



Les technologies numériques aux portes de l'éducation

Thierry Soubrié

► **To cite this version:**

Thierry Soubrié. Les technologies numériques aux portes de l'éducation. Françoise Olmo Caze-vieille; Jean-Marc Mangiante. Lenguas, comunicación y tecnologías digitales, Sep 2014, Valencia, Espagne. Universitat Politècnica de València, 2014, Lenguas, comunicación y tecnologías digitales. <<http://www.upv.es/entidades/AEUPV/>>. <hal-01162399>

HAL Id: hal-01162399

<http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162399>

Submitted on 24 Oct 2016

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.

Les technologies numériques aux portes de l'éducation

Thierry Soubrié

Université Stendhal – Grenoble 3, Laboratoire LIDILEM

thierry.soubrie@u-grenoble3.fr

Résumé

Les technologies numériques, omniprésentes dans notre quotidien, changent notre rapport au monde, que ce soit en ce qui concerne l'accès aux informations, la création et la diffusion de contenus, la gestion des relations interpersonnelles ou encore notre manière d'envisager le temps et l'espace. Mais elles peinent à passer les portes de l'éducation. Pourquoi ? Au delà des raisons traditionnellement invoquées (manque de temps, difficultés matérielles et techniques, manque de soutien de la part de l'institution, manque de formation, absence ou manque de ressources ou de matériel pédagogique pertinent, etc.), nous faisons l'hypothèse que cela est dû au poids de ce que les sociologues de l'éducation appellent la « forme scolaire » et formulons des propositions visant à faire évoluer la situation : (1) laisser entrer le monde dans la classe, non seulement le monde des apprenants, celui des apprentissages informels, mais également le monde plus large des pratiques numériques dans leur ensemble ; (2) déplacer la classe dans son environnement, que ce soit pour mieux le comprendre et en maîtriser les codes, ou pour diffuser des contenus élaborés au sein même de l'école.

Mots-clés: technologies numériques, forme scolaire, littératie numérique

1. Introduction

Aujourd'hui, près de 3 milliards de personnes ont accès à Internet. L'activité mondiale sur le web a augmenté de façon exponentielle depuis 1995 dans une proportion de plus de 9 millions de pour-cent (OCDE, 2013a) ! Le développement rapide d'internet n'est pas sans conséquences sur nos modes de vie. Nous vivons dans un monde hybride où se mêlent et s'entrelacent numérique et non numérique. Avant d'effectuer un voyage par exemple, on naviguera sur Internet à la recherche des meilleurs tarifs et adresses en consultant des sites de réservation, des forums de voyageurs, en recherchant des cartes, des diaporamas, des audioguides, etc. Parfois, au contraire, on se rendra sur Internet dans la continuité d'actions entreprises dans le monde physique : partage de photos de vacances, échange de points de vue sur un restaurant ou un film, entretien de relations interpersonnelles sur des réseaux sociaux, etc. Mondes physique et numérique sont parfois liés de manière plus intime encore. Les applications de géolocalisation nous informent ainsi en temps réel de la

proximité de lieux ou de personnes. D'autres permettent de superposer des images de synthèses à ce que nous voyons, façonnant en retour notre regard sur le monde. Sans oublier les possibilités d'immersion offertes par les mondes synthétiques, ces "environnements synchrones tridimensionnels où les utilisateurs agissent en ligne à travers un avatar" (Wigham et Chanier, 2013).

Comme le relève un rapport récent de l'OCDE, Internet "a transformé la plupart de nos tâches quotidiennes, la manière dont nous vivons nos relations sociales et, de plus en plus, la façon dont nous nous définissons par le biais de notre identité et de notre présence en ligne" (OCDE, 2013a, p. 102). Pourtant, malgré les efforts consentis par les états en matière d'équipements et de formation d'enseignants, les technologies numériques peinent à franchir les portes de l'éducation (Soubrié, à paraître). Une des missions de l'école n'est-elle pas pourtant, pour reprendre les termes de l'argumentaire du colloque « Langues, communication et technologies numériques »¹, de "s'adapter à la demande sociale, se rapprocher des exigences du monde du travail et des affaires" ? Comment expliquer cet écart entre culture scolaire et culture numérique (Poyet 2011) et quelles pistes envisager pour faire en sorte que la situation évolue ?

Après avoir passé en revue certains des déplacements que le numérique opère sur nos modes de vie et les enjeux éducatifs qui en découlent, nous verrons qu'il existe un écart important entre, d'une part, les attentes, voire parfois les injonctions, des organismes internationaux et des gouvernements en matière d'introduction des TIC et, d'autre part, la réalité des situations et des pratiques pédagogiques. Nous formulerons ensuite une hypothèse quant aux raisons qui permettent d'expliquer cet écart, à savoir la prégnance de ce que l'on appelle la "forme scolaire", et formulerons des propositions visant à créer davantage de liens entre les technologies numériques et l'éducation.

2. Quelques enjeux éducatifs du numérique

Dans une première approche, on peut considérer que les technologies numériques modifient les conditions d'accès aux informations et de création et diffusion de contenus, les relations interpersonnelles, ainsi que le rapport que nous entretenons

¹ Colloque qui s'est tenu du 3 au 5 septembre 2014 à l'université Polytechnique de Valence (Espagne) : <http://www.upv.es/contenidos/IICOLFE/>

au temps et à l'espace. Ces déplacements, comme nous allons le voir, ne sont pas sans conséquence sur l'éducation.

