



HAL
open science

Le passage d'un enjeu cognitif à un “ hors-jeu ” stratégique pour des organisations

Michel Durampart

► **To cite this version:**

Michel Durampart. Le passage d'un enjeu cognitif à un “ hors-jeu ” stratégique pour des organisations. Philippe Bonfils; Philippe Dumas; Luc Massou. Numerique et education : dispositifs, jeux, enjeux, hors jeux, 34, Editions universitaires de Lorraine, pp.243-258, 2016, Questions de communication : série actes, 9782814302877. <sic_01808452>

HAL Id: sic_01808452

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01808452v1

Submitted on 21 Jul 2025

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

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



HAL Authorization

> HORS JEUX : LES ACTEURS ET LES INSTITUTIONS EN QUESTIONS

MICHEL DURAMPART

Laboratoire Information, milieu, médiations, médiations

Université de Toulon

F-83957

michel.durampart@univ-tln.fr

LE PASSAGE D'UN ENJEU COGNITIF À UN « HORS JEU » STRATÉGIQUE POUR DES ORGANISATIONS

Résumé. — Les organisations découvrent l'ampleur d'un changement qui implique leur évolution face aux dispositifs numériques qui interviennent dans des nouvelles formes d'apprentissage. Nous chercherons à établir ces enjeux et nouvelles réalités à travers la restitution d'une démarche de recherche. Dans le premier cas, c'est l'enjeu de l'acculturation au numérique en milieu scolaire, et du rôle d'un organisme qui accompagne l'utilisation des outils numériques en milieu scolaire. Le second cas révèle l'adoption d'une réflexivité sous la forme d'une organisation apprenante, pour un organisme cherchant à soutenir l'intégration des dispositifs numériques dans le cadre des activités pédagogiques et scolaires. Ces questions d'acculturation et d'auto-apprentissage confirment des enjeux et un « hors jeu » crucial pour ces organisations.

Mots clés. — acculturation, dispositifs, réflexivité, organisation apprenante, accompagnement.

Il est bien possible que, dans le prolongement des transformations technologiques en cours depuis les années 80, les dispositifs numériques engendrent une mutation conceptuelle pour les organisations, dans la mesure où elles ne peuvent plus se contenter de favoriser l'intégration des dispositifs numériques. Elles doivent aussi envisager leur responsabilité et engager une réflexion sur les apports et limites de telles démarches. Nous chercherons à identifier ces enjeux et nouvelles réalités à travers une démarche de recherche qui étudie de façon différente l'impact de ces dispositifs. Nous rendons compte ici d'un programme de recherche d'une équipe du laboratoire Information Milieux Médias Médiations (I3M, Université de Toulon), qui s'est engagée depuis plus de 3 ans avec le Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) et le Centre Départemental de Documentation Pédagogique (CDDP). Ces organismes, rebaptisés maintenant Réseau CANOPÉ¹, s'impliquent dans des démarches d'accompagnement de l'inclusion des dispositifs numériques à l'école depuis le primaire jusqu'au lycée. Nous cherchons à démontrer qu'une exigence de réflexivité s'impose, liée à la diffusion des outils numériques reliant les nouvelles formes d'apprentissage à leurs implications culturelles et sociales. Plus encore que la notion de culture numérique, que nous mettrons en discussion, c'est le cheminement de l'acculturation au numérique que nous allons tenter de circonscrire. Ceci nous amènera à évoquer la notion d'organisation apprenante, que nous avons étudiée à partir d'autres travaux de recherche, et qui entre aussi en compte dans cette étude.

Enjeux et « hors jeu » des nouvelles médiations et d'une acculturation face aux dispositifs numériques

La recherche présentée s'inscrit dans l'analyse de l'activité d'accompagnement du CDDP pour les utilisations des supports numériques en lycées et collèges. Celle-ci s'exerce de façon parfois ambivalente, puisque les démarches pédagogiques sont qualifiées alternativement de « projets », d'« expérimentations », sans que soit toujours revendiqué le fait qu'il s'agisse d'initiatives innovantes. Avant d'en venir à l'objet de recherche lui-même, il nous faut rappeler brièvement le panorama de cette récente histoire de l'inclusion des dispositifs numériques à l'école.

L'enjeu de l'inclusion des outils numériques en milieu scolaire

Il est important en effet de rappeler que chaque média, chaque nouvel outil de communication, dès son apparition, est porteur d'espoirs pédagogiques (Alberganti,

¹ Voir <https://www.reseau-canope.fr/>. Consulté le 10/01/15.

2000). Espoirs souvent contrariés, révisés, dans un phénomène relevé par les sciences de l'information et de la communication (sic) et les sciences de l'éducation notamment, qui soulignent des cycles d'instabilité alternant avec une recherche de stabilisation (Moeglin, 2005) et d'expérimentations enthousiastes, évoluant ensuite dans un cadre de normalisation. Lorsqu'on se penche sur l'histoire de l'éducation aux médias, ou par les médias, dans laquelle le CRDP a eu un rôle important à jouer, on s'aperçoit rapidement que l'introduction des médias dans l'école a produit un foisonnement de pratiques nouvelles, sans pour autant parvenir à s'imposer comme une discipline scolaire au sens plein, et sans transformer autrement qu'à la marge, les pratiques préexistantes. Une forme de désillusion, voire un certain désintérêt, se produit du fait de la capacité de l'institution scolaire à figer l'expérimentation par la prégnance de la norme, des habitudes, des traditions. Ainsi les collectifs institutionnels ou éducatifs tendent-ils à revenir à un état initial structurel et usuel, qui conduit de fait à étouffer ou amoindrir une succession d'initiatives conduites au sein de l'Éducation Nationale. Dès lors, la régulation des initiatives est souvent vécue comme trop figée et normative par les acteurs clefs (pédagogues, enseignants, métiers environnants, acteurs institutionnels) ayant conduit des projets ou des expérimentations (Latour, 1998 ; Moeglin, 2005). Plus encore que pour les médias précédents, on espère grâce aux technologies numériques actuelles une révolution pédagogique, fonctionnelle, et on s'interroge sur sa mise en œuvre.

