

D'une approche sociocritique à une approche sociotechnique critique des usages numériques en éducation

Julie **Denouël**
Université Rennes 2 (France)

From a sociocritical approach to a sociotechnical and critical
approach of educational digital uses

doi:10.18162/fp.2019.483

Résumé

Dans le cadre du présent article, nous souhaitons rendre compte de l'intérêt que nous portons à l'approche sociocritique des usages numériques en éducation récemment formalisée, et à la dynamique de recherche collaborative qu'elle impulse. Après avoir rappelé les fondements de cette approche sociocritique – pour l'instant plutôt centrée sur les usages des élèves –, nous exposerons les fondements d'une approche sociotechnique critique des usages numériques des enseignants, laquelle est notamment basée sur les concepts de double médiation, d'appropriation, de capital technique et de reconnaissance.

Mots-clés

Approche sociotechnique, double médiation, capital technique, critique, numérique, usage pédagogique

Abstract

In this article, we wish to report on our interest in the sociocritical approach of educational digital uses that has been recently formalized and in the dynamics of collaborative research that it promotes. Thus we will present the key elements of this sociocritical approach, for the moment rather focused on the students' uses. Then, we will present the key elements of a sociotechnical and critical approach of educational digital uses, which is merely focused on teachers' uses and which is based on four concepts: sociotechnical process, appropriation, technical capital and recognition.

Keywords

Sociotechnical approach, sociotechnical process, technical capital, critics, digital use.

Introduction

Récemment, un collectif de onze chercheurs et chercheuses francophones emmené par Simon Collin a livré un texte-manifeste au sein duquel sont exposés les fondements épistémologiques, théoriques, méthodologiques et thématiques d'une approche sociocritique des usages numériques en éducation (désormais ASUNE). Construit premièrement dans une visée programmatique, cet article reprend de façon synthétique différents éléments que plusieurs de ces auteurs avaient mis en évidence dans des publications précédentes (Collin, 2013a, 2013b; Collin, Callone et Saffari, 2014; Collin, Guichon et Ntébutse, 2015; Collin et Karsenti, 2013). Construit également dans une visée d'échange et de partage, ce texte invite les chercheurs et chercheuses qui le souhaitent à contribuer au travail de formalisation de cette approche, approche dont l'objectif est d'interroger les usages des technologies éducatives à nouveaux frais.

Parce que cette approche s'organise autour d'un objet de recherche (les usages numériques), d'une perspective pluridisciplinaire (articulant sciences de l'éducation et sociologie des usages) et d'une visée critique avec lesquels nos travaux passés et présents résonnent fortement, nous souhaitons proposer de participer de cette démarche. De ce fait, l'article que nous présentons ici est construit comme une contribution théorique et programmatique. Il s'agira tout d'abord de rappeler les prémisses de l'approche sociocritique des usages numériques en éducation qui ont été posés dans Collin et al. (2015) et Collin et al. (2016). Après nous être focalisés sur les usages numériques des élèves auxquels Collin et ses collègues portent une attention particulière, nous proposerons de nous centrer plus spécifiquement sur les usages numériques des enseignants et, à travers cet objet, d'approfondir des aspects théoriques et axiologiques que l'ASUNE manque, nous

semble-t-il, de pleinement développer actuellement. Ce faisant, nous exposerons les fondements d'une approche sociotechnique critique des usages numériques en éducation, laquelle a partie liée avec la sociologie critique des usages (Denouël, 2017; Denouël et Granjon, 2011; Granjon, 2004, 2005, 2012; Jouët, 2000, 2011).

L'approche sociocritique des usages numériques en éducation

Une approche globale des usages numériques des élèves

L'ASUNE développe un point de vue spécifique sur l'étude des technologies éducatives, lequel se distingue de deux voies de recherche qui, jusqu'ici, ont prévalu dans le domaine : les approches didactiques (centrées sur les contenus disciplinaires) et les approches psychocognitives et psychopédagogiques (centrées sur les situations d'enseignement et d'apprentissage), telles qu'elles se développent notamment dans le champ des EIAH (environnements informatiques pour l'apprentissage humain). Dans ces deux types d'approches, les travaux sont majoritairement centrés sur les technologies éducatives et ont pour objectif d'évaluer leur impact sur les processus d'apprentissage et les pratiques d'enseignement au sein de la classe. En contrepoint, l'ASUNE s'inscrit dans une visée, non pas d'expertise, mais de recherche en sciences humaines et sociales : elle propose de s'orienter vers la description et l'analyse des usages numériques éducatifs, au regard de leur contexte socioculturel de production. Dans ce cadre, l'objectif est notamment de pouvoir identifier les différentes formes de relations qui s'opèrent entre les pratiques numériques ordinaires et les pratiques numériques scolaires et, partant, de mettre en évidence les incidences de cette diversité de pratiques numériques sur le travail et les apprentissages scolaires.

