilisateur est immergé dans un environnement virtuel dans lequel il doit interagir en rythme avec des cibles fournissant un feedback en temps réel sur la précision de sa synchronisation. Le cœur de l'innovation pratique visée réside dans l'étendue des mouvements pouvant être réalisés, engageant notamment une motricité globale et ludique, permettant un apprentissage rythmique potentiellement mieux "incarné". Dans ce contexte général, l'objet de la présente communication est de présenter le cadre général de recherche/conception, et la manière dont les résultats empiriques obtenus viennent guider la construction et l'usage de l'outil de réalité virtuelle (Axe 2).

Soucieux de construire une technologie numérique d'apprentissage rythmique qui soit respectueuse de l'engagement du sujet en situation naturelle, nous effectuons des boucles itératives de recherche/conception pour conduire nos travaux qui s'inscrivent dans une approche dite "énaactive" de l'activité humaine (Varela, Thompson, Rosch, & Kabat-Zinn, 2017). Notre objet d'étude s'est actualisé à partir de la construction d'un observatoire puisant autant dans l'analyse du mouvement (données quantitatives) que dans l'analyse phénoménologique de l'expérience des sujets (données qualitatives).

L'idée fondamentale de l'énaaction est que "les capacités cognitives sont inextricablement liées à l'histoire vécue" (Varela et al., 2017). Le sujet en train de se synchroniser est conçu comme un système autonome exprimant son identité dans le couplage acteur/environnement en cours, tout en régulant activement ce même couplage à partir de son "monde propre". Dans cette approche, rendre compte de l'activité d'un sujet passe par la mise à jour des patterns sensorimoteurs récurrents décelables dans son activité (i.e., des comportements propres), et la mise à jour concomitante des micro-identités (i.e., mondes propres) que le sujet actualise dynamiquement (intégrant ses préoccupations, ses perceptions, et tout ce qui rend unique de son point de vue l'instant vécu).

*Intervenant

Douze sujets ont réalisé deux mouvements oscillants (pendulaire et rectiligne) de synchronisation sur les battements du métronome dans les milieux " réel " et virtuel. Les deux mouvements étudiés se différencient par le degré d' " auto-entretien " du mouvement, permettant de solliciter les sujets sur des registres moteurs variés impliquant des modes de régulation temporelle plus ou moins actifs.

Les analyses conduites sur ces deux gestes, et dans les deux conditions de pratique, relèvent de l'extraction des signatures statistiques du mouvement d'un côté (Torre & Delignières, 2008), et de la documentation analytique fine des expériences subjectives des sujets d'autre part (Theureau & Ostier, 2015). Ces deux types d'analyse sont ensuite combinés pour identifier les composantes-clés du contrôle du temps dans les gestes étudiés, et pour valider/moduler les développements actuels du dispositif de réalité virtuelle.

Ensemble, ces données permettent premièrement de discuter le bien-fondé de l'usage d'un environnement virtuel pour l'apprentissage rythmique. Deuxièmement, et en relation plus directe avec la compréhension de l'apprentissage rythmique, elles permettent de discuter l'influence de la nature du mouvement sur la SMS, plus particulièrement l'influence du degré de contrôle actif que le geste demande au sujet pour maintenir sa " *pulsation-jalon* ".

Martenot, M. (1981). *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application : méthode Martenot: livre du maître*. Paris : Magnard.

Repp, B. H., & Su, Y.-H. (2013). Sensorimotor synchronization: a review of recent research (2006-2012). *Psychonomic Bulletin & Review*, 20(3), 403-452. <https://doi.org/10.3758/s13423-012-0371-2>

Theureau, J., & Ostier, J.-J. (2015). *Le cours d'action: L'enaction & l'expérience* (Première édition). Toulouse : Octares Editions.

Torre, K., & Delignières, D. (2008). Distinct ways of timing movements in bimanual coordination tasks: contribution of serial correlation analysis and implications for modeling. *Acta Psychologica*, 129(2), 284-296. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.08.003>

Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E., & Kabat-Zinn, J. (2017). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience* (revised edition). Cambridge, Massachusetts London England: MIT Press.

Mots-Clés: Environnement Virtuel pour l'Apprentissage Humain, EVAH, Enaction, Synchronisation sensorimotrice, Rythme, Réalité virtuelle, Education rythmique

Représentations des décideurs et des enseignants – Enjeux en tensions

Christian Ollivier *¹, Alix Creuzé *

¹ Univ. de La Réunion, laboratoire Icare – – France

Cette communication s’inscrit dans une approche partiellement sociocritique du numérique en éducation en cela qu’elle s’intéresse aux discours sur le numérique, aux diverses représentations en présence et surtout aux tensions qui peuvent émerger entre le discours potentiellement dominant des décideurs et celui des enseignants. Elle s’inscrit ainsi dans l’axe ” enjeux ” du colloque touchant aux régimes d’appropriation et d’imposition et permettra d’analyser dans une situation spécifique les réseaux de significations et de tensions qui se (co-)construisent autour de l’usage du numérique.

Les imaginaires, considérés une ” une fiction associée à, ou accompagnatrice de, la technique (qui l’éclaire et la complète), voire constitutive de son essence en tant que techno-imaginaire ”, jouent un rôle essentiel dans les processus d’appropriation et d’injonction voire imposition des technologies dans le monde en général (Flichy, 2012; Musso, 2009; Scardigli, 1989) et le monde de l’éducation en particulier (Collin, Guichon et Ntébutsé, 2015; Selwyn, 2010, 2015). Qu’il s’agisse d’utopies, d’idéologies ou de mythologies (Flichy, 2012), elles accompagnent toute introduction des technologies. Musso (2003), se référant à Flichy, rappelle la diversité des imaginaires en présence quand il s’agit des technologies numériques : imaginaires des concepteurs, imaginaires des organisations publiques, imaginaires des littérateurs côtoient les imaginaires de utilisateurs.

Dans le monde de l’éducation, les décideurs et les enseignants, chacun aborde en effet la question de l’utilisation du numérique en éducation au travers du prisme de ses imaginaires. Ceux-ci ont alors une influence importante sur l’attitude face au numérique et la volonté ou non de s’en approprier les affordances.

Notre action de recherche va s’intéresser aux représentations du numérique chez les décideurs et des enseignants d’un institut français situé en Europe. Nous nous fonderons sur des entretiens semi-directifs menés, dans le cadre d’une recherche doctorale, auprès de cinq décideurs (potentiels) : deux directeurs des cours, directeur de l’institution, conseiller culturel, attachée de coopération éducative et de cinq enseignants. Le corpus, constitué des transcriptions des entretiens, fera l’objet d’une analyse thématique et de contenus visant à faire émerger les enjeux notamment didactiques/pédagogiques et économiques et les représentations en présence. Nous mettrons en regard les représentations des décideurs et celles des enseignants afin de montrer les points de convergence et les lignes de tension lorsque les enjeux et/ou les représentations divergent.

Collin, S., Guichon, N. et Ntébutsé, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sticef*, 22.

Flichy, P. (2012). *L’imaginaire d’Internet*. Paris : La découverte.

*Intervenant

Musso, P. (2009). Usages et imaginaires des TIC: la friction des fictions. In C. Licoppe (dir.), *L'évolution des cultures numériques*. Paris : FYP Éditions, 201-210.

Scardigli, V. (1989). Nouvelles technologies: l'imaginaire du progrès. Dans A. Gras et S. Soiro-Delpech (dir.), *L'imaginaire des techniques de pointe. Au doigt et à l'oeil*. Paris : L'Harmattan, 97-114.

Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 65-73.

Selwyn, N. (2015). Technology and Education-Why It's Crucial to be Critical. Dans S. Bulfin, N. F. Johnson et C. Bigum (dir.), *Critical Perspectives on Technology and Education*. Palgrave Macmillan US, 245-255.

Mots-Clés: imaginaires, enjeux, sociocritique, tensions

Sémiotique sociale du dispositif Facebook en contexte pédagogique

Nolwenn Trehondart * ¹, Alexandra Saemmer ²

¹ Centre de Recherche sur les Médiations (Crem) – Université de Lorraine : EA3476 – France

² CEMTI – CEMTI – université paris 8, France

L'introduction de l'éducation aux médias et à l'information à l'école oblige à repenser les méthodes d'enseignement afin de favoriser le développement d'une littératie numérique chez les apprenants. Selon les textes officiels, " il s'agit de faire accéder les élèves à une compréhension des médias, des réseaux et des phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions : économique, sociétale, technique, éthique. "

À ce titre, étudier en classe un média social tel que Facebook impose de s'intéresser à la fois aux pratiques, imaginaires et représentations des élèves sur le numérique, aux discours d'accompagnement (à travers les idéologies de la vitesse, du progrès, de l'encapacitation...), aux stratégies économiques et industrielles des constructeurs de plateformes, et à la manière dont celles-ci s'incarnent de manière visible et perceptible dans le design des interfaces, ou agissent en profondeur sur les pratiques à travers les couches invisibles des algorithmes (comme dans Edgerank).

Depuis plusieurs années, nous avons engagé un chantier de réflexion méthodologique appelée " sémiotique sociale ", visant à promouvoir en contexte pédagogique l'émergence d'une culture critique du design numérique. Celle-ci souhaite agir dans le cadre de l'éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique. La méthodologie imbrique étroitement l'étude des perceptions et interprétations préférentielles sondées auprès de communautés interprétatives et l'analyse de l'articulation des signes (textes, images, vidéos, unités éditoriales, émoticons...) dans des productions culturelles, ancrées dans leur dispositif socio-technique (ordinateur, tablette, smartphone). Pour cela, nous menons *in situ* avec les enquêtés une réflexion partagée sur leurs représentations, horizons d'attente, habitude et allants de soi sur les représentations et pratiques des dispositifs numériques. Pragmaticiennes, nous adhérons, en effet, à l'idée que les frontières matérielles des signes ne sont jamais accessibles " telles quelles ", car le récepteur les perçoit et les interprète toujours à travers le prisme de représentations largement partagées dans la société. Celles-ci peuvent prendre la forme d'allants-de-soi qui sont ensuite relancés ou défiés par les caractéristiques matérielles d'une production culturelle, qui, à son tour, incarne un certain nombre de stratégies de communication.

Partant du constat largement confirmé par plusieurs études empiriques ces dernières années selon lequel les pratiques informationnelles des apprenants prennent de plus en plus appui sur des plateformes sociales, nous proposons comme objet d'étude la plateforme Facebook. Nous avons mis en œuvre cette méthodologie de sémiotique sociale en contexte pédagogique, dans l'objectif d'engager chez les apprenants une démarche réflexive fondée à la fois sur la reconnaissance et l'identification des frontières matérielles que le dispositif impose à leurs pratiques, à travers son design éditorial, ses " architextes " (Jeanneret/Souchier), des cadres d'énonciation préformatés engageant une normalisation et une rationalisation des usages, mais suscitant également des pratiques de bricolage et de détournement.