Entre outil et médias, elles transforment radicalement le rapport au savoir, et questionnent une continuité de la transmission du savoir humaniste fondé traditionnellement sur une exigence d'éducation citoyenne (Sloterdijk, 2000), alors que les technologies induisent le risque d'une individuation de savoirs éparés et non homogènes que l'école appréhende difficilement. Mais leur place et leur fonction d'outils ou médias éducatifs, dépend étroitement des contextes et des variations des applications au sein de l'école intégrant ces technologies venues de l'extérieur (Meirieu, 2004 ; Meirieu *et al.*, 2012). Un des axes prioritaires de la refondation de l'École affirmée dans les textes officiels consiste à la faire entrer dans l'ère du numérique, intentions louables face au risque que les développements technologiques et médiatiques échappent en grande partie à l'école (Lyotard, 1997). Le Ministère de l'Éducation Nationale fait ainsi le choix d'une introduction transversale² du numérique, à tous les niveaux, dans toutes les disciplines, dans les établissements³, dans les instances de pilotage et d'accompagnement, et sur le web. Il fait également le choix d'une ouverture de l'école à sa périphérie à la faveur des

² Bien qu'une réflexion soit également annoncée sur la place que doit prendre la science informatique, et que l'option de spécialité « Informatique et sciences du numérique » au baccalauréat soit expérimentée à la rentrée 2013 pour une généralisation en 2014 (voir Ministère de l'Éducation nationale, 2013, « Feuille de route du Gouvernement sur le numérique : des mesures pour l'École »). Accès : <http://www.education.gouv.fr/cid70569/feuille-de-route-du-gouvernement-sur-le-numerique-des-mesures-pour-l-ecole.html>. Consulté le 21/02/14.

³ Le ministère annonçait 23 collèges labellisés « collèges connectés » pour la rentrée 2013 (voir : ministère de l'éducation Nationale, 2013, « Le numérique au service de l'École »). Accès : <http://www.education.gouv.fr/cid73569/le-numerique-au-service-de-l-ecole.html>. Consulté le 21/02/14.

mutations en cours. Différents partenaires, industriels⁴, collectivités territoriales⁵ et parents d'élèves⁶ sont appelés à contribuer. C'est pourquoi les recherches-actions sont encouragées, un peu partout, avec des objectifs et des moyens dépendant des contextes dans lesquels interviennent les conseils généraux, les mairies, le CRDP. Partout, le Ministère de l'éducation nationale s'appuie sur ces initiatives et encourage les enseignants à se saisir de ces nouveaux outils. Si la tendance récemment exprimée officiellement par le ministère et les discours gouvernementaux est, pour une fois, de placer les enseignants au centre des projets, évoquant une réelle formation (tâche colossale pour le système éducatif, sans doute insurmontable à court terme), la volonté actuelle consiste en une succession de projets et expériences pilotes, en associant une décentralisation effective au soutien et au financement des initiatives et démarches. Pour autant, un discours volontariste, injonctif, l'évocation d'un nouveau cycle aidant à résoudre les problèmes et les malaises de l'école, persistent.

Innover, expérimenter, réaliser des projets en milieu scolaire

Cette réflexion portant sur les enjeux et sur le « hors jeu » des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et de l'apprentissage présentera en premier lieu la tentative de spécifier ce rôle d'accompagnateur du CRDP, en lui donnant du sens du point de vue des risques, limites, et nouvelles orientations qu'il implique. En second lieu, à partir d'une enquête qui vient de s'achever, il s'agira d'établir ce que les chercheurs désignent comme l'émergence d'une acculturation au numérique. C'est le point nodal d'une appropriation (et donc d'une imprégnation, sinon d'une stabilisation) de l'inclusion du numérique dans le milieu scolaire. Les recherches conduites avec, ou à partir, de cet organisme se situent entre 2011 et 2014. Le premier temps de cette recherche présentée ici a déjà été décrit dans des rapports et articles (Durampart, 2013). Il s'agissait d'étudier le rôle et les modalités éclairant l'accompagnement des personnels du CRDP auprès d'établissements scolaires équipés, sur des périodes définies, de tablettes numériques (Durampart, Péliissier, Collet, 2013, 2014). Dans un deuxième temps, non abordé dans cet article, une deuxième activité de recherche contractualisée entre le CRDP de l'Académie de Nice et le laboratoire I3M s'est focalisée sur les implications du centre dans le

⁴ Voir Ministère de l'Éducation Nationale, 2013, « Structuration de la filière économique du numérique éducatif : un enjeu pédagogique et industriel majeur pour la France ». Accès : <http://www.education.gouv.fr/cid73979/structuration-de-la-filiere-economique-du-numerique-educatif-un-enjeu-pedagogique-et-industriel-majeur-pour-la-france.html>. Consulté le 21/02/14.

