

Portrait(s) de l'élève en jeune internaute

Cédric Fluckiger, Renaud Hétier

► **To cite this version:**

Cédric Fluckiger, Renaud Hétier. Portrait(s) de l'élève en jeune internaute. Recherches en éducation, Université de Nantes, 2014. <hal-01613654>

HAL Id: hal-01613654

<https://hal.univ-lille3.fr/hal-01613654>

Submitted on 9 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Portrait(s) de l'élève en jeune internaute

Cédric Fluckiger & Renaud Hétier¹

Edito

« L'arrivée des SMS avait changé la sociabilité et [les] amours, surtout chez les "digital natives", la génération ayant eu accès au portable dès le primaire » (Marianne, 15 septembre 2013) ; « Entre sms illimités et réseaux sociaux, le lycéen voit sa capacité de concentration sérieusement menacée » (Le Figaro, 13 septembre 2013) ; « Inévitablement, les *digital natives* d'aujourd'hui seront les *digital silvers* de demain » (Le Monde, 13 septembre 2013) ; « La *génération Y* n'a pas forcément développé le sens collectif » (Le Point, 2 septembre 2013) ; « Nous avons mené une étude qualitative auprès des « "Digital Natives" » (Les Echos, 16 septembre 2013) ; « Génération Y : des corps étrangers pour les entreprises » (Le point, 11 septembre 2013).

Ainsi, la génération des élèves et étudiants actuels fait-elle l'objet de multiples discours qui partent de l'idée que cette génération aurait des spécificités nouvelles. Cette génération est censée être à la fois « dépendante » et « compétente » (Fluckiger & Lelong, 2008), mais toujours plus ou moins en « danger » (Livingstone & Haddon, 2010). Dans ces discours, cette génération est ainsi naturalisée, et la réalité de son existence – en tant que partie à part et homogène de la population – même n'est pas questionnée dans l'espace médiatique. Cette évidence, notamment celle d'une génération « Y » composée de « digital natives » (Prensky, 2001) s'impose dans d'autres espaces sociaux, qui vont des rapports institutionnels aux prescriptions scolaires, voire dans certains discours académiques.

Or, un certain nombre de recherches permettent de nuancer une telle présentation des élèves fréquentant désormais le système scolaire, voire de démentir certaines affirmations. Peuvent ainsi être déconstruits les discours généralisant qui traitent des jeunes indépendamment de leur avancée en âge (Martin, 2004, 2008), de leurs pratiques culturelles (Pasquier, 2005), ou encore qui surestiment leurs compétences (Fluckiger, 2008 ; Kredens & Fontar, 2010) ou au contraire qui minimisent la portée et la complexité des stratégies que ces mêmes jeunes mettent en œuvre dans leurs usages scolaires (Le Douarin & Delaunay-Teterel, 2012 ; Boubée & Tricot, 2011), leurs pratiques d'écriture (Liénard, 2012 ; Marcoccia, 2010 ; Schneider, 2011), ou encore de communication (Metton, 2010 ; Denouël & Granjon, 2011).

Les discours médiatiques et institutionnels continuant de produire et diffuser une représentation non contrôlée des élèves à l'heure du numérique, il apparaît nécessaire de questionner les rapports que les jeunes entretiennent aujourd'hui aux technologies numériques, de considérer les effets de ces rapports, et de prendre la mesure de certains problèmes que cela pose.

Il nous semble tout d'abord utile de cerner et classer les discours (aussi bien de sens commun que de recherche) sur les effets de l'informatisation rapide de la société, du contexte culturel dans lequel grandissent les enfants et les jeunes, et de l'école, autour de trois pôles :

¹ Cédric Fluckiger, maître de conférences en sciences de l'éducation, Equipe Théodile-CIREL, Université de Lille 3. Renaud Hétier, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Catholique de l'Ouest et Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

- le bouleversement des pratiques « ordinaires », « quotidiennes » des élèves, pratiques de communication et de sociabilité, pratiques d'écritures et de lecture, d'accès à l'information ou aux produits culturels, renouvelant certaines formes de construction de soi des enfants et adolescents ;
- l'apparition de nouveaux objets d'enseignement (compétences du Brevet informatique et Internet - B2i, éducation aux médias et en particulier à Internet...) dans le contexte des évolutions curriculaires actuelles, caractérisés d'une part par l'externalisation hors des disciplines scolaires d'un certain nombre de contenus, dispositifs, éducations à..., et d'autre part par l'accent mis sur l'évaluation des compétences (socle commun, B2i, etc.) ;
- la multiplication et le renouvellement des technologies éducatives à disposition des élèves (pour apprendre) comme des enseignants (pour enseigner) : Tableau blanc interactif (TBI), tablettes, balladodiffuseurs, sites communautaires de partage de ressources, exercices en ligne, serious games, etc.