*Intervenant

Deux terrains ont été investis selon un même protocole d'enquête, celui des étudiants du master Industries culturelles et créatives à l'université Paris 8 (16 étudiants) qui se destinent aux métiers de l'audiovisuel, et celui des étudiants en Master 2 MEEF Doc de l'ESPE de Lorraine (15 étudiants), qui, selon le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du 1-7-2013, sont les "enseignants et maîtres d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias. "

Il s'agissait à travers cette expérience de prolonger et de formaliser sur le terrain pédagogique notre méthodologie de sémiotique sociale déjà testée sur le terrain des pratiques culturelles, tout en sensibilisant les étudiants aux usages du dispositif Facebook : l'enjeu était de les aider à prendre conscience non seulement du rôle joué par les représentations et normes d'attente dans les pratiques et tactiques de communication et information qu'ils mettent en place, mais aussi de celui joué par les formats contraints d'écriture du dispositif à travers ses "prescriptions d'usage". Dans le cadre d'une éducation critique aux médias, ces expériences nous permettent d'engager une réflexion sensible, incorporée, sur les stratégies du dispositif, et les marges de manœuvre laissées à l'utilisateur.

Cette communication, qui s'insère dans l'axe "Enjeux" du colloque, se propose donc de restituer les premiers résultats de ce terrain de recherche-action et contribuer, de la sorte, à une réflexion critique aux usages du numérique en contexte pédagogique

Tréhondart N. & Saemmer A. (dir.) (2017). *Livres d'art numériques : de la conception à la réception*, Hermann.

Pinède N. & Lespinet N. (2017). Le rôle du partage dans les pratiques numériques des lycéens. In Liquète V., Soumagnac K. (dir.), *Les affiliations par et avec le numérique*, Paris, Hermann, 123-138.

Saemmer A. (2017). Interpréter l'hyperlien en contexte pédagogique : éléments d'une sémiotique sociale, *Le Français Aujourd'hui*, 196, 25-34.

Foucault M. (1994). *Dits et écrits III, [1976-1979]*, Paris : Gallimard.

Jeanneret Y. & Souchier E. (2005). L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran, *Communication et langages*, 145, 3-15.

Mots-Clés: sémiotique sociale, EMI, médias sociaux, dispositif

Un cadre d'analyse pour l'étude de la pédagogie universitaire numérique

Geneviève Lameul * ¹, Catherine Loisy *

2,3

¹ Centre de Recherche sur l'Éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD EA 3875) – Université de Brest, Université de Rennes 2 : EA3875 – France

² École normale supérieure de Lyon - IFE (IFE - ENS LYON) – École Normale Supérieure - Lyon – France

³ Sciences et Société ; Historicité, Éducation et Pratiques (EA S2HEP) – École Normale Supérieure (ENS) - Lyon, Université Claude Bernard - Lyon I (UCBL) : EA4148 – France

Depuis la fin du 20^{ème} siècle, l'université connaît des changements importants, liés à la massification et au déploiement des technologies de l'information et de la communication. Sous l'impulsion en Europe, du processus de Bologne, du traité de Lisbonne et de la Stratégie Europe 2020, les politiques publiques ont des exigences vis-à-vis de la réussite et de l'insertion professionnelle des publics universitaires. De plus en plus les étudiants expriment leurs attentes, voire leurs exigences vis-à-vis de la qualité des programmes d'enseignement (Peraya, 2015). Dans un environnement mouvant où les exigences du marché du travail se sont complexifiées, notamment en termes de compétences, ils s'attendent à trouver à l'issue de leur parcours, un travail en consonance avec la formation qu'ils ont reçue.

Face à cet ensemble de contraintes, les institutions ont tendance à chercher des solutions du côté de l'usage du numérique (Albero, 2014). Or, depuis les travaux de Cuban (2001), il est apparu que les objets techniques sont essentiellement introduits pour mettre en valeur la modernisation des établissements, alors que leur déploiement dans les usages pédagogiques reste en-deçà des possibilités offertes par les outils

Face à ce constat, il devient nécessaire de disposer de méthodes et modèles pour analyser la complexité du domaine de la pédagogie de l'enseignement supérieur. Chercheurs et praticiens investis dans ce champ pointent régulièrement des questions vives qui montrent que l'usage du numérique agit comme un analyseur : à quelles conditions l'usage pédagogique du numérique peut se faire levier d'innovation dans l'enseignement supérieur ? Comment trouver le bon niveau de dialogue entre acteurs de la recherche, acteurs du terrain et gouvernances pour garantir des innovations ? Ce sont quelques-unes des questions qui ont conduit à re-questionner le modèle de De Ketele (2010) le plus souvent pris en référence pour étudier ce champ. Ce modèle de la pédagogie universitaire a bien mis en évidence ce jeu de facteurs externes et internes qui pèse sur la pédagogie de l'enseignement supérieur, sans toutefois intégrer la question numérique à proprement parler. En concertation avec l'auteur, Loisy et Lameul (2017) ont, à partir de deux études de cas, poursuivi le développement du modèle de De Ketele (2010). Elles ont montré que le numérique est à considérer comme un élément à part entière et significatif parmi tous les facteurs et les forces agissant dans la pédagogie de l'enseignement supérieur. Elles ont aussi considéré que ces facteurs agissent de manière systémique les uns sur les autres. Dès lors, la pédagogie universitaire numérique apparaît comme " un champ de recherche et d'intervention qui vise à rendre

*Intervenant

intelligibles les situations de formation exploitant, dans l'enseignement supérieur, les potentiels des technologies numériques, en prenant en compte diverses dimensions qui le déterminent en partie (notamment politique, culturel, ingénierique, technique) ” (Lameul et Loisy, 2014, p.204). Enfin, elles ont pointé que dans les deux cas étudiés, l'apparition du numérique dans les pratiques pédagogiques mobilise la dimension ” recherche en éducation ” en lien avec le besoin, ressenti par les enseignants du supérieur, de mieux comprendre les apprentissages. Elles ont observé que la pédagogie universitaire numérique se fait inventive et créative : attention renforcée aux facteurs externes (massification, usages sociaux, injonctions) et internes ; souci de prendre en compte les apprentissages réels des étudiants en s'appuyant sur des portfolios numériques pour une évaluation formative ou pour l'alignement pédagogique ; conception plus intégrée des apprentissages des étudiants ; déploiement des approches-programmes et leur instrumentalisation, etc.. De plus, Loisy et Lameul (2017) montrent que la modification des pratiques d'enseignement-apprentissage impulse en retour une modernisation de l'institution universitaire.

A partir de la modélisation de Loisy et Lameul (2017), une étude de plusieurs situations pédagogiques est en cours. Ce travail permettra, lors de la communication, de présenter de nouveaux résultats, de continuer à interroger le modèle, et de proposer une grille d'analyse à destination des acteurs de la pédagogie universitaire numérique.

Albero, B. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. In G. Lameul et C.Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*, 27-53. Bruxelles : De Boeck.

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.

Lameul, G. et Loisy, C. (dir.) (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck.

Loisy, C. et Lameul, G. (2017). Augmenting De Ketele's model for university pedagogy introduction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (IJTHE/RITPU)*, 14(2). Disponible en ligne : <http://www.ritpu.org/>

Peraya, D. (2015). ” Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité ”, *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 10 | , mis en ligne le 20 février 2016, consulté le 19 octobre 2017. URL : <http://dms.revues.org/1094>

Mots-Clés: pédagogie de l'enseignement supérieur, usage du numérique, recherche en éducation

Une recherche action formation sur l'intégration du numérique en milieu scolaire : discours croisés, pratiques sur le terrain et enjeux méthodologiques

Christelle Combe * ¹, Martine Gadille *

², Marco Cappellini *

¹, Brahim Azaoui ³, Marion Tellier ¹

¹ Laboratoire Parole et Langage (LPL) – Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7309, Aix Marseille Université : UMR7309 – France

² Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST) – Aix Marseille Université : UMR7317, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7317 – France

³ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF) – Université Paul-Valéry - Montpellier 3, Université de Montpellier : EA3749 – France

Le Plan Numérique pour l'éducation a été lancé par le gouvernement en mai 2015 à l'issue de la concertation nationale sur le numérique éducatif avec " pour but de permettre aux enseignants et aux élèves de profiter de toutes les opportunités offertes par le numérique (1) ". Dans le cadre du projet " Collèges connectés ", sur tout le territoire, des collèges ont été sélectionnés et des tablettes numériques ont ainsi été largement diffusées. Mais au-delà des potentialités, vantées par les discours politiques et parfois marchands, qu'en est-il des pratiques réelles sur le terrain ? Dans ce contexte, nous avons entamé une recherche interdisciplinaire en prenant pour terrain les classes de langue (allemand, anglais, espagnol et italien) d'un collège connecté pilote de notre académie.

Le cadre théorique de notre recherche relève de l'approche systémique (Morin, 2000) et s'ancre dans le champ des recherches sur l'intégration du numérique à l'école, notamment en classes de langue (Guichon, 2012) et plus spécifiquement de l'usage des tablettes (Bruillard et Villemon-teix, 2013 ; Karsenti et Fievez, 2013) et des mondes virtuels à partir de ces tablettes. Il s'agit d'une approche en terme de constructivisme social et d'apprentissage par l'expérience (ou ap-prentissage situé), prenant en compte la formation des compétences tacites et l'autonomisation de l'apprenant (Dawley et Dede, 2014).

Dans une étude ethnographique longitudinale, il s'agit d'étudier la reconfiguration de pratiques pédagogiques et plus largement professionnelles dans une communauté éducative à partir de la distribution de tablettes connectées et des possibilités d'accès à une plateforme immersive 3D (PI3D). Le projet s'organise en trois temps : comprendre le terrain, notamment l'articulation entre pratiques pédagogique et organisation du travail, accompagner les enseignants de langues dans l'usage des tablettes et plus particulièrement d'une PI3D pour la création et la mise en œuvre de scénarios pédagogiques et enfin co-élaborer un guide de formation. Ce guide a pour objectif de soutenir l'apprentissage des enseignants en matière de création et co-création de

*Intervenant

séquences pédagogiques pouvant intégrer l'usage des tablettes et de scénarios 3D interactifs pour les classes de langues.

Une originalité de notre contribution est sa méthodologie en recherche action formation regroupant des didacticiens et des sociologues du travail avec une forte implication des acteurs du terrain, à savoir le coordonnateur du projet au sein du collège et les enseignantes de langues. Cette conception méthodologique est issue d'une expérience interdisciplinaire qui contribue au champ de la recherche en sciences de l'éducation. Les données consultées et recueillies, entre le printemps 2016 et aujourd'hui, sont variées et complémentaires :

- les sites officiels du plan numérique pour l'éducation et des collèges connectés
- des questionnaires diffusés auprès des élèves et de leurs parents pour recueillir leurs discours sur la (future) utilisation du numérique et des tablettes dans la sphère privée et dans les activités au collège.
- des entretiens exploratoires semi-dirigés auprès d'élèves utilisateurs, de quatre enseignants en langue et du proviseur articulant usage des tablettes et de la PI3D.
- des séances de cours filmées en présentiel, sans tablette, avec tablette et sur la PI3D.
- une séquence pédagogique cocrée et mise en œuvre par les enseignants.

Dans un premier temps, nous analyserons les discours des acteurs du terrain (parents, enfants, enseignants) que nous confronterons aux discours officiels véhiculés notamment par les sites de référence gouvernementaux. Dans un deuxième temps, par l'analyse multimodale des interactions de classe (Cicurel, 2011), nous étudierons les pratiques pédagogiques et l'organisation du travail, notamment pour évaluer l'impact de l'introduction des tablettes et de contenus immersifs liée à la PI3D. Dans un troisième temps, nous discuterons la réalisation et mise en œuvre d'un scénario pédagogique que nous aurons co-élaboré ainsi que la contribution et le positionnement des enseignants-chercheurs dans ce type de recherche.