Pour Collin et ses collègues, il est nécessaire de développer une approche qui n'est ni strictement technocentrée ni strictement scolarocentrée, mais qui prend pour objet les usages numériques des élèves tels qu'ils sont produits dans un continuum entre l'espace non scolaire et l'espace scolaire. Cette perspective déliée du périmètre circonscrit de la classe leur paraît utile en tant qu'elle donne accès à des éléments de contexte que les approches traditionnelles (didactiques et psychopédagogiques) ne s'autorisent pas à aborder, alors même que ces éléments sont susceptibles de structurer la manière dont les usages numériques éducatifs se forment. Sur ce point, Brigitte Albero et Françoise Thibault soulignaient déjà, il y a presque dix ans, que « le présupposé selon lequel [les approches traditionnelles] suffiraient pour comprendre le rôle et la place des technologies en éducation et dans la société enferme [...] l'action et la réflexion dans un cercle auto-référent, qui aboutit à évacuer toute préoccupation d'ordre épistémologique, sociologique [...] ou socioculturelle » (Albero et Thibault, 2009, p. 56). Comme en écho aux remarques d'Albero et Thibault, l'ASUNE permet de remettre en question le rapport au numérique que chacun des élèves construit de façon singulière et subjective, et ce, à travers ses expériences individuelles et collectives, ses représentations, ses pratiques, ses compétences, les outils personnels et partagés qu'il mobilise de façon régulière dans son quotidien. Ce faisant, cette voie de recherche invite à analyser les caractéristiques sociales et culturelles du contexte extrascolaire spécifique de chacun des élèves et le rôle que joue ce contexte dans la formation de leurs usages et rapports ordinaires au numérique, étant entendu que c'est avant tout dans les environnements familiaux et sociaux ordinaires que les premières pratiques numériques s'élaborent puis se développent (Furlong et Davies, 2012). Avec cette attention portée aux usages de manière *globale*, il est dès lors possible de

saisir « d'une part, [les] relations entre le contexte socioculturel [...] des apprenants et leur disposition à utiliser le numérique dans une visée éducative, et d'autre part, [les] retombées des usages numériques éducatifs sur leur cheminement scolaire [...] et social » (Collin et al., 2016).

Une perspective critique

L'ASUNE se définit par ailleurs comme « critique », et plus spécifiquement comme « sociocritique ». Sachant que, dans le champ des SHS, les manières d'appréhender la critique sont multiples (George et Granjon, 2014; Granjon, 2013), il convient d'identifier le logiciel choisi par Collin et ses collègues. Pour ces chercheurs, l'ASUNE est sociocritique au regard des choix méthodologiques qui sont effectués, et notamment le choix d'une approche globale pour saisir les usages numériques des élèves. Permettre aux chercheurs de pouvoir porter l'attention sur les différents contextes de (dé-re-trans)formation des usages, c'est une première étape à travers laquelle la démarche sociocritique peut se mettre en œuvre.

À un deuxième niveau, l'ASUNE se définit comme sociocritique, car le cadre méthodologique qu'elle engage lui permet de se saisir d'objets de recherche impliquant de forts enjeux éducatifs et sociaux, comme les inégalités numériques et scolaires. Les inégalités numériques sont entendues ici comme « les relations entre le rapport des élèves au numérique, les déterminants de ce rapport et la capacité des élèves à en tirer profit dans une visée éducative » (Collin et al., 2015, p. 100). Ces dernières années, de nombreux travaux ont en effet démontré que la jeunesse ne constitue pas une catégorie sociale homogène et que les analyses pressées présentant les élèves comme des internautes « soit uniformément compétents, soit surfant et cliquant sans réfléchir » (Fluckiger, 2016, p. 69) sont totalement infondées. Ces travaux soulignent a contrario que de très fortes disparités sont observables dans les pratiques numériques d'une même classe d'âge (enfants d'école élémentaire, collégiens ou lycéens, etc.) et que ces disparités sont avant tout liées à des inégalités d'usage. On identifie ainsi des usages présentant des degrés d'intensité assez nettement différenciés en fonction de l'âge, du genre ou du milieu social de l'élève (Fluckiger, 2008). Ainsi, cette perspective permet d'analyser comment ces inégalités de pratiques numériques ordinaires peuvent se coupler à des inégalités numériques scolaires, relatives à la capacité de pouvoir mobiliser les technologies à des fins éducatives.

À un troisième niveau, épistémique et théorique cette fois, l'ASUNE se définit comme sociocritique de par la manière qu'elle a de considérer et d'analyser les technologies numériques d'information et de communication en général, et les technologies d'information et de communication pour l'enseignement en particulier. Pour Collin et ses collègues, il est nécessaire d'objectiver le point de vue porté sur le rôle des technologies au sein des expériences sociales des élèves, et notamment de rester à distance de deux postures opposées, fréquemment mobilisées dans le champ des recherches sur les technologies éducatives. La première, qu'ils qualifient d'essentialiste (Hamilton et Friesen, 2013), suppose que les qualités techniques inhérentes aux technologies sont nécessairement favorables à l'accomplissement ordonné des apprentissages des élèves. La seconde, identifiée comme instrumentaliste (Warschauer, 1998), laisse à croire que les technologies sont des objets neutres, dont la configuration et les scripts d'action n'ont aucune incidence sur la façon de les mobiliser. Pour les représentants de l'ASUNE, « ces deux postures tendent à décontextualiser le rapport éducatif au numérique, comme si ce dernier se développait de façon autonome, indépendamment de la singularité, du profil et du contexte socioculturels propres à chaque élève » (Collin et al., 2015, p. 97). De plus, ces chercheurs considèrent qu'elles induisent

