LES ENJEUX de l'information et de la communication

SUPPLÉMENT 2018 B

REVUE SCIENTIFIQUE EN SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Numéro 4/2018 - Supplément B

L'école en contexte numérique. Logiques d'acteurs, action publique et enjeux industriels

Ce supplément a été coordonné par Nathalie Walczak.

Nathalie Walczak - Christelle Millet-Fourrier - Aude Seurrat - Caroline Marti - Thierry Gobert - Thibaud Hulin

GRESEC

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr

Design graphique : Laurence PAYAN
Tous droits réservés
Publication numérique : 1er trimestre 2019
© 2019 Les Enjeux de l'information et de la communication

Table des matières

Nathalie Walczak p. 5

- Présentation du supplément

Nathalie Walczak p. 7

- Le Permis Internet : révélateur de tensions entre l'École, le gouvernement et les entreprises

Christelle Millet-Fourrier p. 21

- Le permis internet à l'école : quand le gendarme devient formateur

Aude Seurrat, Caroline Marti p. 33

- Kits de marques et médiation des savoirs : prétentions communicationnelles et reconfigurations médiatiques

Thierry Gobert p. 47

- Compétences en contextes numériques : des leviers de financiarisation de l'éducation

Thibaud Hulin p. 61

- Design pédagogique et renversements des logiques de conception

L'école en contexte numérique
Logiques d'acteurs, action publique et enjeux industriels

Article inédit, mis en ligne le 1er Mars 2019.

Nathalie Walczak

Nathalie Walczak est maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication à l'Université Grenoble Alpes et directrice des études au département information-communication de l'IUT2 de Grenoble. Membre du GRESEC et responsable de l'axe 3, ses travaux de recherche portent sur la protection des données personnelles sur l'internet, le droit à l'oubli, les impacts sociétaux de l'évolution de l'internet. Elle est actuellement porteuse du projet Esp@don financé par l'IDEX UGA.
nathalie.walczak@iut2.univ-grenoble-alpes.fr

Plan de l'article

Présentation du supplément 2018 B

Title

School in a digital context: actors' logic, public action and industrial issues

Título

La escuela en un contexto digital: lógica de actores, acción pública y retos industriales

Présentation du Supplément 2018 B

Le projet Esp@don, financé par l'IDEX UGA du mois d'avril 2017 à novembre 2018, vise à étudier la question de la protection des données personnelles numériques des jeunes publics à travers un dispositif mis en place dans les classes de CM2, le Permis Internet . Ce dernier se trouve à l'articulation de logiques d'acteurs aux enjeux différents puisqu'il est proposé par AXA Prévention, diffusé par la Gendarmerie Nationale et transmis dans les écoles primaires. L'équipe de chercheurs réunie autour de ce projet est pluridisciplinaire et la question est traitée de manière transversale entre les sciences de l'information et de la communication, les sciences de l'éducation et les sciences juridiques. Cette multiplicité d'approches nous a permis d'organiser une journée d'études le 6 avril 2018 à Grenoble à propos de ces logiques d'acteurs, de l'action publique et des enjeux industriels liés à la question de l'école en contexte numérique.

La finalité de cette journée d'études était d'interroger la place, le rôle et les stratégies des acteurs privés et publics dans l'école par rapport au numérique, tant au niveau des contenus que des outils. Plus particulièrement, il s'agissait d'identifier les logiques d'acteurs qui

se retrouvent en tension à l'école en distinguant trois grands types d'enjeux : politiques, marchands et industriels. La première table ronde de cette journée nous a permis d'aborder les enjeux institutionnels et professionnels dans l'école, notamment l'évolution des pratiques enseignantes par rapport à la technique. La deuxième table ronde portait sur les enjeux économiques et marchands des ressources éducatives proposées par des acteurs privés à l'institution scolaire. La troisième table ronde nous a interrogés sur les relations entre industries éducatives, industries culturelles et industries de communication.

Ce supplément de la revue *Les Enjeux de l'information et de la communication* nous donne l'opportunité de retracer les points principaux de cette journée d'études à travers cinq articles. Nous commencerons avec deux contributions émanant de l'équipe Esp@don afin de préciser au mieux le contexte de ce supplément. Nathalie Walczak et Christelle Millet aborderont le Permis Internet en montrant, pour la première, la triangulation des rapports entre le gouvernement, l'école et les entreprises, ainsi que les différentes stratégies mises en place par ces acteurs par rapport au numérique à l'école. Christelle Millet abordera le Permis Internet de façon plus pragmatique en basant ses propos sur l'analyse du kit pédagogique fourni par AXA Prévention et aussi sur les entretiens qu'elle a menés avec les professeurs des écoles qui l'ont reçue.

Caroline Marti et Aude Seurrat reviendront sur la notion de kits pédagogiques valorisés comme des outils servant de cadre d'interaction entre les enseignants et les élèves. A travers l'analyse de kits du secteur agroalimentaire, elles montreront la construction d'un discours d'autorité, amplifié par leur médiatisation numérique. Thierry Gobert s'intéressera quant à lui à l'évolution économique du système éducatif en abordant les leviers de financiarisation de l'éducation. Il prend pour terrain l'université et l'approche par les compétences en contexte numérique pour montrer le rapprochement entre les logiques entrepreneuriales, sociales, universitaires et les demandes des apprenants sur fond de financiarisation de l'éducation. Pour finir, Thibaud Hulin abordera la question du design pédagogique et proposera un cadre théorique pour comprendre comment la culture industrielle se diffuse dans l'éducation. Il souligne deux possibilités : à travers une approche descendante, l'industrialisation de l'enseignement se ferait selon une division du travail classique entre experts techniques, ingénieurs et enseignants ; et à travers une approche ascendante grâce à des processus de design participatif et de co-design de contenus pédagogiques.

Le Permis Internet : révélateur de tensions entre l'École, le gouvernement et les entreprises

Article inédit, mis en ligne le 15 décembre 2018.

Nathalie Walczak

Nathalie Walczak est maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication à l'Université Grenoble Alpes et directrice des études au département information-communication de l'IUT2 de Grenoble. Membre du GRESEC et responsable de l'axe 3, ses travaux de recherche portent sur la protection des données personnelles sur l'internet, le droit à l'oubli, les impacts sociétaux de l'évolution de l'internet. Elle est actuellement porteuse du projet Esp@don financé par l'IDEX UGA.
Nathalie.walczak@univ-grenoble-alpes.fr

Plan de l'article

Introduction
École et démocratie : une relation politique
La formation des citoyens
Des citoyens et des médias Industrialisation et marchandisation de l'école
La tension numérique/politique
L'industrialisation éducative
Une logique d'impensé entre les entreprises, le gouvernement et l'école
École et numérique
Les contenus pédagogiques numériques Conclusion
Références bibliographiques

Résumé

Le Permis Internet est un dispositif mis en place par AXA Prévention dans le but d'informer les élèves des risques liés à l'utilisation d'internet. Présenté sous forme de kit pédagogique, cet outil est proposé par la Gendarmerie nationale et nous interroge sur le rôle des différents acteurs concernés. Trois types d'acteurs aux enjeux différents sont effectivement impliqués : tout d'abord, une entreprise privée d'assurance en tant que fournisseur du kit ; ensuite, les forces de l'ordre – soit gendarmerie, soit police municipale- en tant que prescripteurs ; et pour finir, les équipes enseignantes comme porte d'entrée pour atteindre les élèves. Cet article montre les liens existant entre ces différents acteurs et met à jour les stratégies liées aux impératifs de chacun en pointant le fait qu'il ne s'agit pas d'une collaboration mais plutôt d'un état de fait imposé par une entreprise privée aux écoles, à l'image de ce que proposent les GAFAM.

Mots clés

Permis Internet, école, kit pédagogique, industrialisation, marchandisation, EMI, GAFAM.

Title

The internet licence: stains pointer between school, government and enterprises

Abstract

The Internet License is a device set up by AXA Prevention to inform pupils of the risks associated with the use of the Internet. Presented in the form of a pedagogical kit, this tool is proposed by the National Gendarmerie and asks us about the role of the different actors concerned. Three types of actors with different stakes are actually involved: firstly, a private insurance company as a supplier of the kit; secondly, police force as prescribers; and finally, the teaching staff as a gateway to reach the pupils. This article shows the links between these different actors and updates the strategies related to the imperatives of each one by pointing out that it is not a collaboration but rather a state of affairs imposed by a private company, just like GAFAM offer.

Keywords

Internet Licence, school, pedagogical kit, industrialization, media education, GAFAM.

Título

Licencia de Internet: revelando tensiones entre la escuela, el gobierno y las empresas

Resumen

La Licencia de Internet es un dispositivo configurado por AXA Prevención para informar a los alumnos de los riesgos asociados con el uso de Internet. Presentado en forma de un kit pedagógico, esta herramienta es propuesta por la Gendarmería Nacional y nos pregunta sobre el papel de los diferentes actores involucrados. En realidad están involucrados tres tipos de actores con diferentes intereses: en primer lugar, una compañía de seguros privada como proveedor del kit; en segundo lugar, las fuerzas del orden, es decir, la gendarmería o la policía municipal, como prescriptores; y finalmente, el personal docente como puerta de entrada para llegar a los alumnos. Este artículo muestra los vínculos entre estos diferentes actores y actualiza las estrategias relacionadas con los imperativos de cada uno señalando que no se trata de una colaboración, sino de una situación impuesta por una empresa privada, al igual que las ofertas de los GAFAM.

Palabras clave

Licencia de Internet, escolas, kit pedagógico, industrialización, media educación, GAFAM.

Introduction

Dans un contexte d'évolution des pratiques numériques liée à l'évolution des outils de l'internet, la question de l'éducation des jeunes à leur utilisation devient prégnante. L'Union européenne s'est emparée de cette question en mettant en place des campagnes d'information sur le sujet. C'est par exemple le « Safer Internet Day »[1], événement mondial annuel organisé par le réseau européen Insafe qui propose, depuis 2005, de consacrer une journée du mois de février *« pour promouvoir un Internet meilleur auprès des jeunes, leurs parents et la communauté éducative et encourager les comportements responsables en ligne »*[2]. La

.....
1. https://www.saferinternetday.org/web/sid/home
2. http://www.saferinternet.fr/safer-internet-day-2018-un-internet-meilleur-commence-avec-vous/

commission européenne Safer Internet a aussi financé la première étude *EU kids online*[3] en 2010, renouvelée en 2014, dans le but de donner une base aux politiques publiques en matière de sécurité de la navigation en ligne. Cette étude a porté sur un échantillon aléatoire et stratifié de 25 142 enfants de 9 à 16 ans dans 25 pays et aborde les thèmes des compétences des enfants, des risques sur l'internet, de la médiation parentale, des sources de conseils et, en guise de bilan, propose des recommandations de politique publique. L'enquête fait aussi ressortir que les parents citent l'école de leurs enfants comme source préférée d'information sur les questions de sécurité internet.

L'école est identifiée par les parents mais aussi par les instances publiques comme lieu possible d'apprentissage du numérique. C'est une tendance qui remonte à la fin des années 1960 à l'époque où l'informatique s'immisce dans l'école. Elle est alors accompagnée par ce que l'on nomme l'éducation aux médias sous la forme d'acteurs spécialisés ou de programmes spécifiques mis en place notamment par le CLEMI (Centre pour l'éducation aux médias et à l'information). Avec l'arrivée de l'internet, l'éducation aux médias évolue dans l'institution scolaire au gré des avancées technologiques et aussi au fil des réformes gouvernementales qui forgent des lignes directrices pour l'Éducation nationale. Jusqu'à la fin de l'année scolaire 2016, les compétences des élèves concernant l'usage des technologies de l'information et de la communication ont fait l'objet d'une évaluation obligatoire pour l'obtention du brevet des collèges à travers le brevet informatique et internet (B2i) qui était une *« attestation des compétences acquises par un élève dans la maîtrise des outils multimédia et de l'internet »*[4]. L'arrêt du B2i ne signe pas le désintérêt de l'Éducation nationale sur les questions de l'apprentissage du numérique à l'école mais s'inscrit dans une évolution constante du numérique qui oblige à repenser régulièrement les approches pédagogiques proposées. S'il peut être difficile pour le Ministère de l'éducation nationale de mettre en place de nouveaux programmes qui répondent systématiquement aux besoins identifiés, c'est une pratique plus aisée pour une entreprise privée qui peut proposer une solution d'apprentissage sur un point précis à un moment donné.

C'est le cas d'AXA Prévention qui, depuis 2013, propose aux classes de CM2 un kit pédagogique intitulé Permis Internet. Ce kit est constitué d'un poster à afficher en classe, d'un guide destiné à la fois aux élèves et aux parents, d'un DVD et d'une fiche d'examen. Il doit être commandé par la gendarmerie ou la police municipale car ce sont les agents de l'ordre public qui le déposent dans l'école en l'expliquant, et qui reviennent ensuite remettre les diplômes aux élèves. Entre ces deux moments, l'enseignant prend le relai et s'occupe de la transmission de connaissances envers les élèves avec le kit qui lui a été fourni. Il n'est pas acteur du discours qu'il transmet, il est simplement un vecteur. Cette absence de coordination avec les enseignants pour le kit Permis Internet a été marquée dès sa création qui s'est déroulée sans consulter les membres de l'Éducation nationale. Ce kit est donc un objet émanant d'une entreprise privée, relayé par des agents des forces de l'ordre auprès des personnels de l'éducation nationale qui transmettent à leur tour ces connaissances aux élèves.

Que des acteurs extérieurs au monde de l'éducation avec des finalités marchandes s'immiscent à l'école n'est pas un fait nouveau (Moeglin, 2014). Pourtant, dans une société de consommation telle qu'est la nôtre aujourd'hui, nous pouvons nous interroger sur les motivations profondes des entreprises privées, la philanthropie n'étant pas un modèle économique. Pourquoi AXA Prévention propose un kit pédagogique sur le thème de l'éducation au numérique et comment cette entité privée s'y prend pour s'immiscer dans l'école alors que l'Éducation nationale propose déjà des outils ? Ce sont les questions qui

.....
3. https://lsedesignunit.com/EUKidsOnline/html5/index.html?page=1&noflash
4. http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html : consulté le 18.11.18

sous-tendent le projet de recherche Esp@don[5] à travers lequel nous étudions la triangulation des rapports entre l'école, les entreprises privées par rapport aux stratégies d'acteurs déployées dans le cadre du Permis Internet. Pour mener cette recherche, nous nous appuyons sur l'étude pragmatique du kit pédagogique Permis Internet en tant qu'outil exogène par rapport à l'institution scolaire, émanant d'une entité marchande. Cette étude du kit est mise en perspective avec les actions proposées par le Ministère de l'éducation nationale, notamment avec le B2i. Nous menons aussi des entretiens auprès des établissements scolaires concernés par le Permis Internet et sommes en contact avec le Ministère de la Défense sous l'égide de Catherine Manciaux, détachée de l'éducation nationale, et Tristan Sanchez au CIPDR (Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation).

Dans cet article, nous souhaitons montrer les logiques d'acteurs aux finalités divergentes impliquées dans ce dispositif et la manière dont se fait l'articulation entre les entités marchandes, l'institution scolaire et l'état à travers les premiers résultats de nos enquêtes mis en regard d'une approche info-communicationnelle autour de trois points. Premièrement, les notions de démocratie et de citoyenneté à l'école (Dewey, 1916/2004) mises en corrélation avec l'intégration des acteurs privés dans les institutions publiques. Deuxièmement, nous interrogerons le terme d'industrialisation de l'école, les deux termes apparaissant au premier abord comme incompatibles (Moeglin, 2016). Troisièmement, nous verrons comment le glissement de la prérogative politique sur cette question d'apprentissage du numérique dans les écoles (Inaudi, 2017) induit une logique d'impensé (Robert, 2016) entre les entreprises dont le but est de faire connaitre leur marque, le gouvernement qui émet des plans à l'échelle nationale et l'école qui reste le lieu dédié aux apprentissages pour les élèves.

École et démocratie : une relation politique

L'École française au sens large a subi au cours des siècles des transformations majeures liées à l'évolution de la société. John Dewey montre clairement le lien existant entre l'école et la société en caractérisant cette première d'institution sociale s'inscrivant dans un processus social -l'éducation- et dont le but est l'efficacité sociale (Dewey, 1916/2004). La notion d'apprentissage est ainsi fortement corrélée au système politique dans lequel évolue l'École.

La formation de citoyens

L'école est un lieu lié à la société dans laquelle elle est intégrée puisqu'elle forme des citoyens adaptés à cette société et qu'elle transmet des savoirs ainsi que des acquis de la société. Dans une perspective idéaliste, c'est un lieu démocratique de réflexion et d'accès au savoir, un lieu épargné des tensions du marché qui permet la construction d'une critique constructive (Ferrero, 2005, p. 100). Avec l'apprentissage de la parole et de l'argumentation, l'école permet aux élèves de s'affranchir des rails mentaux qui sont au fondement de la manipulation et de la désinformation et de devenir des citoyens grâce à cette prise de parole essentielle dans un espace démocratique acceptant la pluralité des points de vue (Breton, 1997). L'école a donc sa propre identité mais rattachée à la politique et aux avancées technologiques puisqu'elle dépend des directives des ministères mais aussi des évolutions technologiques présentes dans la société. *«Dans la conception républicaine, la transmission des savoirs participe de la citoyenneté. C'est ce qui explique en partie que les pratiques*

.....
5. Projet Esp@don Idex UGA

numériques de socialisation reçoivent comme réponse scolaire une sensibilisation aux risques (cyberharcèlement, cyberprédation), dont l'animation est déléguée aux représentants de la loi, tandis que dans une conception plus pédagogique, une « éducation à » est d'abord centrée sur le sujet, son émancipation pouvant ensuite contribuer à tenir publiquement une posture de citoyen. » (Pierre, 2015, p. 58). Les technologies ne sont pas neutres, elles sont le reflet de projets politiques et aussi de modèles de société (Derycke, 2015 ; Badouard, 2017). L'école se trouve donc dans une situation de neutralité apparente et souhaitée par rapport à la société marchande mais l'introduction des TIC provoque des changements quant à la manière de penser les apprentissages.

