
Introduction

Usages du numérique en éducation : regards critiques

Elisabeth Schneider & Jean-François Grassin

** Unicaen - Normandie Université
Maîtresse de Conférences en
Sciences de l'Information et de la Communication ESO UMR 6590
INSPE Normandie Caen
elisabeth.schneider@unicaen.fr*

*** Université Lumière Lyon2
Maître de Conférences en
Sciences du langage
Centre International d'Études Françaises
Laboratoire ICAR
ENS Lyon - Site Descartes - Bureau D4.186 –
15, Parvis René Descartes - BP 7000 - 69342 LYON cedex 07
Jean-francois.grassin@univ-lyon2.fr*

1. Un contexte de production scientifique

Le numérique joue un rôle incontournable dans notre expérience actuelle du monde et le processus éditorial qui permet cette publication de six textes inédits écrits par les auteur.e.s à l'issue du colloque international RUNED 2018– Recherches critiques sur le Numérique Éducatif qui s'est tenu à Lyon en est empreint dans la mesure où nous tous et toutes, acteurs sociaux, professionnel.le.s, chercheur.e.s avons été confronté.e.s par le contexte sanitaire à une mise en évidence de nos vulnérabilités individuelles et collectives, à une mise à distance massive de nos activités supportée tout autant que contrainte par des dispositifs numériques, à un rythme fait de suspensions, de reprises imprévisibles de celles-ci, donnant des occasions d'écriture, et bien souvent la freinant. Cette publication est à ce titre un aboutissement appréciable sans nier les renoncements et les difficultés. De manière volontaire, la matière même des articles a été travaillée en gardant l'appel à contribution comme fil directeur et non en tentant de saisir ce que le contexte récent pouvait induire. Néanmoins, la réflexion sur celui-ci sera possible dans la mesure où les recherches des auteur.e.s ici restituées tracent des lignes de force pertinentes concernant les tensions auxquelles les acteurs du monde éducatif sont soumis. En effet, par le déploiement, dans toutes les sphères sociales, d'un nombre toujours plus grand des dispositifs sociotechniques qui le caractérise, le numérique est le milieu associé le plus prégnant (Granjon et Magis, 2016). Conjointement, un certain nombre d'éléments souligne la nécessité de l'aborder d'un point de vue critique, qu'il s'agisse d'événements scientifiques, de programmes de recherches, de publications et d'une demande sociale vive d'autant que les dernières années ont conduit à accentuer la place des technologies dans les activités de formation et d'enseignement ainsi que la prise en compte des questionnements sur les pratiques informationnelles en ligne à tous les niveaux. L'omniprésence des technologies, le développement à marche forcée, l'évolution des questionnements didactiques, pédagogiques et plus largement professionnels ont conduit à multiplier les recherches cherchant à comprendre les processus en jeu, le rôle des acteurs et l'influence des dispositifs techniques.

Dans ce contexte, ce numéro se propose de manifester la diversité des travaux de recherche se réclamant d'une approche sociocritique du numérique en éducation. C'est à partir du constat de la faible appropriation des questions critiques pour penser le rapport à la technique en éducation que s'est en effet développé un ensemble de travaux francophones à partir de travaux en sociologie critique et en sciences de l'information et de la communication par des chercheurs en didactique principalement (Collin et alii, 2015) pour le collectif francophone dans lequel les coordinateurs de ce dossier s'inscrivent explicitement. Cette approche critique se structure progressivement et souhaite aussi donner à voir des approches plurielles qui peuvent l'étayer et contribuer à l'élaboration d'un espace commun de discussion et de production scientifiques. Pour situer la proposition que nous faisons à l'occasion de ce dossier thématique et avant de présenter les articles, nous préciserons quelques apports des approches critiques du numérique en éducation.

1.1 Des approches critiques en éducation et formation en cours de structuration

Un premier colloque en 2017 à Sherbrooke suivi d'un numéro thématique dans la revue *Éducation et profession* en 2019 contribue à dresser un inventaire de questions mais aussi à proposer un cadre théorique mobilisant les travaux sur les technologies éducatives d'une part et ceux issus d'une sociologie critique plurielle d'autre part (Collin, Ntebutse, 2019). Dans le droit fil, s'est tenu en 2018 le colloque RUNED à Lyon mettant en évidence la continuité d'une préoccupation scientifique pluridisciplinaire et professionnelle sur ces objets. Loin de vouloir en faire la synthèse ici, il s'agit néanmoins d'en pointer trois apports essentiels qui sont aussi des chantiers à poursuivre : la spécificité des approches critiques, situées et explicitées en éducation face aux injonctions et au technocentrisme, l'épistémologie et l'empirie comme exigences nécessaires pour mettre au jour les rapports de domination et troisièmement la prise en compte d'un empan plus large des recherches sur le numérique éducatif dans un contexte de convergence avec les questions informationnelles et médiatiques.