des biais épistémiques et théoriques qu'il est opportun de pouvoir évacuer afin de garantir la validité du travail scientifique en cours d'élaboration. Dès lors, Collin et ses collègues proposent de mobiliser les travaux du philosophe de la technique Andrew Feenberg afin de mettre à jour les dynamiques idéologiques qui sont à l'œuvre dans les discours institutionnels autour du numérique éducatif et, par là même, d'identifier « les rapports de force, les jeux de pouvoir et les intérêts multiples et contradictoires, qu'ils soient de nature politique, économique et sociale ou autre, qui façonnent l'objet d'étude et les savoirs qui lui sont relatifs » (Collin et al., 2016, p. 96). Ils invitent également à prendre appui sur le dispositif analytique de la cognition distribuée, et notamment le concept *d'artefact cognitif* (Norman, 1998), pour explorer le rôle de la technique dans les usages numériques scolaires et non scolaires des élèves. Si cette double proposition nous semble intéressante, elle ne nous semble malheureusement pas suffisante pour interroger la part prescriptive de la technique au sein des usages, à partir d'un point de vue à la fois exogène et endogène aux actions. Par la suite, nous proposerons d'autres cadres théoriques qui, ancrés dans une perspective critique, autorisent la saisie des doubles médiations, techniques et sociales, qui sont à l'œuvre au sein des usages.

Une perspective pluridisciplinaire

Une autre caractéristique de l'ASUNE est sa dimension pluridisciplinaire. À cet endroit, Collin et ses collègues invitent à l'articulation de deux champs disciplinaires qui, jusqu'ici, sont restés relativement distants l'un de l'autre : les sciences de l'éducation et la sociologie des usages. Précisons en effet que les recherches en sciences de l'éducation n'ont cessé de documenter les processus d'enseignement et d'apprentissage instrumentés par différents types de technologies et dans différents contextes de formation (Albero, 2000; Albero et Thibault, 2009; Baron, 1989, 2014; Bruillard, 1997; Cottier et Burban, 2016; Jacquinet, 1985; Lebrun, 2005; Linard, 1973, 1990; Moeglin, 2005; Rinaudo, 2002), mais elles ont très peu étudié l'articulation entre usages ordinaires – extrascolaires – et usages scolaires du numérique. De leur côté, les recherches en sociologie des usages ont porté une attention continue, depuis le début des années 1980, aux usages sociaux des technologies numériques d'information et de communication (Beaud, 1983; Flichy, 2014; Flichy et Quéré, 2000; Jauréguiberry et Proulx, 2011; Jouët, 1987, 2000, 2011) et leur évolution vers des processus de plus en plus convergents et entrelacés (Smoreda, 2007). Cependant, c'est à de rares exceptions qu'elles se sont intéressées aux usages éducatifs et pédagogiques des TIC (Craipeau et Metzger, 2009; Fluckiger, 2008, 2009; Metzger, 2011).

Les chercheurs et chercheuses pilotes de l'ASUNE proposent la conjugaison de ces deux voies de recherche afin de développer un cadre d'analyse favorable à l'étude globale et critique des usages numériques en éducation. De par notre ancrage (ancien) en sociologie des usages et (plus récent) en sciences de l'éducation, nous proposons d'apporter quelques briques à l'édifice scientifique que l'ASUNE est en train de construire. Nous souhaitons rendre compte de la manière dont, d'un point de vue méthodologique, théorique et axiologique, une partie des travaux de la sociologie des usages livre de pertinents appuis pour renforcer l'heuristique de *l'usage* (en tant que concept) et de la *critique* (en tant que posture et démarche de recherche).

Une approche systémique des usages numériques des enseignants

D'un point de vue thématique, nous souhaitons porter l'attention sur les usages numériques du personnel d'éducation et, plus spécifiquement, au rapport que les enseignants entretiennent avec les technologies numériques à des fins pédagogiques. Sur ce point, le collectif de l'ASUNE relève « qu'un nombre croissant de chercheurs appelle à une plus grande prise en compte des usages numériques des enseignants [...] en dehors des instituts de formation [et] de manière complémentaire à ceux étudiés en cadre institutionnel, en avançant l'idée que : le contexte non institutionnel est le principal contexte – en termes de fréquence d'accès et de diversité d'usages – dans lequel ils développent des usages numériques [...]; les usages numériques développés en contexte non institutionnel par les enseignants [...] peuvent avoir une influence sur leur disposition à tirer profit du numérique pour enseigner » (Collin et al., 2016). Cette perspective nous semble particulièrement intéressante, mais centrée sur la dimension strictement individuelle (et donc micro), elle oublie de prendre en compte des éléments qui, situés à des niveaux méso et macro, participent également de la structuration des usages numériques des enseignants.

Rappelons en effet que, ces dernières années, les pratiques professionnelles des enseignants ont subi des transformations importantes. En France – contexte dans lequel le présent article prend forme –, elles sont notamment liées aux évolutions techniques des conditions d'exercice du métier, impliquant l'introduction de plus en plus importante d'outils numériques dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage (avec les tablettes, les ordinateurs, les classes mobiles, les TNI, les ENT, les logiciels dynamiques, les jeux sérieux, etc.). Du côté des décideurs, cette diffusion du numérique éducatif est appréhendée de manière très positive, comme un levier privilégié de la transformation de l'école et des pratiques pédagogiques : la manière dont le Plan numérique pour l'éducation a été conçu, accompagné et mis en œuvre à partir de 2015 en est un exemple probant. Mais en contrepoint de ces visions institutionnelles qui reposent très souvent sur des idéologies technicistes (Jauréguiberry et Proulx, 2011), dont l'objet principal est d'enjoindre les acteurs de l'éducation à opérer une « révolution numérique » (Levoine, 2017), il convient d'être attentif aux différents niveaux de contexte au sein desquels les usages numériques prennent forme, dans la mesure où ils peuvent révéler des effets de contraste, voire d'inégalités très importants. Par conséquent, l'analyse des usages numériques des enseignants nous invite à développer un regard qui ne soit pas seulement global, mais *systémique*, capable de croiser, de manière réflexive, des niveaux macro, méso et micro et les tensions qui peuvent exister entre ces différents niveaux.