⁵ Voir Ministère de l'Éducation Nationale, 2013, « La «Première Journée du Numérique à l'École» esquisse les contours d'un nouveau dialogue entre l'État et les collectivités locales ». Accès : <http://www.education.gouv.fr/cid75787/la-premiere-journee-du-numerique-a-l-ecole-esquisse-les-contours-d-un-nouveau-dialogue-entre-l-etat-et-les-collectivites-locales.html>. Consulté le 21/02/14.

⁶ Voir Ministère de l'Éducation Nationale, 2013, « Le numérique au service de l'École : de nouveaux services pour les enseignants, les élèves et leurs parents ». Accès : <http://www.education.gouv.fr/panorama-services-numeriques>. Consulté le 21/02/14.

dispositif CORRÉLYCE (portail de ressources pédagogiques numérisées⁷). Elle porte plus particulièrement sur le processuel d'utilisation pédagogique du catalogue, et des ressources qui y sont proposées, par les enseignants des lycées en mars 2013. Enfin, le dernier stade (achevé en mars 2014), qui constitue le second terrain abordé dans cet article, décrit une recherche menée sur l'utilisation de tablettes numériques dans le cadre d'un projet pédagogique innovant. Les chercheurs d'ISM ont mis en avant que ce rôle d'accompagnement pouvait s'exercer à la limite des prérogatives et du champ d'action de l'organisme. Cette focalisation sur l'accompagnement peut conduire l'ensemble des membres du CRDP à accentuer un glissement de la mission fondamentale (relayer, par des ressources documentaires et des moyens techniques, les pratiques pédagogiques des enseignants et documentalistes) vers une mission de sensibilisation/préscription aux ressources numériques. Il s'agit alors donner du sens en fonction des objectifs de l'école traversée par l'enjeu du numérique, avec cette impérieuse nécessité de produire du neuf face à un dispositif dont l'affordance n'est pas évidente, pouvant faire l'objet d'une construction délicate et complexe de l'accompagnement au numérique.

Une mise au jour des risques de déviation et de réorientation de l'accompagnement

La première étude, portant sur les problématiques d'usages et de pratiques autour du numérique dans l'académie de Nice (de 2012 à 2014), s'est effectuée à partir de 15 entretiens semi-directifs avec des acteurs de l'organisme, et prolongée par des observations. Sept projets, au sein d'établissements impliqués par l'équipement en tablettes numériques soutenu par le CDDP, ont été observés lors des réunions d'installation et d'initiation à leur prise en main par les équipes, dans des contextes différents (collège, établissement médical), à partir d'une grille de lecture commune suivie de quelques entretiens individuels avec les enseignants ou éducateurs (une douzaine environ). Les points les plus importants de cette étude portaient sur le rôle et le cadre d'action de l'accompagnateur (le CDDP), ainsi que sur les notions de médiation et d'usage du point de vue des acteurs de ces établissements. Les interviews avec les coordonnateurs du CRDP se sont fait en situation, dans les phases d'observation, mais aussi dans le cadre d'une réunion collégiale au sein du CDDP de Toulon. Les enquêtes ont mis au jour l'imbrication d'un réseau d'acteurs avec différents niveaux de légitimité, qui posent également le problème des définitions de compétences et de complémentarité des actions entre structures. Il s'agit aussi d'une fluctuation du point d'entrée de l'expérimentation et des objectifs retenus pour l'enquête : la classe, la pédagogie, l'activité scolaire, l'intérêt des élèves, une réponse aux sollicitations (des établissements, des pédagogues), un rôle modèle et pilote des départements des Alpes Maritimes et du Var, des intentions moins dicibles (économiques : rationalisations, etc.), un lien possible

⁷ Accès : <http://www.correlyce.fr/actus/>. Consulté le 10/01/15.

avec un besoin de ressources propres pour le CRDP. Quelle légitimité est-elle en cause pour cet organisme : celle qui vient en droite ligne d'un cadrage du Ministère et des textes officiels ? D'un besoin de situer l'Académie comme pilote ? D'une volonté d'être à la hauteur des enjeux de promotion du changement et de l'accord entre innovation technologique et activité scolaire en situation ? D'une conscience propre du rôle qu'il doit jouer en la matière ? L'enchevêtrement des rôles et des légitimités des acteurs-clé, ainsi que les ambivalences entre leurs missions premières et les objectifs qu'ils se fixent, peuvent déjà constituer un premier niveau dans le « hors jeu » qui se trame dans cette nouvelle orientation vers une école ouverte s'appuyant sur les dispositifs numériques.