Les jeunes, dans la mesure où ils sont scolarisés, sont exposés à double titre aux trois ensembles de phénomènes que nous venons de recenser :

- à échelle scolaire, les « élèves » s'inscrivent dans de nouveaux modes de rapport au savoir (savoir en partie externalisé, et dont le statut évolue de ce fait), les enseignants disposent de nouveaux moyens, qui deviennent en même temps de nouveaux objets de compétence du B2i, éducation aux médias et en particulier à Internet, etc.) ;
- à échelle « sociétale », les « individus » enfants et adolescents que sont aussi les élèves sont des acteurs formés à des pratiques numériques plus ou moins équipées, plus ou moins « compétentes », mais souvent très prégnantes, qui vont de la communication à distance à l'immersion dans des univers virtuels. C'est cette fois la construction de soi (son identité, son corps, etc.) et le rapport à autrui, mais aussi le rapport au monde, voire le rapport au réel, qui sont interrogés.

Les enjeux éducatifs de ces évolutions sont considérables.

1. La question du sujet, le sujet en question(s)

La recherche peine à se faire entendre sur ce genre de questions. Il semble que l'attention de tout un chacun soit accaparée et comme saturée par la nouveauté permanente des propositions numériques, qui crée autant de fascination que de vertige. La description et l'analyse scientifiques doivent faire avec des objets qui ne cessent de se transformer, avec des phénomènes informes et changeants, au risque d'être toujours prises de vitesse. Mais, de plus, ces objets et les phénomènes qu'ils génèrent traversent tant de dimensions de l'expérience humaine qu'il est difficile de les situer. C'est notamment ce qui explique la richesse et la diversité des approches portant sur les usages numériques des jeunes : sociologie, psychologie, didactique, pédagogie, psychanalyse, philosophie, etc. ; diversité qui n'est que le « miroir » de la diversité des dimensions du numérique et de ses implications individuelles et sociales.

En effet, les phénomènes numériques se donnent dans une transversalité, qui traverse la plupart des sphères d'expérience de l'individu, dont la construction est de moins en moins dissociable des investissements propres à ces phénomènes. Ceci est particulièrement prégnant pour les enfants et les adolescents, qui se construisent notamment, avec la disponibilité qui est la leur, dans l'exposition qui leur est propre, dans ce champ d'expériences. Plus précisément encore, l'expérience (des outils, du savoir, de l'autre) que fait le « jeune » en position d'élève est d'autant plus liée à celles qu'il fait comme enfant ou comme adolescent que, dans le cadre des évolutions curriculaires actuelles, de par leurs visées mêmes, les nouveaux contenus relatifs au numérique et aux technologies de l'information et de la communication (TIC) semblent hésiter entre plusieurs « cibles » : s'agit-il de s'adresser à l'apprenant, à l'élève scolaire ou bien à l'enfant dans son épaisseur sociale (Fluckiger, 2011) ?

Par voie de conséquence, ce phénomène peut être appréhendé, et l'est effectivement, par différentes disciplines de recherche. En effet, si l'élève peut être (re)construit par le chercheur comme un « élève » ou comme un « jeune » (au sens de la sociologie de la jeunesse, Galland, 1997), comme un « apprenant » disciplinaire ou un « interactant », comme un « sujet » ou un « acteur », c'est bien parce qu'il est tout cela ou, plus précisément encore, parce qu'il peut se constituer ainsi dans les différents contextes sociaux, institutionnels, disciplinaires ou cognitifs, et par suite est (re)constitué par le chercheur.

Or la recherche ne traite jamais directement des individus « réels », « concrets ». Elle procède bien à une (re)construction contrôlée des individus, en privilégiant certaines dimensions au détriment d'autres, en fonction de ses objets de recherche privilégiés, des perspectives qu'elle développe et du corps théorique (concepts, notions...) qu'elle convoque. Elle construit ainsi des « sujets », des « acteurs », des « agents », des « membres », des « locuteurs », etc.

C'est dire si la question du « sujet² » apprenant dans différentes dimensions est centrale dans la réflexion sur les bouleversements en cours, liés à l'irruption massive et rapide « du numérique », c'est-à-dire de technologies de stockage, traitement et partage de l'information dans les diverses sphères sociales d'activité. Cela même qui rend méthodologiquement nécessaire la convocation de différentes disciplines, impose en retour leur mise en discussion sur les éclairages réciproques que sociologie, psychologie, didactique, etc. peuvent apporter en mettant en avant ou minorant telle ou telle dimension de ce « sujet apprenant numérique ».

Il nous semble que le dialogue entre chercheurs n'est possible que sur la base de l'explicitation de ce processus de (re)construction. C'est à cet exercice que les auteurs de ce numéro ont bien voulu se livrer. Il s'agit de mettre en discussion, la manière même dont les différentes disciplines contributives à l'étude de ces phénomènes construisent le sujet.