Des citoyens et des médias

En France, l'arrivée des TIC dans l'école se situe dans les années 1970. Elle a été accompagnée par ce que l'on nomme l'éducation aux médias, ou EMI, notamment avec la création du CLEMI en 1983 par Jacques Gonnet qui souligne l'interrelation existante entre les médias, l'école et la politique autour de médiations, de savoirs et de système politique (Gonnet, 2001). Le développement important des TIC a transformé l'école en interne avec des initiatives destinées à donner un regard critique sur les médias en formant, par exemple, à l'analyse du contenu d'émissions de télévision et de radio (Jacquinot, 1977). L'école s'est aussi transformée en s'adaptant à ce qui se passe à l'extérieur de la classe, dans la culture personnelle de l'élève : il utilise les médias en dehors de l'école et cela influe sur ce qu'est l'école.

Cette vision des médias fait écho à l'utopie de pédagogisation de la société (Moeglin, Tremblay, 2001) et à une injonction techniciste qui voudrait lier les apprentissages scolaires aux besoins économiques, c'est-à-dire à une vision utilitariste de la société qui ne correspond pas aux buts premiers de l'école porteuse de valeurs démocratiques. Au centre de ces tensions, l'enseignant reste celui qui *« dé-sature la surcharge d'informations imposée par les innovations technologiques, il replace le savoir dans son univers culturel. »* (Ferrero, 2005, p. 9). On peut aussi le voir comme un passeur culturel, comme un médiateur qui aide à lire avec un rôle de *« courroie de transmission culturelle auprès des jeunes »* (Zakhartchouk, 1999, p. 97). C'est lui qui doit être vigilant par rapport aux mutations de la société (Ferrero, 2005, p. 111).

Pourtant, en ce qui concerne le Permis Internet, l'Éducation nationale n'a pas été consultée, ni au moment de son élaboration, ni lors de sa mise en place au niveau du territoire français. Catherine Manciaux du CIPDR précise que le kit pédagogique est une idée d'AXA Prévention et qu'il a été construit en collaboration avec les gendarmes dans le cadre de leurs activités de prévention à l'école. Les professeurs des écoles qui l'utilisent le font pour des raisons à la fois pratiques car le kit est un outil complet, et aussi pour des raisons économiques car l'éducation nationale n'aurait pas les moyens de fournir un tel dispositif à toutes les écoles chaque année. Le Permis Internet renforce le partenariat déjà existant entre l'éducation nationale et la gendarmerie en donnant aux forces de l'ordre un rôle de prescripteur de programme pédagogique, alors que le rôle de l'enseignant est plus passif. Catherine Manciaux a souligné à plusieurs reprises l'importance de « la figure du gendarme » par rapport aux élèves, notamment dans les zones d'éducation prioritaires où il existe des tensions entre les plus jeunes et les forces de l'ordre. Le fait que les gendarmes viennent à l'école dispenser des formations, que ce soit au niveau de l'apprentissage du code de la route ou du kit internet, permet aux élèves d'avoir une vision différente de celle du gendarme qui sanctionne, ce qui permet de transformer peu à peu les a priori négatifs des jeunes par rapport aux gendarmes. La place des enseignants face au développement de l'éducation aux médias (Gonnet, 2001) et leur capacité à s'emparer de ces questions génèrent des changements de rôles par rapport à leur métier.

Industrialisation et marchandisation de l'école

L'initiative Permis Internet nous a interrogés en premier lieu sur le fait qu'elle ne provient pas du Ministère de l'éducation nationale, chargé d'établir les programmes scolaires. Pourquoi faire appel à une entité extérieure au monde de l'éducation, un acteur qui ne porte pas des logiques pédagogiques puisqu'il provient du monde marchand ? Il s'agit d'interroger *« l'affrontement entre une organisation artisanale et endogène, régies par les principes du service public, et une organisation exogène, induite par la logique commerciale de la privatisation »* (Moeglin, 2015, p. 21).

La tension numérique/politique

L'éducation nationale a fait du numérique une des huit compétences-clés à acquérir durant la scolarité (Lardellier, 2016). Depuis le rapport de Simon Nora et Alain Minc sur « l'informatisation de la société » en 1978, les différents plans gouvernementaux pour informatiser l'école vont se succéder : opération « 10 000 micro-ordinateurs » en 1980, « opération TO7 » (Thomson) en 1983, « Plan Informatique pour Tous » en 1985, jusqu'au « grand plan numérique pour l'école de la République » annoncé en septembre 2014 par François Hollande qui prévoit des équipements individuels mobiles pour les élèves de 6ème et de 5ème à la rentrée 2018. C'est le quinzième plan depuis 1997. L'Éducation nationale mise sur l'effort d'équipement pour permettre le développement de compétences numériques mais le développement de compétences instrumentales ne suffit pas à une utilisation raisonnée des dispositifs numériques (Cerisier, 2016). C'est pourquoi jusqu'en 2016, le Brevet Informatique et Internet (B2i) venait compléter l'apport d'équipements informatiques en préparant les élèves à l'usage des technologies de l'information et de la communication. Le B2i qui était une certification d'acquisition de compétences numériques, entrait dans l'évaluation obligatoire pour l'obtention du brevet des collèges. Le Ministère de l'éducation nationale l'a supprimé pour évoluer vers un nouveau référentiel commun de l'école élémentaire à l'enseignement supérieur nommé PIX[6] correspondant davantage à ce qui se fait dans l'enseignement à l'échelle européenne. Cette mise en place de cadres préfigurés comme le B2i, se fait sur le temps long car il s'agit de prendre en compte l'échelle de l'année scolaire pour évaluer un cadre de référence, le faire évoluer et en proposer une nouvelle version. Cela peut donc prendre quelques années scolaires avant qu'un nouveau cadre soit instauré, et surtout, soit adopté par les enseignants.

C'est une situation qui souligne la tension entre une technologie numérique qui évolue constamment et rapidement et une temporalité politique contrainte par des agendas et des consultations longues ainsi que des changements d'équipes qui ne jouent pas en la faveur de la continuité de ce qui a été initié par les prédécesseurs. Il est alors certainement plus évident d'aller vers des outils connus et visibles plutôt que de prendre le temps de creuser des questions de société qui demanderaient des changements sur le long terme, ce qui ne correspond pas à la durée des mandats politiques. La temporalité est donc un point qui permet aux entreprises privées d'avoir un avantage par rapport à l'Éducation nationale en proposant des kits pédagogiques prêts à être utilisés. L'entreprise se positionne en tant que facilitateur.

Outre la rapidité de services que peuvent offrir les entreprises par rapport aux ministères, elles ont aussi l'avantage d'être identifiées et connues, ce qui leur permet de pénétrer les marchés scolaires facilement. Prenons pour exemple la Loi pour la République Numérique. Axelle Lemaire, alors secrétaire d'État en charge du Numérique, a lancé une

.....
6. https://pix.fr : consulté le 18.11.2018

grande consultation publique durant cinq mois jusqu'en octobre 2015 et a obtenu plus de 4 000 propositions de citoyens et de groupes se sentant concernés. Une des demandes majoritaires était que les logiciels libres soient pris en compte au niveau de l'Éducation nationale, or, c'est une proposition qui a été rejetée au profit des grands groupes comme Microsoft, acteur historique dans l'équipement des outils informatiques du système éducatif français. C'est un choix politique en faveur d'une grande entreprise, très visible et facilement identifiable, alors que l'introduction des logiciels libres dans l'éducation nationale aurait demandée davantage de temps pour leur mise en place car ils sont moins connus et pratiqués que leurs homologues propriétaires. De plus, les grands groupes comme Apple, Google et Microsoft connaissent les stratégies commerciales nécessaires à l'obtention de marchés, alors que les défenseurs du logiciel libre ne s'inscrivent pas dans ce schéma, ce qui rend les premiers plus visibles que les autres. En soulignant la cohabitation de l'école et de grands groupes privés comme Microsoft, Apple ou Google, nous souhaitons mettre l'accent sur l'ambivalence existante au niveau des finalités des deux entités : la première forme des élèves pour en faire des citoyens capables d'avoir une pensée individuelle alors que les deuxièmes fondent leurs pratiques sur le capitalisme et l'utilitarisme numérique. Ces groupes industriels exercent *« une pression économique qui détourne des services publics d'éducation et des garanties apportées par l'école »* (Ferrero, 2005, p. 64). L'école française doit donc s'arranger avec les mutations en cours, notamment avec l'introduction des marques.

L'industrialisation éducative

Dans son ouvrage portant sur la question de l'industrialisation éducative, Pierre Moeglin a réuni les textes de vingt-deux chercheurs démontrant qu'il est difficile d'avoir une vision manichéenne de ce processus car, si l'industrialisation éducative a ses détracteurs, on peut aussi lui reconnaitre certaines vertus. De plus, il est difficile de parler d'un schéma type car il n'y a pas *« une industrialisation mais des formes successives d'industrialisations, empilées et concurrentes »* (Moeglin, 2016, p. 256).

L'industrialisation de l'éducation a deux objectifs principaux : répondre à la demande croissante de la société en éducation et répondre aux besoins de main d'œuvre des entreprises. Cela permet à la fois d'adapter un enseignement concret à la société mais aussi de pallier une inefficacité de l'enseignement. La mise en place du Permis Internet par AXA Prévention illustre ce dernier point : une entreprise s'insère dans l'école pour proposer une formation qui n'était pas identifiée au niveau des enseignants. Nous pouvons le rapprocher des trois strates qui accompagnent le processus d'industrialisation. La première strate est la technicisation à travers la production d'un kit qui a été confié à Havas Events, l'agence de communication évènementielle du groupe de renommée mondiale Havas. Ce kit est essentiel pour accompagner la parole des forces de l'ordre car il représente le lien entre toutes les parties impliquées pour le passage du Permis Internet. Les acteurs sont identifiés et jouent chacun un rôle bien déterminé qui n'est pas spécialement leur rôle d'origine, comme pour les gendarmes. L'organisation du dispositif est donc véritablement rationnalisée ce qui correspond à la deuxième strate du processus d'industrialisation. Quant aux élèves, ils s'inscrivent dans une économie des promesses en passant ce Permis Internet et posent avec fierté sur les photos des journaux locaux en montrant leur permis. Ils sont dans une idéologisation du dispositif, la troisième strate du processus d'industrialisation.

L'industrialisation traduit un mode de production comme nous venons de le décrire, et elle s'accompagne d'un processus de marchandisation représentant la construction de valeur par une entreprise pour en tirer un profit. Dans la logique industrielle, dès qu'il y a un marché c'est-à-dire la rencontre d'une offre et d'une demande, la marque existe ; elle est elle-même une matrice communicationnelle. Les marques ont une volonté de tra-

vailler les représentations souvent au nom d'une valeur morale en mobilisant les familles, l'école, l'enseignant et l'enfant. Elles viennent ainsi combler un déficit social, par exemple avec le brossage de dents (Marti, 2018). Avec le kit Permis Internet, AXA Prévention vient combler un déficit au niveau de la formation des élèves par rapport au comportement à adopter sur internet en proposant aux éducateurs, enseignants et parents, un outil prêt à être utilisé. Le fait que les marques entrent dans l'école n'est pas un phénomène nouveau ni rare comme nous pouvons le constater sur la pédagothèque du site de l'Institut National de la Consommation[7]. Par contre, les finalités des différents acteurs ne sont pas les mêmes pour des entreprises comme Hachette, Belin ou Nathan et AXA, Google ou Microsoft, ces trois derniers ayant des ambitions commerciales fortes et affichées.

Pourtant le principe de neutralité de l'école prévaut et avait été clairement défini par la loi dès 1936 où une circulaire stipulait qu' « en aucun cas et en aucune manière, les maîtres et les élèves ne devaient servir directement ou indirectement à aucune publicité commerciale ». D'autres circulaires sont venues corroborer cette loi en 1952, 1956, 1963 et 1967. Mais en 2001, Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale, rédige une circulaire intitulée « Code de bonne conduite des interventions des entreprises en milieu scolaire » qui instaure le principe de neutralité commerciale avec la possibilité de partenariats dès lors qu'il existe un contenu pédagogique validé par la pédagothèque de l'INC. Soulignons dans ce cas que le contenu pédagogique doit être validé par un organisme relatif à la consommation et non pas par l'Éducation nationale, ce qui montre une réelle instrumentalisation des savoirs comme le dénonce Nico Hirtt : *« […] l'instrumentalisation des savoirs au service de la compétition économique aura réduit encore la capacité des systèmes d'enseignement à former des citoyens capables de réfléchir avec leur propre tête, capables de résister à l'appauvrissement culturel programmé, capables de comprendre le monde où ils vivent, capables de déceler et de combattre les injustices, capables de se mobiliser, de lutter pour un monde meilleur»* (Hirtt, 2001, p. 78).

La collaboration de l'Éducation nationale avec des entreprises est bien ancrée et s'inscrit dans une tradition française ; le fait qu'AXA Prévention finance le kit Permis Internet n'est donc pas un fait novateur. Par contre, il existe une évolution quant aux types d'entreprises concernées ainsi qu'à leurs finalités. AXA Prévention fait partie du groupe international AXA qui est la première marque mondiale d'assurance pour la 9e année consécutive en 2017. L'entreprise se classe parmi les groupes commerciaux très puissants qui appliquent nécessairement des stratégies économiques pour se développer dans un monde concurrentiel, ce qui ne correspond pas au monde de l'école.

Une logique d'impensé entre les entreprises, le gouvernement et l'école

La succession des réformes concernant l'informatisation et les plans numériques mis en place par les gouvernements successifs, démontrent que la technologie informatique et les entreprises associées sont placées dans une posture d'évidence à l'école. Il parait évident d'avoir des postes informatiques en classe, il parait évident que ces postes soient configurés par Microsoft ou Apple, il parait évident que les élèves apprennent à se servir de Google. Ce qui est proposé par les marques dans les écoles n'est pas remis en question car ces dispositifs représentent l'avenir à travers des logiciels ou des matériels qui évoluent sans cesse. Le numérique a toujours été intégré dans l'école de façon quasi-logique sans

.....
7. https://www.inc-conso.fr/content/la-pedagotheque-et-vous : consulté le 13.08.18

qu'on l'interroge c'est-à-dire dans une logique d'impensé (Robert, 2005). Le fait que ce soit AXA Prévention qui propose le kit Permis Internet n'a jamais été interrogé par l'éducation nationale de façon globale, même si certains syndicats comme le Sgen-CFDT et le SE-Unsa ont alerté Vincent Peillon alors ministre de l'Éducation nationale en janvier 2014. Les syndicats ont dénoncé à la fois l'aspect commercial de la démarche mais aussi la pédagogie de la peur sous-jacente au contenu proposé par ce kit pédagogique. Malgré ces alertes, le Permis Internet a continué à être diffusé dans les écoles.

École et numérique

En reprenant le principe de la neutralité commerciale à l'école édicté par Jack Lang, aucune entreprise à vocation commerciale ne devrait pouvoir être présente dans l'école. Et pourtant elles y sont. Comment font elles pour s'immiscer dans le giron de l'éducation nationale malgré les lois qui semblent contraindre fortement cette pratique ? Le processus de dépublicitarisation peut être une première réponse (Montety, 2005). C'est une manière de faire de la publicité sans utiliser les stratégies publicitaires classiques mais en lui substituant des formes de communication plus discrète en n'affichant pas clairement d'ambition marchande (Marti de Montety, 2013). En affichant son logo sur les carnets distribués aux élèves ainsi que sur les différents outils du kit pédagogique, AXA Prévention utilise donc des techniques de dépublicitarisation et s'offre une visibilité auprès des gendarmeries, des écoles, des élèves et des parents d'élèves. Il y a donc dépublicitarisation puisque AXA s'offre un support de visibilité à travers le kit Permis Internet, mais il ne l'affiche pas comme tel à travers le déploiement du kit pédagogique.

La question des acteurs privés proposant des outils à l'éducation nationale n'est pas nouvelle mais l'évolution de la société et surtout, l'évolution du monde numérique, est telle que nous ne pouvons pas ne pas nous interroger sur l'empreinte laissée par les grands groupes privés appartenant ou étant assimilés aux GAFAM, à l'école. En laissant entrer notamment les grands groupes privés, on élude la question de leur hégémonie en se fondant uniquement sur une vision utilitariste qui empêche la formation du regard critique de citoyen et formate des futurs consommateurs déjà acquis par les multinationales du numérique. Ces entreprises privées proposent des contenus pédagogiques ou des supports matériels aux écoles qui ne remettent pas en question ce qui leur est offert par manque de temps, de compétences techniques ou de moyens financiers. Ce sont trois leviers par lesquels les entreprises du numérique s'immiscent à l'école et qui empêchent leur remise en question par les acteurs de l'école. Le kit Permis Internet permet de faire gagner du temps aux enseignants, il peut leur paraitre plus complet que ce qu'ils auraient pu produire et il est gratuit. Il n'y a donc pas de raison apparente de le remettre en question. Le problème qui se pose vient du fait que ce sont des entreprises privées qui proposent du contenu pédagogique et non plus le Ministère de l'éducation nationale. Il y a donc un glissement de la prérogative politique c'est à dire *« la possibilité pour un acteur aux intérêts privés de remplir de facto une fonction politique sans avoir à payer le coût d'accès au système politique démocratique (investissement électoral) et en contournant l'État (parfois avec sa complicité, voire en le mettant à son service) »* (Robert, 2005). Ce glissement de la prérogative politique de l'État vers les entreprises numériques repose sur un impensé lié à la question de la présence forte des multinationales du numérique sur des questions jusqu'ici dévolues aux sphères politiques. Avec leur fonctionnement économique, ces acteurs privés éludent le rôle de formation à l'esprit critique de l'école (Inaudi, 2008) au profit d'un schéma capitaliste (Boltanski et Chiapello, 1999).