1.2 Dépasser le technocentrisme par la posture critique

Il semblait que la technophilie et la technophobie avaient pu être renvoyées dos à dos comme ne permettant pas de poser une réflexion à la hauteur des enjeux par une série de travaux dans la plupart des disciplines ayant à faire avec l'éducation et la formation. Mais il s'avère qu'elles connaissent de nouveaux avatars tant la simplification des analyses est toujours aussi efficace pour les périodes de crise et face aux acteurs tels que les GAFAM qui semblent parfois hors de portée de l'action citoyenne (Dolbeau-Bandin et alii, 2016). Construire ces phénomènes sociotechniques comme des objets scientifiques, identifier ce qui relève d'une controverse au sens strict demande du temps et une démarche explicitée, réflexive, consciente de ses objectifs et de son point de vue que ce soit à propos des pratiques notamment juvéniles, des apprentissages, des processus d'information et de communication et des contenus produits.

Collin et Ntebutse pointaient que les traditions critiques sont à la fois plurielles et bien identifiées et renvoient à des courants de recherches telles que les études marxistes, l'école de Francfort, les gender studies, etc. et visent à mettre au jour les processus inégalitaires et les rapports de pouvoir et de domination (Collin, Ntebutse, 2019). En éducation et en contexte francophone, nombreuses sont les recherches qui œuvrent en ce sens fondées sur les cadres de la sociologie de la culture, de l'éducation, de la philosophie, de la socio-histoire (Octobre et alii, 2021). Les résultats et les démarches circulent, sont empruntés, mobilisés pour nourrir des approches pluridisciplinaires plus étayées alors dans leur posture critique.

Concernant les études sur le numérique, Collin et alii (2015, 2019, 2022) montrent que l'appropriation des théories critiques est à poursuivre, qu'il s'agisse de la mise au jour des idéologies, d'analyser la mise en discours de celles-ci, d'identifier les moments, les lieux et les activités où se jouent les rapports de pouvoir et de domination ainsi que les processus inégalitaires à l'œuvre dans les usages divers du numérique en éducation.

Précisément, il s'agit de se défaire de certaines illusions portées par le numérique et par les discours qui lui sont associés. Qu'il s'agisse de dresser des bilans en termes d'illusions et de désillusions (Fluckiger, 2019), de questionner certaines promesses de l'« utopie numérique » - l'autonomie de l'apprenant, l'innovation et l'efficacité du système éducatif-, depuis Prensky et la Petite Poucette de Michel Serres sur laquelle revient K. Mamoudi dans son article, des éléments fondateurs de nouveaux mythes sont à déconstruire inlassablement. L'apprenant n'est pas *de facto* rendu plus autonome. Des dispositifs et leurs utilisations ne s'accompagnent pas *de facto* d'innovations pédagogiques, certains artefacts comme le TBI ont ainsi amené une pérennisation voire un retour vers des interactions centrées sur l'enseignant. Il s'agit de s'interroger sur la pertinence des promesses, solutions et opportunités face à une recherche appliquée qui est souvent appelée pour apporter des solutions ou valider des offres technologiques dont les financements soulèvent des enjeux cruciaux indéniables mais peu questionnés dans notre société.

Le technocentrisme pour ce qui le concerne est encore très présent dans la recherche sur le numérique éducatif focalisée sur une volonté d'innovation pédagogique qui obère la place du social et du culturel dans les usages des technologies. Feenberg précise que « l'efficacité n'est pas le seul motif de contrainte de la conception et du développement, mais [que] bien des forces sociales jouent un rôle » (Feenberg, 2014, p.256). Or, Granjon et Magis (2016) notent que la critique est elle-même « parasitée par un penchant techniciste qui aurait tendance à accorder un primat aux structures technologiques et ferait du *digital turn* la source de tout changement ». Adorno parle de « voile technologique » pour désigner la manière dont la technique fait oublier la réflexion sur les fins (Pereira, 2020). S'attacher à une critique du technocentrisme, ce n'est pas s'attaquer à la technologie, mais à une vision qui met la technique au centre d'une configuration du monde, en occultant les rapports sociaux. Or, « en séparant la technique du social, elle fait des seules mutations technologiques la cause de transformations qui ont pourtant à voir, tout autant, avec les transformations socio-culturelles de la société contemporaine » (Voirol, 2011).