Les contributeurs à ce numéro cherchent donc à donner à voir, au-delà de leur propre discipline de recherche, comment ils sont amenés à (re)construire un « sujet » lorsqu'ils traitent des élèves et des TIC. Ils ont été amenés à se positionner et à délimiter le champ de pertinence de leur discours, en se centrant, totalement ou partiellement, par exemple et sans exhaustivité, sur le scolaire ou l'extrascolaire, sur les processus cognitifs ou les logiques sociales, sur les apprentissages ou sur les usages, etc. Ils ont été amenés à formaliser le contexte de leurs analyses, le sujet étant saisi dans un ensemble de rapports sociaux et de stratégies, de rapports langagiers, dans une spatialité, dans des configurations disciplinaires, etc. Ils ont enfin été amenés à expliciter de quels construits théoriques ils dotaient les sujets : des « relations » aux autres, une « conscience disciplinaire », des « connaissances », etc.

Le parti pris des articles composant ce numéro n'est pourtant pas de chercher à engager une polémique théorique. Non que ce niveau de discussion soit sans intérêt, bien entendu, mais parce que si « *the proof is in the eating* », ce sont les résultats et analyses de données empiriques qui permettent de discuter des domaines de validité et des apports (effectifs ou potentiels) des différentes approches théoriques. C'est bien, suivant en cela dans le cadre de ce numéro les recommandations de Lahire (1998), en présentant des résultats empiriques de recherche, tout en explicitant des manières pratiques de construire nos objets de recherche, que nous entendons apporter un éclairage nouveau.

Toutes les contributions rassemblées ici traitent donc du « sujet élève », aux prises avec les différentes facettes de ce qu'il est convenu d'appeler le numérique. Toutes se centrent sur « l'élève » (entendu dans ses différentes dimensions), au détriment, sans doute, d'autres centrations possibles (les enseignants, les politiques publiques, les situations didactiques...). Se dessine ainsi, par la juxtaposition de points de vue hétérogènes, un portrait impressionniste des élèves relevant de cette génération, sans visée d'exhaustivité et en faisant place à différentes approches, parfois contrastées.

² On remarquera à quel point la dénomination même des « sujets » (sujets, acteurs, actants, locuteurs, élèves...) est un problème en soi, qui n'est jamais totalement clôt. Si Lahire justifie l'emploi du terme « acteur » (plutôt, notamment, qu'agent) dans son ouvrage (1998), on remarquera que son titre en est *L'homme pluriel*. L'emploi du terme « sujet » dans ce texte, usuel dans nos deux disciplines (didactique et philosophie), doit être entendu comme un terme de travail, « neutre » autant que faire ce peut, pour désigner ces « élèves » qui, précisément, ne sont pas toujours ou pas uniquement des élèves.

2. Portrait impressionniste de l'élève à l'heure du numérique

Derrière l'unité de la centration sur « l'élève » et de la démarche d'explicitation du point de vue adopté, de ce qu'il éclaire ou laisse dans l'ombre, nous nous sommes attachés à encourager la diversité de ce numéro :

- diversité du point de vue des disciplines de recherches convoquées, puisque ce numéro a permis de solliciter des chercheurs en psychologie cognitive (Tricot), en Sciences du Langage (Marcoccia, Atifi, Gauducheau), en sociologie (Le Douarin), en didactique (Fluckiger, Reuter et Baron), en philosophie (Hétier, Simonian), en information-documentation (Cordier), en géographie sociale (Schneider), en psychanalyse (Rinaudo) ;
- diversité également des espaces considérés : spécifiquement scolaire (Cordier, Baron, Luckiger et Reuter), espaces intermédiaires ou de transition (Le Douarin, Schneider), espace extra-scolaire (Marcoccia, Atifi, Gauducheau et Rinaudo), ainsi que des analyses plus générales (Simonian, Hétier, Tricot) ;
- diversité enfin de l'expérience ou du statut des auteurs, du professeur émérite à la doctorante.

Les potentialités technologiques associées à la numérisation mobilisent fortement la réflexion sur les dimensions spatiotemporelles de l'expérience humaine. Ce type de réflexion peut même tendre, en sciences humaines, à passer devant le questionnement sur l'instrumentation et les formes des rapports entretenus par les sujets avec les objets numériques. Il faut dire que la communication comme le rapport à l'information ne dépendent plus d'une présence in situ (à autrui, en tel lieu, là où se trouve tel support), et reconfigurent les manières d'être dans l'espace et d'éprouver celui-ci. Dans le même mouvement, la vitesse de l'accès et des transmissions – vitesse vécue, à échelle humaine comme une « immédiateté » –, et la possibilité d'un contact ou d'une consultation indépendamment des rythmes naturels (indifférenciation du jour et de la nuit, etc.) comme des rythmes de travail (indifférenciation des heures ouvrées et des heures censées être consacrées au repos et à la vie privée, de la semaine et des dimanches, etc.), tout cela concourt à projeter les êtres humains dans de nouvelles temporalités, qui peuvent se superposer dans la mesure où, notamment, le temps d'attente tendant à disparaître, elles n'ont plus à se succéder.