2.1 L'accès aux informations

Les conditions d'accès à l'information ont bel et bien évolué depuis une vingtaine d'années. Comme on peut le lire dans le tout dernier rapport de la Fondation Internet Nouvelle Génération : « Jamais autant d'informations n'ont été accessibles à l'homme [...] encyclopédies, dictionnaires, bibliothèques numériques publiques (Gallica) ou privées (Google Books), espaces de livres et articles numériques ou numérisés, archives d'articles et productions web (blogs, réseaux sociaux, sites), lieux d'échanges et de capitalisation des savoirs (forums, faq) sont à portée de clic. Le web est devenu une archive vivante [...] » (Gille et Marchandise, 2013, p. 55). A cela, il convient d'ajouter les ressources dites pour l'apprentissage, comme les sites d'apprentissage mutuel, à l'instar de Live Mocha ou Bussu ou, plus récemment, les MOOC. Une initiative européenne, Open Education Europa, a d'ailleurs été lancée en septembre 2013 pour soutenir la création et la diffusion de ressources éducatives libres².

Sur le plan éducatif, ce qui est en jeu avant tout, c'est l'autonomie des apprenants. Parvenir en effet à transformer l'information en connaissances nécessite la maîtrise de compétences transversales comme de savoir sélectionner l'information en fonction d'objectifs de recherche, l'évaluer, la réorganiser. Plus que jamais, il est important de savoir prendre de la distance, de développer un esprit critique. En outre, pour faire face à la multiplication des ressources en ligne et tirer pleinement parti d'objets techniques divers permettant d'échanger, de mettre en commun des productions et de collaborer, il pourrait être important à l'avenir de savoir construire des environnements personnels d'apprentissage (personal learning environment en anglais), ces nouveaux systèmes permettant d'agréger outils et ressources, soit en complément de l'environnement institutionnel, soit en lieu et place de celui-ci.

2.2 La création et diffusion de contenus

Pour autant, comme le rappelle Cardon (2010, p. 316), internet n'est pas seulement un média d'information mais également un "média de conversation". Ce que le Web social ou participatif apporte par rapport à une version plus ancienne du Web,

² Le site "Open Education Europa" est accessible à cette adresse : <http://www.openeducationeuropa.eu/fr>

c'est la possibilité pour les utilisateurs de "générer des contenus". Les commentaires sur les biens et les services par exemple ont explosé avec le web : « La pratique de la critique amateur sur les biens culturels est devenue intense et se concentre de plus en plus sur des plateformes dédiées aux critiques » (Gille & Marchandise, 2013, p. 71). On peut citer *Allociné* pour le cinéma, *Babelio* pour le livre, *TripAdvisor*, pour l'organisation de voyages ou encore *Yelp*, site de recherches de services et fournisseurs locaux, mais aussi bien sûr les journaux en ligne. Les échanges en ligne de leur côté continuent à rencontrer un vif succès. On se rend sur des forums de discussion pour trouver des réponses aux questions que l'on se pose au quotidien, sur des sujets techniques, informatiques (forums d'utilisateurs), de santé (*doc-tissimo*), pour préparer un voyage (site du *Routard*), etc. On échange sur des sites de rencontres (*Meetic*), on déclare sa flamme à une ou un inconnu(e) croisé(e) dans le métro (en se rendant sur le site bien nommé *Croisé dans le Métro*). Les nouveaux outils et services du web permettent également d'élaborer collectivement des contenus : un article sur *Wikipedia*, une carte conceptuelle dans *Mindmeister*, une collection de signets dans *Pearltrees*, etc. Il existe une variété d'outils et de supports permettant de partager et de construire collectivement des connaissances. Enfin, Internet permet de diffuser des œuvres personnelles et originales et, parfois, de trouver un vrai public. Le web social permet de s'affranchir de la barrière éditoriale et de publier soi-même une large gamme de productions sur Internet : de la musique sur *SoundCloud*, des audioguides ou cartes postales sonores sur *Mixavenue*, des articles de presse dans *Agoravox*, des dessins humoristiques dans *BirdDessinés*. Bref, le consommateur devient de plus en plus actif, enrichit, commente, assemble, agrège, produit même. La distinction entre professionnel et amateur tend à s'estomper. Millerand, Proulx et Rueff (2010) insistent de leur côté sur le caractère créatif de certains usages, comme les mashups et autres pratiques de remixes : "Selon nous, l'intérêt du Web social réside moins dans les applications et plateformes techniques offertes aux utilisateurs que dans la façon inventive dont ces dispositifs sont exploités de manière hybride ou composite" (p. 3).

La participation des utilisateurs se trouve désormais fortement sollicitée à travers ces outils et services du Web 2.0. Surgissent alors pour l'enseignement et l'apprentissage, peut-être de manière un peu plus aiguë que pour l'accès aux contenus, d'autres enjeux liés cette fois-ci à la maîtrise des codes propres au numérique, ce que l'on désigne communément par "littératie numérique" (digital literacy), ou bien encore par "littératie médiatique multimodale" (Lebrun, Lacelle, et Boutin, 2012), à savoir « la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés » (p. 9). Il existe dé-

sormais plusieurs cadres de travail pouvant servir à guider l'action des enseignants en la matière comme le Global Media and Information Assessment Framework (UNESCO 2013), élaboré par l'Unesco, ou le cadre développé par l'Union européenne (Ferrari 2013) ou encore le référentiel de compétences proposé par l'Open University³. Mangenot et Soubrié (2014) ont par exemple montré combien le web social permettait de soutenir des tâches d'écriture d'une grande variété.