Remettre en question les usages numériques pédagogiques à un niveau macro et méso

Au niveau macro, il s'agit d'analyser les politiques publiques nationales en matière de numérique éducatif, celles qui sont censées structurer les stratégies d'équipement des collectivités territoriales et la manière dont le numérique est susceptible d'être introduit dans les classes. Cette dimension est importante car, entre le discours porté à un niveau national et les pratiques réelles locales (situées à un niveau méso), il apparaît quelques disparités. En effet, si les enquêtes statistiques montrent une croissance continue des niveaux d'équipement technique individuels et collectifs sur ces quinze dernières années, on constate cependant une diffusion encore éclatée des équipements en fonction

des espaces socioculturels et des ancrages territoriaux (Observatoire des inégalités, 2016). Ces disparités sont aussi observables au sein des établissements scolaires : dépendants des investissements des collectivités territoriales auxquelles ils sont rattachés (la commune pour les écoles primaires, le département pour les collèges et la région pour les lycées), les processus d'achat d'outils et de connexion au réseau s'opèrent selon des dynamiques à géométrie très variable (Béziat et Villemonteix, 2012). Par exemple, les recherches menées ces dernières années en région Bretagne montrent que certains établissements bénéficient d'un réseau internet performant associé à des classes mobiles, des parcs de tablettes et des TNI dans chaque classe, quand d'autres, situés à quelques kilomètres de distance dans une autre commune, n'ont que quelques ordinateurs pour tout le collège; ou, autre exemple, des collèges qui comptent des équipements conséquents en classe mobile et en parcs de tablettes, mais n'ont pas de borne wifi permettant de mobiliser pleinement ces supports numériques (Le Mentec et Plantard, 2014). À ces disparités techniques, il faut également ajouter des disparités en termes de possibilités pédagogiques. En effet, d'une école à une autre, on observe des écarts manifestes dans la manière dont le personnel de direction saisit les potentiels des technologies pour l'enseignement, les intègre dans les projets d'établissement et accompagne les équipes enseignantes dans la démarche de développement des usages pédagogiques numériques.

Ainsi, selon les territoires, l'accès aux ressources numériques (qu'elles relèvent du réseau, des supports ou des logiciels) et la manière de mobiliser ces ressources se trouvent différenciés. Mais, plus que des différences, différents chercheurs issus de la sociologie des usages soulignent que ce sont des inégalités qui sont ici à l'œuvre : « pour qu'une différence puisse être considérée comme une inégalité, il est nécessaire de se référer à un cadre normatif au nom duquel la dissimilitude constatée est envisagée comme allant à l'encontre de principes de justice et au premier chef, de celui d'égalité. Une inégalité est donc une injustice, c'est-à-dire un fait perçu comme *illégitime*, en non-adéquation avec un système positif de valeurs » (Granjon, 2009, p. 6). Appliquées au champ éducatif, les recherches en sociologie des usages sur les inégalités numériques nous invitent ainsi à remettre en question la manière dont les technologies sont distribuées au regard des territoires sociaux, culturels et scolaires dans lesquels elles sont mobilisées. Elles nous invitent également à interroger la manière dont les potentiels pédagogiques que les affordances (c'est-à-dire les possibilités pour l'action) des outils numériques sont supposées favoriser, peuvent s'actualiser (ou peu ou pas) en biens et en avantages concrets pour tous les enseignants. Or, du fait de ces différentes inégalités numériques entre établissements et territoires, l'on peut raisonnablement faire l'hypothèse que les possibilités de mise en œuvre des nouveaux programmes d'enseignement (impliquant une place importante accordée au numérique) se trouvent très inégalement distribuées.

Remettre en question les usages numériques des enseignants à un niveau micro

En lien avec ces niveaux macro et méso, il est également nécessaire de nous interroger sur la structuration des usages numériques pédagogiques à un niveau individuel : celui des enseignants. Cette perspective est d'autant plus indispensable que l'on observe de forts contrastes entre les pratiques. En effet, au sein d'une même équipe enseignante, certains enseignants mobilisent le numérique exclusivement pour la préparation de leurs cours et jamais dans la classe (alors qu'il leur est possible de mobiliser un TNI ou des parcs de tablettes qui sont disponibles), quand d'autres y font appel pour la majorité de leurs séquences, avec une plus ou moins grande diversité de supports, d'interfaces ou d'applications.

Ces différences de pratiques peuvent s'expliquer par le contexte d'usage personnel à partir duquel les usages professionnels ont pu prendre forme (ce que Collin et ses collègues pointent avec justesse). Mais elles semblent également liées aux inégalités de dynamique collaborative, d'échange de savoirs et de processus de co-formation entre pairs qui prennent forme au sein des collectifs enseignants dans chaque établissement.