Le temps humain n'a cessé de se transformer : les vies s'allongent, les études aussi, le temps de travail se resserre, les possibilités d'activité n'ont jamais été si nombreuses, et notamment les activités de loisir. La tension est telle, entre travail et loisir, entre différents loisirs, que le temps semblant manquer, on en arrive à faire se superposer différentes activités pour qu'elles puissent avoir toutes lieu dans un temps jamais suffisant, jusqu'à ce qu'elles se tiennent simultanément, et que cette concurrence devienne une forme de plaisir, plaisir particulier de l'intensité, voire de la saturation. Dans cette tendance, une chose devient difficile, l'alternance (et la patience qu'elle suppose) et le « vide » (et l'angoisse qu'il déclenche). La perspective proposée par Laurence Le Douarin s'inscrit clairement dans le premier cas, celui de l'alternance, fortement mise en tension dans la situation des lycéens de Terminale, qui ont à la fois un travail à faire (marqué par une échéance forte) et des besoins de loisirs pour lesquels ils disposent de moyens sans précédent. Mais la question du temps est elle-même traversée par celle de l'espace, nous verrons combien elle est prégnante dans la réflexion des chercheurs ayant collaboré à ce numéro. En effet, la distinction des temps (travail/loisir) perd de sa pureté si on considère que chacun de ces temps est pénétré d'autres activités que celles auxquelles il est censé être dédié. Pour reprendre la formulation de l'auteure, le « temps libre » n'est pas forcément un temps libéré de l'école ». Et inversement, du loisir peut se diffuser dans les temps de travail, notamment grâce à la portabilité des dispositifs numériques, et par la nature mixte de certains terminaux (les ordinateurs sont de remarquables outils de travail... débordant de propositions de loisirs). La donne est encore compliquée par l'extraordinaire potentialité communicationnelle du numérique, qui est encore une

opportunité et de travail (échanges, collaboration, conseils, etc.) et de loisirs (quoi de plus distrayant qu'une interaction avec autrui quasi-permanente ?). In fine, la distribution entre différents temps (temps de travail, temps de loisirs encadrés, temps de jeu et de communication numériques) peut donner lieu à des combinaisons différentes selon les milieux et selon les individus, et à des rapports des plus paradoxaux : l'accaparement numérique, notamment, peut réduire la disponibilité au travail... ou peut conduire à être faire son travail de façon rapide et efficace pour pouvoir jouer ou communiquer l'esprit libre...

La contribution d'Elisabeth Schneider place, quant à elle, le questionnement des spatialités au premier plan. Ceci est d'autant plus significatif que ce questionnement vaut tant pour les phénomènes numériques en eux-mêmes que pour leur observation. Autrement dit, pour les faits sociaux dont il est question comme pour la recherche qui en fait ses objets. Où sont les adolescents numériques ? Ici et ailleurs en même temps ? En cours et dans leurs SMS par exemple ? Ailleurs ou en plusieurs lieux à la fois ? Dans leurs SMS, sur Internet par exemple ? Et, pour le chercheur, où rencontrer alors de tels adolescents ? Il faut sans doute pouvoir les rencontrer là où ils se trouvent à un moment donné, mais ils ne cessent d'investir les espaces numériques, et notamment quand ils se déplacent, et il faut alors les suivre. Pour les suivre, il faut même aller encore plus loin, c'est-à-dire les rencontrer là où ils vont sans y être, c'est-à-dire sur les réseaux eux-mêmes. Prendre par exemple la mesure de leurs activités privées dans les murs de l'école, et de leur travail scolaire en dehors de ces murs. On voit ainsi à quel point les objets qui nous intéressent ici ne cessent de nous questionner, de questionner la façon dont les questionnons, requérant en l'occurrence une « géographie » de ces phénomènes. Ceci est d'autant plus important que l'objet même de l'écriture renvoie précisément à une spatialisation de la parole et de la pensée (Goody, 1977/1979) et, dès l'origine, à des problèmes sociaux, matériels et techniques (quels supports ? quels modes de transmission ?, etc.). D'un côté, l'écriture fixe (telle version d'un texte, sur ce support-là, déposé en tel endroit), de l'autre, cette fixation est promise à la reproduction et la distribution au-delà des confiscations par telle ou telle autorité. Il n'y a pas, comme y insiste l'auteure de disparition de l'espace (déterritorialisation ou autre), mais une façon nouvelle de s'inscrire dans un espace nouveau (« prendre position en situation », un souci, peut-être de se situer avec d'autant plus de fréquence que cet espace est lui-même mobile (« écrire en situation de mobilité ») et qu'il faut s'y (faire) repérer sans cesse.