Les travaux sur le numérique en éducation se sont essentiellement focalisés soit sur les objets techniques et leur potentiel en termes d'effet et de frein sur l'apprentissage, soit sur les usages (Albero, 2010). La plupart des études portent sur l'impact des usages sur l'apprentissage, la pédagogie impliquée ou les facteurs qui influencent les usages (Crompton et Burke, 2018). Or, à vouloir toujours et à tout prix traduire ce qu'il y a à dire sur le numérique éducatif en termes d'apprentissages et d'apprenants, on limite la vision de l'apprentissage à sa dimension productive et instrumentale (Castaneda et Selwyn, 2018). Cela limite non seulement les manières dont la technologie est comprise, mais occulte également les aspects politiques, économiques et culturels des technologies utilisées mais aussi les objectifs de socialisation et de subjectivation de l'éducation. Cette approche contribue donc à construire « un rapport désastreux à la technologie » (Albero, 2010) en privilégiant l'activité instrumentale sur l'activité communicationnelle et sa dimension intersubjective, négligeant la dimension humaine des acteurs (Albero, 2010 ; Albero et Thibault, 2009).

La technique ne doit plus être considérée et étudiée comme un ensemble de dispositifs ou comme un ensemble de moyens rationnels, éludant ainsi la question de la signification sociale et du rôle, social lui aussi, de la technique, mais bien au travers des deux dimensions herméneutiques des objets techniques, leur sens social et leur horizon culturel (Feenberg, 2014, p.55).

1.3. Mettre au jour les positions de domination et de subordination dans les usages des technologies éducatives

Ainsi, la recherche critique (doit) se fixe(r) pour but de dépasser le paradigme positiviste pour mettre au jour les variations du rapport au numérique construit par les acteurs et les facteurs associés (genre, milieu social, etc.) (Collin et al., 2015). Le courant critique qui s'est développé autour de la technique en éducation, depuis une vingtaine d'années invite à considérer les positions de domination et de subordination dans les sphères techniques (Feenberg, 2004 ; 2014), à l'instar de Selwyn (2010 ; 2015) qui plaide pour une « théorie critique qui encourage la compréhension de la technologie et de l'éducation comme un ensemble de processus et de pratiques profondément politiques qui s'articulent autour de questions de pouvoir, de contrôle, de conflit et de résistance »

ainsi que pour des recherches qui « définiss[ent] la technologie et l'éducation comme un domaine d'engagement politique, testant les logiques et les hypothèses dominantes, et explorant les différences entre potentialité et réalité » (Selwyn, 2015, p.249).

Il s'agit alors de mettre au jour des problèmes, déconstruire des discours et les situations par l'analyse critique. Dans le monde éducatif, cela signifie dévoiler des mises en intrigue du type : il faut se réformer, il faut innover et s'adapter à la marche du monde (voir les contributions de Mahmoudi et de Ollivier et Creuzé, dans ce numéro). Face à ces mises en intrigue trompeuses, l'approche critique se donne pour but de dévoiler le fait que « les technologies sont des formes d'objectivation de valeurs sociales inscrites dans des scripts (des programmes d'action, des codes techniques) qui participent pleinement à l'établissement d'une certaine hégémonie sociale » (Granjon et Magis, 2016).

Le risque du courant critique est cependant de se placer en surplomb, au-dessus d'un acteur aliéné ; il convient à notre sens, de partir de l'idée que les personnes sont conscientes de leurs aliénations numériques, pour se mettre en quête « des éléments qui attestent de tentatives de pratiques émancipatoires, même si elles sont construites par des humains à la fois émancipés et aliénés, conscients d'être dominés et pourtant « pris » par la société de consommation » (Frère, 2015, p.33). A l'inverse, un autre risque est celui qui consiste à considérer l'acteur comme *a priori* compétent. Sans être totalement rejeté, selon Voirol, cette conception doit être amendée dans le sens où la mise au jour des pratiques de détournement et des « arts de faire » (de Certeau), d'abord dirigé contre un pouvoir technicisé, une « gouvernementalisation » technologique (Foucault, 1978), a non seulement perdu de sa force subversive mais est « un élément du discours de légitimation de ce même pouvoir, reconfiguré à l'aune du participatif » (Voirol, 2011). Pour Voirol, cette conception du sujet efface et invisibilise ce qui structure, ce qui façonne, ce qui impose, au profit d'une vision optimiste du sujet en oubliant « la vulnérabilité des sujets ». Une technique, rappelle-t-il, est ce qu'on en fait, mais aussi ce qu'elle autorise à faire et à ne pas faire. Une approche critique doit se charger de mettre au jour les rapports entre connaissance et pouvoir (voir, dans ce numéro, par exemple, Gadille et al. et L. Massou).