2.3 La gestion des relations interpersonnelles

Naviguer, sélectionner l'information, la redistribuer, diffuser des contenus, etc, sont autant d'actions qui impliquent d'entrer en contact avec d'autres internautes et donnent lieu à de nouvelles formes de sociabilités en ligne. Le sociologue Dominique Cardon (n. p.) observe ainsi que les relations interpersonnelles en ligne se multiplient et se diversifient, ce qui amène entre autres à se poser la question de la manière dont chacun se donne à voir et envisage la relation aux autres : « Dans un monde de représentations, que signifie « être présent » ? Comment l'utilisateur prend-il existence à l'écran ? Comment se socialise-t-il en ligne ? » (Georges, 2009, p. 167). On retrouve ici les questions liées à l'identité et à la socialisation numérique, et dans le cadre d'une relation contractuelle comme l'est la relation pédagogique, à la manière dont les rôles, les postures, l'image de soi, des uns et des autres se construisent dans l'interaction médiée par les technologies : « Dans le réel, le corps donne d'emblée existence à la personne, lui permettant de se manifester aux yeux des autres et ainsi de construire son identité par différenciation. A l'écran, la personne doit prendre existence [...]. Cette nécessité de prendre existence en laissant des traces est un changement radical du paradigme de l'identité » (Idem, p. 190). Enseignants et apprenants se trouvent confrontés à ces questions, non seulement dans le cadre de dispositifs à distance ou hybride, mais également lors d'activités pédagogiques en présentiel, lorsque la dimension sociale et collaborative des technologies numériques est mise en avant (mutualisation des productions, co-construction de contenus, évaluation entre pairs, etc.). Comment redéfinir son identité, son rôle ? Qu'est-ce qui change dans la perception qu'a chacun de la relation pédagogique ? Lors d'échanges entre pairs, comment se construisent et se gèrent les relations interpersonnelles ? etc.

2.4 Le rapport au temps et à l'espace

³ Le "Digital and Information Literacy Framework" de l'Open University est accessible à cette adresse : <http://www.open.ac.uk/libraryservices/subsites/dilframework/>

Enfin, avec le succès que connaissent les supports nomades, enseignants et apprenants se trouvent confrontés à de nouvelles manières d’appréhender le temps et l’espace. Smartphones et autres tablettes, « [ouvrent] la voie à de nouvelles expériences spatiales qui redéfinissent sans cesse nos rapports de distance ou de proximité avec notre espace environnant et avec les autres » (Genevois, 2011, p. 106). Jean-Luc Rinaudo (2013) constate de son côté combien le développement de pratiques numériques chez les enseignants conduit parfois à une extension de la vie professionnelle sur le domaine privé, brouillant ainsi la ligne de démarcation entre les deux espaces-temps. Il observe chez des enseignants qui utilisent Facebook avec leurs élèves la volonté de poursuivre la relation pédagogique au-delà du temps de classe. Un des enseignants interrogés dans le cadre de son étude construit ainsi selon lui « en même temps qu’un fantasme d’omnipotence, une restauration narcissique qui le reconforte et le renforce dans sa certitude qu’il peut être un bon enseignant » (p. 96). D’une manière générale, l’unité de temps et de lieu de la classe est remise en cause. Beaucoup de questions restent encore en suspens : comment repenser le découpage en séquences horaires, la dispersion des salles, les configurations de salle, le cloisonnement des disciplines, la coupure relative entre l’espace-temps de l’école et l’espace-temps hors l’école ? Comment articuler espaces formels et informels d’apprentissage, question centrale lorsque l’on sait que l’essentiel des apprentissages a lieu en dehors de l’école : “L’expérience quotidienne sous toutes ses formes les plus usuelles, mais aussi dans ses événements singuliers, apparaît comme un espace de formation de l’individu et ceci tout au long de sa vie. On peut même estimer qu’il s’agit là du lieu où l’essentiel de ce qui est appris est reçu (je souligne)” (Brougère 2002, p. 12).

3. Injonctions vs. réalités du terrain

L’intégration des technologies numériques dans l’éducation est devenue une préoccupation importante, aussi bien pour les institutions internationales que pour les gouvernements. Les enjeux sont tout autant économiques (stimuler la compétitivité et la croissance, développer l’employabilité), stratégiques (se positionner sur le marché des langues, notamment face aux MOOC américains), qu’éducatifs (former les élèves à un monde en mutation, développer leurs compétences en termes de littératie numérique, permettre un accès universel à l’enseignement-apprentissage, innover, transformer l’éducation, lier apprentissages formels et informels, etc.). Dès 1999, dans la perspective du Conseil européen extraordinaire de Lisbonne, la commission européenne, dans une communication non publiée au journal officiel, estime qu’il « faut faire entrer Internet et les outils multimédias dans les écoles et adap-

ter l'éducation à l'ère du numérique »⁴. Ce mot d'ordre n'a cessé par la suite d'être réaffirmé. Récemment, Androulla Vassiliou, commissaire européen à l'éducation, a déclaré à l'occasion du lancement de l'initiative "Ouvrir l'éducation" que "Tous les établissements éducatifs [devaient] améliorer leur capacité d'adaptation, promouvoir l'innovation et exploiter le potentiel des technologies et des contenus numériques" (EC, 2013a, p. 4). Dans une liste d'orientations pour l'action publique en matière d'éducation et de formation, l'OCDE affirme de son côté que « les programmes et les pédagogies doivent [...] tirer tout le bénéfice des technologies de l'information et de la communication » (OECD, 2013, p. 134). Quant à L'UNESCO, elle défend depuis quelques années maintenant les bienfaits du nomadisme, et notamment des téléphones portables, "utilisés partout dans le monde", pour "étendre et enrichir les possibilités éducatives des apprenants dans différents contextes" (UNESCO, 2013b, p. 5). En France enfin, pour prendre l'exemple d'un Etat, la récente loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République insiste sur la nécessité d'introduire « désormais » le « numérique dans les méthodes pédagogiques et la construction des savoirs » (LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013).