Dans l'espace particulier d'un forum, on dispose à la fois d'une concentration d'un certain type d'échanges (a priori, entre pairs), et d'une possibilité d'observer la diversité des investissements et des réactions au sein de cet espace. Les échanges sont langagiers, à distance, et cependant, ils ne cessent de situer chacun dans un réseau d'interactions, dans une position vis-à-vis des autres non pas dans une socialité incarnée (les adolescents qui utilisent ce forum ne se rencontrent ni ne déclinent leur identité) mais vis-à-vis d'un objet de discussion et d'une distribution des places autour de cet objet. Michel Marcoccia, Hassan Atifi et Nadia Gauducheau s'intéressent ainsi à des investissements forts qui ressemblent parfois à une lutte pour occuper l'espace, à la faveur d'un jeu à la fois très social et peu réglé. La distance, on le sait, peut faciliter une certaine désinhibition, et permet tout à la fois d'aborder des questions personnelles, voire intimes mais facilite aussi une expression peu retenue, facilement agressive, jugeante, souvent « inégalitaire », comme le montrent les auteurs. L'omniprésence (et la menace) du conflit nous apprend certainement quelque chose des transferts qui sont faits d'un espace de relation incarnée, dont on aura sans doute plus à cœur de prendre soin (pour éviter de se faire agresser soi-même, pour maintenir ses relations – et une image positive de soi –, pour se préserver en n'en disant pas trop sur soi), à un espace de discussion presque abstrait, où les interlocuteurs semblent se disposer et se déplacer sur une sorte d'échiquier virtuel. L'écriture, ici, est pleinement un acte, et clairement un acte social, et concentre ce paradoxe du dévoilement au risque de la violence. Sans doute s'y exerce-t-il quelque chose comme une propédeutique, en se frottant ainsi aux réactions des autres (qui vont d'ailleurs s'interpeller les uns les autres au-delà de soi), pour trouver la bonne distance, pour à la fois se donner une chance d'être compris et de se renforcer face à l'incompréhension manifeste.

L'espace, pour un sujet humain, c'est sans doute d'abord un espace de relation, un espace qui s'inscrit donc moins sur une surface continue que dans un réseau plus ou moins distribué. On insiste souvent sur la communication, au risque de surévaluer ce qui en fait le « contenu », les informations échangées, leur sens, leur normalité, etc. Anne Cordier déconstruit un certain

nombre de cadres qui tendent à penser par avance les phénomènes qui nous intéressent, ces cadres étaient déjà contenus dans des concepts, tels que ceux de « jeune », d'« élève » ou même d'« individu ». Les activités informationnelles des jeunes adolescents auxquels elle s'intéresse manifestent l'importance de leur inscription dans un espace social, et plus encore, leur rapport à des « situations ». On peut dire que ces adolescents, pour une bonne part, se forment en dehors de l'école, notamment dans l'espace de socialisation que constitue leur famille, et, en même temps, apprennent les formes scolaires (plus qu'ils ne développent des compétences à l'école). Les exemples donnés sont frappants, d'élèves dédoublant leur activité, avec, d'un côté, une activité réelle (consultation de Wikipedia, copier-coller les informations jugées pertinentes), et, de l'autre, une activité écran (plus ajustée aux exigences scolaires), où l'on prend des notes manuscrites, voire on fait semblant de consulter d'autres sites que Wikipedia. Se situer dans l'espace, de ce point de vue, c'est non seulement se situer dans l'espace social, mais plus précisément encore, se situer dans différents espaces sociaux, en manifestant ainsi une capacité à apprendre les modalités de chaque type de situation.