Le glissement de la prérogative politique dont nous parlons ici repose sur plusieurs évolutions concordantes (Inaudi, 2018)[8]. Nous retiendrons celle de la formation d'enseignements labellisés par des entreprises privées avec par exemple la classe Apple qui développe des outils pédagogiques reposant évidemment sur les appareils de la marque, les tablettes Ipad[9]. Ce n'est plus l'éducation nationale qui maitrise le contenu de la formation, ce sont les entreprises privées. D'autres accords ont été signés entre l'Éducation nationale et des grands groupes comme Microsoft en 2015, des accords entre Amazon et le réseau Canopée en 2016, et encore des formations au numérique ont été dispensés par Google à l'université de Marne-la-Vallée, d'Angers ou de Lorraine en 2018. Les acteurs éducatifs et politiques placent une confiance aveugle dans ces entreprises qui apparaissent inéluctables pour l'avenir proche, l'école se devant de répondre à cette injonction de course technologique sous peine de ne pas anticiper les besoins de la société de demain. Les GAFAM sont des ordonnateurs, ils mettent de l'ordre et il n'y a pas de négociation possible car ils ont la puissance financière. Pourtant, le dernier rapport PISA sur le niveau scolaire publié par l'OCDE montre que les pays qui obtiennent les meilleures performances sont ceux où les élèves utilisent le moins l'ordinateur. Cela pose clairement la question de la politique numérique éducative en France.

Les contenus pédagogiques numériques

La question du numérique ne concerne pas seulement les infrastructures ou le matériel utilisé, mais aussi, le contenu. Comme nous l'avons déjà souligné, le contenu des kits pédagogiques n'est pas obligatoirement validé par l'institution scolaire mais peut l'être par l'Institut National de la Consommation, par exemple, s'il est mis en ligne dans leur pédagothèque. Dans le cas du Permis Internet, le contenu est validé par l'agence de communication Havas et AXA Prévention. Ces kits pédagogiques sont donc transmis dans les écoles sans que les acteurs de cette dernière n'aient été consultés. Comme nous l'avons déjà souligné, la question de la diversité des temporalités des acteurs concernés est un des facteurs qui peut expliquer cette non-validation par l'éducation nationale. Un autre facteur explicatif se situe autour de la formation et de l'intérêt des enseignants pour ces questions. Lorsque nous avons cherché à contacter des écoles pour mener nos entretiens en mai 2017, nous avons envoyé 147 mails aux écoles de Grenoble et des alentours pour n'obtenir que trois réponses, toutes interrogatives par rapport à notre sujet de recherche. Nous en avons tiré deux grandes conclusions : soit les enseignants ne regardent pas leur adresse mail académique, soit ils ne connaissent pas le Permis Internet et auquel cas notre enquête ne les intéresse pas. Dans les deux cas, cela démontre le peu d'intérêt pour la question numérique.

Le manque de formation technique et pédagogique des enseignants est souvent souligné (Bréda, Combès et Petit, 2012) et génère un déplacement du discours pédagogique vers les entreprises privées qui sont les seules à contrôler ce qui est transmis dans la mise à disposition de kits pédagogiques. Le problème de la collaboration avec les commanditaires privés se situe au niveau des contenus, d'une part, parce qu'ils ne sont pas forcément maitrisés par les enseignants, et d'autre part, parce qu'ils ne sont pas forcément pertinents au regard des missions de l'école comme l'ont souligné les syndicats s'opposant au Permis Internet. De plus, le discours qui est proposé dans le kit est basé sur les risques, ce qui peut paraitre logique de la part d'une compagnie d'assurance. Ce discours n'est pas remis en question par les autorités éducatives et pourtant, cet angle d'attaque ne fait que renforcer

.....
8. Intervention d'Aude Inaudi lors de la journée d'études « L'école en contexte numérique. Logiques d'acteurs, action publique et enjeux industriels », 6 avril 2018.
9. https://www.apple.com/fr/education/ : consulté le 15.11.18

l'idée utilitariste de l'internet et aussi l'idée de l'utilité des compagnies d'assurance pour se protéger des risques. Cette approche par les risques restreint la possibilité pour les élèves de s'emparer des questions critiques autour du numérique et situe l'exposition de la vie privée comme un problème technique de confidentialité et non comme un élément de l'esprit du capitalisme comme l'a souligné Sophie Jehel dans son analyse des risques médiatiques :

« Une approche techniciste et individualiste des risques médiatiques est à la fois peu propice à l'investissement des enseignants, peu adaptée à des risques structurels et risque d'être sans efficacité face à un secteur en mutation technologique permanente. […] Mais la formation de l'esprit critique des jeunes présuppose la construction d'une approche critique des médias, c'est-à-dire distanciée et systémique par les enseignants eux-mêmes. » (Jehel, 2015, p. 80).

Le projet Permis Internet est porté par le Ministère de l'Intérieur et plus précisément par le Secrétariat général du Comité interministériel de la prévention de la délinquance et de la radicalisation en partenariat avec AXA Prévention. L'accent est donc mis sur les risques en formant les élèves aux dangers de l'internet mais sans les initier aux usages. Les personnels enseignants qui se sont opposés à ce Permis Internet ont souligné le manque d'inscription de cette formation dans le temps long que suppose l'éducation au numérique et le rattachement à une véritable éducation à la culture informationnelle.

Conclusion

Il existe une intensification des échanges entre la sphère éducative et le secteur privé qui rend les frontières entre Etat, marché et société civile poreuses (Musselin, 2016). En partant de l'étude du dispositif Permis Internet, nous nous sommes attachées à montrer les dépendances existantes entre les trois acteurs ainsi que les enjeux qui en découlent. L'école a évolué avec l'industrialisation de l'éducation et l'entrée des entreprises dans cette institution plus ou moins protégée de toute marchandisation.

L'insertion des outils et des contenus numériques à l'école sans que l'Éducation nationale n'ait été consultée lors de sa mise en œuvre, produit une impossibilité de remise en cause de la technique, et par là-même, une impossibilité de construction d'un regard critique et individuel sur ces techniques. La forme du kit pédagogique en est un exemple car ils *« font en quelques sorte la promesse d'un apprentissage garanti et cristallisent, par là même, des imaginaires autour de la diffusion des savoirs et de leur efficacité sociale »* (Seurrat, 2009, p. 13). L'objet Permis Internet étant sous forme de kit, il promet, rien que par sa matérialité, un apprentissage. La deuxième question soulevée par le kit est qu'il propose un contenu sur les risques de l'internet c'est-à-dire une vision utilitariste non inscrite dans une continuité pédagogique, qui ne permet pas une approche critique des industries numériques reposant sur *« la logique économique des grands acteurs du web sur laquelle repose leurs stratégies de développement, leurs modèles de financement, fondé sur la publicité ou les données personnelles […] »* (Jehel, 2015, p. 79).

Il semblerait que l'école entre dans ce que George Ritzer a appelé un processus de McDonaldisation, c'est-à-dire en un découpage des tâches jusqu'à ce qu'elles aient été réparties de manière rationnelle pour rendre efficace la réalisation de chacune. C'est ce que souligne Andrew Feenberg dans le système néo-libéral américain où il existe une véritable déprofessionnalisation des enseignants avec plus de la moitié des cours donnés par des contractuels (les « freeway flyers ») et il insiste sur le fait que le système scolaire doit être organisé autour des cours et non pas des techniques. Selon lui, *« les maîtres des systèmes techniques, les dirigeants militaires et les chefs des grandes entreprises, les médecins et les ingénieurs*

ont bien plus d'influence sur les modèles de la croissance urbaine, de la construction des logements, sur les systèmes de transport, le choix des innovations et sur nos pratiques de salariés, de patients ou de consommateurs que toutes les institutions représentatives réunies » (Dubreuil, 2005). La technique constitue une puissance qui l'emporte sur le système politique (Feenberg, 2004, p. 109). Les sphères politiques ont moins de puissance sur les systèmes techniques émergents que les acteurs majeurs de la société, ce que Pierre Moeglin traduit par la présence des logiques sociales et économiques à ne pas dissocier l'une de l'autre, sachant que le contrôle politique va de pair avec le développement du marché privé (Moeglin, p. 341).

Références bibliographiques

Badouard, Romain (2017), *Le désenchantement de l'internet. Désinformation, rumeur et propagande*, Limoges : FYP éditions.

Breda, Isabelle ; Combes, Yolande ; Petit, Laurent (2012), L'éducation à l'information et aux médias dans le milieu scolaire révélatrice des enjeux relatifs au changement de paradigme éducatif?, *Études de communication*, « L'éducation à l'Information, aux TIC et aux Médias : le temps de la convergence ? », n° 38/2012, pp. 117-130.

Breton, Philippe (1997), *La parole manipulée*, Grenoble : La Découverte (Cahiers libres/Essais). Boltanski, luc ; Chiapello, Eve (1999), Le nouvel esprit du capitalisme, Paris : Gallimard.

Cerisier, Jean-François (2016), « La forme scolaire à l'épreuve du numérique », *Questions de communication*, Série actes 34 : Numérique & éducation. Dispositifs, jeux, enjeux, hors jeux.

Collet, Laurent ; Carsten, Wilhem (dir) (2015), *Numérique, éducation et apprentissages. Enjeux communicationnels,* Paris : L'Harmattan.

Corroy-Labardens, Laurence ; Barbey, Francis ; Kiyindou, Alain (coord.) (2015), *Éducation aux médias à l'heure des réseaux*, Paris : L'Harmattan.

Derycke, Alain (2015), « Le chercheur-enseignant en professionnel face au numérique : pris entre pédagogisme et managérialisme ? », *Distances et Médiations des Savoirs,* [en ligne], consulté le 12/08/2018, https://journals.openedition.org/dms/1172.

Dewey, John (1916/2011), *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation,* Paris : Armand Colin.

Dubreuil, Bertrand « Note de lecture (Re)penser la technique, vers une technologie démocratique, par Andrew Feenberg », *Revue Projet*, 2005/2 (n° 285), p. 45-47.

Feenberg, Andrew (2004), *(Re)penser la technique. Vers une technologie démocratique*, trad. de l'anglais par A.-M. Dibon, Paris : Éditions La Découverte/MAUSS (coll. Recherches).

Ferrero, Max ; Clerc, Nicole (2005), *L'école et les nouvelles technologies en question,* Paris : L'Harmattan (collection « questions contemporaines »).

Gonnet, Jacques (2001), *Éducation aux médias. Les controverses fécondes*, Paris : Hachette.

Hirtt, Nico (2001), « L'enseignement sous la coupe des marchés », *Les actes de lecture* n° 73.

Inaudi, Aude (2018), « Ressources numériques éducatives : la prérogative des acteurs en question », communication présentée lors de la journée d'études *L'école en contexte numérique. Logiques d'acteurs, action publique et enjeux industriels*, Grenoble : Gresec, 6 avril 2018.

Inaudi, Aude (2017), École et numérique : une histoire pour préparer demain, *Hermès, La Revue- Cognition, communication, politique*, CNRS-Editions, Les élèves entre cahiers et claviers, 2017/2 (78), p. 72-79

Jacquinot, Geneviève (2012), *Image et Pédagogie*, Paris : Éditions des archives contemporaines.

Jehel, Sophie (2015), « Les risques médiatiques, les industries culturelles et l'éducation aux médias à l'école » (p. 67-80), in Corroy-Labardens, Laurence ; Barbey, Francis ; Kiyindou, Alain (coord.), *Éducation aux médias à l'heure des réseaux*, Paris : L'Harmattan.

Lardellier, Pascal (2016), Génération 3.0. Enfants et ados à l'ère des cultures numérisées, Comelles- le-Royal, Éditions EMS.

Marti, Caroline (2018), « Kits pédagogiques de marques : diffuser des savoirs, normer des pratiques. Enjeux et modalités de l'appropriation d'une relation didactique », communication présentée lors de la journée d'études *L'école en contexte numérique. Logiques d'acteurs, action publique et enjeux industriels,* Grenoble : Gresec, 6 avril 2018.

Moeglin, Pierre; Tremblay, Gaëtan (dir.) (2001), Bogues, Globalisme et pluralisme, *Tic et éducation*, vol. 3, Québec, Presse de l'Université Laval.

Moeglin, Pierre (2005), *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle,* Grenoble : PUG.

Moeglin, Pierre (2015), MOOC, les (vrais) enjeux, in Collet

Moeglin, Pierre (dir.) (2016), *Industrialiser l'éducation – Anthologie commentée (1913-2012)*, Presses Universitaires de Vincennes (Collection « Médias »).

Montety (de), Caroline (2012), « Haribo chez les Muses : la tentation patrimoniale. Quand les marques deviennent des musées » in *Musées en mutation. Un espace public à revisiter,* sous la direction de M. Regourd, L'Harmattan, coll. Gestion de la culture.

Musselin, Christine (2007), *The transformation of Academic Work. Facts and Analysis.* University of California Berkeley, Center for studies in Higher Éducation, February, Research and Occsasional Paper Series.

Petit, Laurent (2014), « De l'intérêt d'une enquête quantitative sur les TIC(E) dans les collèges de Seine-Saint-Denis», *Distances et Médiations des Savoirs*, [en ligne], consulté le 12/08/2018, https://journals.openedition.org/dms/499.

Ritzer, George (1996), *The McDonaldization of Society.* Thousand Oaks, Pine Forge Press.

Robert, Pascal (dir.) (2016), *L'impensé numérique. Tome 1 : des années 1980 aux réseaux sociaux*, Paris : éditions des archives contemporaines.

Robert, Pascal (2018), «L'impensé numérique et le glissement de la prérogative politique», communication présentée lors de la journée d'études *L'école en contexte numérique. Logiques d'acteurs, action publique et enjeux industriels*, Grenoble : Gresec, 6 avril 2018.

Seurrat, Aude (2009), Les médias en kit pour promouvoir « la diversité » : étude de programmes européens de formation aux médias destinés à « lutter contre les discriminations » et « promouvoir la diversité », Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, dir : Emmanuël Souchier et Yves Jeanneret, Université Paris 4.

Zakhartchouk, Jean-Michel (1999), « Quelques pistes pour enseigner la lecture des consignes », [en ligne], Consulté le 12.08.18, http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-zahkartchouk.pdf

Références en ligne

Code de bonne conduite des interventions des entreprises en milieu scolaire: http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010405/MENG0100585C.htm [consulté le 15.08.18]

INC, pédagothèque de la consommation : https://www.inc-conso.fr/content/la-pedagotheque-et-vous [consulté le 15.08.18]

Plan numérique 2015 : http://ecolenumerique.education.gouv.fr/ [consulté le 15.08.18]

République numérique, Axelle Lemaire : https://www.economie.gouv.fr/republique-numerique [consulté le 15.08.18]

Le permis internet à l'école : quand le gendarme devient formateur

Article inédit, mis en ligne le 15 décembre 2018.

Christelle Millet-Fourrier

L'auteure est maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication au sein de l'Université Grenoble Alpes et membre du laboratoire du GRESEC. Après avoir travaillé sur la communication des collectivités locales, ses recherches se sont portées sur la question de l'identité numérique et de l'éducation et de la sensibilisation des enfants à la protection des données personnelles.

Plan de l'article

Introduction
Méthodologie
Kit ou double
L'entrée du permis dans l'école : acteurs concernés et premiers ressentis
Des logiques concurrentes ou complémentaires ?
Conclusion
Références bibliographiques

Résumé

Afin de protéger les enfants des dangers d'internet, la mise en place d'un permis à l'école pour les élèves de 10 ans est censée leur donner l'occasion d'identifier les pièges possibles. Cette initiative du ministère de l'Intérieur conduit le gendarme ou le policier à entrer dans l'école afin d'assurer un rôle de prévention, en s'appuyant sur un kit pédagogique qui permet d'animer les séances de discussion. Plutôt favorablement perçu par les enseignants que nous avons rencontrés, ce rôle de formateur qu'assure le gendarme s'inscrit dans le cadre d'un partenariat plus large Éducation-Police-Gendarmerie et soulève un certain nombre de questions relatives notamment à une politique délégataire de l'Éducation Nationale et à un glissement de certaines prérogatives.

Mots clés

Kit pédagogique, internet, permis, sensibilisation, prévention, prérogative politique.

Titlie

Internet license at school : when the policeman becomes a trainer

Abstract

In order to protect children from the dangers of the internet, setting up a school license for 10-yeared-old pupils is supposed to give them the opportunity to identify possible pitfalls. This initiative of the Ministry of the Interior leads the policeman to enter the school to ensure a preventive role, relying on a teaching kit that facilitates the discussion sessions.

Rather favorably perceived by the teachers we met, this role of trainer provided by the policeman is part of a larger partnership Education-Police and raises a number of issues related in particular to a delegated policy of National Education and a shift incertain prerogatives.

Keywords

Teaching kit, internet license, sensitization, prevention, political prerogative.

Título

El permiso internet en la escuela : cuando el oficial de policia se convierte en entrenador

Resumen

Para proteger a los niños de los peligros de internet, se supone que la creación de un permiso escolar para niños de 10 años les brinda la oportunidad de identificar posibles riesgos. Esta iniciativa del Ministerio del Intérior lleva al policía a ingresar a la escuela para tener un papel preventivo. Para ayudarle, se juega con un kit de enseñanza que permite las sesiones de discusión. Este papel de capacitador proporcionado por el oficial de policía está bastante bien percibido por los maestros que hemos encontrado y forma parte de una asociación más amplia Educación-Policia. Plantea una serie de cuestiones relacionadas en particular con una política delegada de la Educación Nacional y un cambio de ciertas prerrogativas.

Palabras llaves

Kit educativo, internet, licencia, sensibilización, prevención, prerrogativa política.