Pour autant, d'après une étude récente menée par European Schoolnet (EC, 2013b), la situation dans les états membres de l'Union européenne est encore en-deçà des attentes exprimées. Sur le plan des infrastructures, même s'il existe de grandes disparités parfois d'un pays à un autre, les écoles sont relativement bien équipées. En moyenne, on compte, selon les pays et le niveau de scolarisation, entre 3 et 7 apprenants par ordinateur, dont 2/3 d'entre eux sont rassemblés dans des salles dédiées, 100 apprenants pour 1 TNI et 50 pour un vidéoprojecteur. Dans la très grande majorité des cas, les ordinateurs sont connectés à Internet. Dans certains pays, notamment scandinaves, mais aussi en Espagne, les ordinateurs portables, ultra-portables et tablettes font leur apparition dans les classes (entre 11 et 20 étudiants pour un objet de ce type), phénomène facilité parfois par une politique audacieuse, autorisant les apprenants à apporter leur propre matériel en classe ("Bring Your Own Device"). Mais cela reste encore très marginal. Toutefois, si, dans leur grande majorité, les écoles peuvent être considérées comme "connectées" dans la mesure où elles disposent d'un site web, d'un réseau local, d'une plateforme de e-learning ou encore mettent à la disposition des apprenants et des enseignants des adresses mail, moins de la moitié peuvent en revanche être qualifiée selon l'étude d' "écoles numériques" (avoir un très haut niveau d'équipements en état de fonctionnement -

⁴ Synthèse disponible en ligne :

http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/124221_fr.htm

ordinateurs, tablettes, téléphones portables, TNI, caméras digitales, vidéoprojecteurs -, une connexion haut débit, disposer d'un service de maintenance et d'un support technique).

C'est surtout en ce qui concerne les pratiques pédagogiques que les résultats de l'enquête sont préoccupants. Certes, les enseignants disent utiliser assez largement les technologies numériques et avoir une certaine expérience en la matière, puisque 75% d'entre eux déclarent les utiliser depuis au moins 4 ans. Mais elles leur servent avant tout à préparer leurs cours (30 à 45% des élèves sont formés par des enseignants qui utilisent au moins une fois par semaine, voire tous les jours, les TIC pour effectuer des recherches d'informations et de ressources sur Internet et concevoir des activités), ce qui corrobore les résultats d'une précédente étude menée par Nicolas Guichon auprès de 180 enseignants d'anglais de l'académie de Lyon en France (Guichon 2012). La création de ressources numériques et l'élaboration de présentations n'interviennent que dans un second temps puis, en fin de classement, les échanges en ligne avec les parents, l'envoi du travail sur un bureau virtuel (VLE) et l'évaluation des apprenants. L'enquête indique par ailleurs que les élèves utilisent davantage les ordinateurs à la maison qu'en classe, que ce soit pour des activités de détente (musique, vidéos, concert, film, etc.), d'apprentissage (écouter/regarder l'actualité, faire des recherches en ligne sur des sujets en lien avec des centres d'intérêt, etc.) ou pour jouer.

Dans leurs conclusions, les auteurs du rapport ne relèvent aucune corrélation entre un haut niveau d'équipement et l'utilisation des technologies numériques. Lorsque de meilleures performances scolaires sont constatées, c'est davantage en relation avec l'utilisation de l'ordinateur à la maison qu'à l'école. Bref, la situation des TIC dans l'éducation n'a pas connu d'évolution significative depuis une précédente étude effectuée en 2006 : "Il y a encore un long chemin à parcourir avant que les TIC se soient répandues dans les écoles et l'enseignement" (p. 156). Comment expliquer cet état de fait ?

4. Le poids de la "forme scolaire"

Il est de coutume de citer plusieurs freins à l'intégration des TIC. Karsenti, Collin et Harper-Merrett (2011) par exemple en dressent un inventaire, à partir d'une revue de la littérature : manque de temps, difficultés matérielles et techniques, manque de soutien de la part de l'institution, manque de formation, absence ou manque de ressources ou de matériel pédagogique pertinent, etc. (p. 50). Dans l'étude menée

par European Schollnet dont il vient d'être question, trois obstacles majeurs sont mis en avant par les enseignants et les chefs d'établissements interrogés : l'insuffisance ou l'obsolescence du matériel, le manque de compétences technopédagogique des enseignants et enfin les doutes exprimés par certains parents et enseignants concernant la plus-value des TICE ainsi que leur place à l'école, même si ce dernier argument reste très minoritaire par rapport aux deux autres.

Nous serions quant à nous tenté de privilégier une autre piste qui tient moins à des facteurs externes qu'aux représentations et conceptions des enseignants concernant le rôle de l'école et de l'éducation en général. Au début des années 1990, Larry Cuban, auteur de référence dans le domaine des technologies éducatives, publie un article devenu célèbre, dans lequel il avance deux raisons expliquant selon lui le décalage entre l'utilisation des ordinateurs à l'école et dans le monde professionnel : "tout d'abord, certaines croyances culturelles relatives à ce qu'est enseigner, aux manières d'apprendre, aux connaissances qu'il convient d'enseigner à l'école et à la relation enseignant-élève, dominant dans les opinions courantes de ce que doit être l'enseignement. Ensuite, l'école divisée en niveaux d'âge [...] a profondément déterminé ce que les enseignants font ou ne font pas dans leurs classes, y compris l'adaptation constante des innovations aux caractéristiques de ces milieux définis par l'âge des élèves" (Cuban, 1993, p. 13).