Poursuivons notre cheminement dans l'espace, qui prend la forme d'une focalisation progressive. Le point de vue didactique pourrait sembler complètement hétérogène aux questions sociales, ou anthropologiques, que nous venons de souligner. Un certain « rapport au savoir » devrait nous en abstraire. Or, il semble bien que tout au contraire, dans l'approche proposée par Cédric Fluckiger et Yves Reuter, nous y sommes confrontés de façon particulièrement... située. En effet, le rapport à l'objet informatique, aux savoirs associés (sur et avec l'informatique), la conscience disciplinaire qui peut en procéder, tout cela s'inscrit bien dans un espace dédié, l'école, au sein duquel se fait une expérience d'apprentissage unique en son genre. C'est donc l'espace institutionnel particulier qu'est l'école, et la façon dont cet espace construit un objet particulier – l'apprentissage de l'informatique – autour duquel elle se construit elle-même avec les autres objets qui lui donnent sa finalité. La difficulté est importante, car, une fois de plus, il faut se confronter à la diversité des aspects de cette technologie : objet d'apprentissage, certes, mais aussi médiation pour des objets d'apprentissages tiers, et enfin mode de socialisation. Ce qui apparaît dans cette approche, c'est que l'école reste bien un espace spécifique, dans lequel se fait une expérience d'apprentissage qui n'a pas lieu, en tant que telle, ailleurs, ce dont les enfants ont bien conscience. La distinction faite à cette occasion entre apprentissage et jeu (cette dernière possibilité étant peu évoquée par les enfants) renforce cette conscience qu'on pourrait dire scolaire. Mais une limite est rencontrée : au-delà de cette identification, la focalisation sur l'objet « ordinateur », qui concentre à lui seul différentes activités, différentes compétences, différents outils, manifeste une difficulté à se repérer plus finement. Problème de « conceptualisation », de vocabulaire ? Problème de géographie aussi, peut-être, quand on « fait de l'ordinateur », comme on « partirait à la montagne », sans pouvoir discriminer plus finement la diversité au sein de cette étendue hétérogène, elle-même délimitée par des objets, des frontières, des passages, etc. Les contenus, peu « délimités », comme le précisent les auteurs, pourraient renvoyer à un territoire traversé dont on peinerait à construire la carte. Et on peut se demander, finalement, si le territoire qui est le plus traversé n'est pas aussi celui dont la carte est la plus difficile à dessiner, ce qui donne une belle perspective de travail aux enseignants...

La question se pose donc de la possibilité de discriminer des objets particuliers dans l'espace numérique, et notamment des objets d'apprentissage. Dans cette direction, c'est bien les objets qui deviennent la préoccupation des chercheurs, notamment quand ils se demandent, comme André Tricot, quels apprentissages sont opérés dans le contexte des TICE. Le vis-à-vis de ce concept d'objet est bien entendu, celui de sujet. Dans le sens commun, il y a certes une identification de la diversité des objets disponibles, notamment sur Internet, mais, paradoxalement, une conviction que les jeunes générations s'adonnent aux mêmes activités, sur les mêmes dispositifs, et, faisant ainsi, sont alignées sur un même modèle. Or, l'auteur montre tout au contraire l'importance des différences, et soulève les problèmes méthodologiques et épistémologiques que posent ces différences. « Le » numérique, « l' » informatique, « l' » ordinateur : ces formulations mêmes, par l'emploi du singulier, nous abusent, et plus encore quand elles servent d'index à une approche cognitive dans laquelle l'intelligence humaine est appelée à trouver dans le fonctionnement informatique une sorte d'image, si ce n'est... de modèle. En fait, à partir du moment où l'on se préoccupe d'apprentissage, on ne peut ignorer la dimension profondément individuelle de ce phénomène (cela ne veut pas dire qu'on apprend tout seul, mais que nul n'apprend à ma place, et que j'apprends d'une façon qui est mienne). Il faut,

notamment, tenir compte du fait que « le sujet psychologique a des buts, des croyances et des connaissances, à propos de lui-même, de ses connaissances, des buts et de leur valeur ». Faisant toute sa place au questionnement des différences, l'auteur se demande si les apprentissages liés au TICE ont une spécificité, s'ils génèrent une motivation particulière et si les apprentissages sont de même nature (quand on constate la facilité avec laquelle des élèves s'orientent sur Internet et la difficulté qu'ils ont avec des outils prescrits à l'école). Finalement, à la diversité des objets semble répondre celle des modes d'apprentissage comme celle des individus eux-mêmes.

La double dimension des technologies numériques reste une question : tantôt nous insistons sur leur existence d'objets (objets d'apprentissage en eux-mêmes), tantôt nous insistons sur leur existence d'outils (moyens de rapport à des objets de savoir, de communication, etc.), jusqu'à ce que cette distinction soit recouverte par le concept de « ressource ». Ceci est un point de départ de la réflexion engagée par Georges-Louis Baron, qui suit le fil historique de l'évolution de cette alternative. D'un certain point de vue, avec la « ressource numérique », l'outil et l'objet peuvent se confondre, quand c'est dans l'outil lui-même qu'on trouve certains objets de savoir (ainsi, l'exemple incontournable de Wikipedia). Mais, selon l'heureux exemple de Freinet, que donne l'auteur, une technique, en pédagogie, n'est pas neutre, il ne s'agit pas de faire la même chose par d'autres moyens (plus rapides, plus interactifs, plus ludiques, etc.). Une technique permet, ou non, favorise, ou non, tel type de rapport au savoir, tel type de socialisation. Les dispositifs numériques, ainsi, sont plus ou moins propices à l'individualisation... ou au travail communautaire, à l'enseignement à distance... ou aux interactions en classe. Avec les dispositifs numériques, se profilent donc à la fois de nouveaux objets (il faut bien développer des compétences sur ces objets), et de nouvelles potentialités pédagogiques (de nouvelles manières de faire, d'autres choses à faire). On pourrait parler d'un certain défi pédagogique, si on considère la difficulté éprouvée de dépasser un rapport instrumental restrictif (de nouveaux moyens pour faire la même chose) et un rapport aux outils purement « technique » (apprendre à s'en servir). L'idée qu'une nouvelle technique peut instituer en même temps un nouveau savoir, un nouveau rapport au savoir et une nouvelle socialité, comme Freinet l'avait investie avec l'imprimerie à l'école, peine certainement à s'imposer.