(1) Citation extraite du site officiel : <http://ecolenumerique.education.gouv.fr/plan-numerique-pour-l-education/>

Bruillard, E., & Villemonteix, F. (2013). *Artefacts Tactiles et Mobiles en Éducation*. *REVUE STICEF*, 20.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*. Didier.

Dawley, L., & Dede, C. (2014). Situated learning in virtual worlds and immersive simulations. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (4th ed., pp. 723–734). New York, NY: Springer.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). L'iPad à l'école: usages, avantages et défis. In *Conférence prononcées au "Sommet de l'iPad en éducation"*, Montréal, CRIFPE.

Morin, E. (2000 [1990]). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.

Mots-Clés: analyse du discours, analyse multimodale des interactions, plateforme immersive 3D, recherche action formation, tablette

Usages des écrans en éducation et théorie du screen-time shaming

Laurent Tessier * ¹

¹ Institut Catholique de Paris (ICP) – académie de PARIS – France

Les usages du numérique en éducation reposent sur une multitude d'artefacts technologiques. Parmi eux, les outils dotés d'un écran que sont les ordinateurs, les tablettes et les smartphones, occupent une place à la fois centrale et ambivalente. Que ce soit en France ou dans d'autres contextes nationaux (Chaptal, 2003), les institutions éducatives sont sommées de développer les usages de ces écrans, afin de préparer efficacement les futurs citoyens à un monde de plus en plus "visuel" et "connecté". Dans le même temps, des débats médiatiques récurrents mettent l'accent sur les dangers inhérents à ces écrans. En 2013, un rapport de l'Académie des Sciences française préconisait ainsi pour la première fois de manière formelle une limitation du temps passé devant les écrans pour les jeunes enfants (Bach et. Al., 2013). En 2017, mettant en cause la timidité de ces préconisations, le Docteur Anne-lise Ducanda publiait sur Youtube une vidéo intitulée "les écrans : un danger pour les enfants de 0 à 4 ans". Dans cette vidéo, qui eut elle aussi un fort retentissement médiatique, Ducanda affirmait que l'usage d'écrans (mobiles, tablettes, ordinateurs, télévision) pour de jeunes enfants était non seulement dangereux mais pouvait directement les amener à développer des "troubles du spectre autistique". Cependant, il existe également des prises de position allant dans une direction totalement inverse. Mélissa Morgenlander défend par exemple sans réserve l'usage des écrans numériques en éducation. Morgenlander insiste sur l'importance du "co-viewing" ou du "joint media engagement", c'est-à-dire du co-usage des écrans par les enfants et les parents (Fish et. Al., 2008). S'appuyant sur différentes références théoriques (Guernsey, 2012), Morgenlander affirme que la nocivité des écrans ne peut être prouvée scientifiquement. Elle explique que ses propres enfants peuvent utiliser les écrans autant de temps qu'ils le souhaitent, ce qui l'expose au jugement des autres parents. Elle introduit pour décrire ce type d'interactions le concept de *screen-time shaming*, qui serait une manière de rendre honteux des parents qui laissent leurs enfants utiliser des écrans, en exerçant sur eux un contrôle social intrusif. Il faudrait donc selon elle lutter contre ce *screen-time shaming* et laisser les parents et les éducateurs décider pour et avec chaque enfant de la durée et de la pertinence de tel ou tel usage.

Ce type de controverses autour de l'usage des écrans place les professionnels de l'éducation aussi bien que les parents dans une situation délicate. Doivent-ils favoriser l'usage des écrans ou au contraire lutter contre ? Au cours de cette communication, en ayant notamment recours aux outils de la sociologie des controverses scientifiques, nous allons tenter de rendre compte des références et des autorités théoriques mobilisées par les tenants de ces différentes positions. Ce faisant, il s'agira de décrire et d'analyser les constructions théoriques qui sous-tendent les actions des acteurs éducatifs, mais surtout d'identifier la place et l'impact des essayistes, rapporteurs, politiques et chercheurs qui façonnent ces théories et influent ainsi sur les usages des outils numériques (Selwy & Facer, 2013). Morgenlander, elle-même chercheuse, publie ses prises de position sur le site de l'éditeur d'applications mobiles pour jeunes enfants *Toca Boca* : on étudiera plus précisément ce cas et ce qu'il révèle. Plus généralement, suivant en cela les travaux

*Intervenant

critiques de Ben Williamson (Selwy & Facer, 2013, p.41), on insistera sur le rôle des ” gourous ” du numérique et des think tanks, en tant qu’acteurs décisifs des représentations et des choix contemporains ayant trait au numérique en éducation.

Bach, J.-F., Tisseron, S., Houdé, O., & Léna, P. (2013). *L’enfant et les écrans*. Paris: Le Pommier.

Chaptal, A. (2003). *L’efficacité des technologies éducatives dans l’enseignement scolaire: analyse critique des approches française et américaine*. Paris, l’Harmattan.

Fisch, S. M., Akerman, A., Morgenlander, M., Brown, S. K. M., Fisch, S. R. D., Schwartz, B. B., & Tobin, P. (2008). Coviewing Preschool Television in the US. *Journal of Children and Media*, 2(2), 163-173.

Guernsey, L. (2012). *Screen Time: How Electronic Media—From Baby Videos to Educational Software—Affects Your Young Child*. Basic Books.

Selwyn, N., & Facer, K. (Éd.). (2013). *The politics of education and technology: conflicts, controversies, and connections*. New York : Palgrave Macmillan.

Mots-Clés: écrans, tablettes, screen, time shaming, controverses

Usages du baladeur en classe de langues : du terrain à l'analyse sociocritique

Pascale Catoire * 1

¹ Education Discours Apprentissages (EDA) – Université Paris V - Paris Descartes : EA4071 – France

Les termes les plus fréquemment utilisés aujourd'hui sur les sites du ministère de l'Éducation Nationale (" utilisation du numérique à l'École ", "Ressources et usages du numérique à l'École " (1)), ont érudé le terme TICE (Technologies de l'information, de la communication, et de l'enseignement). Ce glissement vers un singulier, " le numérique ", est significatif : il semble conférer un pouvoir et un statut social plus grand aux technologies éducatives. En s'appuyant sur une étude de cas précise, une recherche autour de l'introduction de baladeurs vidéo dans quatre classes de langue vivante de lycée général, notre présentation interrogera ainsi un champ qui s'est construit autour d'un fait sociotechnique.

En nous intéressant aux processus d'instrumentation et d'instrumentalisation (Rabardel, 1995) à l'œuvre dans cette expérience, nous avons pu voir des utilisations multiples de l'outil, qui amènent à interroger les singuliers dans les termes " le numérique " et son association avec la notion " d'usage " ou " d'utilisation " comme nous le voyons dans les sites ministériels et discours institutionnels. Pour comprendre la complexité de la situation d'enseignement apprentissage et les changements à l'œuvre suite à l'introduction du baladeur numérique dans les classes observées, nous nous sommes appuyée sur des modèles qui placent l'outil technologique au centre du dispositif en position de médiateur entre différents pôles (savoir, apprenant, contexte scolaire, contexte non scolaire), comme celui proposé par Bertin (2015).

L'originalité de l'étude présentée réside dans sa longueur (la moitié d'une année scolaire), le lieu (établissement secondaire), ainsi que dans l'évolution de la réflexion du chercheur : au contact du terrain, nous avons en effet été amenée à évoluer d'une démarche positiviste qui cherchait à répondre à une demande sociale concernant l'efficacité d'un outil numérique sur l'apprentissage, vers une démarche sociocritique qui replace l'outil dans une vision systémique (Collin et al, 2016), puis à nous interroger sur l'épistémologie de cette recherche. Ce cheminement nous a amenée à utiliser une méthodologie mixte, quantitative et qualitative. Ce sont cependant les données qualitatives, l'observation des usages et interactions en jeu, ainsi que les discours des acteurs du terrain, qui se sont révélées les plus riches d'enseignement pour percevoir les enjeux institutionnels, sociologiques et épistémologiques de notre recherche.

L'introduction du baladeur vidéo, outil simple à manipuler et connu des élèves et professeurs dans ses usages à la fois formels et informels, pouvait laisser penser que peu de perturbations se produiraient dans la situation d'enseignement apprentissage. Les observations ont cependant révélé des interactions nouvelles dues à la présence de cet outil, qui ont modifié les rapports de force entre les acteurs. Les discours des enseignantes impliquées ont également révélé la nécessaire réorganisation de l'espace et du temps, les tensions d'ordre social et institutionnel auxquelles elles ont été soumises, qui rendaient difficile l'intégration de cet outil numérique. En replaçant l'outil numérique étudié dans une vision plus globale, nous avons pu faire apparaître les facteurs multiples pouvant expliquer les utilisations diverses observées, qui empêchent donc

*Intervenant

de conclure simplement à l'efficacité de l'outil numérique expérimenté.

En tant que chercheur en didactique, nous souhaitons cependant aller au-delà des explications, pour accompagner les changements et donner les moyens aux acteurs de se les approprier, et nous avons alors fait le choix d'une posture interactionniste. Accepter cette posture implique que le chercheur se construise une épistémologie. Ainsi, notre conception de la connaissance repose sur l'idée que le savoir se construit et est en constante évolution, ce qui amène à postuler la créativité de l'humain. Cette posture interactionniste soumet également le chercheur à des tensions : comment éviter une démarche prescriptive et comment garder une distance avec le terrain tout en s'y engageant de façon créative (Narcy-Combes, 2010). Cette posture interactionniste soulève également le problème de la neutralité scientifique, c'est pourquoi d'autres chercheurs ne feront pas les mêmes choix.

(1) <http://www.education.gouv.fr/pid29064/ecole-numerique.html>

Bertin, J.C. (2015). Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? *AL-SIC*, 18 (2) [En ligne] <http://alsic.revues.org/2781>.

Collin S., Brotcorne P., Fluckiger C., Grassin J.F., Guichon, N., Muller C., Ntebutse J.G., Ollivier C., Roland N., Schneider E., Soubrié T. (2016). Vers une approche sociocritique du numérique en éducation : une structuration à l'œuvre. *Adjectif.net* [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article38>

Narcy-Combes, J.P. (2010). L'illusion ontologique en didactique des langues. *Le Français Dans Le Monde – recherche et application*, 48, 111-122.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

Mots-Clés: usage(s), baladeur, complexité, discours, terrain, épistémologie

Usages du numérique et formation de l'esprit critique : analyse discursive d'un dispositif de médiation

Kaltoum Mahmoudi * ¹

¹ Lycée Valentine Labbé – pas de tutelle – 41, rue Paul Doumer 59110 La Madeleine, France

Le syntagme *esprit critique* possède de nombreuses occurrences dans les textes institutionnels et diverses formulations sont ainsi employées pour qualifier cette préoccupation actuelle de l'institution scolaire : *former l'esprit critique, cultiver un esprit autonome et critique, éduquer au jugement critique*. Préoccupation qui pourtant n'est pas nouvelle puisque l'autonomie de jugement et l'exercice de la pensée critique sont des missions dévolues à l'école depuis Condorcet. Ce recours actuel à la formation de l'esprit critique à travers le discours institutionnel est corrélé aux usages du numérique dans le système éducatif. Comparant la mutation engendrée par le numérique avec celle de l'imprimerie, la loi de Refondation du 08 juillet 2013 affirme que *l'école doit aujourd'hui pleinement entrer dans l'ère du numérique*.