Par conséquent, ce niveau micro d'observation nous invite à saisir le cadre individuel (personnel et professionnel) de structuration des usages, ainsi que le cadre interindividuel professionnel (relatif aux groupes d'enseignants dans lesquels évoluent les professeurs). Il est également utile pour remettre en question, de manière longitudinale, la manière dont les enseignants sont formés au numérique éducatif car, là encore, des disparités apparaissent (Devauchelle, 2017). En effet, si l'on compare les programmes de formation initiale des futurs enseignants proposés partout dans l'Hexagone à travers les masters MEEF (pour « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »), on constate des écarts notables d'une université à une autre, tant sur le volume horaire global de cours que sur les modalités d'apprentissage. Du côté de la formation continue, ces écarts s'observent également. Outre les trois journées de formation numérique qui ont été rendues obligatoires pour tous les professeurs de collège en 2016, les possibilités de formation continue aux pratiques pédagogiques numériques se révèlent à géométrie très variable car elles reposent, d'une part, sur une démarche volontaire de la part des enseignants (ils doivent donc en faire la demande et leur demande doit être acceptée par l'académie) et, d'autre part, sur la disponibilité des enseignants-formateurs au numérique (dont les effectifs ont décliné ces dernières années¹). Par conséquent, il semble que le rapport éducatif que les enseignants construisent vis-à-vis du numérique est dépendant du contexte territorial, institutionnel, professionnel et personnel qui le rend possible, mais aussi du contexte de formation initiale et continue qui, diversement, favorise l'appropriation des dispositifs numériques à des fins pédagogiques.

Une approche sociotechnique critique des usages numériques des enseignants

Avec cette approche systémique des usages numériques des enseignants, attentive à l'articulation conjointe des niveaux macro, méso et micro et des formes de tensions qu'elle peut engager, il devient alors nécessaire de faire appel à un système théorique qui permet l'analyse, d'une part, de la dialectique entre les expériences micro-sociales personnelles et professionnelles des enseignants, les structures collectives méso-sociales (l'équipe enseignante de l'établissement, les groupes affinitaires, les réseaux d'échange professionnel informels, etc.) ainsi que les structures collectives macro-sociales (la classe sociale, l'institution éducative, etc.) et, d'autre part, de la part prescriptive de la technique dans l'organisation des actions (micro-méso-macro) pédagogiques avec le numérique. Pour ce faire, nous proposons de nous appuyer sur une *approche sociotechnique critique*², dont les fondements visent à explorer ces différents axes de problématisation, mais aussi à renforcer les cadres axiologiques et théoriques de la dimension critique de l'ASUNE.

Renforcer la démarche critique

D'un point de vue axiologique, il nous semble essentiel que la démarche critique soit renforcée au regard des enjeux de professionnalisation des enseignants (plus précisément, en termes de développement professionnel par la formation; Wittorski, 2007) et qu'elle aille, dès lors, bien au-delà de la mise en

place d'un principe de vigilance épistémologique structurant la posture du chercheur. Pour nous, engagée dans une démarche sociotechnique critique, cette démarche s'ordonne par un retour vers les enseignants sur le terrain, en proposant des formations à la recherche ou par celle-ci, nourries des travaux critiques du champ de l'éducation, de manière à articuler critique épistémique et critique praxéologique, à aider à développer une posture réflexive de praticien-chercheur (en dehors de toute contrainte normative) et ainsi à augmenter la puissance d'agir professionnel.

Corrélativement, nous considérons que la démarche critique doit être renforcée au regard des enjeux de professionnalité des enseignants (c'est-à-dire de construction du soi professionnel; Jorro, 2014). S'il est important de mettre à jour les idéologies qui structurent la configuration des technologies éducatives et les discours institutionnels qui promeuvent la diffusion de ces technologies, il est tout aussi nécessaire de rendre compte des déterminants techniques et sociaux généraux qui prévalent à la construction des usages numériques personnels et pédagogiques et de leur rapport (plus ou moins) éducatif au numérique. Dans ce cadre, nous proposons de caractériser l'éventuelle diversité des manières dont les enseignants mobilisent des dispositifs technoéducatifs, vivent leurs pratiques pédagogiques numériques, sont reconnus par leurs pairs et leur hiérarchie pour leur agir professionnel et en tirent un bénéfice en propre dans le cadre de leur cheminement personnel et professionnel. Dans cette optique, interroger les usages numériques professionnels requiert un cadre conceptuel favorable à la description, à la compréhension, mais aussi à l'explication des différentes logiques techniques et sociales qui structurent ces usages.

Renforcer la dimension critique du concept d'usage

D'un point de vue théorique, l'approche sociotechnique que nous proposons vise à consolider les possibilités d'analyse critique des usages numériques en éducation et en formation, au moyen de quatre concepts mobilisés dans le champ de la sociologie critique des usages : celui de *double médiation sociotechnique*, celui d'*appropriation*, celui de *capital technique* et celui de *reconnaissance*.

Avec le concept de *double médiation* qui a été initialement développé par Josiane Jouët (1993), notre approche donne la possibilité d'appréhender conjointement les médiations techniques et les médiations sociales qui sont à l'œuvre au sein des usages : « à la fois technique car l'outil utilisé structure la pratique, [...] la médiation est aussi sociale car les mobiles, les formes d'usage et le sens accordé à la pratique se ressource dans le corps social » (Jouët, 2000, p. 497). Sans jamais céder à une vision ni surplombante ni techniciste, cette approche permet de nous interroger sur la part prescriptive de la technique dans l'agencement des usages et de voir dans quelle mesure la configuration de l'objet technique oriente l'ordonnement de l'action et les pratiques sociales et/ou pédagogiques qu'il rend possibles.