La pleine prise en considération, ou du moins la volonté de prendre le plus pleinement en considération la dimension instrumentale de notre rapport aux outils (et aux objets) numériques peut occulter les enjeux toujours humains de la technique. Un rapport instrumental peut se réduire à une forme d'« artificialisation », voire de réification de l'humain, humain qui ne cesse de se conquérir et de se construire avec la technique, mais peut aussi s'y perdre. Il y a donc à penser la qualité d'une relation sujet/objet. La réflexion proposée par Stéphane Simonian s'inscrit clairement dans la veine simondonienne, et se développe dans un cadre de pensée phénoménologique. Il s'agit moins de savoir à quoi les outils numériques servent, que de se demander dans quelles conditions ces mêmes outils peuvent devenir les instruments d'une compréhension de l'homme par lui-même. On considère volontiers en quoi les outils modifient notre existence, nos activités, etc., on cherche tout aussi volontiers à comprendre ces modifications, mais on se saisit moins souvent d'une telle réflexion. L'auteur souligne notamment la continuité qui existe entre les outils numériques et d'autres outils, tels que la lecture et l'écriture, dont il ne fait pas doute qu'ils sont de puissants leviers de développement et de compréhension. Le numérique, d'une certaine façon, concentre, développe des outils déjà existants, et en invente d'autres, prenant ainsi sa place dans l'histoire du génie technique de l'homme allant ainsi à la rencontre de ce qu'il peut devenir. Pour reprendre la formulation de l'auteur, « un objet technique comporte en lui des savoirs hérités qui, en étant amplifiés, permettent à d'autres savoirs de se créer ». La rupture entre culture patrimoniale et scolaire, d'une part, et culture numérique, d'autre part, n'est pas une fatalité, si on prend en compte le fait que dans tous les cas des apprentissages sont opérés, qui se servent et peuvent se renforcer mutuellement. Il s'agit peut-être de se saisir pleinement de cette hypothèse, pour réduire et la « fracture » et la mécompréhension qui peuvent, en la matière, se développer en éducation.

Une certaine continuité entre l'investissement éducatif et l'investissement numérique peut être repérée à partir d'un autre point de vue. En effet, dans un cas comme dans l'autre, les désirs qui y circulent sont ambivalents, chargés à la fois d'un idéal d'émancipation (visée d'autonomie, notamment), et d'une tentation de la maîtrise. Dans le cadre d'une démarche clinique

d'inspiration psychanalytique, Jean-Luc Rinaudo analyse ces phénomènes, qui prennent un poids particulier dans une activité de groupe dans le contexte d'une formation à distance. Les technologies numériques, dans ce contexte, sont le moyen d'un rapport au savoir et d'un rapport entre les étudiants. Mais ce dernier rapport, ce lien à distance, se double d'une part de négatif, d'un travail de déliaison. Celui-ci prend la forme d'un déni du conflit, conflit normal dans toute relation vivante où les sujets doivent pouvoir défendre leur propre désir au sein de cette relation. La distance et la communication numérique semblent permettre un évitement de ce négatif nécessaire, au profit d'une idéalisation du groupe, de l'autre, et, paradoxalement, d'une dépendance forte. Comme en témoigne un des étudiants, qui évoque « la grande difficulté de se quitter » (dans les conversations en ligne tenues par quatre étudiants), la peur de « paraître celui qui se désintéresse du groupe ». Les implications psychiques subjectives et intersubjectives des investissements numériques apparaissent porter à un haut point de tension une ambivalence présente ailleurs : l'idéologie communicationnelle inclut un nombre illimité d'interlocuteurs, mais au risque d'une exclusion majeure, celle, précisément, de la réalité de la relation humaine, et de sa part d'ombre. Et paradoxalement, un lien qui serait « totalement » positif (sans négatif) ne saurait être pas un lien qui délie, ce qui, en éducation, pose un sérieux problème.