Une approche critique permet d'aller plus loin en prenant en compte les contextes des rapports à la connaissance, de la soumission et des assujettissements aux pouvoirs qui y sont liés. Le concept de cadre sociotechnique proposé en son temps par Flichy (1995) permet de croiser une approche micro-sociologique, s'intéressant aux phénomènes d'appropriation dans une perspective pragmatique attentive au pouvoir des sujets, à une approche plus macro-sociologique, attentive aux structures sociohistoriques des usages (George, 2014) pour « prendre en compte les interrelations complexes entre outil et contexte, offre et utilisation, technique et social » (Vedel, 1994, p. 32).

Des approches critiques renouvelées chercheront ainsi à naviguer entre deux écueils. Si elles sont bien d'une certaine manière normatives, elles ne sont pas prescriptives. Elles mettent en œuvre un processus d'évaluation toujours contextualisée :

la critique est toujours une critique d'une pratique, d'un discours, d'une épistémè, d'une institution instituée, et elle perd son caractère au moment où elle est abstraite de son fonctionnement et rendue autonome en tant que pratique purement généralisable. (Butler, 2001)

C'est dans cette perspective et cette volonté d'avancer sur cette ligne de crête que des recherches sont menées pour construire l'armature conceptuelle des études sur le numérique en éducation et formation mais aussi pour mettre à l'épreuve des terrains, dans leur diversité, les visées analytique, normative et transformative des approches critiques (de Munck, 2011). Depuis la publication du numéro de la revue *Éducation et Profession* dont il a été question plus haut, les travaux se sont poursuivis, ancrés dans des cultures et des traditions disciplinaires ou travaillant à des circulations conceptuelles et méthodologiques. Ainsi, l'ouvrage coordonné par Collin, Denouel, Guichon, Schneider (2022) poursuit l'exploration précisément de ces dimensions et travaille particulièrement à l'objectivation des démarches et des fondements épistémologiques des recherches, en les mettant à l'épreuve de terrains divers mais aussi en proposant à partir de certains concepts une articulation inédite. Ils montrent que, si des points aveugles persistent dans les recherches menées, il s'agit de capitaliser les travaux pertinents et poursuivre le travail épistémologique et méthodologique de manière conjointe.

1.4. Les regards critiques sur le numérique : des objets divers pour une préoccupation partagée

Il convient de prendre acte que de nombreux travaux qui s'inscrivaient auparavant davantage dans l'étude des contenus de formation, scolaires ou non, revendiquent de s'inscrire dans des recherches sur « le numérique ». Ainsi les pratiques informationnelles qui se traduisent en éducation aux médias et à l'information quand il s'agit de l'enseigner à l'école mais qui s'inscrivent entre autres dans un croisement épistémologique entre sciences de l'information et de la communication et sciences de l'éducation mettent en évidence que la convergence technologique et médiatique que nous observons dans les pratiques sociales sont aussi dans les préoccupations de

recherche : s'intéresser au numérique en éducation conduit à déplacer la focale de la technologie pour s'intéresser de manière holistique non seulement aux outils et aux dispositifs mais aussi aux logiques économiques et politiques, aux contenus qui sont produits et qui circulent, à la manière dont les individus interagissent avec eux pour apprendre, s'informer, communiquer, etc. en mobilisant des approches entre autres économiques, anthropologiques, politiques. Nous mentionnerons deux pistes présentes dans les contributions de ce dossier. D'une part, des travaux mobilisent la pédagogie critique de Freire pour penser les enjeux émancipatoires ou inégalitaires que peuvent receler les outils techniques et cognitifs et les dispositifs d'accès à l'information pour constituer progressivement une pédagogie critique des médias (Pereira 2017, 2020). D'autre part, la convergence des technologies, de l'informatique et des pratiques médiatiques regroupés parfois sous le vocable « numérique » nécessite de construire une armature conceptuelle à même d'en penser la complexité (Loicq, 2017). Nous trouvons dans les travaux sur l'éducation aux médias et à l'information la diversité des acceptions de la critique : du recul critique à la mise au jour des rapports de pouvoir en passant par la déconstruction des discours, dans une volonté de dépasser les peurs (Cordier 2021), d'accroître la réflexivité et les connaissances, voire donner aux individus des outils pour la créativité (Jehel, Saemmer, 2020), possible voie de résistance. Les traditions critiques sont le plus souvent implicitement mobilisées mais émergent de plus en plus devant le besoin d'objectivation et l'enjeu de lutte contre les inégalités.

2. Des contributions qui montrent une diversité et des convergences

En quoi les articles de ce numéro contribuent à faire avancer le regard critique qu'il est nécessaire de porter sur le numérique et sa place en éducation ?

Si on examine les cadres théoriques, les méthodologies, les objets et les acteurs concernés ainsi que les résultats produits, nous pouvons mettre en évidence plusieurs aspects sur lesquels appuyer nos réflexions et les mettre en perspective.