Introduction

Si certains articles dits de vulgarisation ou « grand public » semblent inviter les utilisateurs d'internet à se saisir de questions comme « faut-il avoir peur du numérique ? » quand d'autres acteurs organisent une journée d'ateliers « Internet sans crainte » dans le cadre de l'événement mondial Safer Internet Day, le dénominateur commun à toutes ces initiatives est d'agiter ou de promettre de faire fuir le spectre de dangers potentiels ou imminents dont nous n'aurions pas conscience. La plupart des techniques sont donc présentées comme étant là (Robert, 2014) et cette posture de l'évidence nous conduit plutôt à envisager les moyens pour composer avec elles qu'à identifier les solutions pour s'en passer. La question des usages d'internet n'y échappe donc pas et les politiques publiques oscillent entre éducation pour certaines et sensibilisation pour d'autres. Les premières visent l'acquisition de compétences afin d'obtenir un certain degré d'autonomie et même de prise d'initiative, dimension à laquelle la notion d'usage renvoie presque spontanément. Les secondes évoquent simultanément des problèmes et la présentation des enjeux corrélés et s'apparentent souvent à des actions de sensibilisation à des risques associés à un comportement inadapté.

Parmi tous les publics visés par ces politiques, les enfants sont l'objet d'une attention toute particulière tant ils semblent être à la fois l'avenir d'une technologie associée à un usage raisonné et incontournable (et liée à une certaine acceptabilité sociale) et le reflet de nos interrogations alimentées par des peurs infondées ou au contraire légitimes en tant que population fragile et exposée. Dans cet ordre idée, l'association des fournisseurs d'accès et de services internet (AFPI) agite par exemple la menace de la radicalisation, de la pédophilie et du piratage de données bancaires pour inciter les enfants à se « former »

et à redoubler de vigilance en leur proposant de passer un permis web obtenu en répondant à une session de dix questions. Le foisonnement des initiatives censées accompagner cette montée en compétences teintée à la fois de maîtrise technique de l'outil mais aussi de sens critique et d'intelligence portées par des acteurs variés rassure donc autant qu'il interroge.

Il semble aller dans le sens de la loi pour la refondation de l'école (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République n°2013-595 du 8 juillet 2013) qui prévoit « de former les élèves à la maîtrise, avec un certain esprit critique, de ces outils qu'ils utilisent chaque jour dans leurs études et leurs loisirs ». Parmi toutes ces initiatives, le Permis Internet pour les classes de CM2 est apparu en 2013 comme un premier pas vers une sensibilisation aux dangers, le discours de la peur ayant probablement largement contribué à la légitimation de la démarche et à la construction de la représentation de son utilité. Porté par le ministère de l'Intérieur en lien avec un assureur privé, Axa Assurances, son étude aurait pu conduire à une nouvelle analyse des logiques d'entrisme de certains acteurs sur lesquelles de nombreux travaux se sont d'ores et déjà penchés (Inaudi, 2013, Jeanneret, 2016, Seurrat, 2017). Pourtant, à l'issue des entretiens qui ont été effectués sur les départements de l'Isère, du Rhône et du Gard entre 2017 et 2018, le constat d'un concentré des interrogations qui traversent notre société à l'occasion de ce qu'il est désormais convenu d'appeler un glissement de la prérogative politique (Inaudi, 2013) s'impose. De la nécessité de se situer dans la longue durée pour concilier politiques publiques et usages, à l'arrivée de la ville en tant qu'acteur publique « qui prend la place » et se pose la question des usages d'internet en termes productivistes ou culturels (Moeglin, 2015), en passant par la question des figures de l'éducation, c'est bien plus qu'à un énième permis attribué au sein de l'école (rappelons l'existence du permis vélo) que nous nous sommes attelés.

Cet article rend compte d'une recherche en cours et soulèvera donc plus de questions qu'il n'apporte pour le moment de réponses puisqu'il prétend saisir sans y parvenir complètement la problématique de la colonisation des esprits par le binôme usages/dangers d'internet sur fond de « dispositif technico-imagier » (Musso, 2002) porté par le couple inattendu « enseignant–gendarme ».

Nous présenterons donc dans une première partie les modalités pratiques qui ont entouré l'introduction de ce permis internet dans l'école en donnant les principaux chiffres permettant de mesurer l'ampleur de l'initiative. Il s'agira également de décrire les logiques énonciatives identifiables à partir d'une lecture socio-sémiotique du contenu du kit pédagogique associé au passage du permis. Nous évoquerons ensuite les principaux acteurs concernés par cette initiative en nous focalisant d'abord sur le ressenti des premiers relais de cette sensibilisation, les enseignants. La convergence de leur point de vue quant au rôle central du gendarme (au point d'éclipser complètement le kit dit pédagogique) nous conduira à mettre en lumière les principales vertus du permis, ses limites apparaissant, par contraste, comme sur le négatif d'une jolie photo. C'est à partir d'elles, enfin, dans un troisième et dernier temps, que nous prendrons le prétexte de la présentation d'une initiative parallèle pour rendre saillant le télescopage de plusieurs logiques d'acteurs sur fond de concurrence ou de complémentarité des politiques.

Méthodologie

S'immerger dans le kit Permis Internet pour en comprendre les modalités de mise en œuvre et évaluer la portée des remarques que les enseignants allaient nous livrer au cours de nos entretiens a bien entendu été la première étape. Les deux premières pistes investi-

guées pour essayer de se le procurer ayant échoué (inscription sur un site internet dédié mais avec deux questions filtre « êtes- vous une école ou une association ?» et « de quelle commune dépendez-vous ? », et prise de contact avec la société éditrice chargée de la production du kit), c'est vers une directrice d'école que nous nous sommes finalement tournés. Le prêt du kit et des supports qui l'accompagnent (livret et questionnaire) nous a permis d'avoir une première approche du permis, de le manipuler sans filtre et sans parasitage lié à sa mise en œuvre pratique en situation, c'est-à-dire dans une classe. Nous avons parcouru l'intégralité des chapitres proposés afin de procéder à une première analyse de la stratégie énonciative développée dans le kit.

C'est dans un second temps que nous avons entamé une grande campagne d'identification des interlocuteurs susceptibles de nous parler de ce permis. Parmi les différentes catégories envisagées, des concepteurs aux usagers, c'est à la population enseignante que nous souhaitions nous adresser en premier. Il n'était pas question d'évaluer l'intérêt du kit ou son originalité d'un point de vue créatif ou pédagogique. Nous ne souhaitions pas non plus procéder à un recensement des grandes représentations des usages d'internet parmi la population des enfants ni celle des parents. L'objet même de cette première phase de collecte de données était bien l'identification des perceptions des enseignants, tant sur le kit lui-même et ses usages que sur la nécessité de l'utiliser. Il s'agissait également de comprendre par quelle porte il était entré dans l'école afin de mesurer le poids relatif de chaque acteur dans cette grande campagne de sensibilisation. Nous ne souhaitions pas participer à des séances car notre propos n'était pas l'observation mais bien au contraire, sur un mode déclaratif, le recueil de discours pour faire émerger des perceptions. Malgré un envoi de méls à l'ensemble des écoles primaires du département de l'Isère, le faible retour de ces dernières nous a conduit à investiguer sur quatre départements différents et c'est, au final, sur l'Isère, le Rhône, la Drôme et le Gard que nous avons pu procéder à 11 entretiens, auprès de trois directrices d'école sans décharge et de huit enseignants. Cette difficulté ne doit pas surprendre : l'absence d'évaluations de la réception de ces interventions par le personnel de l'Éducation Nationale comme l'absence de de remontées d'informations ou de comptes rendus à la hiérarchie nous ont privé de statistiques précises. Ces données existent bien entendu : elles sont produites et tenues à jour par les gendarmes, catégorie d'acteurs que nous rencontrerons dans la seconde phase de notre projet.

Kit ou double

A l'intérieur même de l'école, l'idée de sensibiliser les enfants aux dangers qui les guettent (parce que considérés comme une population fragile face à l'adulte) n'est pas nouvelle. Il y a plus de 20 ans déjà, le ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, la direction de l'Action Sociale et la Direction des écoles, lançaient conjointement le passeport pour le pays de Prudence. Il s'agissait de préparer les enfants à toutes les situations dans lesquelles le rapport à l'adulte pouvait occasionner du mal-être, de la gêne, allant jusqu'à identifier les dérives liées à la pédophilie. Avec un récit introductif sur le mode de « il était une fois », les enfants étaient invités à cocher des réponses sur une dizaine de pages pour devenir des héros du pays de Prudence. Cette démarche reposait sur l'hypothèse que l'acquisition de connaissances permettrait aux élèves non seulement d'identifier les situations à risque plus facilement mais également de les éviter. Aujourd'hui, dans le même ordre d'idée, le Permis Internet est présenté comme un programme de prévention pour un bon usage d'internet à l'attention des CM2. Le bon usage implique d'emblée la menace qui pèse sur cette cible fragile et n'évoque, bien entendu, en aucun cas, la dimension technique de l'usage. Ce permis a donné lieu à la

production d'un kit puisqu'il est composé d'un dvd, d'un fascicule conçu pour deux destinataires différents, les parents et les enfants, et enfin d'un permis, délivré à l'issue d'une phase de questionnaire que tous les enfants ou presque passent avec succès. Sa signature visuelle évoque autant le parcours que les arborescences ou connexions et l'idée de paliers, d'étapes, de cheminement ou d'apprentissage est clairement évoquée. A l'origine incarné par une jeune policière appelée Emma évoquant tout aussi bien des personnages de bandes dessinées qu'on s'attendrait à retrouver dans Titeuf qu'une héroïne de dessin animé destiné à des adultes, c'est désormais un policier de sexe masculin mais sans âge, évoquant plutôt l'enfant que l'adulte et reprenant les codes des dessins manga, qui incarne le permis. Depuis son lancement, quelques ajouts sont venus compléter le kit, notamment en créant une extension incarnée par trois personnages, Touite, Clic et Boobook, qui permettent aux enfants de suivre les aventures de Permiz pour éviter les pièges d'internet et réviser après les séances de formation dispensées en classe avec un objectif annoncé : être prêt à passer le permis.

Pédagogiquement parlant, c'est l'analogie avec les dangers de la rue qui a été retenue par les concepteurs et six chapitres assortis de témoignages d'enfants permettent de passer en revue tous les dangers identifiés, avec une présentation systématique censée faciliter la mémorisation et l'impact voulu à travers l'analogie : *« sur internet comme dans rue, il y a moi, quelques personnes que je connais et beaucoup que je ne connais pas », « sur internet comme dans la rue, je protège ma vie privée » , « sur internet comme dans la rue, il y a des choses que je ne voudrais pas voir », etc...* Si la prise de parole se fait sur un ton volontiers amical avec un tutoiement qui instaure une certaine proximité et l'affichage de mots-clefs écrits en lettres capitales comme « SUPER » accompagnés d'un point d'exclamation, le propos est tout sauf léger : il est question de « permission », de « prudence » et de « responsabilité ». Le recours à l'univers de la bande dessinée donne donc une dimension ludique qui permet de mettre l'enfant à l'aise mais le ton est sérieux. Le tutoiement et la multiplication des conseils ou questions adressés à l'enfant permettraient presque de court-circuiter le gendarme. On retrouve ici certaines des conclusions que des analyses antérieures sur les dispositifs de médiation destinés aux enfants ont clairement identifié (Auger, Jacobi, 2003) : l'utilisation d'embrayeurs conatifs souligne la volonté d'interaction et permet de maintenir l'attention par la répétition de l'analogie. L'entretien d'une certaine connivence facilite sans doute également le futur échange qui doit s'installer entre le gendarme et la classe puisque l'utilisation du kit s'inscrit dans la longue tradition des « réunions-discussions ».

Une seconde analogie est mobilisée pour légitimer les conseils voire les prescriptions : c'est celle de la conduite accompagnée. Le kit indique que pour devenir autonome, il faut connaître certaines règles et apprendre à les respecter, « en grandissant tu pourras faire de plus en plus de choses sans tes parents ». Au sein d'un même chapitre, par exemple celui consacré à la profusion des informations qui circulent sur internet, des mots-clefs projetés sur un écran vierge de toute autre illustration viennent rythmer le commentaire : « vérité », « rumeur », « hoax ». Le registre utilisé devient parfois étonnamment plus soutenu, « un site réputé et professionnel » et l'on bascule sur la thématique du danger ou de la menace avec des explications qui évoquent l'urgence, la vigilance, « les personnes mal intentionnées ». Ce registre soutenu est d'autant plus manifeste que l'usage de mots peu fréquents pour cette population d'enfants comme « délit » s'intensifie et la thématique du malaise ou de la gêne est très présente. Le contraste ne vaut pas que pour les registres de langage car on alterne injonctions, conseils et réflexes « parles en », « ne donne jamais ton nom », « dis à tes parents qui tu rencontres ». Cette volonté de création d'automatismes est manifeste avec un usage fréquent de l'impératif et un recours à des associations/oppositions binaires du type « RDV NON », « mauvaises personnes, bonnes personnes » qui flirtent avec le conditionnement.

Enfin, des témoignages viennent appuyer les explications données. En apparence pris sur le « vif » et spontanés, on comprend très vite qu'ils sont construits. La prise de parole se fait sur le mode de la récitation et les séquences tournées mettent en scène des enfants dont le phrasé et le vocabulaire dénaturent un peu l'intention et ne rendent pas forcément très facile la projection. Ainsi, une petite fille se dit « stupéfaite », ou « tellement perturbée ». Son témoignage est conclu par l'apparition du site internet-signalement.gouv.fr.

La dimension ludique que peut évoquer le personnage de bande dessinée comme la charte graphique dans son ensemble sont donc trompeuses : si l'outil pédagogique qu'est le kit est censé impliquer de facto la motivation et l'intérêt de l'enfant (Marti, 2018), ce contenant qui fournit l'indispensable est en fait accessoire car la promesse de savoir et d'expertise dont il est le synonyme dans d'autres circonstances (Seurrat, 2010) est en fait ici portée par un acteur bien incarné : le policier ou le gendarme. La confusion des genres n'est d'ailleurs plus possible lorsque l'on constate que la démarche de sensibilisation (plus ou moins longue en fonction du temps alloué par l'enseignant) est systématiquement conclue par une cérémonie solennelle au cours de laquelle chaque enfant reçoit un permis délivré par la figure de l'autorité qu'incarne ici le gendarme. Nous aurons l'occasion d'y revenir dans notre troisième partie en interrogeant les logiques des acteurs en place.

Quoi qu'il en soit, si l'on s'appuie sur les chiffres présentés par la Gendarmerie nationale, ce sont donc, depuis 2013, d'abord avec la Gendarmerie nationale et l'association Axa Prévention, puis en 2015 avec la Police nationale et les préfectures de police, plusieurs dizaines de milliers de classes qui ont été visitées et amenées à passer ce permis. A partir de leurs propres pages Facebook, certaines gendarmeries relayent l'information, soit en soulignant la dimension solennelle et ludique de la manifestation, soit en diffusant l'article auquel la passation du permis a donné lieu dans la presse locale. Ainsi, la gendarmerie de l'Allier félicite-t-elle les élèves de CM2 de l'école de Billezois qui ont « brillamment réussi leur permis internet à l'issue d'une préparation sérieuse » tandis que celle de l'Isère publie un article diffusé par le Dauphiné Libéré pour expliquer la démarche et l'enjeu de cette sensibilisation. Le 7 novembre 2017, le millionième permis a été remis dans le Val d'Oise, le symbole du seuil franchi évoquant autant l'efficacité de la démarche lancée quatre ans plus tôt que le caractère indiscutable de la nécessité de le faire en mobilisant un argument bien connu des psychosociologues, celui de la « preuve sociale », « déjà 1 million d'enfants protégés/préparés ». En 2018, l'opération a continué et la Gendarmerie nationale a annoncé que 600 000 enfants de plus seraient sensibilisés sur quelques 20 000 classes à l'échelle de toute la France grâce aux sessions développées par les trente-huit brigades de prévention de la délinquance juvénile (BPDJ). A l'image d'une campagne de vaccination massive, la déferlante du Permis Internet est annoncée...

L'entrée du permis dans l'école : acteurs concernés et premiers ressentis

Trois logos apparaissent sur le kit : celui du ministère de l'Intérieur, celui de la Police nationale et celui d'Axa Assurances/Axa Prévention. La plupart des interlocuteurs que nous avons rencontrés n'en ont pas fait spontanément mention et lorsque nous les avons explicitement interrogés, sur la base de leurs souvenirs, au sujet de l'identité visuelle du kit, aucune des trois références citées n'était présente en mémoire. Pour autant, tous les entretiens convergent : la figure essentielle de ce dispositif n'est ni le kit ni l'enseignant mais bien le gendarme ou le policier qui le porte. Bien que ludique, le kit a une dimension assez « transmissive » et rares sont les enseignants qui disent avoir scrupuleusement passé en revue l'ensemble des thématiques proposées, tant le volume de connaissances associé

et le temps qu'il faudrait y consacrer débordent largement le cadre que l'école peut offrir.

C'est donc bien systématiquement le gendarme, le policier municipal ou en de plus rares occasions le service civique qui anime la ou les séance(s), l'enseignant étant en retrait et cherchant plutôt à animer les échanges au moment de la séquence consacrée à la prise de parole des enfants. Sans grande surprise au bout du compte, le principal intérêt du kit ne tient ni dans sa forme, jugée accessoire bien que très agréable, ni dans sa conception, qualifiée d'assez souple en termes de parcours, mais bien principalement voire uniquement dans le fait qu'il occasionne l'entrée des forces de l'ordre dans le sanctuaire qu'est l'école. Le rôle du gendarme ou du policier qui intervient en uniforme est qualifié de majeur, d'essentiel, et les enseignants s'accordent à dire que c'est « ça » qui rend la prise de parole crédible, qui légitime les conseils prodigués aux enfants et qui maintient leur intérêt et leur attention sur une voire deux séances de presque trois heures chacune. D'abord parce que le gendarme incarne l'intervenant-expert. Ensuite parce que son entrée dans l'école, a fortiori en uniforme, reste exceptionnelle. « Le gendarme s'appuie sur des cas concrets et le caractère inattendu de sa présence (rare) comme l'impression produite par l'uniforme sont des arguments de poids ». Une enseignante rapporte ainsi que, même en CM2, *« lorsqu'on met trente enfants sur internet, il y en a au minimum dix sur trente qui dérivent et s'amusent à regarder autre chose au bout d'une dizaine de minutes »*.