Ce qu'il pointe du doigt, c'est ce que les historiens et les sociologues de l'éducation appellent la "forme scolaire", à savoir le mode d'organisation de l'école tel que nous le connaissons aujourd'hui et qui s'est constitué progressivement, du XVIème au XVIIIème siècle, « en se substituant à un ancien mode d'apprentissage par ouï-dire, voir faire et faire avec » (Vincent, 2008, p. 49). Trois éléments essentiellement la caractérisent. Tout d'abord, la séparation avec d'autres lieux d'activité sociale. En effet, à la fois pour répondre aux besoins de l'éducation de l'époque (l'acquisition de savoirs scripturaux devient plus que jamais essentiel alors que la société dans son ensemble s'organise de plus en plus à travers des pratiques d'écriture) et conférer à la relation pédagogique une certaine autonomie, l'école se construit comme un lieu à part, à l'abri de la fureur du monde (Perrenoud 2010). Elle s'oppose ainsi "tout à la fois à l'apprentissage par et dans la pratique" (Lahire 2008, p. 235), et met fin "à ce que l'on appelle [...] la pédagogie implicite, diffuse ou informelle" (Idem, p. 236). La forme scolaire est liée ensuite à la constitution de savoirs qui, pour être enseignés et appris, doivent être objectivés, formalisés, découpés et organisés au sein de curriculum, de programmes. Leur transmission est planifiée dans le temps, et ne s'effectue plus comme au temps du compagnonnage, à

travers la relation directe avec un maître, mais par la médiation de différents supports, livres, fiches, textes, tableaux, etc. Enfin, des règles strictes font leur apparition régissant non seulement la relation entre enseignant et élèves, instaurant ainsi un nouveau type de pouvoir, une dissymétrie fondatrice, mais également l'apprentissage (respect de règles).

Comme le montrent Maulini et Perrenoud (2004), ces éléments constitutifs de la forme scolaire se retrouvent souvent au centre de tensions dans les systèmes éducatifs. Ainsi, le contrôle, voire le pouvoir exercé par l'enseignant sur les élèves, s'il permet d'assurer une certaine discipline et d'organiser les apprentissages, ne va pas sans occasionner des résistances au sein de la classe, "une résistance sourde ou ouverte au travail prescrit, soit parce qu'il est impraticable, soit parce qu'il entame l'autonomie ou affaiblit la créativité de l'acteur, soit encore parce qu'il exige une présence, une énergie, un investissement subjectif ou une prise de risque incompatibles avec d'autres engagements, dans l'enceinte de l'école ou ailleurs" (p. 161). De même, l'organisation des enseignements à l'intérieur de programmes et de référentiels, si elle permet de répondre aux exigences de la scolarisation obligatoire pour tous, présente l'inconvénient de désincarner les savoirs qui ne sont pas sollicités pour répondre à des questions que pourraient se poser les élèves, mais délivrés ex nihilo. C'est sans doute l'isolement de l'école qui présente selon eux la caractéristique la plus emblématique de la forme scolaire et celle qui, par conséquent, se retrouve au centre de la plupart des tensions. Pour preuve, c'est en règle générale pour envisager différemment les rapports "entre l'espace plus ou moins clos de la scolarisation et celui des pratiques sociales auxquelles les élèves se préparent -sont censés se préparer- dans l'institution" (p. 165), que se sont développées au fil du temps des pédagogies alternatives. La pédagogie de projet par exemple, qui part d'une question ou d'un problème soulevé(s) par l'enseignant ou les élèves, n'est rien d'autre dans le fond que la simulation du travail des adultes.

C'est parce que l'école s'est construite en opposition à d'autres lieux d'activité sociale que de multiples tensions se sont fait jour, tensions qui, à l'heure de la vie numérique, n'en deviennent que plus visibles.

5. Une réponse : ouvrir l'éducation

Formulons donc l'hypothèse qu'une intégration réussie des TIC passe par l'ouverture de l'éducation. Que faut-il entendre par "ouverture" ? Dans la communication d'Androula Vassiliou (EC, 2013a), ce terme renvoie avant tout à la créa-

tion et à la diffusion de ressources libres pour l'éducation, comme les MOOC. Or, la notion d'ouverture ne peut se réduire à ce seul aspect. Désenclaver l'école, c'est dans un premier temps laisser entrer le monde dans la classe, non seulement le monde des apprenants, celui des apprentissages informels, mais également le monde plus large des pratiques numériques dans leur ensemble. Mais c'est aussi déplacer la classe dans son environnement, que ce soit pour mieux le comprendre et en maîtriser les codes, ou pour diffuser des contenus élaborés au sein même de l'école. Ces deux mouvements d'ouverture peuvent s'effectuer soit depuis ou vers Internet, soit depuis ou vers le monde physique. Ce qui, dans une première approche, permettrait d'envisager les mesures et activités décrites ci-après.

	Monde numérique	Monde physique
Le monde dans la salle de classe	Mettre en place des cours hybrides. Monter des projets de télécollaboration. Faire participer les apprenants au web social.	Prendre en compte les apprentissages informels des apprenants. Recueillir des données (photos, enregistrements sonores, captation vidéo) pour les traiter ensuite en classe.
La salle de classe dans le monde	Mettre en place des cours hybrides. Monter des projets de télécollaboration. Faire participer les apprenants au web social. Produire des ressources pédagogiques et les mutualiser en ligne dans des bases de données.	Utiliser diverses applications pour observer et analyser le monde dans le cadre de sorties scolaires.