- Tous les articles soulignent le besoin des acteurs de comprendre ce qui se joue derrière les injonctions à intégrer le numérique à plusieurs échelles : échelle des politiques publiques éducatives, qui sont bien plutôt des politiques scolaires que des politiques éducatives, échelle des fictions portées par les décideurs et les responsables locaux pour donner du sens à une réalité complexe et évolutive mais aussi pour pallier les difficultés et attentes réelles ou imaginées des bénéficiaires des actions de formation, échelle des attentes nationales et internationales d'évolution des systèmes éducatifs vers plus d'efficacité. Les acteurs qui doivent mettre en œuvre les formations sont pris dans ces injonctions multiscalaires plus ou moins explicites qui génèrent des tensions et rendent difficile l'action et l'ingénierie de formation visant la réflexivité.
- Les catégories d'acteurs présentes dans les contributions montrent la diversité et l'ampleur de ce milieu que constitue « le numérique » aujourd'hui même si c'est loin d'être exhaustif : les élèves et leurs enseignants dans le second degré (Mahmoudi, Macedo-Rouet et alii, Gadille et alii), les enseignants-chercheurs et leurs étudiants (Massou, Catoire, Ollivier et Creuzé), mais aussi les personnels d'encadrement et les décideurs politiques à l'origine des prescriptions et des équipements (Mahmoudi, Ollivier et Creuzé, Massou, Gadille et alii).
- Les objets et les dispositifs investigués sont variés et relèvent aussi bien des outils -intégration des tablettes dans un établissement scolaire (Gadille et alii)-, que des contenus d'enseignement et des dispositifs scolaires d'« éducation à » - Éducation aux médias et à l'information (Macedo-Rouet et alii), la formation à l'esprit critique (Mahmoudi) ou encore de ce qui relèverait d'une didactique disciplinaire (Gadille et alii). Si l'on prend l'occasion de mettre en perspective ces dernières contributions, le lecteur peut ainsi voir comment les élèves, souvent objet d'observations, sont ici participants d'une expérimentation pour que la recherche bénéficie directement aux acteurs concernés. Les enseignants soumis aux injonctions de discours sur lesquels ils ont besoin de reprendre la main sont aussi confrontés au besoin d'élaborer une formation des élèves qui dépasse l'exposition des critères d'évaluation de l'information numérique.
- Les cadres mobilisés pour analyser les dispositifs de formation et les outils montrent la variété disciplinaire ainsi que le besoin d'emprunter, de traduire ces cadres construits dans des contextes où le numérique était parfois ou absent ou moins saillant. Il s'agit alors d'une démarche heuristique qui s'amorce (Mahmoudi) ou qui a déjà la robustesse d'analyses éprouvées sur des corpus différents (Massou) mais dans tous les cas, l'explicitation des arrière-plans conceptuels contribue à la démarche critique.
- L'examen des corpus présents dans ce dossier montre que le numérique est bien aujourd'hui un enjeu pour le travail scientifique appuyé sur une empirie robuste. La diversité des objets, des cadres, des démarches, des points de vue -quoique peu explicités pour ces derniers - demande que ceux-ci soient travaillés spécifiquement, c'est à cette condition que le rôle de la critique sera tenu à la hauteur des enjeux

; par ailleurs, l'analyse des discours institutionnels, promotionnels ou prescriptifs, de même que ceux des acteurs, sont très présents, actant en cela de la prégnance d'une réalité sociotechnique construite socialement.

- La présence des technologies dans la diversité des contextes pose systématiquement la question des rapports de pouvoir et de domination ainsi que celle conjointe des inégalités, sans qu'on ait toujours besoin de la poser de front. Alors que dans le sens commun sont parfois associés numérique et dépassement des hiérarchies, plusieurs situations donnent à voir une dissymétrie des rôles (Ollivier et Creuzé, Catoire, Massou entre autres). Les entretiens menés ainsi que l'analyse de discours portant sur des objets info-communicationnels médiatisant l'injonction à intégrer le numérique permettent de repérer des indices des imaginaires mobilisés, des idéologies qui façonnent le regard porté sur la réalité et ainsi de ce qui constitue les mythes auxquels nous sommes confrontés encore et toujours : les jeunes et leurs compétences/appétence pour le numérique, le progrès attaché au développement technologique, etc. La recherche critique est à même de fournir des études qui facilitent l'interrogation éthique et l'évaluation morale des dispositifs techno-pédagogiques. Dans le cas des contributions de L. Massou, M. Gadille et ses co-auteurs, il s'agit par exemple de confronter la politique publique à ses contradictions sur le terrain, d'une part, et de proposer la mise en œuvre d'une recherche participative afin de permettre de nouvelles formes d'agir en commun, d'autre part.
- Sur le plan méthodologique, là encore des éléments documentent les approches critiques dans la mesure où les auteurs poursuivent dans leurs travaux des démarches qui ont déjà fait leurs preuves : expérimentation et retour critique (Macedo et alii, Catoire), dispositif de recherche hybridant analyse de discours appuyée sur une tradition en sémiologie et entretiens mettant en évidence les représentations, les tensions, les jugements des acteurs, sans position de surplomb (Massou, Ollivier et Creuzé, Mahmoudi).