Au sens propre comme au sens figuré, le rappel à la loi focalise l'attention et participe à la construction d'un discours d'autorité dans le cadre pédagogique, partant du principe que la légitimité du savoir transmis à l'école est acquise : ce qui est dit à l'école est bon et vrai pour l'enfant.

Par qui le Permis Internet entre-t-il à l'école ? Depuis l'obtention d'un prix en 2015, celui de la prévention de la délinquance, la directrice des relations média, de l'influence et de la réputation d'Axa Prévention a communiqué régulièrement sur le permis. Indépendamment de ses propres actions, nombreuses sont les gendarmeries qui communiquent sur leur page Facebook. Plus pragmatiquement, on constate néanmoins que dans le chaînage de l'information qui arrive jusqu'à l'enseignant et le conduit à prendre ou non la décision de lancer le permis, la principale source d'informations reste la mairie. Les gendarmes mènent des actions d'information auprès des mairies pour faire savoir que le permis existe et que du personnel spécifiquement formé peut se déplacer au sein de l'école. Une fois en possession de cette information, c'est aux écoles désireuses d'aller plus loin qu'il appartient de se manifester et de contacter la gendarmerie dont dépend leur commune.

Si ce cas, le plus classique, renvoie à une logique d'information descendante avec assez peu d'intermédiaires et aucun représentant de l'Éducation Nationale comme un inspecteur académique ou départemental, nous sommes également tombés sur des cas plus atypiques où le besoin avait créé la sollicitation lorsque des enseignants étaient confrontés, au gré de découvertes fortuites, à des situations d'urgence qui justifiaient une action rapide sur les dangers d'internet. C'est l'occasion de rappeler que le Permis Internet est bien une initiative qui émane du ministère de l'Intérieur et non du ministère de l'Éducation Nationale qui a accordé sa caution à cette initiative sans en être l'instigateur. Plusieurs enseignants relèvent d'ailleurs étonnamment que « le ministère de l'Éducation Nationale sous-estime tous les dangers liés à l'introduction d'internet dans l'école puisque la politique est plutôt à la généralisation des écrans » alors que certaines écoles s'engagent, elles, dans une politique « à contre-courant » qui vise à limiter d'une manière générale le recours aux écrans quels qu'ils soient.

Ajoutons enfin que c'est seulement depuis le printemps 2017 que les enseignants ont reçu des informations claires et centralisées par le ministère de l'Éducation Nationale sur les sites/portails ou sources exploitables dans le cadre de l'école. Les enseignants recon-

naissent qu'auparavant, chacun allait piocher dans ses sources, par exemple en mobilisant les vidéos de Vince et Loup mais sans aucun guide, et dans la limite de niveaux de compétences parfois insuffisants (Frau-Meigs *et al.*, 2013) et de sensibilité à ces questions liées aux usages de la technologie extrêmement hétérogènes (Hulin, 2017). L'information par la voie descendante hiérarchique est donc récente. Si le problème de la qualification des sources exploitées par les enseignants n'est pas nouveau, pas plus que celui de la transformation du système éducatif avec l'incursion de nouveaux outils (Wolton, 2017), la place, (laissée vacante par d'autres faute de moyens ?) occupée ainsi par le ministère de l'Intérieur n'est pas neutre. Elle interroge d'autant plus que dans le paysage de l'éducation aux médias, il existe de nombreux dispositifs et interlocuteurs publics comme le CLEMI dont on sait que les ressources sont sous-utilisées.

La perception du Permis Internet par les enseignants reste plutôt favorable au maintien du dispositif car elle participe, à défaut d'une véritable formation et homogénéisation des compétences et des usages, à la création d'une norme. En effet, en essayant de sensibiliser tous les enfants de manière homogène aux dangers d'internet alors que les usages divergent en quantité et en qualité à la maison (Rieffel, 2014), le rôle normatif du permis devient déterminant. Il permet aux enfants de savoir s'ils sont au-dessous ou au-dessus de ce qui est considéré comme normal par l'adulte. C'est d'autant plus vrai lorsque cet adulte incarne le savoir (figure de l'enseignant) ou l'ordre (figure du gendarme). Dans un mécanisme d'obéissance classique à une autorité considérée comme légitime, le Permis Internet vient donc compléter ou corriger le discours familial, voire palier son absence, ce manque ayant par ailleurs conduit à une petite nouveauté intervenue dans le courant de l'année 2018 : l'apparition de conférences dites de prévention intitulées « internet parents informés enfants protégés » organisées par l'association Axa Prévention, filiale de l'assureur privé à l'origine du kit en lien avec le ministère de l'Intérieur.

Des logiques concurrentes ou complémentaires ?

S'il n'est pas surprenant que des acteurs étrangers au secteur de l'éducation se saisissent de questions auparavant liées à une légitimité politique ou professionnelle pour le faire, la question de leur statut de formateur, prérogative de l'enseignant, interroge. Le glissement de cette prérogative se pose non seulement des acteurs publics vers des acteurs privés mais aussi d'acteurs publics vers d'autres acteurs publics, comme par exemple des collectivités locales. Qu'observe-t-on alors ? On assiste à une stratégie qui pourrait s'apparenter à une forme de déculpabilisation avec la mise en œuvre de ce permis internet, stratégie déployée à une grande échelle puisque c'est de sa visibilité que dépend justement la possibilité de rester dans l'impensé, l'évidence suggérée par l'ampleur de l'action dispensant d'en questionner l'utilité.

Par ailleurs, il est possible d'envisager ce permis comme un outil de promotion d'une image positive du gendarme ou du policier auprès des enfants, ce que Lise Demailly appelle déjà en 2008 la politique relationnelle de la Police ou de la Gendarmerie (Demailly, 2008) qui cherchent à communiquer directement avec la jeunesse et même à reconquérir le public juvénile. Le gendarme devient un acteur de l'éducation au lieu d'être associé à une posture de répression et entre dans l'école avec un nouveau statut. Parce qu'il est dans l'école et parce qu'il incarne la loi, on constate qu'il bénéficie d'une confiance que personne ne discute, la dangerosité du média auquel les enfants sont exposés faisant de sa présence une évidence. Tout aussi valide qu'elle soit, l'hypothèse d'une promotion d'un nouveau genre ne doit pas faire oublier les distorsions entre secteurs géographiques, souvent liées à l'implication plus ou moins grande d'acteurs locaux dans la mise en œuvre

du partenariat « école-police-gendarmerie ». Il appartient en effet à l'école ou à l'enseignant sensibilisé une première fois de se manifester chaque année pour demander à la gendarmerie une nouvelle intervention. Or parmi nos interlocuteurs, certains ont indiqué qu'il avait été convenu que le permis ne soit mis en œuvre que tous les deux ans, la gendarmerie ayant fait savoir qu'elle ne pouvait mobiliser chaque année du personnel. Si l'on reprend l'analogie évoquée plus haut d'une campagne de vaccination massive censée protéger les enfants, on peut alors s'interroger sur la logique d'une « année off », considérant que c'est donc une promotion de CM2 sur deux qui n'est pas protégée. Dans un ordre d'idées comparables, l'enseignante d'une école de la Drôme a clairement mis en avant la surcharge des activités obligatoires par ailleurs et faisant parti de la feuille de route officielle avec des compétences à valider en fin de cycle pour justifier le fait que le permis soit réalisé « si on avait le temps». Certaines compétences sont sous-entendues dans l'ancien B2i mais il appartient à l'enseignant de trouver les exercices qui vont accompagner son éventuel passage par internet : sa plus ou moins grande implication est donc liée à son propre niveau de compétences comme à sa sensibilité face au sujet. Il est donc envisageable de penser que dans une même école, la sensibilisation à ces questions reste aléatoire et que le ministère de l'Éducation Nationale, dans une logique délégataire, s'en remet à la plus ou moins bonne volonté des enseignants comme à celle des acteurs locaux. Le traitement inégal de la problématique des usages d'internet d'une classe à l'autre interpelle d'autant plus qu'il s'agit bien d'une campagne de sensibilisation, le mot-clef associé à l'ensemble des interventions étant systématiquement le mot « danger ».

Conclusion

La reconduction de cette initiative année après année se fait pour le moment indépendamment de toute évaluation de ses effets, sur du court ou du moyen terme. Un représentant d'un syndicat d'enseignants évoque le risque du développement d'une pédagogie par la peur, à fortiori parce que le permis *« empiète gravement sur les compétences et prérogatives de l'Éducation Nationale en détournant le principe des partenariats »*. Cette difficulté à développer des partenariats concrets qui articulent des cultures et des manières de faire spécifique n'est pas une surprise. La crainte de perdre en autonomie d'action et en identité propre renvoie à une posture de méfiance à l'égard de la figure du policier ou du gendarme même si, localement, chaque intervention est l'occasion de tisser des relations de confiance entre les personnels des deux administrations : on distingue alors nettement l'institution de l'agent qui intervient.

Parallèlement à cette initiative du ministère de l'Intérieur, le ministère de l'Éducation Nationale a apporté sa caution à une autre initiative, plus récente, et dont la finalité éminemment formatrice (par opposition avec une politique dite de prévention et non d'éducation) semble avoir séduit de multiples acteurs.

Ainsi, le Maif tour numérique, soutenu par le ministère de l'Éducation Nationale et la Caisse des Dépôts et Consignations, propose deux animations complémentaires qui alimentent les étapes de la tournée nationale d'un camion itinérant au cœur du dispositif. Une classe numérique aménagée à bord propose des contenus pédagogiques grand public, accessibles dès la maternelle *via* des terminaux de tous genres, de la tablette mobile pour les applications les plus simples au robot humanoïde pour découvrir l'intelligence artificielle tandis qu'un coach propose des sessions de cinquante minutes de formation au travail collaboratif, en mobilisant une table interactive, ou une séquence d'immersion thématique grâce à un mur digitalisé. En complément, est déployé un village numérique proposant des ateliers d'initiation à la réalité virtuelle, à la programmation, aux moteurs

de recherche non intrusifs, ou encore aux enjeux de la protection des données personnelles. Ce dispositif déploie donc des ateliers et des animations autour d'un camion assez spectaculaire avec des équipements immersifs et ludiques : le point de vue apporté diffère donc considérablement de la logique de prévention affichée dans le cadre du Permis Internet en CM2 puisqu'il s'agit « d'inviter les jeunes et leur entourage à profiter du numérique tout en faisant preuve d'esprit critique». L'aménagement convivial et innovant comme sa capacité à rendre visibles et cohérentes les nombreuses initiatives de médiation numérique proposées par des partenaires tels que Qwant et les acteurs locaux du numérique pédagogique semblent susciter l'engouement des élus comme celui des parents tant face au dispositif lui-même que face aux activités dont il est le support. « Il a drainé beaucoup d'intérêt et de surprises. On a vu revenir tous les enseignants de la région, et des parents par le biais des enfants, pour ouvrir de grands yeux devant les propositions », témoigne ainsi le maire d'une commune de mille habitants qui a accueilli le camion fin 2017. Notre propos n'est pas de comparer les deux expériences bien entendu. D'abord parce qu'elles diffèrent considérablement dans leur mise en œuvre technique, ensuite parce qu'elles s'adressent à un public restreint pour la première, à une audience plus large pour la seconde. En revanche, elles renvoient bien à des politiques publiques qui focalisent l'attention sur les dangers pour l'une, sur le profit (au sens de profitable parce qu'utile et même source de plaisir) pour l'autre.

En effet, le principal intérêt du dispositif mis en place par la Maif est d'offrir une expérience aux enfants (comme aux parents) qui doit aboutir à une adhésion, à une montée en compétences et donc à une certaine maîtrise des usages, le tout sur fond d'enthousiasme puisque l'accent est mis sur la dimension ludique et récréative des ateliers. Depuis que cette initiative a été lancée, ce ne sont pas moins de quarante semaines de tournées qui ont été organisées entre septembre 2017 et juillet 2018, soit environ quatre-vingt villes étapes. En Rhône-Alpes par exemple, cette opération spectaculaire s'est déroulée du 23 avril au 19 mai 2018 et a permis sur des séquences de trois jours par commune d'accueillir jusqu'à quatre mille personnes différentes. Si l'on ajoute que la mobilisation des publics concernés, à l'échelle de l'école (enseignants, parents d'élèves et élèves) ou à l'échelle des habitants (familles principalement) passe également par la mairie, la notion de glissement de la prérogative déjà évoquée plus haut reprend tout son sens ici, et ce d'autant plus que chaque commune-étape accepte de fournir l'assistance logistique requise et de participer aux frais techniques à hauteur de mille euros par jour. Le fait que ce soit cet interlocuteur du marché de l'assurance qui ait pris en main cette initiative est bien entendu à rechercher dans les origines de cet acteur qui a puisé historiquement dans le vivier des enseignants pour asseoir son activité.

A l'échelle d'une politique dite publique, le Permis Internet questionne donc l'attribution de la paternité à tel ou tel ministère d'une initiative qui oscille entre prévention (mais s'agit-il du rôle de l'école ?) et formation. Le glissement de l'une à l'autre n'est pas qu'une affaire de sémantique puisqu'il est lié à la représentation dominante de la technologie qu'un acteur publique alimente et/ou mobilise. Cependant, si cette intervention revêt une certaine évidence, ou pour le moins cohérence avec une politique de formation aux usages dévolue aux enseignants (projet Pix) et une politique de prévention relevant bien du rôle du gendarme (qui cumule bien les deux missions « prévention et répression), on constate que la prise d'initiative se déplace et qu'une stratégie de délégation (y compris de moyens) est implicitement reconnue ici par l'Éducation Nationale. Non seulement les logiques se superposent voire se télescopent (initiation et enthousiasme versus prévention et menace) mais le paysage même des formateurs se recompose avec une mise en retrait des enseignants.

Références bibliographiques

Auger, Nathalie ; Jacobi Daniel, (2003), « Autour du livre scientifique documentaire : un dispositif de médiation entre adulte et enfant lecteur », *ASTER* n° 37, Interactions langagières.

Frau-Meigs, Divina ; Loicq, Marlène ; Boutin, Perrine (2013), « Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France », ANR Translitt et Cost.

Hulin, Thibaud ; Petit, Laurent (2017), « Pour une généalogie de la technique », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, octobre.

Inaudi, Aude (2013), *Mise à disposition de l'information en contexte scolaire : un glissement de prérogatives politiques ? L'information à fort enjeu social : quels accès, quels services, pour quels publics ?* Novembre 2013, Lyon.

Inaudi, Aude (2015), « La documentation numérique à l'École : les valeurs en question » in El Hachani, Mabrouka, *Information, TIC et mutualisation*, Michel Houdiard éditeur.

Inaudi, Aude (2017), École et numérique : une histoire pour préparer demain, Hermès, La Revue *Cognition, communication, politique*, CNRS Editions.

Jehel, Sophie, Saemmer, Alexandra (2017), « Pour une approche de l'éducation critique aux médias par le décryptage des logiques politiques, économiques, idéologiques et éditoriales du numérique », *Tic et société*, vol. 11, n° 1, 2ème semestre 2017.

Musso, Pierre (2002), « L'économie symbolique de la société d'information », *revue Européenne des sciences sociales*, vol. XL, n°123, pp. 9-13.

Moeglin, Pierre (2015), « Quand éduquer devient une industrie », *Revue Projet*, n° 345, pp. 62-71.

Patrin-Leclère Valérie, Marti de Montety, Caroline, Berthelot-Guiet, Karine (2014), *La fin de la publicité ? Tours et contours de la dépublicitarisation,* Lormont : Le Bord de l'eau (collection « Mondes marchands »).

Rieffel, Rémy (2005), *Que sont les médias ?*, Paris : Gallimard.

Robert, Pascal (2014), « Les logiques politiques des TIC : les TIC, entre impensé, glissement de la prérogative politique et gestionnarisation », *RFSIC*, n° 5.

Seurrat, Aude (2010), Les médias en kits pour promouvoir la diversité, *Les Enjeux de l'information et de la communication*, volume n° 1, pp. 160-169.

Wolton, Dominique (2017), Les élèves entre cahiers et claviers, Hermès, *La Revue Cognition, communication, politique*, CNRS Editions.

Wuilleumier, Anne, Debarbieux, Eric (2016), « Les interventions des policiers et des gendarmes en matière de sécurité des établissements scolaires », *IPOGEES, rapport final* d'ANR, novembre.

Kits de marques et médiation des savoirs : prétentions communicationnelles et reconfigurations médiatiques

Article inédit, mis en ligne le 15 décembre 2018.