S'inscrivant dans l'axe " enjeux " du colloque, la contribution suivante propose de penser les usages du numérique à travers une analyse discursive d'un dispositif de médiation : la formation de l'esprit critique. Imbriquée intrinsèquement dans deux "éducations à...", l'éducation à l'information et aux médias (EIM) et l'éducation morale et civique (EMC), le projet institutionnel de former l'esprit critique des élèves a pour finalité l'acquisition d'une autonomie critique dans l'usage du numérique. L'objectif étant d'éduquer, de façonner l'esprit des élèves pour atteindre l'évolution de leurs comportements vers une autonomisation dans l'action (" l'agir ") (De Certeau, 1990).

L'étude proposée comporte deux lignes directrices. Il convient dans un premier temps de porter le regard sur la nature du discours institutionnel à partir d'un corpus homogène de textes institutionnels éducatifs extraits des sites *education.gouv.fr* et *eduscol.education.fr*. Ce corpus constitué depuis 2007 permet d'analyser les usages du numérique prescrits par le discours institutionnel en lien avec la formation de l'esprit critique, de mesurer ensuite la fréquence des mots " numérique " et " esprit critique ", d'opérer enfin un traitement quantitatif de données. Cette première étape franchie, les caractéristiques du " discours instituant " (Oger et Ollivier-Yaniv, 2006) ont été analysées: absence de temporalité, neutralité du propos, prescription d'usages du numérique, procédés de " lissage " discursifs donnant au discours institutionnel son caractère uniforme et homogène. La communication institutionnelle autour des usages du numérique révélant des tensions et des contradictions.

Les premières données issues de l'analyse discursive offre dans un second temps, des éléments de compréhension des " événements " du discours (Lahire, 1999). L'étude rhétorique présente en effet la formation de l'esprit critique comme un antidote aux " infopollutions " (Sutter, 2002) ; une réponse gouvernementale à la lutte contre l'adhésion des jeunes aux thèses djihadistes et complotistes sur internet. La formation de l'esprit critique révèle ainsi la mission dévolue à l'Institution de préparer le *cybercitoyen* à la société de l'information en le prévenant des risques liés notamment à l'usage des médias sociaux numériques. La diffusion d'un discours idéologique basé sur

*Intervenant

la méfiance à l'égard du numérique renforce la nécessité de former l'esprit critique des élèves. Instrumentalisé à des fins politiques, le recours à la formation de l'esprit critique répond par conséquent d'une double exigence : l'impératif de croissance économique de la France à travers le développement du numérique et l'exposition des jeunes aux risques et dangers du numérique. L'acquisition d'une littératie numérique participant de ce fait de la formation de l'esprit critique : " *Le développement d'une véritable culture numérique doit devenir un objectif de formation afin de forger l'esprit critique des élèves* " (Circulaire de rentrée 2015).

Le caractère inédit de notre proposition réside dans le choix de poser la question des usages du numérique par le biais de l'analyse discursive. Celle-ci s'articulant avec les analyses de pratiques, d'habitudes ou de comportements (Jeanneret, Le Marec, Souchier, 2003). La mise en œuvre de la formation de l'esprit critique en tant que dispositif de médiation nous offre un cadre propice à l'analyse. En France, il est à noter que peu de contributions scientifiques abordent le concept d'esprit critique. Cet état des lieux de la recherche questionne au regard notamment des nombreuses réflexions et contributions outre-Atlantique autour du courant du *critical thinking* (pensée critique) (Jacques Boisvert, Robert H. Ennis...). L'objectif final de notre étude réside dans le fait de penser sous l'angle des sciences de l'information communication, cette notion posée par la philosophie et abordée quasi exclusivement dans le champ des sciences de l'éducation.

Certreau (de), M. (1990). *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire, Paris, Gallimard.*

Chaudiron, S. & Ihadjaene, M. (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles, *Études de communication*, n°35, 13-30. <https://edc.revues.org/2257>

Oger, C. & Ollivier-Yaniv, C. (2003). Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels, *Mots. Les langages du politique*, 71. <http://mots.revues.org/8423>

Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer.* Paris : Flammarion.

Souchier, E., Jeanneret, Y., Le Marec, J. (dir) (2003). *Lire, écrire, réécrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés.* Paris : Bibliothèque publique d'information.

Mots-Clés: dispositif de médiation, usage, littératie numérique, esprit critique, analyse discursive, communication institutionnelle

Usages numériques en éducation : l'influence de la perception des risques chez les enseignants

Camille Capelle *¹, Anne Cordier *

², Anne Lehmans³

¹ Laboratoire de l'intégration, du matériau au système (IMS) – CNRS : UMR5218, Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – 351 Cours de la libération, 33405 Talence cedex., France

² UMR ESO - Espaces et Sociétés (ESO-CAEN) – Université d'Angers, Université de Caen Basse-Normandie, CNRS : UMR6590, Université du Maine, Université de Nantes, Université de Rennes II - Haute Bretagne – MRSH-Caen Université de Caen Basse-Normandie 14032 CAEN cedex, France

³ Laboratoire de l'intégration, du matériau au système (IMS) – CNRS : UMR5218, Université de Bordeaux (Bordeaux, France) – France

Alors qu'ils sont investis d'une responsabilité professionnelle et d'une mission de formation aux usages numériques, les enseignants sont eux-mêmes des usagers à titre personnel. Comme l'a montré Christine Dioni, " ce contexte les met dans une situation paradoxale : d'un côté, ils doivent mettre en garde leurs élèves quant au risque d'addiction numérique et en même temps, par injonction institutionnelle, ils doivent les initier à ces technologies. " (Dioni, 2008 : 5). Les jeunes enseignants sont aussi davantage préoccupés par les questions de gestion de la classe et moins sûrs d'eux en matière d'usages pédagogiques avec le numérique que les enseignants ayant plus d'ancienneté. Cette question du rapport entre les représentations et les usages personnels et professionnels du numérique en éducation est le coeur d'une recherche portant sur les enseignants néo-titulaires (qui ont moins de 3 ans d'expérience).

L'expérience, pas plus que l'âge, ne sont des facteurs déterminants pour comprendre le rapport des enseignants aux usages numériques en contexte éducatif (Poyet 2014, Collin, Guichon et Ntébuté, 2015). Dans la continuité des travaux sur le rapport au savoir (Charlot, 1997) ou à l'écriture (Barré-De-Miniac, 2000), nous faisons l'hypothèse que le rapport au numérique, nourri par des représentations et des croyances individuelles et collectives, influence les usages du numérique. Plus particulièrement, les risques perçus par les enseignants quant au numérique sont susceptibles d'avoir une influence sur leurs usages (Beck, 2001). Nous nous interrogeons donc sur la question suivante : dans quelle mesure les "techno-imaginaires" (Plantard, 2016) ont-ils un effet sur les usages personnels et professionnels du numérique chez ces jeunes enseignants ?

Un projet de recherche tente de répondre à ces questions à travers une démarche quantitative, grâce à une enquête à laquelle 3132 enseignants de deux académies ont répondu. Les réponses permettent de faire apparaître de grandes tendances. Dans un second temps, des entretiens semi-directifs menés avec des enseignants qui ont répondu au questionnaire, permettent de comprendre ces tendances et de dresser une typologie des usagers du numérique en éducation. L'analyse discursive (Charaudeau & Maingueneau, 2002) à partir de ces entretiens vise à caractériser les représentations et la façon dont les enseignants conçoivent leurs pratiques numériques et leur responsabilité quant à l'éducation au numérique des élèves. Un troisième volet de la recherche, en cours, a pour but de mieux comprendre le rapport des élèves au numérique et les interactions

*Intervenant

entre les représentations de ces derniers et celles de leurs enseignants. Il les implique dans des ateliers de co-créativité, qui donnent lieu à la conception d'activités pédagogiques construites à partir des usages personnels des jeunes.

La communication proposée interroge la notion d'usages numériques en contexte éducatif à partir de la perception des risques pour l'enseignant lui-même et pour ses élèves. Elle vise à mettre en évidence les tensions qui peuvent exister entre usages numériques personnels et usages professionnels chez les enseignants. Enfin, elle doit permettre d'identifier dans quelle mesure et à quelles conditions les rapports aux usages des enseignants et des élèves se situent dans une dynamique susceptible de faire évoluer les représentations et notamment celles du risque.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Septentrion.

Collin, S., Guichon, N., & Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation, *Revue STICEF*, Volume 20, 89-117. URL : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2015/collin/sticef_2015_collin_01.htm

Dioni, C. (2008) *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. Paris : INRP. URL : <http://edutice.archivesouvertes.fr/edutice-00259563/fr/>

Plantard, P. (2015). *L'imaginaire numérique dans l'éducation*. Paris : Manucius

Poyet, F. (2014). La culture numérique des jeunes professeurs des écoles peut-elle permettre de réduire l'écart entre natifs et immigrants du numérique ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 11(3), 6-21. URL: http://www.ritpu.org:81/img/pdf/RITPU_v11_n03_6.pdf

Mots-Clés: usages numériques, perceptions, risques numériques, rapport au numérique

Vers un modèle conceptuel pour discriminer utilisation, usage et pratique

Jean-François Cerisier * ¹, Anamelea De Campos Pinto ¹, Luis Galindo ¹,
Carolina Gracia Moreno ¹, Laëtitia Pierrot *

¹, Maher Slouma *

¹, Melina Solari Landa ¹

¹ Technologies Numériques pour l'éducation (TECHNÉ - EA 6316) – Université de Poitiers : EA6316 – France

En considérant que toute interaction entre artefact et sujet suppose une instrumentation, au sens de Rabardel (1995, 2005), les trois notions d'utilisation, usage et pratique peuvent qualifier l'activité instrumentée. Dans tous les cas, il s'agit d'observer l'action du sujet dans la médiation instrumentale de son activité. Trois pôles, l'individu, la technique et le social, se retrouvent dans la médiation sociotechnique, comme l'observe Coutant (2015). Ils sont interdépendants et plus ou moins présents dans les différents termes au cœur de notre article : utilisation, usage et pratique.

Si le nombre de publications autour de ces trois termes augmente de manière croissante dans la dernière décennie, leur définition est vague ou ambiguë dans les littératures scientifique et professionnelle. Plusieurs auteurs les emploient comme des synonymes, sans faire de distinction, contribuant au caractère " cacophonique " évoqué par Albero (2013) à ce sujet.

L'utilisation, l'usage et la pratique renvoient tous à des actions. La relation de dépendance entre eux paraît évidente. D'ailleurs, dans les efforts visant à les définir, les chercheurs proposent une compréhension de l'utilisation par rapport à l'usage, de l'usage par rapport à la pratique, etc. Vidal (2012) indique que " pour développer des utilisations, puis des usages s'insérant dans des pratiques informationnelles, communicationnelles, culturelles, les usagers s'appuient sur un imaginaire social qui les rassemble en tant qu'individus ". Avant elle, Lacroix (1994) propose de parler d'usages sociaux comme " mode d'utilisation [...] qui viennent s'insérer dans l'éventail des pratiques culturelles existantes ". Millerand (1998) précise que " le terme usage est utilisé pour celui d'emploi, d'utilisation, de pratique, ou encore d'appropriation [...] " et note que " l'usage renvoie à l'utilisation d'un média ou d'une technologie, repérable et analysable à travers des pratiques et des représentations spécifiques ". Ces exemples illustrent la polysémie des termes en ce qui concerne :

- le périmètre couvert ou non par les termes,
- l'échelle qui peut se rapporter à l'action la moins élaborée ou au dispositif complet,
- l'ordre d'apparition dans l'activité humaine.