Tableau 1 : 4 types d'ouverture possibles de la salle de classe depuis/vers Internet et le monde physique.

5.1 Le monde (en ligne) dans la salle de classe

Les technologies numériques offrent de nouveaux espaces pour l'enseignement des langues. Dans un premier temps, on peut envisager d'utiliser la plateforme de e-

learning de l'établissement (ou le bureau virtuel) pour proposer des activités et des contenus en ligne qui viendraient compléter la formation dispensée en présentiel. L'ouverture reste très relative puisque les échanges ne dépassent pas le cadre scolaire. Mais on peut considérer malgré tout qu'il s'agit d'un premier pas vers l'ouverture dans la mesure où l'on assiste à une reconfiguration de l'espace/temps habituel de la classe, le tressage entre deux modalités de formation s'inscrivant dans la continuité de l'hybridation de nos modes de vie (cf. introduction). Dans ce type de dispositif (blended learning en anglais), la principale difficulté réside dans l'articulation entre le présentiel et la distance : comment répartir les contenus de cours ? Quels types de liens envisager entre les deux modalités de formation ? Il existe une littérature abondante sur le sujet, entre autres Bernadette Charlier, et Daniel Peraya (cf. projet HY-SUP⁵) et, pour les langues, Elke Nissen (Degache et Nissen 2008; Nissen, 2009a, 2009b). Dans un deuxième temps, les technologies numériques peuvent être utilisées pour monter des projets de télécollaboration. Conçus à l'origine, dans la continuité de la correspondance scolaire, comme un moyen de soutenir les apprentissages linguistiques et culturels, les projets actuels visent également le développement de compétences numériques. Prenons l'exemple du projet Soliya⁶ qui donne la possibilité à des étudiants du monde entier d'échanger par visioconférence sur le thème des relations entre l'Occident et le monde arabo-musulman, à hauteur de deux heures par semaine pendant huit semaines. Pour Francesca Helm, grâce à ce projet :

“les participants apprennent à utiliser les différents modes de communication disponibles pour soutenir la compréhension et deviennent efficaces en matière de communication interculturelle. Ils acquièrent des compétences numériques comme s'exprimer efficacement à travers la vidéo, le chat et l'audio, ce qui pour beaucoup d'entre eux constitue une langue étrangère. Alors que le mode audio-vidéo est le principal canal de communication, le chat tend à être utilisé pour résoudre des problèmes techniques, saluer, remercier, vérifier la compréhension, demander des précisions. Les étudiants apprennent également à utiliser des ressources multiples au moment où ils en ont besoin comme les dictionnaires en ligne, les encyclopédies, les moteurs de recherche, que ce soit pour comprendre le sens d'un mot, trouver des informations à propos d'un événement avec lequel ils ne sont pas familiers, appuyer leurs arguments à

⁵ Site du projet HY-SUP : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544>

⁶ Site du projet : <http://www.soliya.net/>

l'aide de preuves. La partie la plus intéressante [“powerful”] du projet en termes d'impact est la qualité et la richesse des échanges qui permettent l'instauration de relations respectueuses au-delà des frontières nationales, culturelles, religieuses et idéologiques (je souligne)" (Helm, 2014, p. 47).

Certes, les échanges restent circonscrits à l'intérieur du cadre universitaire, mais l'existence d'autres destinataires que les seuls enseignants rend la communication plus authentique, proche de la “vie réelle”. Il existe deux sites européens permettant de trouver des partenaires et des idées de projets : e-Twinning⁷ pour l'enseignement primaire et secondaire, et Uni-Collaboration⁸ pour les partenariats universitaires. Enfin, amener les apprenants à publier des contenus (textes, enregistrements sonores, vidéos) sur le web social est sans doute la forme la plus accomplie de ce type d'ouverture. A noter que le MOOC EFAN langues, disponible sur la plateforme FUN (France Université Numérique⁹), propose une introduction aux trois types d'approches qui viennent d'être évoqués (les formations hybrides, la télécollaboration, le web social), auxquels s'ajoute l'intercompréhension.

5.2 Le monde (physique) dans la salle de classe

Comme cela ressort de l'enquête effectuée par European Schoolnet, c'est essentiellement en dehors de l'école que se construisent les compétences numériques des élèves. Pour autant, du fait de la prégnance de la forme scolaire, les enseignants sont peu habitués à tisser des liens entre apprentissages formels et informels. Or, contrairement à ce que la thèse de Prensky (2001) sur les digital natives pourrait laisser entendre, les élèves, s'ils font preuve de virtuosité lors de certaines activités informatisées, se retrouvent parfois en échec. Cédric Fluckiger (2008) a pu s'en rendre compte à la suite d'entretiens et d'observations effectués auprès d'élèves de collège. Il relève entre autres un “déficit de compréhension des mécanismes informatiques en jeu” (p. 55), des schèmes d'utilisation des technologies peu adaptés aux tâches scolaires, et surtout, des compétences relationnelles fragiles : du fait de la “complexification croissante des formats de communication numériques”, les adolescents ont parfois du mal à décoder le ton, l'humeur du correspondant, à écrire rapidement, ou encore à maîtriser “des normes et codes qui gouvernent les échanges et pratiques culturelles numériques” (p. 56). Il est donc important d'accompagner

⁷ Site d'eTwinning : <http://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm>

⁸ Site d'UNICollaboration : <http://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm>

⁹ Plateforme FUN : <http://www.france-universite-numerique.fr/>

les élèves dans le développement de compétences aussi bien techniques que numériques (littérature numérique), ne serait-ce dans un premier temps, ainsi que le suggère Fluckiger, qu'en les amenant à verbaliser et conceptualiser leurs pratiques.