Les observations en situation d'accompagnement révèlent un glissement possible du rôle d'accompagnateur vers un rôle de prescripteur pour le CDDP. Généralement, la structure réagit par opportunités, ou par sollicitation, mais il lui arrive aussi de susciter une demande sur un terrain favorable ou opportun qu'elle connaît, ou avec lequel elle entretient des relations plus approfondies. Pour résumer l'ensemble de nos analyses, le « hors jeu » se situe bien dans un cadre de contraintes et d'empiétement de compétences au sein d'un réseau disséminé, qui se tisse à partir du Ministère à travers ses différents relais et bras armés. Pour exemple, nous pouvons citer la Mission académique aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (MATICE⁸), les inspecteurs régionaux et ceux chargés spécifiquement de promouvoir le numérique en milieu scolaire, le Rectorat, mais aussi les collectives locales qui relaient les injonctions et orientations du Ministère. Cet « hors jeu » apparaît donc comme une réponse aux enjeux d'une culture numérique, sur lesquels le CDDP intervient comme agent volontaire. Cependant, il doit aussi répondre aux injonctions des tutelles, avec des tensions contradictoires face aux usages actuels des tablettes hors du milieu scolaire. Comment faire alors pour ne pas « congeler » les usages dans le contexte d'une normalisation dans l'institution scolaire ? Il se situe aussi pour le CDDP dans le risque d'un glissement du rôle de conseil, d'adjuvant, vers un rôle de prescription, d'impulsion du passage des établissements vers la numérisation. L'organisme lui-même ne parvient pas toujours à maîtriser, voire à accepter ou à reconnaître les formes de dualité, ou d'ambiguïté, dans ce champ des compétences face aux autres acteurs impliqués dans cette démarche. Un autre risque se situe dans une concurrence non naturelle avec les opérateurs, éditeurs, firmes (éditeurs spécialisés dans le secteur numérique, ou sociétés telles que Google ou Amazon) qui interviennent sur le terrain d'une offre culturelle numérisée. Ceci peut conduire des organisations telles que le CDDP ou les médiathèques (objet d'un autre programme de recherche avec le laboratoire I3M), à sortir de leurs missions premières. Dans ce cas, l'organisation peut devenir pour ainsi dire l'otage ou un acteur dépendant des offres de savoir numérisées, se transformant ainsi en prescripteur de ressources numériques qu'elle ne maîtriserait pas directement

⁸ La MATICE a pour rôle, au sein de chaque Académie, d'appuyer et conseiller les établissements afin de favoriser une utilisation des outils numériques dans les classes.

en son sein. Ce phénomène pourrait conduire à émettre l'hypothèse que toute démarche globale de numérisation d'activités pour une entité, quelle qu'elle soit, fait peser sur elle une menace de formatage, de standardisation de ses missions fondamentales et de son orientation, ce qui peut s'avérer problématique pour une structure ayant des missions de service public.

Pour le moment, nous ne disposons pas d'un matériel d'enquête probant pour généraliser un tel constat. Il n'en reste pas moins que le CDDP doit rester vigilant sur les transformations possibles résultant de l'utilisation d'outils numériques, et de leur implication dans la conduite des activités pédagogiques et éducatives. Il est bien question de favoriser l'acquisition d'une distance objective par les personnels éducatifs soutenant la familiarisation des supports numériques, si présents hors de la classe, dans leur contextualisation au sein des activités scolaires. Les chercheurs impliqués dans cette enquête ont donc souligné, qu'il est possible pour le CDDP de rester attentif aux déformations et dérégulations inhérentes à l'utilisation et à la diffusion de ces technologies ni neutres, ni sans effet. Pour les accompagnateurs, la tentation peut exister d'agir avant de traduire (Latour, 1989). Leur médiation devient alors une incitation unilatérale, voire une forme de médiatisation par le numérique, alors qu'elle devrait plutôt se placer aux côtés des équipes et collectifs, en favorisant la conduite d'innovations pertinentes, mais non prescrites, ni décidées a priori. L'enjeu est alors de résister à un risque d'idéalisation de l'apport du numérique, tout en étant en mesure de rester lucide sur les implications d'une telle démarche. Autrement dit, il s'agit bien d'établir que l'enjeu réel est de redoubler la diffusion des technologies numériques, en favorisant une acculturation au numérique, tout en conservant par ailleurs la légitimation d'un rôle d'accompagnement. Les enquêtes, observations et entretiens menés ont fait apparaître la difficulté de délivrer un véritable diagnostic sur la performance du dispositif numérique mis en place. De fait, ce qui va être réinscrit, reconstruit, déplacé entre les acquis liés aux savoirs présents, l'expérimentation et le fait de mettre les enseignants en situation d'aisance et de distance, revient à redéfinir le rôle des pédagogues et des accompagnateurs. En conséquence, positionner notre approche sur l'acculturation au numérique nous semble plus réaliste que le faire sur celle d'une prétendue diffusion d'une culture numérique (Donnat, 2009), difficilement décelable. Après un ensemble de programmes de recherche mis en œuvre depuis trois ans dans le milieu scolaire et éducatif, dans les bibliothèques départementales de prêt (BDP) et médiathèques, ainsi que dans l'étude des pratiques et savoir-faire des jeunes face à l'internet en région Provence Alpes Côte d'Azur (PACA), cette approche⁹ nous apparaît comme une hypothèse fertile pour interroger simultanément la prégnance des techniques innovantes, et la diversité des traductions et réactions du milieu social (Latour, 1989). Rappelons qu'il serait vraiment dommageable que, dans le cadre de ce qui est décrit comme une chance et un devenir de la

⁹ Elle s'inscrit dans le cadre de l'analyse des dispositifs sociotechniques d'information et de communication (DISTIC), paradigme unificateur des recherches menées au sein du laboratoire I3M.

mission de l'éducation publique et laïque, l'École ne réussisse pas ce qu'elle a somme toute relativement échoué à faire avec l'image sous toutes ses formes : l'utiliser comme support d'une transmission du savoir, sans parvenir à généraliser une éducation citoyenne et distanciée à l'image pour les générations d'élèves qui ont reçu et vécu cette transmission (Debray : 1995, Tisseron : 2004).