*Intervenant

A partir du cadre théorique constitué autour des travaux évoqués précédemment ainsi que certains de nos travaux de recherche, nous avons procédé dans un premier temps à la conceptualisation de ces trois termes. Puis, nous sommes parvenus, à partir de travaux de quatre recherches doctorales, à proposer un modèle permettant de distinguer utilisation, usage et pratique, ce qui constitue l'originalité de notre étude. A cheval entre un axe strictement épistémologique et un autre plus méthodologique, notre communication visera à présenter le modèle retenu.

Une fois conceptualisés, nous retenons quatre dimensions constitutives des concepts, qui sont souvent mobilisées et cela de façon entrelacée :

- le contexte (correspondant à la configuration sociale dans laquelle se situe l'individu),
- l'action (ce que l'individu fait matériellement avec l'objet),
- la temporalité (en tenant compte du fait que ces concepts sont inscrits dans le temps),
- et l'intention (le motif ou l'objectif conscient de l'action).

Dans le modèle que nous proposons, l'action est la première dimension considérée, puisque nos travaux s'articulent autour du rapport qu'a l'individu avec un ou plusieurs objets. Cela se traduit par l'étude de la médiation instrumentale (Rabardel, 1995, 2005). L'instrumentation est le premier axe que nous retenons et elle peut aller de la plus élémentaire à la plus complexe et élaborée. Elle dépend du niveau d'interaction que suscite l'artefact (l'affordance par exemple) et de la complexité du schème d'utilisation. Le second axe se réfère à la socialisation : de l'action non socialisée à celle complètement socialisée, impliquant plusieurs individus. Le modèle est donc composé de quatre quadrants qui résultent du croisement de ces deux axes. L'utilisation peut aussi bien impliquer une instrumentation élémentaire que complexe, d'où la fusion des quadrants 2 et 3.

Ainsi, nous retenons que :

- l'action restreinte à un individu, qu'elle soit très élémentaire ou complexe relève de l'utilisation ;
- l'action socialisée (partagée dans l'espace social), si elle est élémentaire relève de l'usage, si elle est complexe, elle relève de la pratique.

Le modèle présenté a été testé et appliqué à quatre contextes de recherche qui ont en commun d'observer l'appropriation des techniques numériques par les jeunes. Ces études mettent en avant le fait que la différence entre les concepts se situe aussi dans la posture adoptée par l'observateur. Le modèle proposé pourra être enrichi par de futurs travaux dans d'autres contextes.

Mots-Clés: utilisation, usage, pratique, modèle, instrumentation, socialisation, appropriation

Vers une lecture critique des sources sur internet - effets d'une intervention pédagogique auprès d'adolescents en classe de troisième

Monica Macedo-Rouet ^{*}, Ana Perez ¹, Anna Potocki ², Marc Stadtler ³,
Ladislao Salmerón ⁴, Johanna Paul ³, Jean-François Rouet

¹ CeRCA – Université de Poitiers – France

² CeRCA - Université de Poitiers – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – Poitiers, France

³ University of Muenster – Muenster, Allemagne

⁴ University of Valencia – Valencia, Espagne

Cette étude de type recherche-action visait à promouvoir la capacité des élèves de Troisième à lire et interpréter de façon critique des informations issues de différents types de sources, notamment dans les environnements numériques. Elle s'inscrit dans la phase finale d'un projet de trois ans financé conjointement par l'Agence Nationale de la Recherche, la Deutsche Forschungsgemeinschaft (Allemagne) et la Communauté de Valencia (Espagne). L'étude s'appuie sur les résultats de nos recherches précédentes ainsi que sur d'autres travaux de référence dans ce domaine (Boubée & Tricot, 2011 ; Flanagin & Metzger, 2010).

L'objectif de l'étude était de mettre au point une méthodologie efficace pour développer la capacité des élèves à raisonner de façon critique sur les informations qu'ils lisent dans le cadre scolaire et extra-scolaire, en particulier sur le Web et les réseaux sociaux.

Une intervention pédagogique sous forme d'ateliers réalisés en groupe-classe a été mise au point et testée sur une période de 8 semaines. Trois ateliers ont été élaborés en mettant chacun l'accent sur une dimension particulière : (1) compétence de la source, (2) intention de la source et (3) vérification de l'information avant publication. Chaque atelier avait une forme similaire. D'abord les élèves lisaient deux pages Web présentant des informations contradictoires sur un sujet. S'ensuivaient des discussions sur la manière de résoudre l'apparente contradiction en s'appuyant sur les informations de la source (p. ex., est-ce que l'auteur est un professionnel du domaine ?). Après un petit point théorique, les élèves devaient réaliser une série d'exercices portant sur des petits textes ou sites web qu'ils devaient noter sur une échelle de 0 à 4 en fonction du critère travaillé. Leurs réponses étaient reprises en groupe classe et une correction proposée. L'idée lors de la correction était d'amener les élèves à avoir une réflexion quant au statut de la source plus que de proposer une seule bonne ou mauvaise réponse.

Les participants étaient 150 élèves de 3ème (âge moyen = 14.72 ans) issus de quatre collèges de Poitiers et St Benoit. Dans chaque collège, une classe expérimentale participait aux séances pédagogiques et une autre classe constituait un groupe contrôle.

Au cours des pré- et post-tests, les élèves ont été évalués sur leur capacité à effectuer une lecture critique des informations sur la base de différentes tâches. Dans une première tâche, ils devaient évaluer une série de descriptions de sites web sur un thème donné sur une échelle allant de 0 (" je n'utiliserai certainement pas ce site ") à 4 (" j'utiliserai certainement ce site "). Une seconde

*Intervenant

tâche nécessitait la lecture de deux courts textes publiés dans différents sites Web présentant des informations contradictoires sur un sujet précis (ex. les économies réalisées avec l'énergie solaire).

On observe que les élèves ayant participé aux ateliers pédagogiques choisissent lors des post-tests préférentiellement les textes issus de sources compétentes et fiables comme base de leurs réponses. Pour justifier leur choix, ils s'appuient davantage sur des critères liés à la source que sur des éléments purement de contenu.

Enfin, les élèves du groupe entraîné ont également tendance à répondre qu'ils ne consulteraient pas les sites provenant de sources peu fiables comparativement aux élèves du groupe contrôle. Les résultats tendent cependant à s'atténuer après quelques semaines.

En conclusion, il semble que les adolescents ne soient pas complètement dépourvus de compétences d'évaluation mais ces ateliers leur permettent de formaliser une démarche critique en s'appuyant sur leurs connaissances préexistantes et leur expérience d'utilisateurs d'internet. Le fait d'acquérir et d'apprendre à utiliser un vocabulaire pour décrire les sources d'information ainsi que de poser d'emblée la question de l'incertitude et de la justification des connaissances peuvent constituer des mécanismes sous-jacents aux progrès constatés.

Dans l'avenir nous envisageons d'étendre ce travail à d'autres niveaux scolaires et de rechercher les conditions d'une consolidation garantissant la pérennité des acquis.

Boubée, N. & Tricot, A. (2011) *L'activité informationnelle juvénile*. Paris : Hermès Lavoisier.

Flanagin, A. J., Metzger, M. J., & Hartsell, E. (2010). *Kids and credibility: An empirical examination of youth, digital media use, and information credibility*. MIT Press.

Macedo-Rouet, M., Rouet, J.-F. (2008). Qui dit quoi ? L'évaluation des sources, une compétence d'avenir. In : J. Dinet (Ed.), *Usages, usagers et compétences informationnelles au XXIème siècle*. Paris : Hermès Science Lavoisier, 97-122.

Mots-Clés: adolescents, lecture critique, littératie, évaluation des sources

Vers une meilleure compréhension des usages numériques des futurs enseignants : niveaux de maîtrise, usages et transférabilité.

Alain Stockless * ¹, Frédéric Fournier ¹, Stéphane Villeneuve ¹, Fabienne Venant ¹

¹ Université du Québec à Montréal – Canada

Dans le contexte où la formation des futurs enseignants au numérique est un enjeu important pour favoriser des usages effectifs qui soutiennent des apprentissages, cette communication propose un état de la situation et une analyse critique et prospective en vue d'adapter des stratégies de formation qui auront le plus d'impact auprès des étudiants. Cette communication s'inscrit dans l'axe "enjeux" et questionne l'articulation entre la formation au numérique et la place de l'institution dans le développement professionnalisant des futurs enseignants quant à sa transférabilité dans leur pratique pédagogique. Pour répondre à notre objectif de mieux comprendre la situation, nous avons dressé un état de la situation en effectuant une enquête auprès de 2200 futurs enseignants quant à leur niveau de maîtrise de la compétence à utiliser le numérique en situation éducative.

La problématique et le cadrage théorique de cette communication s'articulent autour d'enjeux du numérique en éducation et comme étant une compétence clé du 21e siècle (OECD, 2015; Redecker et al., 2012; Romero, 2017). Plusieurs organisations ont développé des guides ou des référentiels pour orienter les acteurs en éducation à développer les compétences numériques et pour les enseignants. Nous retrouvons notamment celui de l'UNESCO (2011, p. 120) qui propose un référentiel de compétences TIC afin de favoriser une utilisation efficace du numérique en classe. Cependant, les usages du numérique en situation éducative sont complexes dus au fait que l'enseignant doit composer avec des éléments reliés au contenu, aux aspects pédagogiques, aux aspects technologiques tout en tenant compte des contraintes contextuelles (Koehler et Mishra, 2009; Selwyn, 2011). Non seulement le numérique est un enjeu important, l'utilisation efficace du numérique en situation éducative comporte de nombreux défis pour les enseignants. C'est dans cette perspective que s'inscrit une démarche d'évaluation de programmes en formation initiale des maîtres où la place du numérique dans le curriculum de formation est questionnée. Aussi, nous avons amorcé une réflexion sur l'état de la situation et sur les interventions relativement au développement de compétences numériques des futurs enseignants du primaire et du secondaire du Québec. Cette démarche d'analyse s'inscrit dans une volonté d'améliorer les interventions auprès des futurs enseignants et vise à favoriser des usages pédagogiques avec le numérique. Par conséquent, l'analyse de la situation est essentielle pour mieux comprendre les dimensions qui entrent en jeu.

Le cadre de référence de cette recherche est basé sur le référentiel de compétences intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations, Les compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Ce référentiel compte douze compétences dont une est spécifique à l'utilisation du numérique en situation éducative. Les cadres de référence relatifs à l'usage du numérique en éducation sont nombreux (Fiévez, 2017), mais pour des raisons pragmatiques et

*Intervenant

institutionnelles, nous nous sommes appuyés sur le référentiel de compétences actuel du ministère.

Sur le plan méthodologique, nous avons effectué une enquête auprès de 2200 participants. Cette démarche permet de circonscrire les interventions, auprès des étudiants dans les programmes de formation des maîtres. Nous avons utilisé un instrument, initialement développé dans le cadre des travaux de Villeneuve (2011) visant à identifier le niveau de maîtrise du numérique des futurs enseignants. Enfin, quant aux résultats, la collecte de données est en cours et cette communication sera l'occasion de présenter une analyse critique des résultats préliminaires sur le niveau de maîtrise de la compétence à intégrer les TIC. Nous présenterons également les usages du numérique qu'en font les futurs enseignants et dans quelle mesure ils se sentent prêts à utiliser le numérique en classe.

Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec. Gouvernement du Québec.