Aude Seurrat

Aude Seurrat est maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication à l'Université Paris 13 et responsable de la mention Licence Information et Communication. Membre du LabSIC et du Labex ICCA, ses travaux de recherche portent sur la médiation des savoirs pratiques et ses dimensions techno-sémiotiques et socio-politiques (kits, serious games, bases de données de « bonnes pratiques »). Ses recherches actuelles portent plus spécifiquement sur l'ordre des discours « savants » dans la formation professionnelle à la communication.
aude.seurrat@univ-paris13.fr

Caroline Marti

Caroline Marti est professeure en Sciences de l'Information et de la Communication au Celsa. Sorbonne- Université et responsable du département Marque. Chercheure au GRIPIC, elle développe une approche compréhensive et critique des médiations marchandes avec une focale sur les médiations culturelles des acteurs marchands et leur quête d'autorité sociale. Les imaginaires professionnels dans le champ du marketing et de la communication et leur circulation sont au cœur de ses recherches.
caroline.marti@celsa.paris-sorbonne.fr

Plan de l'article

Introduction
Le kit : une technologie intellectuelle entre prétentions et implications de communication
- Médiation des savoirs et pratiques de redocumentation
- Promesses et prétentions des kits pédagogiques de marques
- Implications de communication et configuration de places dans l'échange communicationnel

Kit pédagogique de marque : diffuser des savoirs, normer des pratiques. Enjeux et modalités de l'appropriation d'une relation didactique
- Kits, ressources pédagogiques et acteurs marchands : oxymore et brouillages énonciatifs
- Les appropriations de la didactique, modalité sociale dotée d'un pouvoir symbolique
- Médiations et remédiations en contexte numérique

Conclusion
Références bibliographiques

Résumé

La relation didactique tend à partager des savoirs et configurer des représentations. Comment les kits pédagogiques, destinés à diffuser des savoirs de diverses natures associés à des marques ou à des filières, valorisés comme outils pédagogiques peuvent-ils servir de cadres d'interaction entre enseignant et élèves ? Les kits se présentent comme des

technologies intellectuelles et des opérateurs de l'agir. À travers différents exemples du secteur de l'agroalimentaire, nous verrons comment les kits sont constitués d'une pluralité d'éléments qui forment un assortiment, un équipement. Utilitaire, le kit est facile à utiliser, exposé comme flexible, adaptable, libre d'usage, même s'il n'en participe pas moins à l'attribution de rôles dans l'échange communicationnel. Ainsi, l'objet « kit » est empreint de conceptions de la communication et de sonpouvoirsocial. L'analyse de kits du secteur agroalimentaire éclaire leur mobilisation pour leur fort pouvoir symbolique et la construction d'un discours d'autorité associé dans le cadre pédagogique. Leur médiatisation par le numérique amplifie leur circulation, mais aussi la mise en visibilité de leur prétention sociale.

Mots clés

Kits, marques, numérique, prétentions, autorité sociale, remédiation, discipline, dépublicitarisation.

Title

Brand kits and knowledge mediation: communication implication and media reconfigurations

Abstract

The didactic relationship tends to share knowledge and shape representations. How can pedagogical kits, intended to disseminate various forms of knowledge associated with brands, valued as teaching tools, serve as frames of interaction between teacher and pupils? Those kits are presented as intellectual technologies and operators of action. Through various examples of the agri-food sector, we will see how the kits are constructed with a plurality of elements that form an assortment, equipment. The kit is shown as foolproof, flexible, adaptable and free to use, even if it participates no less in the assignment of roles in the communication exchange. Thus, the kit as an object is linked to conceptions of communication and its social power. The analysis of kits in the agri-food sector sheds light on their mobilisation for their symbolic operativity and the construction of a discourse of authority within the educational framework. Their mediatization by digital tools amplifies their circulation as well as the visibility of their social goals.

Keywords

Kits, brands, pedagogy, social authority, mediation.

Título

Kits de marcas y mediación de los sabios: intenciones comunicacionales y reconfiguraciones mediaticas

Resumen

La relación didáctica tiende a compartir conocimientos y configurar representaciones. ¿Cómo pueden los kits pedagógicos, destinados a difundir conocimientos de diversos tipos asociados con marcas o sectores, valorados como herramientas de enseñanza, como marcos de interacción entre docentes y alumnos? Los kits se presentan como tecnologías intelectuales y operadores de la acción. A través de varios ejemplos del sector agroalimentario, veremos cómo los kits constan de una pluralidad de elementos que forman un surtido, un equipo. Utilidad, el kit es fácil de usar, se expone como flexible, adaptable, sin uso, incluso si no participa menos en la asignación de roles en el intercambio comunicativo. Así, el objeto «kit» está imbuido de concepciones de la comunicación y su poder social. El

análisis de kits en el sector agroalimentario ilumina su movilización por su fuerte poder simbólico y la construcción de un discurso asociado de autoridad dentro del marco educativo. Su cobertura mediática por medios digitales amplifica su circulación, pero también la visibilidad de su reclamo social.

Palabras clave

Kits, marcas, digital, pedagogía, autoridad social, mediación.

Introduction

Des frontières physiques et symboliques existent entre ces deux piliers de la société que sont l'école et le marché. Pourtant, des porosités lient culture et l'économie et dès le moyen âge, se manifesta le souhait des marchands d'influencer les savoirs, les nécessités de leur métier et le désir d'expansion les conduisant à faire pression pour que les enseignements évoluent avec de nouvelles disciplines aptes à former leurs collaborateurs et favoriser leur commerce telles que la géographie, le calcul...

Plus directement, et plus récemment, la fin du XIXe siècle et les débuts du XXe siècle voient apparaître avec la naissance du commerce moderne la volonté d'éduquer les consommateurs comme le diagnostiquent les sociologues : « la consommation de masse exige l'éducation des masses » (Lasch, 2000, 108) (Cochoy, 2010). Cette modalité didactique se déclina en boutique et dans les documents commerciaux, notices et packaging, avant de se généraliser sur toutes les opportunités de support.

Aujourd'hui, les acteurs de l'école et du marché semblent de plus en plus conduits à se côtoyer et se rencontrer si l'on en croit l'observation du développement du numérique et la prolifération de ressources pour les enseignants présentées comme «clés en main». Dans ce cadre, le kit pédagogique est un des formats de prédilection des acteurs marchands pour introduire les marques dans l'univers scolaire.

Cet article propose d'analyser les relations entre prétentions et implications de communication des kits de marques à travers l'analyse de leur énonciation éditoriale (Souchier, 2007). Les kits pédagogiques de marque sont des agencements documentaires dont la matérialité ne peut être considérée comme un simple réceptacle : leurs configurations nous renseignent sur leurs prétentions communicationnelles. Yves Jeanneret définit la « prétention communicationnelle » comme un « mode d'intervention sur les processus de communication qui de manière délibérée ou insensible hiérarchise les éléments, détermine des conditions cruciales et légitime une certaine compétence à y intervenir » (Jeanneret, 2014, p. 14). Le kit pédagogique comme agencement documentaire témoigne d'une sélection, d'une hiérarchisation et d'une mise en forme de savoirs présentés comme utiles à l'enseignement scolaire et soulève la question des modes d'intervention des marques dans l'école. Destinés à être « mis en pratique », les kits peuvent également être analysés à l'aune de leurs implications de communication, car ils participent à configurer l'échange communicationnel en convoquant « les sujets de communication dans une posture, une situation, un contexte d'expression » (Jeanneret, 2014, p. 66).

L'article traitera plus spécifiquement de ressources pédagogiques liées à des acteurs du domaine agro-alimentaire, marques, mais aussi filières, car elles travaillent dans ce contexte avec les mêmes logiques communicationnelles. Le secteur agroalimentaire, terrain d'une compétition forte et d'importantes controverses nutritionnelles et sociétales, livre en effet de nombreux exemples de kits conçus par des acteurs puissants capables d'investir fortement dans ces ressources pédagogiques tels que *L'Institut Danone*, à l'origine de *Faut que ça bouge*, de *Bonne Maman* pourvoyeur d'un kit dédié à sa marque, *les Carnets de sucre*

du Cedus (filière sucre), *l'École des céréales*, *etc.* Pour ces acteurs, l'opportunité des supports pédagogiques est exploitée en complément des outils habituels du marketing et de la communication pour cibler précisément les enfants. L'action sur les représentations des enfants est conçue dans ce cadre pour promouvoir des idées dans les familles et forger durablement les croyances et normes de ces consommateurs en herbe. Si les modalités sémio- discursives des kits sont majeures pour appréhender les processus à l'œuvre, les discours d'accompagnement associés à ces ressources pédagogiques sont également à prendre en compte pour l'analyse. Cet article s'appuiera également sur l'analyse de « plateformes » en ligne regroupant des kits de provenances variées, mis à la disposition des utilisateurs : Webpédago (https://lewebpedagogique.com/), kits-pedagogiques.com (http://kits-pedagogiques.com/), les bons plans de Gandalf (http://lesbonsplansdegandalf.eklablog.com/)

Nous verrons, dans un premier mouvement comment le kit comme technologie intellectuelle se présente comme un « outil complet », un équipement au service des enseignants. Or, l'analyse des relations entre prétentions et implications de communication nous amènera à questionner la place laissée à l'enseignant dans la mise en pratique des kits : chef d'orchestre, maître des jeux, voire ventriloque, en quoi le kit attribue des rôles à l'enseignant et transforme la médiation pédagogique en introduisant un tiers, la marque, dont il convient de penser la place et les enjeux ?

Dans un second temps, nous aborderons les enjeux et modalités de l'énonciation didactique investie par les acteurs marchands. Comment cette manière de faire, destinée à diffuser des savoirs et normer des pratiques en mettant en circulation des représentations favorables à certaines prescriptions de consommations et produits, est-elle transformée par le développement du numérique ? Avec lui, c'est l'amplification de la compétition des représentations pour la quête d'une hégémonie qui se donne à voir, mais aussi l'entame d'une légitimité de l'école à garder le monopole de la diffusion des savoirs en milieu scolaire.

Le kit : une technologie intellectuelle entre prétentions et implications de communication

Médiation des savoirs et pratiques de redocumentarisation

Une part importante de l'activité d'un enseignant concerne la conception de ressources pédagogiques. Elle ne se fait pas ex nihilo, mais à partir de ressources disponibles. Le métier de l'enseignant comporte donc une part importante de traitement de nombreuses formes d'informations documentaires, traitement envisagé comme un processus de rééditorialisation. Le processus de rééditorialisation (Drot-Delange, 2016) consiste à reconstruire un nouveau document à partir d'archives et comporte plusieurs étapes : sélection des archives, déconstruction de ces archives, transformation de ces fragments puis reconstruction documentaire, où les fragments sont ordonnancés et articulés, et enfin publication, qui suppose une mise en forme adaptée au contexte de l'enseignement.

La construction d'offres de ressources éducatives destinées aux enseignants n'est pas nouvelle et le rôle d'acteurs privés dans la construction de ces offres non plus. En effet à la naissance du manuel scolaire, il y a un système éditorial construit sur le partenariat public-privé (Moeglin, 2005). Cependant, cela ne signifie pas pour autant que ces rapports entre acteurs publics et acteurs privés ne soulèvent pas un certain nombre de questions. L'enquête menée par Xavier Levoin en 2017 montre des tensions entre des logiques di-

vergentes dans l'éducation nationale : entre appel au renforcement d'une filière du numérique éducatif et volonté de soutenir l'édition scolaire. Il s'opère conjointement des prescriptions d'usages de ressources libres de droits (et gratuites) et des formes de soutien à l'édition de ressources payantes (Levoin, 2017).

Les « équipements » documentaires proposés aux enseignants sont nombreux et le numérique semble favoriser la rééditorialisation des ressources (Crozat *et al.*, 2011). Dès lors, le déploiement en contexte scolaire et parascolaire de kits pédagogiques est facilité par le numérique. Issus d'acteurs très hétérogènes, ces kits, pour la majeure partie téléchargeables (directement ou après avoir rempli un formulaire) en ligne, ou envoyés par voie postale sur demande, se présentent comme des équipements complets. Par exemple, sur le site du kit pédagogique sur le goût de Bonne Maman, l'enseignant est invité soit à commander le kit complet soit à télécharger les fiches une à une sur le site. En cliquant sur chaque lien hypertexte, une fenêtre s'ouvre dans laquelle il est inscrit *« téléchargez la fiche complète prête à l'emploi »*.

On peut alors se demander quelle est la place que tient l'enseignant dans la mise en pratique de ces objets se présentant comme étant le fruit d'un travail de rééditorialisation préalable. Quelles sont les prétentions et implications de communication spécifiques aux kits pédagogiques de marques ? Quelles formes de médiation des savoirs privilégient-ils et en quoi attribuent-ils des places dans l'échange communicationnel ?

Promesses et prétentions des kits pédagogiques de marques

Comme nous l'avions déjà explicité dans notre thèse portant sur les kits d'éducation aux médias et de formation des journalistes, la prétention communicationnelle des kits peut d'abord s'envisager par le nom même conféré à ces objets. Le Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales du CNRS nous renseigne sur l'étymologie du mot « kit » : *« Emprunté à l'anglais kit, terme issu du moyen anglais kit(t) désignant un récipient et emprunté au moyen néerlandais; du sens de «récipient pour un liquide», le terme est passé au sens plus général de «récipient» d'où «boîte pour le transport d'un produit, équipement contenu dans une boîte, équipement d'un homme de troupe, boîte à outils» d'où, au XXe «équipement permettant de construire soi-même un objet vendu en pièces détachées» (1955) »*. L'histoire du mot est donc marquée par une synecdoque progressive puisque d'un contenant – un récipient – le mot « kit » a fini par désigner l'ensemble du contenu d'une boîte. Le Trésor de la langue française informatisé relève d'autres usages du mot « kit » : *« un lot d'articles qui constituait l'équipement du soldat (1785) puis le nécessaire à voyager (1833) ou un assortiment d'outils (1833) »*. Le kit est ainsi défini comme un objet qui contient une pluralité d'éléments qui forment un assortiment, un équipement. Ces différents éléments doivent constituer le nécessaire, ce qui est indispensable.

L'emploi du mot « kit » peut aussi signifier qu'il s'agit du minimum requis, comme dans le cas du « kit de survie ». L'idée d'utilité est donc aussi constitutive du mot. La notion d'usage est centrale dans la définition d'un « kit », c'est à l'usager de le saisir. Un parallèle avec les manuels scolaires permet de montrer en quoi ces objets se présentent comme des utilitaires. (Seurrat, 2009).

Pour Alain Choppin, « [le manuel est] *un ouvrage que l'on tient à la main ou à la portée de la main : il est donc nécessairement maniable, de format et de poids réduits.* » (Choppin, 1992, p. 11). Il désigne au XIXe, un guide pratique, un recueil de conseils, de recettes ou de règles (le manuel du parfait jardinier, le manuel de l'artilleur). C'est au XXe que le manuel a fini par désigner, par synecdoque, l'ensemble des livres de classe. Le manuel prescrit des séquences d'usage, tout comme le kit, destiné à être assemblé par son utilisateur. L'objet

implique donc une action, une saisie de la part de son destinataire. Comme le souligne Emmanuël Souchier : *« autrement dit, c'est en action, dans la main du Compagnon, que se révèle l'intelligence collective de l'outil. L'outil n'existe qu'en ce qu'il convoque tout à la fois l'usage et l'acteur. »* (Souchier, 2004, p. 43). Chaque élément du kit peut être saisi de manière isolée même si l'usager est invité à mobiliser l'ensemble du dispositif.

Les promesses des kits étudiés portent à la fois sur le contenu, présenté comme « scientifique », « expert » et « documenté », mais aussi sur l'adaptation du discours au programme de l'éducation nationale et au niveau visé. Sur le site « Carnet de sucre », on peut lire : *« Retrouvez toutes vos ressources pédagogiques en vidéos, photos, articles ou brochures, adaptées à votre matière et au niveau de vos élèves ». De la même manière, sur le site de l'Institut Danone, les kits sont présentés comme étant parfaitement adaptés à leurs publics et très fiables : « Ce programme met à la disposition des enseignants un matériel pédagogique qui s'inscrit dans le respect des programmes officiels de l'Éducation Nationale et s'appuie sur les données de la science et les principales recommandations de santé publique ».*

Les kits se présentent dès lors comme des « dons » désintéressés que les grandes marques ou les fédérations agroalimentaires font aux enseignants et plus largement à l'institution scolaire. Le site du kit de *Bonne Maman* présente d'ailleurs des « témoignages d'enseignants » comme celui-ci : *« Merci pour ce projet gratuit qui vaut plus que certains livrets chers et ennuyeux ! Attractif et très bien adapté, ne changez rien !! »*. La promesse, énoncée par le destinataire plutôt que par l'énonciateur semble par ce déplacement d'énonciation plus crédible.

La configuration de ces objets actualise dans des implications de communication ces prétentions communicationnelles. Elle nous renseigne sur leur visée performative ainsi que sur les conceptions de la communication et de l'intervention sociale qui les traversent.

Implications de communication et configuration de places dans l'échange communicationnel

Quelles sont les implications de communications des kits de marques ou de filières dans les écoles ? Ce qui semble rassembler les kits, ce n'est pas une forme technosémiotique spécifique, mais un principe d'accumulation, de formes sémiotiques variées. Par exemple, sur le site du kit « Carnet de sucre » la présentation du kit s'ouvre ainsi : *« Enseignants, bienvenue dans Carnet de Sucre, votre espace dédié ! Rassasiez vite votre curiosité et celles de vos élèves. Retrouvez toutes vos ressources pédagogiques en vidéos, photos, articles ou brochures, adaptées à votre matière et au niveau de vos élèves. Une série d'outils éducatifs pour animer votre classe et enrichir les connaissances de vos élèves »*

Dans *La raison graphique* , Jack Goody, analyse les conditions concrètes d'inscription des savoirs. Selon lui, l'écriture permet d'agencer les significations tout autrement que l'oralité. Reprenant l'expression de Mallarmé «technologies intellectuelles» que le poète emploie pour qualifier l'opération de classement des sciences, Jack Goody qualifie de technologies intellectuelles des objets qui permettent le classement, l'ordonnancement des savoirs. Or, comme Jean Bazin le souligne dans sa préface de l'ouvrage, *« il ne s'agit pas de simples modes de présentation du savoir, mais bien de matrices formelles qui en déterminent partiellement le contenu »* (Bazin, 1979, p. 11).

Malgré la diversité des formes sémiotiques proposées pour constituer l'équipement des kits, une forme semble incontournable : la fiche. Delphine Gardey propose dans Ecrire, calculer, classer une histoire des actes de prendre en note, d'écrire, de calculer ou de la classer dans les organisations. Parmi ces actes, elle examine le travail d'édition et d'organisation de fiches. Elle explique qu'à la fin du XIXe siècle : *« des entrepreneurs américains font de la fiche et de son utilisation «en système» un outil inédit de gestion et de traitement de l'infor-*

mation. L'expression «système» rend compte de l'utilisation conjointe de nouveaux supports et formats de papier (fiches et feuillets mobiles), de nouvelles pratiques de production des écritures, de nouvelles façons de les conserver (meubles de classement verticaux), de nouveaux dispositifs de tri (taquets, intercalaires, onglets, index) » (Gardey, 2008, p. 149).