La relation entre les outils numériques et la dimension innovante des projets conduits

Ce sont le rôle et la légitimité même des acteurs de l'environnement de l'école qui sont en question ici, dans une dynamique visant à créer une porosité entre pédagogie formelle et informelle, institution scolaire et école de la vie, autonomie et participation. En effet, le troisième temps de notre recherche, achevée en mars 2014 en région PACA, a bien souligné une tension entre la nécessité d'une démarche de réflexion, et la conduite d'expérimentations qui ont tendance à se généraliser. Il s'agissait d'étudier l'apport d'un pack de tablettes mis au service de projets pédagogiques innovants, dans lesquels elles devaient jouer un rôle moteur principalement axé sur une meilleure maîtrise de la lecture et de l'écriture, d'une part, et de l'intensification d'une capacité critique des élèves face à la lecture et de leur connaissance d'ouvrages, d'autre part. Dans les deux cas, les projets devaient avoir un lien avec une activité plus large sur le territoire (découverte du patrimoine dans un cas, participation des élèves à un concours autour de la lecture dans l'autre cas). Pour ce programme de recherche, la première difficulté à résoudre est d'ordre méthodologique, face à la variété des situations expérimentales conduites dans un collège et un lycée situés dans le département du Var. La pratique de la recherche sur ces deux projets observés en situation a pris deux cheminements différents selon leur nature. Pour autant, dans les deux cas, une rencontre s'est produite avec l'équipe pédagogique et le coordinateur du CDDP dans la phase de démarrage de l'activité, sur la base d'entretiens collectifs, d'observations des réunions, et de recueil puis analyse des documents de présentation des projets. Il s'agissait aussi de permettre au CDDP de prendre pleinement conscience de son rôle d'accompagnateur distancié, mais présent dans le soutien à des innovations pédagogiques, et plus globalement, dans un rôle de facilitateur de la diffusion d'un savoir-faire numérique favorisant une acculturation aux outils et supports.

Conduite de l'observation dans le cadre d'une expérimentation des outils numériques

Dans cette étape, l'équipe de recherche s'appuyait essentiellement sur une grille d'observation assez ouverte, cherchant à mesurer à la fois l'impact en termes de facilitation apportée par l'accompagnateur mais aussi de contraintes, et les

freins exprimés par les équipes éducatives. Le recueil documentaire apportait un éclairage pertinent sur l'orientation du projet voulu par l'équipe. L'étude devait surtout prendre en compte la place qu'occupait le dispositif, constitué des packs de tablettes, dans les objectifs visés. Ensuite, une phase d'observation distanciée en situation intégrait les différentes étapes d'avancement du projet : observations focalisées sur les contraintes inhérentes à la manipulation des tablettes, impact de la manipulation des tablettes sur les indices d'augmentation de l'autonomie des élèves, du fonctionnement collectif, de la créativité. Enfin, après la finalisation des projets, l'équipe a réalisé des entretiens rétrospectifs. Les guides d'entretiens ont été construits suite aux premières analyses résultant des observations, afin de combler leurs lacunes (explicitation des choix et critères éducatifs des enseignants, réactions et motivations des élèves, retour des enseignants sur les contraintes liées à l'équipement numérique). Il s'agissait surtout de proposer aux enseignants, personnels associés et élèves, de porter un regard rétrospectif sur l'expérience vécue. Les entretiens se sont faits auprès de l'équipe d'encadrement pédagogique et des élèves de façon différenciée. Ils ont été décryptés manuellement, avec une grille d'analyse portant sur des items liés à la recherche des enjeux, contraintes, difficultés et apports des packs de tablettes. En outre, l'analyse devait expliciter les critères des choix d'encadrement de l'activité opérés par l'équipe enseignante, d'une part, et les réactions des élèves face aux contraintes, d'autre part. Dans le cas du lycée, une attention plus particulière a été portée au processus d'inclusion de la tablette dans un cadre d'innovation pédagogique, en raison de la présence d'un chercheur doctorant occupant un poste d'enseignant en primaire. Étant très impliqué dans une réflexion sur la pédagogie innovante en milieu scolaire, ce dernier a également filmé une sortie dans un musée (moment fort de l'action pédagogique), ce qui a infléchi l'observation vers un cadre plus participatif, également lié à l'orientation particulière du projet pédagogique.

L'apport contrasté des dispositifs numériques face au désir d'innover

Les premières observations non participantes en contexte, dans le cadre du déroulement des projets, montrent que les élèves ne sont pas soudés par un niveau commun d'appropriation numérique, ni par une convergence d'intérêt : absence de « bidouillages » qui signalerait une curiosité en situation, absence de questions sur le fait que la tablette ne sort pas du cadre de l'école, absence d'intérêt porté pour savoir comment fonctionne le dispositif de tablettes. Garder et vérifier la conservation des données ne les motive pas. Ce phénomène est bien déjà le signal d'une impossible culture numérique au-delà des réflexes de consommation. Il est alors difficile de consolider une démarche participative, dans la continuité d'usages acquis ou émergents hors de la classe, et de stimuler une curiosité qui serait un moteur de la performance de l'expérimentation. Globalement, sur les premières séances observées, le temps passé tablette en main est important,

mais le temps d'activité réelle avec ces outils est relativement faible. Il y a donc un écart sans doute plus important que pour une activité traditionnelle (on peut évoquer là encore les *habitus* et le manque d'acculturation au numérique). Sur ces points, les enseignants reconnaissent une forme de chronophagie technique très gênante en phase initiale, qui nécessite une recherche de solutions comme : travailler sans connexion, mettre les documents sur la tablette plutôt que de les faire chercher par les élèves. Ils reconnaissent qu'ils ont tendance à donner trop de consignes au départ, avant d'adopter un réflexe d'allègement, en faisant plus confiance à la responsabilité des élèves. Cela engendre de la part des enseignants un ensemble de cadrages, recadrages, consignes, injonctions, qui deviennent aussi un frein à l'autonomie et à la prise de responsabilité de la part des élèves. A contrario, l'outil s'avère stimulant en situation de nomadisme (sorties dans des musées, dans un des cas étudiés). Il pose pourtant le problème d'une simultanéité entre les procédures à suivre (écrire, filmer, photographier, enrichir un texte, une image) et l'écoute nécessaire des informations et consignes pédagogiques. Les freins se situent également dans les consignes (pas de navigation sur internet durant l'activité) et dans une difficulté à transposer et intégrer les pratiques des élèves (activités ludiques, connexions à internet).