OECD (2015). *Students, Computers and Learning. Making the Connection*. : OECD Publisher.

Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P. A., . . . & Hoogveld, B. (2012). *The Future of Learning: Preparing for Change*. Seville: European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies.

Romero, M. (2017). Les compétences pour du XXIe siècle. Dans M. Romero, B. Lille & A. Patini (dir.), *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age : a critical analysis*. London: Routledge.

UNESCO (2011). *Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants*. Paris: UNESCO.

Villeneuve, S. (2011). *L'évaluation de la compétence professionnelle des futurs maîtres du Québec à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC): maîtrise et usages*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal).

Mots-Clés: numérique, usage, compétence, formation

Vers une modélisation des modalités d'exploitation d'un MOOC en didactique des langues : Adaptation des pôles du système pour des usages ” didactiquement corrects ”

Annick Rivens Mompean * ¹, Sophie Babault *

2

¹ Savoirs, Textes, Langage (STL) – CNRS : UMR8163, Université Lille I - Sciences et technologies, Université Lille III - Sciences humaines et sociales – France

² Savoirs, Textes, Langage (STL) – Université de Lille, Sciences et Technologies, Université de Lille, Sciences Humaines et Sociales, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR8163 – France

Concevoir un MOOC (1) en didactique des langues conduit à être confronté à un ensemble de paradoxes intervenant sur des plans divers. Un premier paradoxe se présente sur le plan didactique, par la difficulté à faire converger les principes pédagogiques développés dans les contenus de formation et leurs modalités de transmission par le biais du MOOC, en raison de son caractère massif. L'échelle de mise en œuvre du MOOC entraîne à son tour un paradoxe en termes de contextualisation et d'adaptation des formations aux publics : jusqu'à quel point l'accès au savoir pour le plus grand nombre compense-t-il une faible prise en compte des spécificités des publics ? (Babault, 2016). Un paradoxe technique apparaît de manière nette : considéré comme un outil de formation innovant, le MOOC est cependant extrêmement contraint par les fonctionnalités disponibles. Ces contraintes techniques sont en partie responsables d'une autre forme de paradoxe : à une époque où le web social apparaît comme un élément crucial dans la mise en œuvre d'un nombre croissant de démarches didactiques (Cappellini et al., 2017), le MOOC semble former un contre-courant par son ancrage dans des activités principalement transmissives et non-collaboratives.

Ces différents types de paradoxes peuvent être analysés à la lumière de la notion de système, par la co-existence d'éléments s'influçant mutuellement (Montandon, 2002). Ainsi, les aspects techniques qui découlent en partie des principes constitutifs de l'objet MOOC, agissent en retour sur les démarches méthodologiques mises en œuvre par les concepteurs. C'est dans cette perspective que nous interrogerons les choix qui sont faits en vue d'usages que l'on pourrait qualifier de ” didactiquement corrects ”, au prix d'adaptations plus ou moins contraignantes ou de contournements de l'outil numérique initialement fourni. Jamais la genèse instrumentale de Rabardel (1995) n'a paru autant appropriée pour décrire les phénomènes en jeu dans cette adaptation nécessaire permettant le recours à un outil contraint tout en faisant des choix (et des détournements) didactiques cohérents.

Afin de mettre en évidence les tensions en jeu, nous procéderons à une démarche de modélisation du dispositif d'apprentissage (Rivens Mompean, 2013), qui permet d'explicitier les formes d'interactions au sein du système dans lequel s'intègre la conception d'un MOOC dans le domaine spécifique de la didactique des langues. Cette démarche de modélisation nous permettra d'explicitier les concessions qui doivent être faites pour que le système global fonctionne, mais

*Intervenant

qui n'empêchent pas les concepteurs ou tuteurs en charge du suivi, bien que contraints par les paradoxes cités plus haut, de disposer de marges de positionnement face à ce système. Nous nous attacherons à analyser ces marges qui permettent de jouer sur certains éléments du système pour que celui-ci ne perde pas en cohérence didactique tout en répondant aux enjeux institutionnels prescrits.

Cette démarche de modélisation s'appuiera sur l'analyse de différents MOOC en didactique des langues proposés dernièrement au public, et en particulier de celui développé dans le cadre d'un projet de l'AUF, pour lequel nous sommes intervenues en tant qu'expertes scientifiques.

(1) MOOC : Massive Open Online Course ou CLOM en français (Cours en Ligne Ouvert et Massif).

Babault, S. (2016). La terminologie de la didactique des langues : un cadre de référence universel ? in S. Babault et al. *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*. Bruxelles : Peter Lang, 113-126.

Cappellini, M., Lewis, T. & Rivens Mompean, A. (2017) (eds). *Learner autonomy and Web 2.0*. CALICO Book Series.

Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rivens Mompean, A. 2013. *Le Centre de Ressources en Langues : vers une modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Mots-Clés: modélisation, MOOC, didactique des langues, système

Y a-t-il encore une place pour l'esprit critique dans l'enseignement de l'information numérique?

Florent Michelot * 2,1

² Département de psychopédagogie et d'andragogie (Département de psychopédagogie et d'andragogie) – Université de Montréal, Canada

¹ Département de science politique (Département de science politique) – Université du Québec à Montréal, Canada

Théories du complot, fausses nouvelles, rumeurs, etc., depuis l'avènement de l'informatique, la question de la gestion cognitive de l'abondance d'informations entourant l'individu s'est imposée comme une problématique sociétale. Au détour de plusieurs politiques publiques, parfois d'envergures nationales, on a ainsi pu voir des tentatives visant à juguler ce phénomène. Pour répondre à ce phénomène mondial, les initiatives ne manquent pas à l'image du gouvernement français convoquant l'esprit critique et son développement comme remède. Ainsi, le 12 octobre dernier, se déroulait à Paris les seizièmes "Rencontres Culture numérique" consacrées, pour une troisième reprise à l'éducation aux médias et à l'information (EMI). À cette occasion, Françoise Nyssen, la ministre française de la Culture prononçait une allocution dans laquelle elle considérait que "développer l'esprit critique des plus jeunes" était "une des grandes priorités" qu'elle partageait avec son homologue à l'Éducation nationale. Or, plusieurs dispositifs existent déjà pour accompagner, encadrer ou évaluer la manipulation de l'information numérique chez les apprenants.

En ce sens, la communication que nous proposons soumettra une revue aussi exhaustive que possible des référentiels (*frameworks*) qui ont été suggérés tantôt dans un contexte scientifique, tant dans un environnement (para-)public (organisations internationales, gouvernements, institutions universitaires, bibliothèques) ou privé (ONG, OSBL), voire mercantile. Cette recherche reposera essentiellement sur une revue de littérature, à fin d'études comparatives, des modèles de littératies informationnelles (et son pendant francophone, la "culture informationnelle") et de ses déclinaisons successives afin de déterminer la place éventuellement accordée aux éléments évoquant la pensée critique.

Dans un passé récent et afin de renforcer l'aptitude à réaliser le tri parmi l'abondance des ressources, le milieu de l'éducation et de la bibliothéconomie a donc notamment eu recours au concept d'*Information Literacy*. Même si nous verrons que sa définition a elle-même été sujette à évolution et à tiraillements culturels dans des débats conceptuels homériques, on pourrait ici la qualifier en tant qu'"ensemble des habiletés requises en vue de reconnaître le moment où l'on a besoin d'information, ainsi que pour localiser, évaluer et utiliser avec efficacité ladite l'information" (Association of College and Research Libraries, 2000, p. 2). Cependant, la littératie informationnelle, par son caractère normatif, se distancie déjà de son interprétation francophone (Serres, 2007a).

Aussi, les mutations des médias ont imposé une redéfinition de ce concept afin de s'adapter aux réalités contemporaines liées à l'émergence des technologies de l'information (T.I.) dans l'espace

*Intervenant

informationnel. Littératie médiatique (*Media Literacy*), littératie visuelle (*Visual Literacy*), cyberlittératie (*Cyberliteracy*), translittératie (*Transliteracy*), métalittératie (*Metaliteracy*), etc. : autant de propositions de modèles de compétences informationnelles qui, à travers les années, ne seraient parvenus à répondre que temporairement ou de façon incomplète aux enjeux des nouveaux médias.

Or, si cela est appréciable, Serres doute que "l'autonomie technique [entraîne] par miracle l'autonomie intellectuelle" (2007, p. 73). Selon lui, "repérer, identifier, discerner, évaluer l'origine, la fiabilité, la qualité et la pertinence d'une information est [devenu] l'un des défis les plus cruciaux de l'école".

En effet, plusieurs des modèles de littératie informationnelle, médiatique ou numérique appréhendent le rapport du numérique au seul prisme de "former des utilisateurs "presse-bouton"" (Duchâteau, 1992, p. 2).

Il y a donc un enjeu lié à la pensée critique, entendu comme le "processus intellectuel rigoureux de conceptualisation, application, analyse, synthèse ou évaluation active et habile de l'information collectée ou générée" (Scriven et Paul, 1987).

La présente proposition de revue s'inspirera de la méthode de l'anasynthèse telle que décrite en détail par Messier et Dumais (2016), particulièrement dans ses premières étapes consistant en l'élaboration d'un "ensemble de départ" permettant ensuite d'être analysé et, finalement, synthétisé.

Cette communication s'appuiera notamment sur une étude menée en parallèle au sein de notre groupe de recherche et qui vise plus d'une centaine de référentiels et autres documents assimilés. Ces documents, produits sur les cinq continents, ont été ciblés pour faire émerger les principales tendances et leurs évolutions successives.

Mots-Clés: culture informationnelle, information literacy, pensée critique, compétences numériques

À la recherche du Temps perdu : recherche du temps, temps de la recherche, sur les usages et pratiques numériques dans les processus éducatifs

Anne Cordier * ¹

¹ UMR ESO (ESO) – Université de Rouen Normandie – France

Société de l'accélération (Rosa), du présentisme (Hartog), les constats sont nombreux qui pointent un rapport au temps et aux temporalités en profonde mutation dans notre société contemporaine. Les recherches sur les usages numériques et sur l'éducation nous semblent également succomber à cette immédiateté technologique et cette injonction à la réactivité. Il nous paraît important de revendiquer, dans les recherches sur les usages numériques en éducation, que ce soit en contexte dit formel ou non formel, du temps. Du temps pour mener des recherches en profondeur, soucieuses de saisir dans toute leur complexité les usages et pratiques des acteurs, mais aussi revendiquer le temps et les temporalités comme objet-même de ces recherches, féconds pour saisir les écarts entre les préconisations institutionnelles et les "manières de faire" (Certeau) des acteurs ainsi que leur réception des discours idéologiques, ainsi que pour mettre en perspective les expériences et les épreuves (Martucelli) vécues par les acteurs, et constitutives de leur être-au-monde-informationnel.

Pour ce faire, nous proposons de discuter pourquoi et surtout comment s'extraire de l'immédiateté technologique pour déplier les temporalités d'enseignement-apprentissage, et plus largement les temporalités informationnelles des acteurs (dont nous étudions les pratiques en lien avec les imaginaires, selon la notion de "trajets anthropologiques" de Gilbert Durand).

Inscrire les usages et les pratiques numériques dans le temps est un impératif de la recherche en éducation aujourd'hui, et de la recherche en Sciences de l'Information et de la Communication que nous mettons en place, consciente des imbrications entre usages de dispositifs sociotechniques, inscription dans des logiques sociales et collectives, et développement de pratiques informationnelles (Domenget, Larroche, Peyrelong).