La fiche a une certaine autonomie matérielle et une certaine clôture signifiante. « Unité d'information », elle se présente « souvent un condensé d'information » (Gardey, 2008, p. 162).

Lorsque l'on fait des fiches de cours, par exemple, on effectue une synthèse. Ceci nous ramène à l'idée que le kit se présente comme le nécessaire indispensable. Chaque fiche comporte donc une unité thématique et une unité d'action. La fiche sert d'opérateur de l'action, chaque type de fiche prescrivant une action différente : « s'auto-former », « s'informer », « expérimenter », « aller plus loin ».

Le classement est une activité d'organisation des connaissances, mais c'est aussi une manière de préfigurer l'action et donc, dans le cadre qui nous occupe, la relation pédagogique. Même si les discours sur les kits étudiés insistent tous sur la flexibilité de « l'outil », l'analyse des fiches montre bien à quel point celles-ci construisent des rôles dans l'échange communicationnel et préfigurent, en partie, les situations de communication dans lesquelles les kits vont être sollicités. Deux modalités sont récurrentes : les conseils adressés à l'enseignant pour mettre en place les activités pédagogiques et les questions que l'enseignant doit adresser aux élèves. L'enseignant – animateur est alors, en quelque sorte, à la place d'un ventriloque qui doit adresser les questions formulées par le kit : « dites aux participants », « demandez-leur », *etc.*

La grande majorité des kits analysés proposent des jeux pour mettre en activité les savoirs dispensés. L'enseignant endosse également dès lors le rôle de « maître des jeux » dont il n'a pas configuré les règles. Les kits participent pleinement de cette logique de *gamification* (Savignac, 2017) qui voit dans les modalités ludiques une panacée pédagogique. Par exemple, le kit pédagogique « L'école des céréales » propose à la fin de chaque séquence pédagogique, des « jeux bilans » et prescrit à la fois des règles des jeux et dispose du matériel à imprimer et à découper (cartes, dominos, posters avec des étiquettes à coller).

Ainsi le kit construit, oriente et rythme les situations de communication. L'usage du présent dans les fiches montre bien que la lecture de celles-ci ne se fait pas en amont, mais pendant l'action : on lit puis on agit pour revenir à la fiche qui prescrit une nouvelle action. L'objet « kit » oriente donc la pratique pédagogique puisqu'il instaure des places dans l'échange communicationnel et qu'il programme certaines interactions entre l'enseignant et ses élèves, il a une visée performative : faire lire, faire voir, faire faire, faire débattre, faire jouer, *etc.*

Or, l'examen de ces configurations éditoriales montre que les acteurs de l'agroalimentaire qui font circuler ces kits semblent s'effacer au profit des savoirs présentés comme « experts ». Or, l'effacement énonciatif (Rabatel, 2004) ne produit pas pour autant un effacement axiologique. Il convient dès lors de s'interroger sur les logiques de dépublicitarisation (Marti, 2005) et d'hyperpublicitarisation (Patrin- Leclere et alii., 2014) à l'œuvre afin de questionner la dimension stratégique de ces objets pour les acteurs d'un secteur particulièrement traversé par des enjeux sociopolitiques et socio-économiques. La dépublicitarisation, tactique des annonceurs pour promouvoir des acteurs marchands dans des formes apparemment non-publicitaires, a son corollaire, l'hyperpublicitarisation, pour désigner l' inflation de la présence des acteurs marchands dans des espaces symboliques et matériels non destinés à la publicité, mais saisis comme supports.

Kit pédagogique de marque : diffuser des savoirs, normer des pratiques. Enjeux et modalités de l'appropriation d'une relation didactique

Les kits pédagogiques sont des objets communicationnels souvent conçus pour favoriser les intérêts d'acteurs marchands en partageant des savoirs dans le champ éducatif. La relation didactique est la modalité constante de rapports variés et variables qui tendent à instruire par le partage de connaissances, mais aussi à former, formater, structurer, donner des habitudes, faire adhérer. Elle porte aussi, de façon réflexive, sur la manière dont ce partage se fera. La relation didactique est en effet métadiscursive, car elle implique un questionnement sur la compréhension et la coopération de celui qu'il faut instruire. Enfin, elle est le conditionnement d'un certain type de discours d'autorité, que l'on peut relier à l'idée d'une recherche de réserve de crédibilité pour mieux persuader. C'est dans ce contexte que sont questionnés ces objets spécifiques que sont les kits, comment servent-ils servir de cadres d'interaction entre enseignant et élèves ?

Un discours d'autorité se construit dans le cadre pédagogique grâce à ces outils, particulièrement mobilisés dans leur forme générique et adaptés *ad hoc* pour tel ou tel acteur marchand afin de mettre en place des normes et favoriser des appropriations.

Les enjeux portent sur la création d'un contexte favorable à une forme de consommation de façon à conformer et socialiser de jeunes consommateurs en devenir. Dans cette ambition de socialisation de marques « mises » en culture se joue une prétention à acculturer de jeunes publics à des marques et pratiques consommatoires.

Kits, ressources pédagogiques et acteurs marchands : oxymore et brouillages énonciatifs

L'expression « kit pédagogique de marque » peut sembler s'assimiler à un oxymore tant univers de l'école et univers de marques semblent a priori éloignés, voire opposés. Ils sont emblématiques de deux piliers fondamentaux de la société : le savoir dont l'école est un lieu de diffusion légitime majeur et le commerce dont la marque constitue une médiation majeure dans les sociétés articulées autour d'une économie de marché.

La prétention des acteurs marchands à diffuser des savoirs et modeler les représentations des enfants se manifesta dès 1906 dans les salles de classe avec par exemple la tentative de la marque *Poulain* qui consistait à fournir aux maîtres d'école des « Musées scolaires », *« des boites contenant tous les ingrédients qui entrent dans la composition du chocolat servaient à l'instituteur pour une « leçon de choses »* (Watin-Augouard, 1999). La démarche didactique contribue dans ce contexte à affirmer la légitimité d'une catégorie de produit, le chocolat, en voie, à cette époque, de massification de sa consommation, tout en affirmant l'hégémonie de la marque *Poulain* par rapport à ses concurrents.

Ce type de démarche s'assimile à un processus de *dépublicitarisation généralisée* et d'une quête d'autorité dans l'espace social. En effet, la dépublicitarisation désigne une tactique développée par les professionnels pour se démarquer des messages assimilables à une publicité trop ostensible tout en promouvant leurs marques ou activités marchandes, sans en avoir l'air, grâce à des productions culturelles. Elle s'inscrit dans des perceptions du publicitaire comme production négativement connotée par les publics (saturation médiatique, discrédit social...) et par les professionnels (activité devenue peu rémunératrice, encadrement juridique contraignant, notamment pour le secteur alimentaire).

S'appropriant les modalités sémiotiques d'une médiation culturelle les gestionnaires des marques visent ainsi l'appropriation de leur valorisation sociale. Cette quête d'autorité et de légitimité dans l'espace social pour le compte de marques se manifeste dans la saisie de formes médiatiques (les magazines de marque ou le *« native advertising »*, par exemple), de dispositifs culturels (expositions, musées de marques), mais peuvent emboîter d'autres formes. La modalité didactique, manifeste dans les démarches qui mobilisent l'expertise scientifique (Création d'Instituts, de Fondations de marques par exemple), est particulièrement investie dans l'élaboration de ces kits et dérivés pédagogiques, mis à disposition des enseignants (Marti, 2015).

L'appropriation de la modalité didactique pour le compte de marques ou de filière par le biais des kits pédagogiques n'est pas généralisée à l'ensemble des écoles et enseignants, mais elle est devenue une pratique courante et tous les secteurs d'activité fournissent aujourd'hui des exemples de kits pour tous les niveaux scolaires, à l'instar de ce que l'on peut analyser dans le secteur de l'alimentation où marques et filières (céréales, sucre) sont particulièrement actives.

Si les textes législatifs prévoient en France, depuis la circulaire de 1936, une protection de la jeunesse à l'égard des pressions commerciales et l'absence des marques dans les écoles, certains assouplissements et notamment la circulaire Lang de 2001 intitulée « code de bonne conduite en milieu scolaire » ont autorisé explicitement la liberté de partenariat avec des entreprises et filières professionnelles fournissant des kits pédagogiques. La porosité, ou au contraire le maintien de la frontière symbolique, entre monde marchand et éducation sont ainsi confiés au bon vouloir et à la sensibilité des enseignants au nom de leur liberté pédagogique.

Les appropriations de la didactique, modalité sociale dotée d'un pouvoir symbolique

L'argument d'autorité de la marque est soutenu par un processus d'énonciation fort : le calage énonciatif sur la figure de l'enseignant, avec une délégation de la parole de la marque à la figure tutélaire, en partie ventriloque d'un discours préétabli. Médiateur consacré des savoirs légitimes à faire acquérir par les élèves l'enseignant est le garant de la formation des futurs citoyens et futurs acteurs économiques majeurs, les consommateurs. Il a un pouvoir légitime sur les élèves qu'il forme et évalue, accompagne ou sanctionne durant leur formation.

Le dispositif éducatif porte en lui par ce biais une prétention à discipliner les consommateurs soumis à la logique de l'apprentissage. Ce processus a prétention à normer des comportements, par le partage de la connaissance légitime et, indirectement, par la stimulation de pratiques de consommation collectivement acceptées. La sociabilité statutaire des figures de l'éducation est ici appropriée pour servir d'appui à la diffusion de valeurs et de connotations liées à des pratiques de consommation. Si cette appropriation de légitimité peut se faire au profit d'une catégorie de produit, d'une filière, elle est aussi souvent, comme pour l'exemple de Poulain, une pratique de marque, entité médiatrice gérée par les professionnels dans ses aspects économiques, mais aussi symboliques.

La prétention communicationnelle généralisée à enseigner et diffuser des savoirs pour son intérêt souligne les vertus prêtées à la relation didactique et invite à s'interroger sur les caractéristiques qu'elle suppose. La première tient à la situation d'autorité qu'elle permet, forte de sa capacité particulière à masquer les outils du pouvoir tout en le signifiant. L'autorité est la promesse d'une captation sans avoir à la revendiquer, car elle exclut la violence, la contrainte, et même la persuasion (Arendt, 2006).

Le contexte scolaire et la légitimité qu'il porte l'ancre dans une perspective collective et naturalise l'énonciation : *« ce qui apparaît comme inscrit dans le réel à plus de force de conviction que l'expression d'une opinion personnelle, toujours relative et faillible »* (Rabatel, 2000), et ce contexte accroit la puissance du discours d'autorité dont *« la crédulité (/ crédibilité ?) repose sur une source «fiable» et reconnue »* (Oger , 2013, 14). Cette autorité est de surcroît subordonnée à « une autorité polyphonique » En effet, les kits pédagogiques articulent une relation entre acteur économique et école autorisée par les différents acteurs partenaires du système : enseignants, mais aussi pouvoirs publics, parents et enfants.

Le partage des savoirs dans les médiations marchandes repose sur une asymétrie qualifiée de « décisive » (Marin, 1981, 41) il s'inscrit toujours dans une relation duale caractérisée par le surplomb de l'un par rapport à l'autre.

La relation didactique peut mobiliser des modalités différentes et complémentaires pour l'acquisition de connaissances : écoute, réponses, jeux, expérimentations. Ces variations pourraient accroitre les possibilités, par le maniement du kit, d'une acquisition. La discipline et l'application, attitudes attendues en milieu scolaire sont aussi des qualités particulièrement désirables pour les acteurs professionnels de la communication et du marketing qui investissent ces outils de médiation, entre volonté d'affichage d'un désintéressement et désir fondamental de contrôle et de discipline.

Les kits pédagogiques conçus par les acteurs sont destinés à favoriser à moyen ou long terme des intérêts marchands, mais fondent en effet leur crédibilité et leur légitimité pédagogique sur un effacement de la logique marchande et des intérêts sectoriels ou de l'entreprise. L'euphémisation de la signalétique de la marque (présence du logo même si la charte graphique maintient le plus souvent l'auctorialité du propos) en témoigne. Cette gestion sémiotique fine se met en place dans des formats normés, s'inscrivant dans des genres documentaires socialement stabilisés (le jeu avec consignes, la planche pédagogique, la fiche, *etc.*), et est rendue possible par la plasticité des kits. L'équilibre du discours s'établit entre affirmation de l'énonciateur, propre à rendre visible l'entité à promouvoir et neutralisation sémiotique, visant à asseoir la crédibilité du discours.

L'évocation du produit promu dans des formes encyclopédiques de savoirs naturalise son évocation et sollicite un travail d'appropriation normé par les pratiques usuelles de l'acquisition de savoirs.

Les propos s'inscrivent le plus souvent comme réponses à des problématiques sociales et sociétales actuelles et situées. Ceci participe à une logique de systématisation du travail de la réputation, par la maîtrise et la quête de performance, à l'instar de la gestion (Boussard, 2008), grâce à la mise en circulation d'imaginaires associés positifs. *Kellog's*, par exemple, a historiquement fondé ses démarches scolaires sur la valeur nutritionnelle et a su par exemple tirer profit d'occasions telles que le constat, nationalement partagé par les parents et enseignants, d'un déficit de petit déjeuner des enfants, pour imposer ses céréales. (Berthoud, de Iulio, 2015). La filière viande et son dispositif *A la recherche de la boulette* répond ainsi aux injonctions à connaître et respecter le monde agricole (celui de l'élevage), à bien manger, *etc.* De la sorte, sous couvert pédagogique, les marques et filières trouvent des opportunités de réponse à des questions publiques et visent un positionnement et une hégémonie harmonieusement associés à une posture axiologique. Elles convertissent un intérêt privé en réponse à une problématique collective et peuvent se lire comme la prétention à revendiquer un éthos de marque en s'adressant à des publics.

L'énonciation pédagogique s'inscrit alors dans la dialectique décrite entre consommation et sa dénonciation (Baudrillard, 1996) et souligne le caractère permanent de cette oscillation dialectique, caractéristique du jeu des gestionnaires de marques dans leur rapport au social et de leur entreprise d'ajustement permanent.

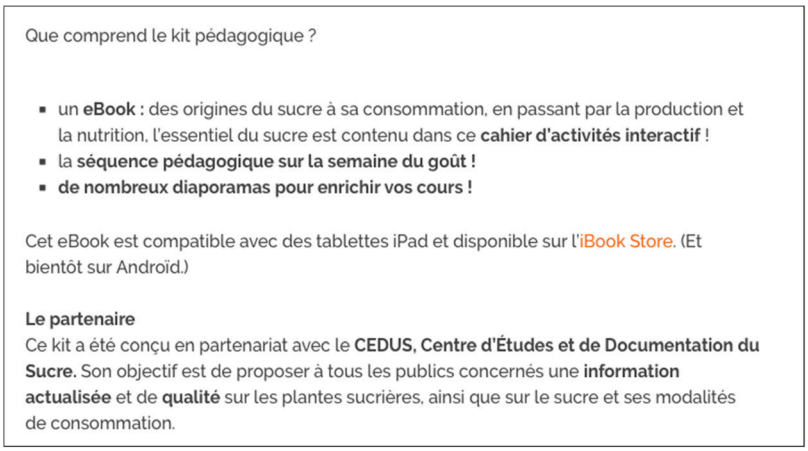
Médiations et remédiations en contexte numérique

Si le kit pédagogique est toujours lié à une sociabilité et une médiatisation particulières, le développement du numérique contribue à de multiples métamorphoses de ses configurations et appropriations et ainsi modifie ses médiations et remédiations.

Les propositions numérisées liées aux kits varient fortement dans leurs formes : documents mis en ligne pour commander des kits pour sa classe, ou documents à télécharger, les kits gardent leur forme canonique ou connaissent quelques extensions et transformations pour regrouper finalement des ressources pédagogiques variables, les kits apparaissant en effet dans un continuum de dispositifs à visées proches.

Ainsi sous le titre générique de « kits pédagogiques » affiché dans *Les bons plans de Gandalf,* sont mentionnés des kits, tels que définis au sens formel dans les premières pages de cet article, mais aussi des « ressources pédagogiques », CD Rom, films, *etc. L'école des céréales* , sous la houlette des acteurs des filières céréalières, propose ainsi un kit, mais aussi des mallettes pédagogiques, dont l'ambition et les moyens dépassent ceux des kits habituels.

C'est aussi le cas du Cedus, qui propose une offre évoquée sur le Webpédago sous le titre suivant : Kit pédagogique : « Le sucre, son histoire et son rôle dans l'organisme », mais rassemble sous ce kit des formats pédagogiques de diverses natures :



Que comprend le kit pédagogique ?

- un **eBook** : des origines du sucre à sa consommation, en passant par la production et la nutrition, l'essentiel du sucre est contenu dans ce **cahier d'activités interactif** !
- la **séquence pédagogique sur la semaine du goût !**
- **de nombreux diaporamas pour enrichir vos cours !**

Cet eBook est compatible avec des tablettes iPad et disponible sur l'iBook Store. (Et bientôt sur Androïd.)

Le partenaire
Ce kit a été conçu en partenariat avec le **CEDUS, Centre d'Études et de Documentation du Sucre.** Son objectif est de proposer à tous les publics concernés une **information actualisée** et de **qualité** sur les plantes sucrières, ainsi que sur le sucre et ses modalités de consommation.