L'étude a montré la grande difficulté pour mettre en place une porosité entre les usages « chez soi » (comme à la maison), et ceux instaurés dans le cadre du projet de la classe. Les élèves reconnaissent une fierté d'avoir été choisis et d'utiliser les outils de leur génération, mais se sentent pris en tenaille entre leurs habitudes et façons de faire, et la démarche qui leur est proposée. Les enseignants reconnaissent qu'il faut alléger les contraintes, établir plus naturellement une connexion entre l'activité en classe et celle à la maison, « fluidifier » les consignes. Du point de vue des enseignants, la démarche innovante, entre simultanéité des outils et orientation pédagogique renouvelée, ne se situe pas dans l'interdisciplinarité entre matières (lettres, arts plastiques, histoire). D'une certaine manière, chacun des enseignants a intégré l'outil dans ses propres orientations. Les activités liées aux différentes matières se sont faites de façon cloisonnée. Par contre, l'outil prend tout son sens dans son utilisation simultanée, et dans l'autonomie des élèves lorsqu'ils ont la possibilité de créer un document enrichi. Il est notable que la séance de prise en main s'est faite de façon très rapide, sans vérification des pré-requis chez les élèves, avec une diversité de degré de maîtrise chez les enseignants. À rebours, il arrivait qu'un élève, par translation d'usage (manipulation de son *Iphone*, , téléphone mobile de la marque Apple) découvre une procédure qui facilite l'utilisation des tablettes (par exemple : le traitement de texte facilité par une position verticale plutôt qu'horizontale de l'écran).

De fait, à ce stade, il est possible de dire que les tablettes ont stimulé les interactions entre apprenants, et entre apprenants et personnels éducatifs. Elles sont vraiment fertiles et dynamiques durant les sorties (utilisation en dehors de la classe). Par contre, les objectifs pédagogiques ont pu être fortement contrariés



Le passage d'un enjeu cognitif à un « hors jeu » stratégique pour des organisations

concernant la recherche d'innovation liée à la manipulation du support. C'est donc davantage l'activité en elle-même que les dynamiques pédagogiques qui a été stimulée. L'autonomie des élèves était souvent contrariée par une propension des enseignants à réguler leurs pratiques, et à intervenir fréquemment dans le déroulement des séances. La question d'une intégration de savoir-faire au-delà de la seule aisance dans la manipulation du support nous apparaît donc comme déterminante, et devrait impliquer des séances de prise en main plus complètes, afin de coordonner la familiarisation respective et simultanée des enseignants et des élèves. L'enjeu serait donc d'alléger les contraintes d'utilisation de l'outil en situation, afin de mieux accorder son apport en fonction d'une recherche de pratique pédagogique innovante. Pour l'accompagnateur, il apparaît qu'il peut jouer un rôle plus déterminant à cet égard, pour peu qu'il intègre lui-même une capacité de réflexion intégrant une connaissance sur ces différents projets et expérimentations. Et qu'il adopte une aptitude réflexive, partagée et collégiale, à partir de ses interventions d'accompagnateur/facilitateur.

Une réflexivité gage d'acculturation et d'émergence d'une organisation apprenante

Cette recherche, comme nous l'avons souligné, s'inscrit dans l'étude des dispositifs sociotechniques d'information et de communication, et plus particulièrement celle des usages et comportements d'acteurs, dans le cadre du déploiement de nouveaux moyens de formation. Pour le laboratoire I3M, les enjeux scientifiques se situent dans l'étude de nouvelles médiations pédagogiques, face à de nouveaux concepts de scénarisation de contenus de formation innovants : « Il s'agit aussi grâce à la recherche-action de ne pas hésiter à reconsidérer de manière longitudinale les variables d'étude (réversibilité technico-sociale), voire les hypothèses de départ à partir des déplacements observés » (Bonfils, Durampart, 2013 : 121). En référence aux travaux sur l'intelligence organisationnelle et l'entreprise apprenante (Hatchuel : 1995 ; Hutchins : 1995 ; Conein : 1997), nous pourrions dire que cette dynamique impose à un organisme qui s'avance sur la volonté d'intégrer des technologies numériques au cœur même de son activité, la nécessité de résoudre des paramètres cruciaux. Avant tout, il lui faut affronter une remise en question des savoir-faire fondés sur la tradition éducative, en évaluant la pertinence d'un apprentissage en situation (manipuler, éprouver, pratiquer) face à une demande de formation adaptée à l'utilisation des tablettes. Ensuite, il lui faut une capacité à s'appuyer sur des dispositifs numériques qui impliquent d'individualiser l'apprentissage. Ceci appelle donc à mettre en place des dynamiques « mobiles » de formation. Celles-ci peuvent être pensées comme un dispositif hybride de formation, en évaluant les distorsions et les contraintes, et en sachant prendre en compte un cheminement dans une situation qui n'est plus tout à fait ni dans le présentiel, ni dans la distance. C'est donc bien l'enjeu d'une organisation apprenante, à partir d'une intelligence