Après avoir, dans une première partie ("Le temps nié"), constaté lors de nos enquêtes de terrain combien le temps apparaît nié dans les usages numériques, et particulièrement dans le domaine éducatif, nous montrerons dans une seconde partie ("Le temps déplié") comment nous tentons, par un dispositif méthodologique original par sa longitudinalité et ses méthodes de recueil combinées (cf. *infra*), de redonner au(x) temps et temporalité(s) leur digne place dans la réalité des acteurs. Nous verrons enfin ("Le temps retrouvé") ce que cette approche temporaliste de la formation des usages numériques permet de mettre à jour pour mieux saisir les usages et pratiques numériques en communiquant quelques résultats marquants de notre recherche actuelle.

En conclusion, nous nous interrogerons sur une nouvelle dimension potentielle de l'apprentissage des usages numériques en éducation, à savoir le développement chez tou-te-s d'une "culture temporelle" (terme de William Grossin), permettant de porter sur les temporalités éprouvées

*Intervenant

et engagées par les instruments (Rabardel) numériques un regard réflexif et critique résolument émancipateur.

La proposition s'appuie sur un groupement de recherches de terrain personnellement effectuées en milieu scolaire (collèges, lycées) et auprès d'acteurs enseignants ou élèves/étudiants. Toutes ces recherches ont été menées avec une approche qualitative d'inspiration ethnographique, au plus près des acteurs, en immersion, et ont permis le recueil de données aux caractéristiques diverses (entretiens semi-directifs, entretiens d'explicitation en cours d'action ; observations de séances d'enseignement-apprentissage et de situations informationnelles engageant le numérique ; captations de traces de l'activité informationnelle).

Les résultats de deux recherches spécifiques et récentes seront plus particulièrement exploités lors de cette communication : l'une, menée au sein d'un lycée d'enseignement général, auprès de la communauté enseignante (8 enseignants suivis, observés et interrogés), a permis – notamment – de mesurer la réception des discours institutionnels symbolisés par la formule ministérielle " L'école change avec le numérique " (Loi Refondation 2013) ainsi que le positionnement des professeurs vis-à-vis du numérique en éducation ; l'autre enquête concerne 12 jeunes âgés aujourd'hui de 20 à 22 ans (étudiants en grandes écoles, à l'université, en BTS ; salariés ; en recherche d'emploi), et que nous suivons depuis plusieurs années, permettant ainsi de retracer leur biographie informationnelle et d'analyser plus finement les " effets " des apprentissages formels et non formels engageant le numérique sur leur être-au-monde-informationnel. Un dispositif d'investigation particulier, alliant récit de vie, appui sur la matérialité des dispositifs info-communicationnels et inscription dans des spatialités choisies par l'acteur, a été mis en place récemment auprès de ces 12 jeunes pour précisément travailler la question temporelle des usages et pratiques numériques, dispositif que nous expliquerons à l'occasion de la communication afin d'illustrer, concrètement, nos positionnements théoriques et méthodologiques.

Domenget, J.-C., Laroche, V., Peyrelong, M.-F. (dir.). *Reconnaissance et temporalités : Une approche info-communicationnelle*. Paris : L'Harmattan.

Durand, Gilbert (1992/1960). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire : Introduction à l'archétypologie générale*. 11ème édition. Paris : Dunod.

Martucelli, Danilo (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Colin.

Ricoeur, Paul (1991/1985). *Temps et récit. Tome 3. Le temps raconté*. Paris : Éditions du Seuil.

Rosa, Hartmut (2012). *Aliénation et accélération : Vers une théorie critique de la modernité actuelle*. Paris : La Découverte.

Mots-Clés: temporalités, approche longitudinale, récit, pratiques numériques juvéniles, pratiques pédagogiques

Éducation et numérique : quels enjeux pour le public allophone ?

Julie Prévost Zuddas * ¹

¹ ATILF CNRS – Université de Lorraine – France

Notre recherche doctorale en SDL consiste en une analyse sociolinguistique des rapports à la littératie des allophones scolarisés dans le secondaire français. Notre recherche est qualitative et notre corpus est constitué de cinq types de données récoltées auprès de 33 apprenants (travaux scolaires écrits récoltés sur l'année scolaire 2015-2016, questionnaires sociolinguistiques, entretiens d'explicitation/compréhensifs, écrits autobiographiques de projection migratoire, bulletins scolaires).

Dans ce cadre, nous travaillons notamment sur la problématique de la littératie numérique : nous analysons les compétences requises pour comprendre et utiliser les technologies de l'informatique et les capacités sociolinguistiques nécessaires à la maîtrise des ressources de l'internet et au développement de la littératie numérique. Inclus en classe ordinaire, les allophones bénéficient des mêmes enseignements sur le numérique que les natifs.

La littératie numérique suppose des capacités de lecture, d'écriture et de communication qui combinent l'écrit, l'image, les éventuels effets sonores. Pour M. Hoechsmann et H. DeWaard, une littératie numérique bien équilibrée intègre l'alphabétisation imprimée mais y ajoute des capacités, des compétences, et des comportements nouveaux. On y intègre maintenant un savoir-faire technique [...] mais aussi de nombreuses compétences générales comme la pensée critique et le comportement éthique (Hoechsmann, DeWaard, 2015 :1).

La littératie numérique présume donc des compétences textuelles, sémiotiques, cognitives, pragmatiques et éthiques que l'École doit s'attacher à faire acquérir. En effet, pour J.-P. Véran, à l'ère de la médiatisation sans médiation, il faut faire monter en puissance les compétences de maîtrise des "langages pour penser et communiquer", des "méthodes et outils pour apprendre", utiles à "la formation de la personne et du citoyen", qui constituent des domaines fondamentaux du socle de connaissances, de compétences et de culture (Véran, 2015 : 70).

Cependant, si "les technologies numériques, ou informatiques, offrent cette dualité possibilité d'action / possibilité de perception" (Bruillard, 2014 :110) – l'outil technologique permettant d'agir ; l'instrument donnant la possibilité de percevoir et de comprendre le monde – l'École ne semble prendre en compte que la première dimension de l'outil. Pourtant, l'objectif institutionnel est que l'apprenant maîtrise les technologies numériques pour devenir "un utilisateur d'internet, des réseaux sociaux numériques et des médias, conscient de ses droits et de ses devoirs, maître de son identité numérique, capable d'identifier et d'évaluer les sources d'informations, en faisant preuve d'esprit critique" (Véran, 2015 : 71). Cet objectif passe par la maîtrise d'outils informatiques et de méthodes.

À partir de notre corpus de recherche, nous analysons quelles ressources scolaires sont disponibles pour les élèves allophones et ce qu'ils en font. Ceci nous amène à constater des inégalités (sociales

*Intervenant

et culturelles) que ne comble pas le système scolaire.

D'abord, bien que la politique éducative française soit nationale, il existe des discriminations liées aux problématiques territoriales (la connexion en zone rurale étant encore défaillante ; les apprenants de zones périurbaines sont moins équipés que les enfants urbains).

Ensuite, il y a " un investissement inégal des familles dans le rapport au numérique, qui se retrouve dans le type et le lieu d'accès à l'équipement " (Plantard, 2015 : 64). P. Plantard parle de " mirage du technocentrisme " (Plantard, 2015 : 63) car la vision technocentrée masque la dimension des usages et les questions de socialisation, de capital culturel, de territoire, d'accompagnement – et donc d'éducation – en se réfugiant dans des techno- imaginaires qui expliquent, pour une grande part, l'échec des différents plans informatique, internet puis numérique à l'école (Plantard, 2015 : 64).

Enfin, si certains pays ont fait le choix, comme l'Australie, de développer un enseignement spécifique dédié aux nouvelles technologies numériques, la France n'a pas su développer ce type de discipline. E. Bruillard – pour qui le modèle français pour penser les disciplines " est celui du XIXe siècle " – interroge : " Comment créer une nouvelle discipline à partir de modèles existants qui ne fonctionnent pas nécessairement bien ? " (Bruillard, 2014 :111).

Notre proposition de communication s'inscrit dans l'axe " Enjeux " et sera l'occasion de questionner le champ de l'éducation lié au numérique : la littératie numérique et les inégalités entre apprenants (natifs et allophones, entre allophones). Notre communication permettra d'interroger les usages numériques à partir d'un corpus récolté auprès d'élèves au capital social, culturel et linguistique hétérogène.

Bruillard, E. (2014). Le numérique à l'école : évolution ou révolution pédagogique ?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 67, 103-118.

Hoechsmann, M., Dewaard, H. (2014). *Définir la politique de littératie numérique et la pratique dans le paysage de l'éducation canadienne*. HabiloMedia. URL : <http://habilomedias.ca/sites/mediasmarts/files/report/full/definir-litteratie-numerique.pdf>

Plantard, P. (2015). Numérique et éducation encore un coup de " tablette magique " ? *Administration & Éducation*, 146,(2), 63-67. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2015-2-page-63.htm>

Véran, J. (2015). Compétences numériques des élèves : de quoi parle-t-on ?. *Administration & Éducation*, 146,(2), 69-74. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2015-2-page-69.htm>

Mots-Clés: littératie numérique, allophone, sociolinguistique

Étude d'un dispositif hybride de remédiation en anglais LANSAD : regards croisés de deux outils méthodologiques

Eva Soteras * ¹, Cécile Poussard *

2

¹ Laboratoire d'Études et de Recherches en Sociologie et en Ethnologie de Montpellier. (LERSEM_{IRSA} – CRIEA4584) – –*Université Paul – Valéry – Montpellier3* – –*France*

² Études Montpellieraines des Pays Anglophones (EMMA EA741) – Université Paul Valéry - Montpellier III – France

Dans le cadre d'un programme IDEFI, un dispositif hybride de remédiation en anglais Lansad (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) a été conçu puis mis en œuvre auprès d'étudiants de L1 dans notre université. L'évaluation menée pour rendre compte du projet à l'ANR (Agence Nationale de la Recherche) repose à la fois sur des éléments quantitatifs (nombre d'étudiants ciblés/effectifs/ayant obtenu un ECUE, un diplôme...) et des éléments qualitatifs (questionnaires de satisfaction) correspondant à une évaluation classique de dispositif de remédiation ou d'accompagnement (Salmon, Houart, et Slosse, 2011). Nous avons souhaité aller plus loin dans notre étude des usages du dispositif de façon à mieux en comprendre les ressorts profonds et optimiser son fonctionnement.

Pour ce faire, nous avons fait appel à deux méthodes. La première, décrite par Alberio (2014), dans une approche "ternaire et trilogique", prend en compte "trois dimensions fondamentales, spécifiquement humaines, des relations entre acteurs et objets dans l'action" :

- celle "de l'idéal", qui combine idéaux, valeurs, etc. ("logique axiologique") et "construits conceptuels" à travers les représentations, les modèles, les théories convoqués par les acteurs ("logique épistémique"),

- celle du "fonctionnel de référence" à travers l'organisation des tâches, la définition des règles et des rôles des acteurs ("logique instrumentale de l'activité"),

- et celle du "vécu" à travers l'expérience effective des différents acteurs ("logique existentielle de l'activité").

Il convient alors d'analyser les degrés de convergence de ces trois dimensions et les degrés de convergence à l'intérieur de chacune d'elles, car, selon Alberio (*ibid.*), c'est la convergence qui est garante du bon fonctionnement du dispositif. À cet effet, nous avons procédé à des entretiens, remanié les questionnaires existants et rassemblé les documents produits sur le dispositif, auprès des différents acteurs : coordonnateur, concepteurs, tuteurs, étudiants, administratifs.