2.1. Présentation des contributions

S'inscrivant dans un enjeu de dévoilement des discours d'accompagnement, Kaltoum Mahmoudi se propose d'analyser la construction discursive des liens entre formation de l'esprit critique et usages du numérique dans les « discours instituants » de l'institution scolaire. En relevant dans un corpus de discours de l'institution (lois de programmation, circulaires de rentrée, plans numériques...) les deux concepts clés « esprit critique » et « numérique », l'auteure souhaite procéder à une « archéologie » du discours institutionnel en observant « sa genèse, son contenu, sa circulation et ses évolutions ». Elle montre que la formule « former à l'esprit critique » est investie d'une force discursive gommant toute polémique autour de la nécessité du dispositif proposé par l'institution, mais instaure paradoxalement plutôt une posture scolaire de l'élève au détriment d'une véritable posture critique. Il s'avère que l'approche proposée par l'institution est une approche basée essentiellement sur des habiletés de type procédural.

De leur côté, Christian Ollivier et Alix Creuzé proposent une analyse située des discours liés au numérique des acteurs d'un Institut Français. L'objectif de leur recherche originale au regard de l'institution investiguée est de mettre au jour et de confronter, par une analyse de discours, les représentations et les idéologies de deux types d'acteurs, les « décideurs » et les enseignants, pour comprendre les enjeux liés au numérique. Ils décryptent des tensions entre ces deux groupes, à travers l'étude de l'imaginaire associé au numérique : les premiers font appel à un imaginaire déterministe, accompagné d'une « idéologie-mobilisation » (Flichy, 2001, p.16), alors que les discours des seconds révèlent un imaginaire centré sur la classe et sur une version outillée de leurs gestes professionnels. L'analyse de discours se met au service d'une recherche critique permettant d'identifier les rapports au numérique, reposant sur des imaginaires et des idéologies, elles-mêmes liées aux pratiques, afin de mettre au jour des rapports de pouvoir au sein des institutions.

Dans une visée de développement de compétences professionnelles, Pascale Catoire analyse un dispositif de tutorat en ligne qu'elle a mis en place dans un master MEEF formant des futur.e.s professeur.e.s des écoles. La réflexivité des jeunes enseignant.e.s est au cœur du travail. Le dispositif numérique supporte à la fois les interactions et met en évidence des rapports sociaux transposables à toute relation éducative. L'analyse menée par l'auteur met en évidence les difficultés rencontrées et les motivations des uns et des autres. On se rend compte ainsi que ce dispositif de tutorat en ligne, au-delà de l'intérêt des promesses d'échanges horizontaux et facilités, renforce des rapports sociaux et des représentations des rôles et des positions quand il n'a pas été un objet de travail explicite. L'analyse des données met en évidence que la réflexivité des jeunes enseignant.e.s porte essentiellement sur la dimension éthique de l'accompagnement. Cet article de Pascale Catoire pointe en creux l'enjeu d'une formation des enseignants débutants sur ces formes de tutorat.

Dans une visée épistémologique, la contribution de Luc Massou propose un cadre théorique interdisciplinaire permettant de comprendre la place prise par le numérique dans les pratiques enseignantes au sein de

l'enseignement supérieur français. L'ambition est de croiser trois cadres théoriques différents : la théorie de l'acteur-réseau, l'approche par le dispositif et la sociologie critique des usages, trois approches qui s'inscrivent dans une perspective sociotechnique capable de combiner l'échelle du macro du niveau sociologique, l'échelle méso du dispositif socio-techno-pédagogique et l'échelle micro des usages permettant une analyse plus fine de l'activité. La mise à l'épreuve empirique de ce cadre interdisciplinaire, se fait de manière située, les données, entretiens et questionnaires, sont recueillies auprès de dix universités françaises. L'analyse emprunte aux trois cadres théoriques ses catégories d'analyse - négociations, ajustements, dialectiques, controverses, interactions fortes ou faibles, rapports de pouvoir et de domination, configuration des interactions sociales-, construisant une herméneutique des pratiques et des interactions en jeu dans ces rapports entre les échelles. La recherche analyse une pluralité de comportements d'usagers face aux objets techniques, questionnant le rapport aux collectifs des acteurs et révélant des enjeux de pouvoir et des rapports de force liés à des champs de savoirs et à des enjeux de reconnaissance. Il s'agit ainsi d'étudier la question du numérique non pas en termes d'efficacité de l'apprentissage mais en termes d'émancipation, à partir des formes de socialisation professionnelles et des dynamiques identitaires des enseignants-chercheurs.