partagée en contexte, qui implique aussi une refondation des processus usuels liés à une démarche pédagogique dans des situations proactives. Cet enjeu de l'insertion des dispositifs numériques dans des processus et activités de formation implique consécutivement une capacité de réflexivité au sein même de l'organisation. Celle-ci s'opère dans un va-et-vient entre intériorisation des connaissances environnantes (une mémoire réactive des expériences menées, partagées et discutées avec les équipes des établissements) et extériorisation de processus d'information/apprentissage vers l'environnement (faire évoluer un rôle facilitateur du CDDP vers un rôle de médiateur centré sur l'apprentissage). Pour autant, il convient d'éviter la tentation d'évacuer les questionnements sur les nouvelles tensions et déformations induites par ces dispositifs, en évitant de les figer dans des objectifs technicistes, ou dans l'exagération d'une conformité à une réglementation figée. De fait, l'adoption de cette posture fait entrer la structure dans une situation de tension et de bouleversement de sa technostructure.

Conclusion

Dans ce retracé d'une démarche de recherche, nous nous sommes attachés à démontrer que l'introduction de la culture numérique dans ces organisations, induit une démarche de familiarisation avec les dispositifs choisis (Papert : 1981 ; Messin : 2007). Elle pose la question de la responsabilité et de l'engagement des organisations à investir le terrain de l'acculturation au numérique. Pour le CRDP, il s'agit bien de ne pas agir seulement sur l'accompagnement au niveau d'une attitude d'engagement, mais de faciliter un processus de familiarisation, de recherche d'homogénéité, de prise en main par les équipes pédagogiques et les élèves. Ceci requiert de prendre en compte également un ensemble de contraintes, qui incarne bien les enjeux de la diffusion des technologies numériques dans le contexte de l'apprentissage, afin de les intégrer dans un processus cognitif et comportemental. Sur ce point, il est apparu que les Centres d'Information et de Documentation (CDI) des collèges et lycées peuvent jouer un rôle dans cette familiarisation avec les tablettes, en agissant comme un intermédiaire entre un savoir technologique que les élèves pensent avoir (et qu'ils n'ont pas réellement) et l'activité requise. La tablette introduit une transmission différente, et le passage des outils familiers et traditionnels à l'usage de la tablette est un facteur de curiosité, d'échanges, de communication pour se former. Ce constat peut encourager un organisme tel que le CRDP à adopter une démarche de réflexivité, pouvant s'avérer être une forme de « méta-médiation » : le CRDP, et son antenne départementale le CDDP, agissant déjà comme médiateurs dans leur rôle d'accompagnement (dont nous avons fixé les ambiguïtés et les risques potentiels liés aux enjeux des dispositifs numériques), doivent être aussi en mesure d'intégrer une attitude de remédiation au sein de leurs propres équipes. Pour ce faire, il leur faudrait systématiser des actions favorisant l'acquisition d'un savoir, d'une prise de recul, d'une réflexion collective des équipes pédagogiques

qu'ils soutiennent et accompagnent (Zimmerman, 2011). Pour le CRDP, cela consisterait à adopter une intelligence réflexive (en sus des colloques, réunions et bilans qu'il effectue déjà) par une collégialité établie en son sein, autour des retours d'expériences nourris d'échanges avec ses partenaires. Ceci afin de préserver un rôle d'accompagnement et de conseil, et non de prescripteur ou de « fixateur » d'innovations.

Par ailleurs, la question se pose de la relation qui s'engage avec les établissements volontaires pour expérimenter. Le CDDP doit être en mesure de diffuser une mémoire des expériences et de collaborer avec les équipes pédagogiques, afin de les inclure en amont et en aval de l'expérimentation. L'objectif n'est pas seulement de les associer à la démarche, mais aussi de faire évoluer sa propre expérience en la matière. Le « hors jeu » évoqué *supra* se situe donc bien dans la capacité de l'organisme à innover hors des cadres convenus et usuels, en faisant des équipes de véritables partenaires, et en délimitant précisément son cadre d'action face aux autres acteurs, qu'ils soient politiques ou institutionnels (Douglas, 1999). Or une telle attitude flexible, décentralisée, réflexive, coopérative, cadre difficilement avec l'organisation encore très pyramidale du système scolaire, et avec les revendications de légitimité complémentaires et déparagées au sein du réseau de partenaires impliqués dans ces expérimentations. Elle cadre aussi difficilement avec la temporalité propre aux acteurs, et à un ensemble de motivations sous-jacentes peu souvent explicité. Si l'enjeu porte sur la diffusion d'une culture numérique dans son ensemble, et son degré de maîtrise par les organismes et structures impliqués, le « hors jeu » porte bien sur une prise de conscience des déplacements des missions et des cadres d'action respectifs. Au-delà d'un rôle d'accompagnement, voire de propagateur, le curseur de la médiation dans le contexte du changement, ne peut porter uniquement sur le rôle de la technique, ni sur son apport supposé unilatéralement bénéfique. Il se situe certainement bien plus dans les transformations opérées, dont un des points majeurs réside dans la maîtrise et l'acclimatation des supports techniques au niveau des connaissances éprouvées. Ceci implique d'accepter les hybridations, déviations, déplacements, dérégulations, introduits par ces technologies face aux savoirs et médias éducatifs existants, aux pratiques présentes dans les collectifs, chez les utilisateurs exposés et au sein du cadre institutionnel local et global. Il n'est pas sûr que l'École « ouverte » (campus numérique), vantée par les projections idéalisées provenant du Ministère et relayée par les tutelles, puisse à la fois résoudre le malaise scolaire, et être en mesure de porter l'école de demain par sa seule présence et diffusion. Elle sera d'autant moins en mesure de le faire, si ces technologies ne sont pas contextualisées dans leur intégration au monde scolaire, avec une acceptation des nouveaux enjeux qu'elles suscitent et du basculement qu'elles impliquent au sein des pratiques existantes et face aux médias éducatifs en place, pour l'institution et pour le monde scolaire.