Au concept de *double médiation*, nous associons également le concept d'*appropriation* (Jouët, 2000). Ce dernier permet d'identifier les imaginaires, les logiques, les discours et les pratiques qui participent de la manière dont les individus se représentent les outils numériques et les inscrivent dans leur quotidien et, ce faisant, de rendre compte des différences de trajectoire d'usage entre les individus. S'opposant en cela aux analyses pressées qui considèrent que « [l'appropriation des TIC conduit] automatiquement à davantage d'autonomie, de puissance cognitive et d'activités relationnelles » (Granjon, 2009, p. 20), cette perspective appréhende les usages numériques comme des *rappports sociaux matérialisés* (Roqueplo, 1983) en tant qu'ils « s'insèrent dans les rapports sociaux de pouvoir qui traversent les

structures sociales et qui constituent la matrice de leur production [...], les formes de domination étant bien sûr plus ou moins prononcées et modulables » (Jouët, 2000, p. 507-509). Ainsi, cette approche par l'appropriation se révèle particulièrement efficace pour saisir les différentes trajectoires d'usage pédagogique des enseignants, des plus habilitantes aux plus contraignantes – voire fragilisantes –, jusqu'à celles entraînant des situations de non-usage (volontaire ou par défaut).

Au niveau le plus fin, l'approche sociotechnique critique intègre le concept de *capital technique* (Granjon, 2005). Élaboré dans le prolongement du concept bourdieusien de *capital culturel* (Bourdieu, 1979), le capital technique « désigne, selon l'importance de son volume, la capacité de maîtrise des *technèmes* indispensables à l'appropriation, à l'usage et/ou à la conception de dispositifs ou d'interfaces participant des plus récentes technologies télématiques » (Granjon, 2005, p. 6). Granjon précise à cet égard qu'« à l'instar des autres formes de capital dont la distribution est fondamentalement ordonnée par la position occupée au sein de l'espace social, l'obtention du capital technique tient évidemment aussi aux conditions d'existence. Il se présente, comme pour le *capital culturel*, essentiellement sous trois aspects : à l'état *incorporé*, c'est-à-dire sous la forme de savoir-faire pratiques, de compétences et de dispositions durables [...]; à l'état *objectivé*, sous la forme de biens matériels, logiciels et d'accès aux réseaux [...]; à l'état *institutionnalisé*, par l'objectivation dans des titres scolaires, des diplômes, des brevets d'aptitude » (Granjon, 2005, p. 6).

Ce dernier état, relatif à la légitimation de capacités, de connaissances, de savoir-faire et de compétences au sein d'un cadre formel et institutionnel, nous amène à aborder un dernier aspect de cette approche : les questions de reconnaissance, liées aux luttes contre l'invisibilité, les inégalités et les injustices sociales et numériques (Granjon, 2012). Ces dernières années, nous avons souvent exploré ces questions à partir d'enquêtes centrées sur les pratiques participatives en ligne (Denouël, Granjon et Aubert, 2014) et à partir d'un travail d'opérationnalisation des concepts de philosophie sociale livrés par Axel Honneth dans le cadre de la théorie de la reconnaissance (Honneth, 2000, 2006). Le terrain des usages numériques des enseignants nous amène à reconsidérer cette question sous l'angle de la reconnaissance professionnelle, dans la mesure où l'engagement dans les dynamiques d'innovation pédagogique et numérique initiées par l'institution scolaire et où le manque remarquablement observable ou, a contrario, le développement objectivé de capital technique (notamment à des fins éducatives) sont conjointement susceptibles d'entraîner des demandes de reconnaissance professionnelle de la part des enseignants. Or, sur ce dernier point, les travaux d'Anne Jorro et Richard Wittorski nous semblent offrir des outils d'analyse tout à la fois heuristiques et coordonnés au paradigme de recherche dans lequel nous nous situons. S'inscrivant également dans le sillage des travaux d'A. Honneth, ils proposent de considérer la reconnaissance professionnelle « comme un processus global qui intègre une dimension évaluative de l'activité effectivement mise en œuvre, une dimension de valorisation et de légitimation du positionnement de l'acteur au travail » (Jorro et Houot, 2013, p. 255). Observant la manière dont ces processus de reconnaissance s'opèrent auprès des acteurs professionnels, l'analyse est alors portée sur les processus de reconnaissance du *genre professionnel* (« qui permet de prendre en compte le caractère de conformité par rapport à un genre professionnel ou de caractériser ce qui relève de l'usage des règles du métier »), du *style professionnel* (« qui permet d'identifier la part d'ajustement à laquelle le professionnel recourt pour agir de façon opportune et efficace en situation; part d'ingéniosité, manière propre d'agir qui relèvent de l'inventivité en situation »), et de l'*éthos professionnel* (« distance que le professionnel est en mesure de tenir sur sa propre activité »).

Ainsi, l'articulation de ces quatre concepts permet de construire un appareil de recherche favorable, d'une part, à l'analyse croisée des niveaux micro, méso et macro qui participent de l'agencement des usages numériques pédagogiques et, d'autre part, à l'examen de la part prescriptive de la technique dans les trajectoires d'usage et les parcours professionnels des enseignants³.