Le texte de Macédo-Rouet, Pérez, Potocki et Rouet propose une expérimentation permettant de tester l'impact d'une intervention pédagogique sur la capacité d'évaluation critique des sources par des élèves de Troisième (14-15 ans). L'objectif est de développer la prise de conscience par les élèves d'une influence des biais et caractéristiques des sources sur la qualité de l'information présente sur internet et les réseaux sociaux. A partir d'une telle intervention pédagogique, les auteurs visent la construction d'un premier niveau d'émancipation chez les collégiens, par le développement de compétences de (trans)littératie, entendue comme la capacité à interagir avec une pluralité de moyens d'information et de communication. La recherche contribue à une approche sociocritique en ce qu'elle interroge la force émancipatrice du numérique comme collection d'outils, en fonction des usages qui en sont faits.

Gadille, Combe et Cappellini proposent quant à elles.eux une analyse située du discours de la politique publique et le confrontent aux discours d'appropriation et aux pratiques réelles dans un collège connecté et labellisé afin de questionner l'image de résistance au changement que semblent donner les enseignants. Dans ce que l'on pourrait nommer étude de cas, la notion de numérique est déconstruite d'une part, à partir de l'analyse de l'appropriation d'une technologie spécifique de plate-forme immersive 3D et d'autre part, à partir de l'analyse de cette appropriation aux différentes échelles (politique, territoriale et organisationnelle, et enfin microsocial des interactions dans la classe) d'un établissement. Placer leur recherche à l'échelle d'un établissement leur permet de comprendre les différentes formes sociales de l'appropriation techno-pédagogique mais aussi d'évaluer la cohérence de cette appropriation, aux différentes échelles -organisationnelle, institutionnelle et territoriale- de sa régulation. L'analyse repère des moments critiques où les acteurs prennent des décisions collectives dans le but de transformer leurs pratiques. Les chercheur.e.s revendiquent le caractère critique de leur approche d'abord par son aspect interdisciplinaire : elle les amène à combiner analyse de discours et analyse multimodale des discours numériques à une analyse des usages et une approche praxéologique qui s'intéresse à l'organisation locale des échanges interpersonnels et de leur médiation technique, pour mener « l'étude des apprentissages collectifs et individuels et de la transformation des règles d'une organisation ».

3. Conclusion

Ce dossier se propose donc de donner à voir une diversité de travaux portant des regards critiques sur le numérique en éducation. Les enjeux professionnels et éducatifs sont renouvelés dans un contexte où les injonctions se font plus habiles dans la mesure où les technologies, la distance et le suivi qu'elles permettent semblent contribuer à notre sécurité en particulier sanitaire. Par ailleurs, ce même contexte pose à nouveau frais la nécessité de former les individus à développer pour eux-mêmes les outils de l'analyse critique de l'information et de des sources de celle-ci mais aussi les possibilités collectives de négocier le sens et l'organisation de l'activité professionnelle. Pour les acteurs, il y a tant à penser dans une urgence toujours affirmée et ressentie que là réside un nouvel écueil pour les chercheurs : ne pas sacrifier l'explicitation conceptuelle tout en assurant la médiation de ces travaux pour les acteurs concernés. Le risque est que ces derniers préfèrent de guerre lasse le retour aux discours simplificateurs aisés à saisir, ce que nous donne à voir la réitération de situations de panique morale et médiatique (Frau-Meigs, 2010), tant les mythes liés au numérique sont forts et la réalité complexe.

Nul doute que la lecture attentive des articles ici proposés donnera l'occasion à plusieurs de faire avancer leur propre construction d'un regard critique, non pas tant par l'application de cadres stabilisés que par l'enrichissement et le décentrement permis par la mise en perspective d'un ensemble de recherches dont nous souhaitons donner un aperçu pertinent et ainsi contribuer à rendre l'approche critique « accessible à tous pour engager un débat public et, à terme, une transformation » comme le notaient Ollivier et Creuzé.