La distance que permettent les technologiques, et la tendance à fantasmer sur ce que permet une « relation » à distance posent finalement la question de la place des corps. Les technologies numériques donnent un sentiment de plus en plus poussé de la présence : quasi-immédiateté, voix, image, vidéo, mobilisation kinesthésique. Mais il manque quelque chose à cette expérience qui semble pourtant si satisfaisante et pour ainsi dire suffisante. Ce qui manque, ce n'est pas, en soi, le corps (qui tendrait à être immobilisé, et éventuellement asservi par les machines), mais le corps de l'autre. En l'absence du corps de l'autre, comment faire l'expérience de cette part de négatif propre au réel tant de la sexualité que de la violence entre être humains ? La réflexion engagée par Renaud Hétier pose ainsi la question d'une possible éviction du corps-à-corps, qui facilite un certain investissement, détaché de l'ambivalence subjective : ce qui est « bon » devient totalement bon, ce qui est « mauvais » devient totalement mauvais. L'érotisation à distance, « libérée » de la réalité complexe de la relation au corps de l'autre, donc de la relation à l'autre, peut s'évaporer dans le fantasme d'objets parfaitement coïncidents avec son « désir » et constamment disponibles. L'agressivité peut quant à elle s'écouler dans des activités destructives (pensons à certains jeux vidéos) sans que rien ne l'arrête. Cette dissociation dessine en creux ce qui fait le prix d'une éducation attentive à la réalité de la relation, d'une pédagogie, donc, au sein de laquelle il s'agit précisément de tenir ensemble un pari, celui de progresser (et non pas de régresser toujours plus facilement). Tenir ce pari, c'est, autrement dit, tenir le pari de pouvoir se tenir ensemble, ce qui ne peut être visé sans en faire l'expérience dans la réalité, avec ce qu'elle comporte de risques, de conflits inévitables... et nécessaires, à partir desquels des limites peuvent être discernées, pour chacun, et entre nous tous.

Cédric Fluckiger

Equipe Théodile-CIREL - Université de Lille 3

Renaud Hétier

Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)
Université Catholique de l'Ouest

Bibliographie

BOUBEE N. & TRICOT A. (2011), *L'activité informationnelle juvénile*, Paris, Hermès.

DENOUEL J. & GRANJON F. (dir.) (2011), *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*, Paris, Presses des Mines, Collection Sciences Sociales.

FLUCKIGER C. (2008), « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue Française de Pédagogie*, n°163, p.51-61.

- FLUCKIGER C. & LELONG B. (2008), « Enfants, sécurité et usages d'Internet. Avancée en âge et autonomisation des jeunes européens », *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*, M. Sidir, G.-L. Baron & E. Bruillard (dir.) Paris, Hermès-Lavoisier, p.439-451.
- KREDENS E. & FONTAR B. (2010), *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers, Rapport pour Fréquence Ecoles*, Mars. <http://www.frequence-ecoles.org/ressources/view/id/37c48d9366cfe18d321ef6e1db77cd38>
- GALLAND O. (1997), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- GOODY J. (1977/1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Les Editions de Minuit.
- LAHIRE B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAHIRE B. (2004), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La découverte.
- LE DOUARIN L. & DELAUNAY-TETEREL H. (2012), « Le "net scolaire" à l'épreuve du temps "libre" des lycéens », *Revue Française de Socio-Economie*, volume 2011/2, n°8, p.103-121.
- LIENARD F. (2012), « TIC, écriture électronique, communautés virtuelles et école », *Etude de Linguistique Appliquée (éla)*, n°166, p.143-155.
- LIVINGSTONE S. & HADDON L. (2010), *Kids Online, Opportunities and risks for children*, London, Policy Press, p.83-94.
- MARCOCCIA M. (2010), « Les forums de discussion d'adolescents : pratiques d'écriture et compétences communicatives », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, volume XV-2, p.139-154.
- MARTIN O. (2004), « L'internet des 10-20 ans », *Réseaux*, volume 22, n°123, p.25-58.
- MARTIN O. (2008), « La conquête des outils électroniques de l'individualisation chez les 12-22 ans », *Réseaux*, volume 25, n°146, p.335-365.
- METTON C. (2010), « L'autonomie relationnelle. SMS, "chat" et messagerie instantanée », *Ethnologie française*, volume 40, n°1, p.101-107.
- PASQUIER D. (2005), *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.
- PRENSKY M. (2001), « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, volume 9, n°5, Lincoln: NCB University Press.
- SCHNEIDER E. (2011), « Travail enseignant, écriture et TIC : comment les économies scripturales gouvernent les pratiques », *Colloque Le travail enseignant au XXI^e siècle*, Institut Français de l'Education, Lyon, 16-18 mars 2011.