Conclusion

Dans le cadre de cet article, nous avons souhaité rendre compte de l'intérêt que nous portons à l'approche sociocritique des usages numériques en éducation formalisée par le collectif de chercheurs porté par Simon Collin, ainsi qu'à la dynamique de recherche collaborative qu'elle impulse. En guise de contribution à cette dynamique, nous avons souhaité mettre en évidence les fondements d'une approche sociotechnique critique des usages numériques dans l'enseignement. En effet, les éléments que nous avons caractérisés dans le présent article permettent, nous semble-t-il, de pouvoir préciser certains aspects de l'approche sociocritique développée par les représentants de l'ASUNE. S'agissant du rapport à la *technè*, l'approche sociotechnique critique autorise un questionnement plus précis des articulations réflexives et diversement constituées entre médiation technique et médiation sociale. S'agissant du rapport à la critique, nous considérons qu'elle ne peut pas seulement reposer sur un principe de vigilance épistémologique. Dans cette optique, l'approche sociotechnique construit une démarche critique qui se développe sur les plans axiologiques, méthodologiques et théoriques, à partir notamment des concepts de *double médiation*, d'*appropriation*, de *capital technique* et de *reconnaissance*.

Notes

- ¹ Dans la région Bretagne par exemple, l'on compte en 2017 quatorze enseignants-formateurs alors qu'ils étaient près de quarante au début des années 2010.
- ² Précisons ici qu'en sciences de l'éducation, Brigitte Albero a développé une approche sociotechnique critique (Albero, 2010a, 2010b), selon une visée d'analyse des trajectoires d'innovation et de conception des dispositifs de formation. Distincte de celle d'Albero sur le plan épistémologique et théorique, l'approche sociotechnique critique que nous mobilisons est centrée sur les usages des dispositifs numériques.
- ³ Au regard de l'espace éditorial imparti, il ne nous est malheureusement pas possible de préciser au sein du présent article la manière dont nous mettons en œuvre concrètement cette démarche de recherche dans nos enquêtes de terrain. De prochaines publications pourront néanmoins en rendre compte.

Références

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- Albero, B. (2010a). Une approche sociotechnique des environnements de formation : Rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24. <http://dx.doi.org/10.4000/educationdidactique.715>
- Albero, B. (2010b). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Paris : Presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0047>
- Albero, B. et Thibault, F. (2009). La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation. *Revue française de pédagogie*, (169), 53-66. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.1434>

- Autorité de régulation des communications électroniques et des postes (ARCEP). (2016). *Le baromètre du numérique 2016*. Repéré à https://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/Barometre-du-numerique-2016-CGE-ARCEP-Agence_du_numerique.pdf
- Baron, G.-L. (1989). *L'informatique, discipline scolaire?* Paris : Presses universitaires de France.
- Baron, G.-L. (2014). Éléves, apprentissages et « numérique » : regard rétrospectif et perspectives. *Recherches en éducation*, (18), 91-103. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf>
- Beaud, P. (dir.). (1983). Communication interpersonnelle. *Réseaux*, 1(2).
- Béziat, J. et Villemonteix, F. (2012). Les technologies informatisées à l'école primaire. Déplacements et perspectives. Dans M. Sidir, E. Bruillard et G.-L. Baron (dir.), *Actes du colloque JOCAIR 2012* (p. 295-307). Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00779895/document>
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (30), 3-6. <http://dx.doi.org/10.3406/ars.1979.2654>
- Bruillard, É. (1997). *Les machines à enseigner*. Paris : Hermès.
- Collin, S. (2013a). Les inégalités numériques en éducation : une synthèse. *Adjectif*. Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article254>
- Collin, S. (2013b). Saisir les usages numériques éducatifs des élèves dans leur globalité. *Formation et profession*, 21(2), 105-108. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.a23>
- Collin, S., Brotcorne, P., Fluckiger, C., Grassin, J.-F., Guichon, N., Muller, C., . . . Soubrié, T. (2016). Vers une approche sociocritique du numérique en éducation : une structuration à l'œuvre. *Adjectif*. Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article387>
- Collin, S., Calonne, O. et Saffari, H. (2014). Le « rapport à » : quels apports pour le domaine du numérique en éducation?. *Formation et profession*, 22(1), 75-77
- Collin, S., Guichon, N. et Ntébutsé, J.-G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *STICEF*, (22), 89-117. <http://dx.doi.org/10.3406/stice.2015.1688>
- Collin, S. et Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, 41(1), 192-210. <http://dx.doi.org/10.7202/1015065ar>
- Cottier, P. et Burbat, F. (dir.). (2016). *Le lycée en régime numérique – Usages et recomposition des acteurs*. Toulouse : Octares.
- Craipeau, S. et Metzger, J.-L. (2009). Distribution d'ordinateurs portables et réduction des inégalités numériques au collège. Dans F. Granjon, B. Lelong et J.-L. Metzger (dir.), *Inégalités numériques : clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC* (p. 193-222). Paris : Hermès/Lavoisier.
- Denouël, J. (2017). L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Hermès*, (78), 80-86. Repéré à <https://hal.univ-rennes2.fr/hal-01658476/document>
- Denouël, J. et Granjon, F. (dir.) (2011). *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris : Presses des Mines. <http://dx.doi.org/10.4000/books.pressesmines.387>
- Denouël, J., Granjon, F. et Aubert, A. (2014). *Médias numériques et participation. Entre engagement citoyen et production de soi*. Paris : Mare et Martin.
- Devauchelle, B. (2017). *Éduquer avec le numérique*. Paris : ESF.
- Feenberg, A. (2004). *(Re)penser la technique. Vers une technologie démocratique*. Paris : La Découverte.
- Feenberg, A. (2014). *Pour une théorie critique de la technique*. Montréal, QC : Lux.
- Flichy, P. (2014). Les trajectoires de *Réseaux*. *Réseaux*, (184-185), 9-31. <http://dx.doi.org/10.3917/res.184.0009>
- Flichy, P. et Quéré, L. (dir.). (2000). Communiquer à l'ère des réseaux. *Réseaux*, 18(100).
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, (163), 51-61. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.978>