Références

- Alberganti M., 2000, *À l'école des robots, informatique, l'école et vos enfants*, Paris, Calmann-Lévy.
- Bonfils P., Durampart M., 2013, « Environnements immersifs et dispositifs numériques : études expérimentales et approches distanciées », *ESSACHESS - Journal for Communication Studies*, 6(1). Accès : <http://www.essachess.com/index.php/jcs/article/view/196>. Consulté le 10/01/15.
- Charlier B., Deschryver N., Peraya D., 2006, « Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et savoirs*, 4(4), pp. 469-496.
- Collet L., Durampart M., Pelissier M., 2014, « Culture et acculturation au numérique, des enjeux clefs pour les organisations de la connaissance », *Les Cahiers de la sfsic*, 10, pp. 148-153. Accès : <http://www.sfsic.org/index.php/services-300085/bibliotheque/publications-de-la-sfsic/721-cahiers-de-la-sfsic-nd10-juin-2014>. Consulté le 10/01/15.
- Collet L., Durampart M., Pelissier M., 2013, « Le rôle des bibliothèques départementales à l'épreuve des outils et contenus numériques », pp. 137-146, in Vacher B., Le Moëne C., Kiyindou A., dirs, *Communication et débat public : les réseaux numériques au service de la démocratie ?*, Paris, Éd. L'Harmattan.
- Conein B., 1997, « L'action avec les objets. Un autre visage de l'action située ? », pp. 25-45, in Conein B., Thévenot L., dirs, *Cognition et information en société*, Paris, Éd. L'École des hautes études en sciences sociales.
- Debray M., 1995, *Vie et mort de l'image*, Paris, Gallimard.
- Donnat O., 2009, *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique, Enquête 2008*, Paris, Documentation Française.
- Douglas M., 1999, *Comment pensent les institutions*, Paris, Éd. La Découverte/MAUSS.
- Durampart M., 2013, « L'organisation apprenante à l'heure de la culture numérique », conférence-débat présentée lors du colloque *Communications organisationnelles et management en contexte numérique généralisé*, Université de Nice. Accès : <http://www.brunoasdourian.fr/actes-colloque-org-co-2013.pdf>. Consulté le 10/01/15.
- 2013, « Les savoirs et pratiques dans tous leurs états : prolifération des savoirs en action, appropriation, disséminations à l'ère de la diversité des supports technologiques et des contextes d'usages », pp. 201-241, in : Papy F., dir., *Recherches actuelles en sciences de l'information*, Paris, Hermès/Lavoisier.
- Friedmann G., 1963, « L'école et les communications de masse : opinions, documents, débats », *Communications*, 2(1), pp. 123-134.
- Hatchuel A., 1995, *Les savoirs en action*, Paris, Éd. L'Harmattan.
- Hutchin E., 1995, *Cognition in the wild*, Cambridge, MA, Éd. MIT Press.
- Latour B., 1989, *La science en action*, Paris, Éd. La Découverte.
- Latour B., Wooglar S., 1998, *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, Éd. La Découverte.
- Lyotard J.-F., 1979, *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*, Paris, Éd. de Minuit.

Le passage d'un enjeu cognitif à un « hors jeu » stratégique pour des organisations

- Meirieu P., Kambouchner D., Stiegler B., 2012, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Fayard/Éd. Mille et Une Nuits.
- Meirieu P., 2004, *Faire l'école, faire la classe*, Paris, Éd. esf.
- Messin A., 2007, *La culture ordinaire de l'écran. L'usage social d'Internet par les jeunes adultes*, thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, Institut français de presse, Université Paris 2 Panthéon-Assas.
- Minc A., Simon N., 1978, *L'informatisation de la société : rapport à Monsieur le Président de la République*, Paris, La Documentation française, Éd. Le Seuil.
- Conseil national du Numérique, 2013, « Citoyens d'une société numérique - Accès, Littératie, Médiations, Pouvoir d'agir : pour une nouvelle politique d'inclusion », rapport. Accès : <http://www.cnnumerique.fr/wp-content/uploads/2013/12/Rapport-CNNum-10.12-1.pdf>. Consulté le 10/01/15.
- Moeglin P., 2005, *Outils et médias éducatifs : Une approche communicationnelle*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Papert S., 1981, *Jaillissement de l'esprit, ordinateurs et apprentissages*, Paris, Flammarion.
- Peraya D., 2010, « Des médias éducatifs aux environnements numériques de travail : médiatisation et médiation », pp. 35-48, in : Liquète V., dir., *Médiations*, Paris, CNRS Éd.
- Sloterdijk P., 2000, *Règles pour le parc humain : Une lettre en réponse à la « Lettre sur l'humanisme » de Heidegger*, Paris, Éd. Mille et Une Nuits.
- Tisseron S., 2004. « L'enfant au risque des médias », *Enfances & Psy*, 26, pp. 21-51.
- Zimmerman B., 2011, « Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance » pp. 49-64, in : Zimmerman B. J., Schunk D. H., eds, *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge.