La seconde méthode que nous avons utilisée est celle présentée par Villiot-Leclercq Deschryver, Lameul, et Rossier (2014). Elle permet de compléter l'étude du dispositif, tout d'abord en

*Intervenant

le caractérisant à l'aide du test *Hy-Sup* (<http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/hysup/>), puis en l'analysant à la lumière des 14 composantes mentionnées par Burton, Mancuso et Peraya (2014).

Nous présenterons les résultats obtenus et discuterons des biais et des limites rencontrés dans notre étude ainsi que de ceux liés aux outils méthodologiques adoptés. Si nos premières conclusions ont tendance à montrer un degré important de convergence assurant selon Albero (2014) un bon fonctionnement du dispositif, les résultats au test *Hy-Sup* sont plus déroutants, notamment sur la question du degré d'ouverture du dispositif alors qu'il est un véritable enjeu dans la conception et la mise en œuvre d'un dispositif hybride. En effet, comme le mentionnent Peraya, Charlier et Deschryver (2014), ce type de dispositif reflète : "les choix de ses concepteurs, relativement à leurs représentations de l'apprentissage et de l'enseignement, du contrôle et de l'ouverture du dispositif de formation (Jézégou, 2008), de l'organisation de l'espace et du temps, ainsi que du rôle joué par les médias dans le processus d'apprentissage".

Nous espérons, par cette communication, contribuer à la réflexion autour de l'axe méthodologique proposé par le colloque RUNED.

Albero, B. (2014). *La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation*. In G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. Louvain la Neuve : de Boeck.

Burton, R., Mancuso, G. & Peraya, D. (2014). Une méthodologie mixte pour l'étude des dispositifs hybrides. Quelle méthodologie pour analyser les dispositifs hybrides de formation ? *Revue Éducation et Formation, e-301*, 36-53. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=19&page=3>

Peraya, D., Charlier, B. & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Revue Éducation et Formation, e-301*, 15-34. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=19&page=3>

Salmon, D., Houart, H. & Slosse, P. (2011). Pourquoi mettre en place des dispositifs d'accompagnement et de remédiation, et comment en évaluer l'efficacité ? Dans P. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire* (p. 32-38). Namur : Presses universitaires de Namur.

Villiot-Leclercq, E., Deschryver, N. Lameul, G et Rossier, A. (2014). Illustration d'une relation entre recherche et action dans le projet Hy-sup. Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. Louvain la Neuve : de Boeck.

Mots-Clés: Méthodologie, évaluation, usages, dispositif, hybride, ouverture

Étude rétrospective des méthodologies de recherche sur les usages du numérique en éducation : le cas des revues spécialisées

Maher Slouma * ¹

¹ Technologies Numériques pour l'éducation (TECHNÉ - EA 6316) – Université de Poitiers : EA6316 – France

La notion d'usage est une notion largement invoquée dans les travaux liés au numérique et particulièrement au numérique en éducation. Elle est mobilisée par des chercheurs issus de différentes disciplines et ayant des visions différentes ce qui lui donne sa richesse mais aussi sa complexité en la confondant des fois avec d'autres notions comme celles d'utilisation ou de pratique (Albero, 2013). Néanmoins, l'abondance des travaux sur cette question nous amène à réfléchir sur les méthodologies mobilisées par les chercheurs pour l'étudier. Par cette présente communication qui s'inscrit dans un axe méthodologique, nous souhaitons nous intéresser à ces méthodologies en nous basant sur les publications faites dans les revues scientifiques spécialisées comme *STICEF*, *ALSIC*, *Distance et Médiation des Savoirs*, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *Recherche & Formation* (1). En partant de ces travaux, notre problématique cherche à savoir quelles méthodologies emploient les chercheurs pour traiter de la question d'usage du numérique en éducation ? Ces méthodologies sont-elles suffisantes pour bien aborder cette notion ? Et quelles sont leurs potentiels et leurs limites ?

Notre cadre théorique s'articule dans un premier temps autour des travaux fondateurs de (Jouët, 1993 ; Chabat, 1994 ; Lacroix, 1994) sur la définition des usages, des travaux de Le Marec (2001, 2013) sur les réflexions méthodologiques et théoriques des approches des usages et sur l'importance de la question des usages dans les problématiques éducatives ainsi qu'aux travaux de Albero (2013) sur les enjeux des recherches sur les usages du numérique dans l'enseignement supérieur. Dans un second temps, nous nous référons aux travaux réalisés sur les études bibliométriques et notamment celles réalisées dans le contexte des sciences humaines et sociales (Filliatreau, 2009 ; Kosmopoulos & Pumain, 2008 ; ROY & BASAK, 2013) pour identifier les travaux publiés sur la question de l'usage du numérique en éducation dans les revues spécialisées et étudier leurs méthodologies.

Pour réaliser cette étude nous faisons appel à des approches bibliométriques (2) afin de repérer les articles qui traitent de la question des usages du numérique en éducation et qui constitueront notre corpus de recherche. Puis, à partir de ces articles, nous allons étudier les méthodologies de recherches employées par les auteurs, les données utilisées, les terrains investis, les fondements théoriques, les principales références en la matière, les types des publications et leurs disciplines d'affiliation. L'objectif est de pouvoir permettre un regard rétrospectif sur les méthodologies des travaux réalisés jusqu'ici et identifier leurs complémentarités, leurs potentiels et leurs limites, ce qui constitue l'originalité de notre étude.

(1) Revues citées dans l'AAC de ce colloque.

*Intervenant

(2) Évaluation quantitative des travaux (déterminer les forces et faiblesses et orienter les actions / faire des bilans des recherches sur l'usage : bilan quantitatif et qualitatif).

Albero, B. (2013). Quels enjeux pour les recherches sur les usages du numérique dans l'enseignement supérieur? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 1(4).

Filiatreau, G. (2009). Bibliométrie et évaluation en sciences humaines et sociales: une brève introduction. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, (55-4bis), 61-66.

Jouët, J. (1993). Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, 11(60), 99-120.

Kosmopoulos, C., & Pumain, D. (2008). Révolution numérique et évaluation bibliométrique dans les sciences humaines et sociales. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (XLVI-141), 73-86.

Le Marec, J. (2013). Usages : pratiques de recherche et théorie des pratiques. *Hermès, La Revue*, (38), 141-147.

Roy, S., & Basak, M. (2013). Journal of Documentation: a Bibliometric Study. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*.

Mots-Clés: Étude rétrospective, approche bibliométrique, usages du numérique

Liste des auteurs

- Anastasio, Laura, 8
Arneton, Mélissa, 76
AZAOUI, Brahim, 86
- Babault, Sophie, 103
Bangou, Francis, 63
Barry, Anna, 28
BESNIER, SYLVAIN, 54
Bonnéry, Stéphane, 6
Bourbousson, Jérôme, 78
Bourdet, Jean-François, 34
Bourgeois, Charles, 38, 40
Boutin, Jean-François, 50
Brotcorne, Périne, 22
Brudermann, Cédric, 16
- Campillo-Paquet, Valérie, 52
Capelle, Camille, 95
Cappellini, Marco, 86
Capt, Vincent, 48
catoire, pascale, 91
CERISIER, Jean-François, 18, 97
Chagnoux, Marie, 57
Cheik Ahamed, Abal-Kassim, 56
Combe, Christelle, 86
CORDIER, ANNE, 107
Cordier, Anne, 95
Creuzé, Alix, 80
- DAUBIAS, Philippe, 65
DE CAMPOS PINTO, Anamelea, 97
De Campos Pinto, Anamelea, 42
Delamotte, Eric, 56
Denouël, Julie, 54, 69
Devauchelle, Bruno, 12
Dieumegard, Gilles, 30
Dumez Féroc, Isabelle, 24
Dumez-Feroc, Isabelle, 42
- EL KECHAÏ, Hassina, 18
Epstein, Muriel, 32
- Florey, Sonya, 48
Fluckiger, Cédric, 69
Fontanieu, Valérie, 65
- Fournier, Frédéric, 101
- Gadille, Martine, 86
GALINDO, Luis, 97
Girel, Sylvia, 20
GRACIA MORENO, Carolina, 97
Guérin, Jérôme, 46
- inghilterra, xavier, 14
- Kerneis, Jacques, 56
Khaneboubi, Mehdi, 65
- Lacelle, Nathalie, 50
Lameul, Geneviève, 84
Lancella, Fabienne, 24, 42
Lavielle-Gutnik, Nathalie, 57
Lehmans, Anne, 95
LENDRIN, Nina Helga, 36
Loisy, Catherine, 67, 84
Lussiez, Julien, 78
- Macedo-Rouet, Monica, 99
MAHMOUDI, KALTOUM, 93
Martel, Virginie, 50
Massou, Luc, 72
MELL, LAURENT, 54
Michelot, Florent, 105
MOREL, Franck, 61
Muratet, Mathieu, 76
- NETTO, Stéphanie, 24, 42
Nogry, Sandra, 30
Ntebutse, Jean Gabin, 38, 40
- ollivier, christian, 80
- Pélissier, Chrysta, 16
Paul, Johanna, 99
Perez, Ana, 99
perret, cathy, 61
PERRIN, Nicolas, 30
Perrinel, Michel, 74
Perrot, Laurent, 70
PIERROT, Laëtitia, 18, 97
PLANTARD, PASCAL, 54

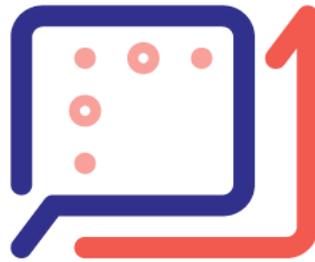
POGENT, Frédéric, 46
Potocki, Anna, 99
POTTIER, Lucie, 18
Poussard, Cécile, 111
prévost zuddas, julie, 109
Priolet, Maryvonne, 56

RAMIREZ, Sergio, 18
Rivens Mompean, Annick, 103
Roland, Nicolas, 10
Rouet, Jean-François, 99

Saemmer, Alexandra, 82
Salmerón, Ladislao, 99
Schneider, Elisabeth, 26
SLOUMA, Maher, 97, 113
SOLARI LANDA, Melina, 97
Soteras, Eva, 111
St-Pierre, Marjolaine, 44
Stadtler, Marc, 99
Stockless, Alain, 101

TELLIER, Marion, 86
Tessier, Laurent, 89
Teutsch, Philippe, 34
Trémel, Laurent, 59
Trehondart, Nolwenn, 82

Vasilopoulos, Gene, 63
Venant, Fabienne, 101
Villeneuve, Stéphane, 101



RUNED18

Usages du numérique
en éducation
Regards critiques

Organisateurs : ICAR, Labex ASLAN

UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2
UNIVERSITÉ DE LYON



ENS
ENS DE LYON

)))((((icar



CREAD
EA 3875

Kairos

ÉDUCATION
CULTURES
POLITIQUES



chaire de recherche
du Canada sur les enjeux socioculturels
du numérique en éducation

TECHNE
TECHNOLOGES NUMERIQUES POUR L'EDUCATION

Organisateurs :

Nicolas GUICHON – nicolas.guichon@univ-lyon2.fr

Jean-françois GRASSIN – jean-francois.grassin@univ-lyon2.fr

ICAR, équipe ADIS Langues