Références bibliographiques

- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation & Didactique*, 4(1), 7-24.
- Albero, B., & Thibault, F. (2009). La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 169, 53-66. <https://doi.org/10.4000/rfp.1434>
- Butler, J. (2001). What is Critique? An Essay on Foucault's Virtue. *Transversal*. <https://transversal.at/transversal/0806/butler/en>
- Brotcorne, P., Collin, S. & Schneider, E. (2019). Des recherches en éducation au domaine des technologies éducatives : quelles dynamiques d'appropriation des approches critiques?. *Formation et profession*, 27(3), 22-35. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.543>
- Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Collin, S., Guichon, N., & Ntébutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. STICEF, 22. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticef_2015_collin_01.htm
- Collin, S., Denouel, J., Guichon, N., & Schneider, E., (2022 à paraître). *Le numérique en éducation et formation, Approches critiques*. Paris : Presses des Mines
- Collin, S. et Ntebutse, J. G. (2019). Introduction du dossier : Les théories critiques et le numérique en éducation: quelles propositions théoriques et quelles applications empiriques? *Formation et profession*, 27(3), 3-5.
- Cordier, A. (2021). Exercer un esprit critique en confiance : le défi de l'éducation à l'information et aux médias. *Hermès, La Revue*, 88, 168-174. <https://doi.org/>
- Crompton, H., & Burke, D. (2018). The use of mobile learning in higher education : A systematic review. *Computers & Education*, 123, 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.007>
- De Munck, J. (2011). Les trois dimensions de la sociologie critique. *SociologieS*. <http://sociologies.revues.org/3576>
- Dolbeau-Bandin, C., Proulx, S., et Rivron, V. (2016), « De la nécessité d'adopter une posture scientifique et critique au temps du numérique », *Terminal* [En ligne], 119 | 2016, mis en ligne le 30 décembre 2016. URL : <http://journals.openedition.org/terminal/1512>
- Feenberg, A. (2004). *(Re)penser la technique. Vers une technologie démocratique*. Paris : Éd. La Découverte/MAUSS.
- Feenberg, A. (2014). *Pour une théorie critique de la technique*. Paris : Lux Editeur.
- Feinstein, N. W., & Waddington, D. I. (2020). Individual truth judgments or purposeful, collective sensemaking ? Rethinking science education's response to the post-truth era. *Educational Psychologist*, 55(3), 155-166. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1780130>
- Flichy, P. (1995). *L'innovation technique*. Paris : La Découverte.
- Fluckiger, C. (2019). Numérique en formation : Des mythes aux approches critiques. *Éducation permanente*, 219, 17-30.
- Foucault, M. (1978). *Qu'est-ce que la critique ? Critique et Aufklärung*. <https://vacarme.org/article1388.html>
- Frau-Meigs, D. (2010) « La panique médiatique entre déviance et problème social : vers une modélisation sociocognitive du risque », *Questions de communication* [En ligne], 17 | 2010
- Frère, B. (2015). Introduction. La relance de la critique. In B. Frère (Éd.), *Le tournant de la théorie critique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- George, É. (2014). Quelles perspectives critiques pour aborder les TIC? *tic&société*, Vol. 8, N° 1-2. <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.1365>
- Granjon, F., & Magis, C. (2016). Critique et humanités numériques. Pour une approche matérialiste de l'« immatériel ». *Variations. Revue internationale de théorie critique*, 19. <https://doi.org/10.4000/variations.748>
- Jehel, S., Saemmer, A., (2020), *Éducation critique aux médias*, Presses de l'ENSSIB.
- Loicq, M. (2017), « De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ? », *tic&société* [En ligne], Vol. 11, N° 1 | 2ème semestre 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 06 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/2286>
- Octobre, S. & Sirota, R. (2021). *Inégalités culturelles : retour en enfance*. Paris: Ministère de la Culture - DEPS.
- Pereira, I., (2017), « Les grammaires de l'éducation critique aux médias

- à l'épreuve du numérique », *tic&société*, Vol. 11, N° 1 | -1, 111-136.
- Pereira, I. (2020). *Pédagogie critique numérique : Les espaces virtuels radicaux*. Le Courrier. <https://lecourrier.ch/2020/10/23/pedagogie-critique-numerique-les-espaces-virtuels-radicaux/>
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning : Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x>
- Selwyn, N. (2015). Technology and education -why it's crucial to be critical. In S. Bulfin, N. F. Johnson, & C. Bigum (Éds.), *Critical perspectives on technology and education*. New-York : Palgrave MacMillan. <http://www.credoreference.com/book/macpotae>
- Vedel, T. (1994) . « Sociologie des innovations technologiques des usagers : introduction à une socio-politique des usages », dans A. VITALIS (dir.), *Médias et nouvelles technologies. Pour une socio-politique des usages*, Rennes, Apogée, pp. 13-34.
- Voirol, O. (2011). L'intersubjectivité technique : De l'usage à l'adresse. Pour une théorie critique de la culture numérique. In J. Denouël & F. Granjon (Éds.), *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages* (p. 127-157)