Les technologies numériques peuvent également être utilisées pour recueillir des données sur le terrain, qu'il s'agisse de photos, d'enregistrements sonores ou de captures vidéos, pour les travailler ensuite en classe. Il peut s'agir par exemple, dans un contexte homoglotte, de récolter des échantillons de la langue-culture cible dans différentes situations de la vie quotidienne, qui viendraient par la suite compléter les documents proposés dans les manuels et par les enseignants (le manuel de FLE ICI, édité chez Clé international, propose ainsi aux apprenants de mener des activités de découverte en dehors de la classe, sans toutefois faire usage des technologies numériques). Dans un contexte hétéroglotte, on peut envisager, dans le cadre d'un projet de télécollaboration par exemple, de réaliser un reportage sur un lieu, une activité ou une personne, ou encore collecter les données nécessaires à la production d'un document numérique quelconque, comme un audioguide, une carte postale sonore ou encore un article, pour les diffuser ensuite sur le web social¹⁰.

5.3 La salle de classe dans le monde (en ligne)

On retrouve ici les trois approches citées précédemment : la formation hybride, la télécollaboration et l'exploitation du Web social. En effet, amener les apprenants à prendre part à des activités d'échanges, de mutualisation et de production en ligne, c'est à la fois ouvrir la classe sur Internet et faire entrer Internet dans la classe.

On trouve également dans cette catégorie la production de ressources éducatives libres : cours, séquences didactiques, activités multimédia, MOOC (à l'instar du MOOC "Travailler en français" proposé par plusieurs Instituts français et l'Open university) et autres types de matériels pédagogiques développés dans le cadre scolaire. Il existe plusieurs répertoires de ressources ouverts à tous, comme LORO (Languages Open Resources Online)¹¹, la base de données de l'Open University, ou encore le site de la revue TES (*Times Educational Supplement*, sigle décliné différemment sur le site : Think Educate, Share), présenté comme le plus grand réseau rassemblant des enseignants du monde entier, qui contient plus de 690 000 ressource-

¹⁰ Un exemple de sortie nature dans une classe de CM2 : <http://www.gap.iem.05.ac-aix-marseille.fr/spipeva/spip.php?article237>

¹¹ Site LORO : <http://loro.open.ac.uk/>

ces, dont, au 6 août 2014, 29 696 en français langue étrangère¹². Très prochainement, l'Institut français de Paris proposera de son côté un réseau social numérique permettant aux enseignants de FLE de mutualiser des contenus. A première vue, ce sont essentiellement les enseignants qui sont concernés, mais il est également possible, dans certains cas et selon les objectifs visés, d'impliquer les apprenants eux-mêmes dans la conception de telles ressources. C'est une pratique qui existe déjà depuis longtemps dans certains établissements scolaires, dans les écoles primaires en particulier (mise en ligne d'activités autocorrectives en mathématiques par exemple).

5.4 La salle de classe dans le monde (physique)

Les technologies de l'information et de la communication, notamment les technologies mobiles (tablettes, smartphone et bientôt les lunettes intelligentes), peuvent se présenter comme un moyen de prolonger, d'étendre les apprentissages au dehors de la classe. L'OCDE (2013a) attire justement l'attention sur la multiplication d'applications, gratuites ou payantes, qui viennent ajouter des fonctionnalités aux appareils nomades. Quelle utilisation en faire en classe ? On peut en avoir un aperçu à travers le projet EcoMobile¹³, développé par l'université des sciences de l'éducation de Harvard. Dans le cadre d'un programme de sensibilisation à la biodiversité, des élèves de collège sont amenés à se déplacer sur le terrain, en l'occurrence un étang, pour résoudre une énigme. Pour ce faire, ils doivent effectuer divers relevés et prélèvements sur place, mais également s'aider d'une application de réalité augmentée. Bien que ce type d'activité reste encore marginal, on peut faire l'hypothèse qu'avec le développement de nouvelles applications, les enseignants multiplieront les sorties scolaires dans le but d'analyser et de mieux comprendre le monde qui nous entoure. Il reste toutefois à réfléchir à des activités adaptées à l'enseignement-apprentissage des langues.

6. Conclusion

Les organismes internationaux et les gouvernements demandent à la fois aux enseignants d'intégrer les technologies numériques dans leurs enseignements et de faire évoluer leurs pratiques. Ainsi, dès l'initiative elearning lancée par la Commission

¹² Site TES Connect pour les ressources en FLE : <http://www.tes.co.uk/french-secondary-teaching-resources/>

¹³ Projet EcoMobile : <http://ecomobile.gse.harvard.edu/>

européenne en 2000, l'introduction d'internet et des ressources multimédia devaient avoir "un impact sur l'organisation et les méthodes" (EC, 2000, p. 8). Les systèmes d'enseignement et de formation ne devaient plus être organisés et conçus comme si "la planification et l'organisation traditionnelle de nos vies n'avait pas évolué depuis une cinquantaine d'années", mais "s'adapter à la manière dont les gens mènent et façonnent leur vie" (EC, 2000, p. 16), par exemple en mettant en place des méthodes "flexibles" pour adapter les formations aux conditions familiales et professionnelles des personnes.