- Fluckiger, C. (2009). Inégalités sociales et premiers signes de différenciation des usages à l'adolescence. Dans F. Granjon, B. Lelong et J.-L. Metzger (dir.), *Inégalités numériques, clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC* (p. 223-250). Repéré à <https://hal.univ-lille3.fr/hal-01375360/document>
- Fluckiger, C. (2016). Culture numérique, culture scolaire : homogénéité, continuités et ruptures. *Diversité*, (185), 64-70. Repéré à <https://hal.univ-lille3.fr/hal-01588410/document>
- Furlong, J. et Davies, C. (2012). Young people, new technologies and learning at home: Taking context seriously. *Oxford Review of Education*, 38(1), 45-62. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2011.577944>
- George, E. et Granjon, F. (dir.). (2014). *Critique, sciences sociales et communication*. Paris : Mare et Martin.
- Granjon, F. (2004). De quelques éléments programmatiques pour une sociologie critique des usages sociaux des TIC. Dans R. David (dir.), *Actes du colloque Journée d'étude « les rapports société-technique du point de vue des sciences de l'homme et de la société »*. Repéré à https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001136v2/document
- Granjon, F. (2005). Une approche critique de la fracture numérique. Champ de l'internet, pratiques télématiques et classes populaires. *Cahiers de recherche M@rsouin*, (1). Repéré à https://www.marsouin.org/IMG/pdf/Granjon_1-2005.pdf
- Granjon, F. (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée. *Les cahiers du numérique*, 5(1), 19-44. <http://dx.doi.org/10.3166/lcn.5.1.19-44>
- Granjon, F. (2012). *Reconnaissance et usages d'internet. Une sociologie critique des pratiques de l'informatique connectée*. Paris : Presses des Mines. <http://dx.doi.org/10.4000/books.pressesmines.252>
- Granjon, F. (dir.) (2013). *De quoi la critique est-elle le nom?* Paris : Mare et Martin.
- Hamilton, E., Friesen, N. (2013). Ethnology and pedagogy : Autonomist and instrumentalist configurations in scholarship. *Canadian journal of learning and technology*, 39(2), 134-158.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris : vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte.
- Jacquinet, G. (1985). *L'école devant les écrans*. Paris : ESF.
- Jauréguiberry, F. et Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de communication*. Toulouse : ERES. <http://dx.doi.org/10.3917/eres.jaure.2011.01>
- Jorro, A. (2014). Professionnalité émergente. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 241-244). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. et Houot, I. (2013). Reconnaissance professionnelle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 253-257). Louvain-la-Neuve : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0253>
- Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 11-22. <http://dx.doi.org/10.3917/lse.464.0011>
- Jouët, J. (1987). Le vécu de la technique. La télématique et la micro-informatique à domicile. *Réseaux*, 5(25), 119-141. <http://dx.doi.org/10.3406/reso.1987.1263>
- Jouët, J. (1993). Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, 11(60), 99-120. <http://dx.doi.org/10.3406/reso.1993.2369>
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 18(100), 487-521. <http://dx.doi.org/10.3406/reso.2000.2235>
- Jouët, J. (2011). Des usages de la télématique aux Internet Studies. Dans J. Denouël et F. Granjon (dir.), *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages* (p. 45-90). Paris : Presses des Mines. <http://dx.doi.org/10.4000/books.pressesmines.397>
- Lebrun, M. (2005). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- Le Mentec, M. et Plantard, P. (2014). INEDUC : pratiques numériques des adolescents et territoires. *Netcom*, 28(3-4), 217-238. <http://dx.doi.org/10.4000/netcom.1799>

- Levoïn, X. (2017). Numérique éducatif et interdiscursivité : comment la circulation de mots d'ordre contribue à la mobilisation des acteurs. *Argumentation et analyse du discours*, (19). <http://dx.doi.org/10.4000/aad.2412>
- Linard, M. (1973). Les effets du feed-back par télévision sur le processus enseigner-apprendre en situation de groupe-classe. *Bulletin de psychologie*, 28(316), 589-611.
- Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : Éditions Universitaires.
- Metzger, J.-L. (2011). Internet et pratiques professionnelles dans l'enseignement secondaire : quelles évolutions? Dans F. Poyet et C. Develotte (dir.), *L'éducation à l'heure du numérique. État des lieux, enjeux et perspectives* (p. 49-70). Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Norman, D. A. (1998). *The invisible computer*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Observatoire des inégalités, 2016
- Rinaudo, J.-L. (2002). *Des souris et des maîtres : rapport à l'informatique des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Roqueplo, P. (1983). *Penser la technique. Pour une démocratie concrète*. Paris : Seuil.
- Smoreda, Z. (dir.) (2007). Entrelacement des pratiques de communication et de loisir. *Réseaux*, 6-7(145-146).
- Warschauer, M. (1998). Online learning in sociocultural context. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(1), 68-88.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Pour citer cet article

- Denouël, J. (2019). D'une approche sociocritique à une approche sociotechnique critique des usages numériques en éducation. *Formation et profession*, 27(3), 36-48. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.483>