Bien que cela ne soit pas dit de manière explicite, ce qui est attendu des technologies, c'est qu'elles conduisent naturellement les enseignants à faire évoluer les pratiques. On retrouve ici un raisonnement similaire à celui qui était tenu du temps du multimédia et des logiciels d'auto-apprentissage dans les années 1990, lorsque l'on attendait des technologies qu'elles développent, du simple fait de leur utilisation, l'autonomie des apprenants. Or, on sait bien qu'il existe un fossé entre l'utilisation d'outils et leur appropriation, qui seule mène à la construction de nouveaux schèmes d'utilisation et à l'évolution des usages. C'est pourquoi les objets techniques qui rencontrent à l'heure actuelle un certain succès dans les institutions éducatives sont les systèmes de vidéoprojection et les tableaux numériques interactifs qui ne remettent pas fondamentalement en cause les modèles pédagogiques de référence. Il convient donc de poser le problème différemment. L'invention de nouvelles formes d'enseignement-apprentissage ne doit pas être considérée comme une conséquence de l'intégration des TIC dans l'éducation, mais comme un préalable. Dans cette perspective, les potentialités techniques et technopédagogiques des technologies passent au second plan. Ce qui en revanche devient essentiel, c'est la réflexion sur l'évolution de nos modes de vie, sur les formes d'hybridation entre mondes physique et numérique et sur les types de relation que l'école pourrait entretenir avec son environnement.

7. Références

Cardon, D. (2010). Confiner le clair-obscur : réflexions sur la protection de la vie personnelle sur le Web 2.0. In F. Millerand, S. Proulx, & J. Rueff, *Web social. Mutation de la communication* (pp. 315–328). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

- Cardon, D. (n.d.). Internet. Les usages sociaux. *Encyclopaedia universalis [en ligne]*. Retrieved from <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/internet-les-usages-sociaux/>
- Cuban, L. (1993). Salle de classe contre ordinateur : Vainqueur la salle de classe. *Recherche et Formation*, (26), 11–29.
- Degache, C., & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(1), 61–92.
- European Commission. (2000). *E-learning - Penser l'éducation de demain*. Communication de la Commission, Bruxelles, Belgique.
- European Commission. (2013a). *Survey of schools: ICT in Education*. Belgique, Bruxelles: European Union. Retrieved from ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/survey-schools-ict-education
- European Commission. (2013b, September 25). *Opening up Education : Innovative teaching and learning for all through new technologies and Open Educational Resources*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Bruxelles.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP : A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: European Union.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (163), 51–61. doi:10.4000/rfp.978
- Genevois, S. (2011). Internet ou les nouvelles figures de la spacialité. In *L'éducation à l'heure du numérique. Etat des lieux, enjeux et perspectives* (ENS de Lyon, INRP., pp. 105–129). Lyon.
- Georges, F. (2009). Représentation de soi et identité numérique. *Réseaux*, n° 154(2), 165–193. doi:10.3917/res.154.0165
- Gille, L., & Marchandise, J.-F. (2013). *La dynamique d'internet. Prospective 2030*. (Etude réalisée pour le Commissariat général à la stratégie et à la prospective). Télécom ParisTech, Fondation Internet Nouvelle Génération.

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

Helm, F. (2014). Developing digital literacies through virtual exchange. *eLearning Papers, Digital literacies and ecompetence*(38). Retrieved from <http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/Developing-digital-literacies-through-virtual-exchange>

Karsenti, T., Collin, S., & Harper-Merrett, T. (2011). *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+ écoles africaines*. Ottawa: ON : IDRC.

Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue Suisse Des Sciences de l'Education, Vol. 30*(N° 2), 1–30.

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin (Eds.). (2012). *La littératie médiatique multimodale* (PUQ.). Québec, Canada. Retrieved from <http://www.puq.ca/catalogue/themes/litteratie-mediatiq-ue-multimodale-2279.html>

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013-595 (2013).

Mangenot, F., & Soubrié, T. (2014). Le web social au service de tâches d'écriture. *Recherches, Outils*(60), 89–109.

Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. *Raisons éducatives, [NUMERO_VOLUME_CHIFFRE]*, 147–168.

Millerand, F., Proulx, S., & Rueff, J. (2010). *Web social. Mutation de la communication*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Nissen, E. (2009a). Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride: Analyse de pratiques. In *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat* (pp. 191–210). édition CEGES. Retrieved from <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785937>

Nissen, E. (2009b). Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique. *Les Cahiers de l'Acedle, 6*(1), 197–220.

OCDE. (2013a). *L'éducation aujourd'hui 2013*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/edu_today-2013-fr

OCDE. (2013b). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2013*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/trends_edu-2013-fr

Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (ESF éditeur.). Paris.

Poyet, F., Develotte, C., & Metzger, J.-L. (Eds.). (2011). Internet et pratiques professionnelles dans l'enseignement secondaire : quelles évolutions ? In *L'éducation à l'heure du numérique. Etat des lieux, enjeux et perspectives* (ENS, INRP., pp. 49–70). Lyon.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. doi:10.1108/10748120110424816

Rinaudo, J.-L. (2013). Extension du domaine de la classe. Technologies numériques et rapport au temps des enseignants. *Connexions*, n° 100(2), 89–98.

Soubrié, T. (A paraître). Former les enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : une tâche difficile. Presented at the Colloque international "Enseigner le FLE à l'ère du numérique", 4-6 novembre 2013, Université de la Réunion / Centre local du CIEP.

UNESCO. (2013a). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (2013b). *Principes directeurs pour l'apprentissage mobile*. Paris, France: UNESCO.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47. doi:10.7202/029479ar

Wigham, C., & Chanier, T. (2013). Les mondes synthétiques : un terrain pour l'approche Emile dans l'enseignement supérieur ? *Le Français Dans Le Monde, Recherches et Applications, Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*(54), 77–93.

TÍTULO DEL CONGRESO
Fechas y lugar de realización