Source : https://lewebpedagogique.com/2015/10/27/kit-ressources-pedagogiques-autour-du-sucre/

Le contexte numérique contribue à rendre les kits plus accessibles, plus visibles, intégrés dans des ensembles de ressources pédagogiques diverses, par la mise à disposition des acteurs marchands qui sont à leur origine, mais aussi par de nouveaux médiateurs qui agrègent sur leur site différents kits pour les constituer en offre pédagogique. Sont ainsi apparus au fil du temps des acteurs au statut flou, parfois issu du monde académique, parfois non. *Webpédago* propose désormais et depuis 2005 ses services, en complément de ceux de *Kits-pédagogiques.com*, acteur qui revendique s'adresser aux écoles depuis 25 ans. Le blog *« Les bons plans de Gandalf »* rassemble et évalue des ressources pédagogiques pour l'école primaire en listant, sur le même plan paradigmatique, des ressources d'acteurs marchands et d'institutions publiques. Les acteurs marchands eux-mêmes diffusent leurs contenus par leur propre site ou vont même jusqu'à créer des plateformes dédiées, quand leur ambition éditoriale est grande.

Les médiations des kits se font toutes au nom de la pédagogie et de la gratuité des ressources proposées. Cette gratuité a parfois une contrepartie avec l'engagement demandé. C'est le cas pour *L'école des céréales* qui propose trente et une ressources pédagogiques de la maternelle au lycée. Elle demande en échange de la gratuité des trois mallettes

disponibles pour le primaire l'organisation d'une sortie dans une ferme céréalière, un moulin ou une boulangerie et de prévoir un temps d'échange avec les parents d'élèves, par exemple « dans le cadre de la fête annuelle de l'école ». Cette implication des parents par l'intermédiaire de l'école témoigne de l'instrumentalisation des ressources proposées gratuitement : elles sont les instruments d'une « réquisition » (Jeanneret, 2014), les embrayeurs médiatiques d'une relation élargie des maîtres aux enfants et parents.

La visibilité de la profusion qu'autorisent les mises en ligne sur Internet et la catégorisation par les moteurs de recherche contribuent, par cette médiatisation, à donner une légitimité à l'existence de ces polyphoniques ressources pédagogiques, et par extension à leur usage.

Notons que si le *Webpédagoqique* pointe un lien vers les ressources et kits de l'institution, à l'inverse, le site du *Cedus « Le sucre.com »*, renvoie vers le *Webpédagogique* pour l'obtention des ressources de l'EPI (Enseignement Pratique Interdisciplinaire). Cette remédiation croisée est emblématique du système de renforcement des acteurs qui visent à l'occupation d'une certaine centralité et une capitalisation sur des médiations.

Pourtant la « nébuleuse » des acteurs intermédiaires aux statuts divers donne une impression de profusion et d'incertitude communicationnelle liée au flou des auctorialités : qui se fait intermédiaire pour donner à voir ces kits ? Qui les a conçus ? Qui sont les acteurs financeurs de ces ressources ? Le masquage, au moins partiel, ou du moins le floutage pour nombre d'acteurs marchands, contribue à cette impression d'incertitude communicationnelle et de stimulation de l'impensé auctorial.

Dans le cas du Cedus, la naturalisation du produit dans des formes-syntagmes de savoirs, avec la stimulation d'un travail de l'appropriation, a pour finalité la gestion du travail de la réputation par la standardisation de mises en circulation d'imaginaires associés positifs, contre-feux très médiatisés des alertes sanitaires et sociales disséminées dont le sucre fait l'objet.

Si ces kits ne suscitent guère de polémique médiatisée, à l'exception des associations « antipubs » qui s'émeuvent de ces immiscions auprès de cibles « sensibles », les récents ateliers Apple ont quant à eux entraîné une vague de protestation et l'arrêt finalement par le ministère de ces sorties scolaires enfantines. La porosité symbolique devenue plus tangible avec un déplacement physique des lieux d'instruction a probablement choqué et entraîné les réactions. Les interventions de Google *via* la *Google Academy* dans les universités, proposées depuis plusieurs mois, n'ont pas suscité le même courroux, malgré l'émoi de certains enseignants, avec l'assentiment de certaines parties prenantes et même l'engouement de nombreux étudiants soucieux de leur compétence dans le maniement des outils du puissant acteur, mais entraîné à obéir sans y penser à « l'injonction à une dépendance technico-commerciale » (Mabillot, 2018).

L'observation des discours tenus sur les plateformes des acteurs marchands, interprofessions et médiateurs agrégateurs de kits, ou encore dans les discours des intermédiaires qui proposent de façon explicite leurs talents pédagogiques pour concevoir des kits et autres ressources, éclaire les argumentations déployées pour justifier l'usage des ressources mises à disposition par les acteurs économiques, filières et marques. En émane parfois une vision de l'enseignement et des enseignants en partie déficiente avec l'idée d'un manque de ressources d'une part, et, d'autre part, l'idée d'une inaptitude à la transformation du milieu scolaire traditionnel, en particulier pour tout ce qui touche aux pratiques numériques ou aux réalités du nom. Ceci apparaît en creux dans le propos tenu sur le *WebPédago : « Notre métier : faciliter le dialogue entre les enseignants un peu curieux (c'est nous qui soulignons) et les mondes professionnels qui nous financent (voir nos derniers kits pédagogiques ici) »*. Même si sur ce même site, comme dans la majorité des cas, la logique du discours

est de soutenir leur action, voire de corriger des idées reçues : *« Les enseignants ne sont pas ceux que vous croyez ! Professionnels de l'éducation, ils sont à la recherche de solutions et d'idées pour enrichir leurs pratiques de classe et faire progresser leurs élèves. Si vous voulez changer le monde, faites leur confiance ! » (WebPédago).*

Dans le même temps, apparaît, sur certains sites pourvoyeurs de kits et dérivés pédagogiques, un glissement d'apparence anodine : le corps des enseignants est parfois désigné par l'expression de « communauté éducative ». Une telle requalification sémantique en rappelle une autre avec la généralisation il y a quelques années du terme de « contenu », rapidement naturalisé et impensé, pour désigner une production journalistique, au même titre qu'une production d'acteur marchand. Une telle qualification en contexte numérique constitue un glissement favorable aux discours hybrides des acteurs marchands, dont l'intérêt est de fondre leur énonciation dans la galaxie des énonciations des acteurs les plus légitimes.

Conclusion

Les kits pédagogiques de marques se présentent comme des adjuvants neutres qui proposeraient aux enseignants des équipements complets pour mettre en œuvre une médiation de savoirs d'expertise. Or, le cas du secteur agroalimentaire, qui est traversé par des enjeux sociopolitiques et socio-économiques forts, montre bien que la médiation des savoirs ne peut être totalement désintéressée, ne peut pas s'émanciper de ses contextes d'énonciation. Si on rejoint la perspective, développée en Histoire par Christian Jacob, les savoirs sont à la fois des *« objets et enjeux de pragmatiques qui les valident et les instrumentalisent, les diffusent et les transmettent »* (Jacob, 2007, p. 13). Or, même si, comme nous l'avons dit, ces phénomènes ne sont pas nouveaux, ils semblent prendre une ampleur sans précédent en s'appuyant sur les transformations médiatiques contemporaines dans la mesure où ils participent à amplifier les mises en circulation des imaginaires promus par les acteurs économiques.

L'analyse témoigne ainsi d'une énonciation éditoriale complexe porteuse d'une auctorialité floue, parfois masquée, parfois incertaine. Elle est le fruit de remédiation et de partenariats élaborés sous l'effet d'opportunités à saisir pour de nouveaux acteurs ou sous celui de l'obéissance à la réquisition numérique pour les autres. La circulation des kits est accrue par leur dissémination grâce à ces multiples remédiations dans l'espace social. L'impensé des origines communicationnelles des supports et de leurs auteurs est dans ce contexte d'autant plus présent que l'implication (Jeanneret, 2014) est forte, les kits circulant comme des objets dont l'accessibilité et la praticité constitueraient leurs vertus cardinales et légitimeraient leur usage.

Références bibliographiques

Arendt H., 2006 (1958), *La crise de la culture*, Folio Essais

Baudrillard J. (1996), *La société de consommation*. Gallimard

Bazin A. (1979). « Avant-propos » in Goody J. *La raison graphique*. Éditions de Minuit.

Berthoud M. & De Iulio S. (2015), « Apprendre à manger : l'éducation alimentaire à l'école entre politiques publiques, médiations marchandes et mobilisations citoyennes» in *Questions de communication*, 27, dossier L'alimentation, une affaire publique ?

Boussard V. (2008), *Sociologie de la gestion. Les faiseurs de performance,* Belin, série : « Perspectives sociologiques »

Drot-Delange, B. (2016). *Internet en éducation : objets de savoirs. Habilitation à diriger des recherches.* Université Clermont Auvergne

Choppin A. (1992), Manuels scolaires : histoire et actualité, Hachette Éducation, collection Références

Crozat S. *et al.,* (2011), « Éléments pour une théorie opérationnelle de l'écriture numérique », *Document numérique* (vol. 14), p. 9-33

Cochoy F. (1999), Une histoire du marketing. Discipliner l'économie de marché. La Découverte Gardey D. (2008), *Ecrire, calculer, classer.* La Découverte.

Jacob C. (dir.) (2007), *Les lieux de savoir.* Tome 1, Espaces et communautés, Paris, Albin Michel

Jeanneret Yves (2014) *Critique de la trivialité.* Les médiations de la communication, enjeu de pouvoir. Paris, Éditions Non Standard

Lasch C. (2000), *La culture du narcissisme. La vie américaine à un âge de déclin des espérances.* Climats, Sisyphe,

Levoin, X. (2017), *Mutations des filières de l'édition scolaire et du numérique éducatif à la lumière des BRNE.* Rapport interne STEF

Marin L. (1981), *Le portrait du roi.* Éditions de Minuit.

Marti C. (2015), *Médiations culturelles de marque : une quête d'autorité sociale*, ouvrage original de l'HDR, sous la dir. de Y. Jeanneret, Celsa. Paris-Sorbonne

Moeglin P. (2005), Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle, Grenoble, Presses de l'Université de Grenoble

Montety (de) C. (2005). « Les magazines de marque : entre « gestion sémiotique » et cuisine du sens », *Communication & Langages*, n° 143, p. 35-48

Oger C. (2013), Discours d'autorité, discours autorisés. Faire référence et dire l'institution, (ouvrage original de l'HDR) sous la dir. de Y. Jeanneret, Celsa Paris-Sorbonne

Patrin-Leclere V., Marti C., Berthelot-Guiet K. (2014). *La fin de la pub ? Tours et contours de la dépublicitarisation.* Le bord de l'eau. Coll. Mondes marchands.

Rabatel A. (2004), « L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques », *Langages* n° 156, p. 3-17

Rabatel A. (2000), « Un, deux, trois points de vue ? Pour une approche unifiante des points de vue narratifs et discursifs », *La lecture littéraire* 4.

Souchier E. (2004), « Mémoires – outils – langages, Vers une société du texte ? », *Communication et Langages* n° 139

Souchier E. (2007), « Formes et pouvoirs de l'énonciation éditoriale », *Communication & Langages,* n° 154, p. 23-38

Seurrat A. (2009), « Les médias en kits pour promouvoir « la diversité » », Thèse de doctorat soutenue le 9 décembre 2009 à l'Université Paris Sorbonne Celsa

Watin-Augouard J. (1999), « Poulain, 150 ans sous le signe de l'innovation et de l'audace publicitaire » http://www.prodimarques.com/sagas_marques/poulain/poulain.php, consulté le 29 juin 2018

Compétences en contextes numériques : des leviers de financiarisation de l'éducation

Article inédit, mis en ligne le 15 décembre 2018.

Thierry Gobert

Thierry Gobert est enseignant chercheur au Centre de Recherches sur les Sociétés et Environnements en Méditerranée (CRESEM) de l'Université Perpignan Via Domitia. Il questionne les utilisations des dispositifs numériques sur des terrains éducatifs en Sciences de l'Information et de la Communication dans l'enseignement supérieur et en aéronautique.

Plan de l'article

Introduction
Les universités, des acteurs économiques
  L'université : un acteur économique et politique du territoire
  Autonomie et compétences
Représentations des compétences et comportements de consommation
  Compétences professionnelles et approches par les compétences
  Compétences, comportements de consommation et attitudes clients à satisfaire en éducation
Contexte numérique, compétences, illusions de compétence
  Diffusions conjointes des compétences et des technologies de l'information
  Contexte numérique et illusions de compétences et marché de l'éducation
Conclusion
Références bibliographiques

Résumé

Bien que l'université soit parfois décrite comme un sanctuaire éloigné des vicissitudes économiques, elle est prise entre les contraintes de l'autonomie de gestion, l'évolution des demandes des usagers et ses missions de service public. Elle accueille des apprenants de tous horizons de plus en plus massivement avides de formations « utiles », orientées vers l'emploi ou répondant directement à des questions qu'ils se posent sans logique de cursus. Introduite dans les textes en 2005, l'approche par les compétences en contexte numérique pourrait être symptomatique de la financiarisation de l'éducation et du rapprochement entre logiques entrepreneuriales, logiques sociales, logiques de gouvernance universitaire et demandes des apprenants.

Mots-clés

Financiarisation de l'éducation, approche par les compétences, université, illusions de contrôle.

Title

Skills in the digital context: a vector of financialization of education

Abstract

Although the university is sometimes described as a sanctuary, far away from economic vicissitudes, it is caught between the constraints of management autonomy, the changing demands of users and its public service missions. Universities welcome learners from all walks of life, more and more in demand of «useful» training, directed towards employment or directly addressing personal issues outside courses. Introduced in legal texts in 2005, the skills approach in the digital context could be symptomatic of the financialization of education and the rapprochement between entrepreneurial logics, logics of university governance and the demands of learners.

Keywords

Financialization of education, skills approach, university governance, control illusion.

TÍTULO

Contexto digital y competencias: Apalancamiento de financiarización de la educación

Resumen

Aunque la universidad es, a veces, calificada como un santuario alejado de los problemas económicos, se encuentra entre los imperativos de la autonomía de gestión, la evolución de la demanda de los usuarios y sus misiones de servicio público. Hospeda a estudiantes quienes quieren formaciones cada vez más «útiles», orientadas al empleo o que responden directamente a preguntas que tienen sin lógica de formación. El enfoque desde las competencias en un contexto numérico apareció en los textos en 2005. Podría ser un signo de financiarizacion de la educación y del acercamiento entre lógicas empresariales, sociales, de gobernanta universitaria y de solicitudes de los estudiantes.

Palabras clave

Financiarización de la educación, enfoque por competencias, universidad, ilusiones del control.

INTRODUCTION

Les universités ont traversé l'histoire. Malgré les réformes et les changements de régimes, elles se sont toujours adaptées. Elles se sont en particulier adaptées aux exigences de l'exécutif qui en a régulièrement changé le statut et le périmètre des missions. L'irruption de l'autonomie financière introduite par la Loi LRU en 2007[1], qui a cette année plus de dix ans, modifie en profondeur leurs modes de fonctionnement. Elle accentue notamment les impératifs de trésorerie. Cette évolution serait connexe à celle de la société (Van Tilburg 2002, p. 20) et de ses *épistémès*, ses « façons de penser » (Juignet, 2015). Les turbulences qu'affronte la population seraient relayées *in situ* par les usagers qui y importeraient leurs vécus, leurs craintes et les aspirations d'une époque qui influenceraient jusqu'aux « champs de scientificité » (Foucault, 1977).

Les attentes des apprenants évoluent. Malgré la pluralité des filières générales, « un étudiant sur deux pense que son diplôme n'est pas suffisant pour renforcer son employabilité » (Bochu citant Raji, 2017). La plupart « accordent une importance plus grande aux

.....
1. Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

compétences professionnelles qu'aux compétences académiques, voire transversales » (Albéro, Safourcade, 2014, p. 37). L'inclusion des compétences, qu'ils réputent utiles pour leur insertion, les séduit et va se généraliser dans les maquettes de diplômes dans le prolongement de la loi du 5 mars 2014[2]. Ils apprécient le recours aux services numériques en pédagogie et les emploient pour se former partiellement mais régulièrement en utilisant des tutoriels, de l'entraide et tout ou partie de Mooc (Gobert, 2017). Les apprenants sont acculturés à leurs utilisations (Durempart, 2018) et en intégreraient des comportements de consommation. L'approche par les compétences (APC), bien identifiée avec le numérique, pourrait accentuer l'implantation de ces conduites alors qu'elles n'étaient pas historiquement installées dans les murs de l'institution.

Le propos de cet article est d'aborder comment la médiatisation des compétences et du contexte numérique en pédagogie favorisent la financiarisation de l'enseignement supérieur. Le questionnement est d'actualité car bien que la littérature soit riche de références discutant de l'APC et des dispositifs d'écrans (Gobert, 2012), leur rôle commun a peu été abordé au regard de la marchandisation des savoirs. Les approches par les compétences ne seraient pas neutres. Point de jonction entre l'entreprise et les institutions éducatives, elles suscitent des débats sur les finalités et les contenus de l'enseignement, entre connaissances académiques et savoirs appliqués.

C'est pourquoi, le propos débutera par une évocation du contexte d'apprentissage et des logiques observables sur le terrain devenu concurrentiel de la marchandisation des savoirs. Nous évoquerons le rôle central des compétences en contexte numérique dont le développement a été concomitant dans la financiarisation de l'éducation. Autour de ce pivot s'est peu à peu créé un mouvement centripète des prescriptions du législateur, du rôle économique des universités dans les territoires, des comportements de consommation, des attentes et des illusions de compétences des étudiants. Ensemble, ils concourent à une logique de financiarisation du supérieur ; *« le vieux monde (serait-il) remis en cause »* (Mérindol, 2010, p. 70) ?

LES UNIVERSITÉS : DES ACTEURS ÉCONOMIQUES

L'université : un acteur économique et politique du territoire

La marchandisation de la formation et la généralisation de l'approche par les compétences dans le supérieur interpellent les enseignants-chercheurs. Ils évoluent dans une société qui revendique la *« garantie qu'il peut encore exister une sphère d'autonomie par rapport à un monde que dominent les impératifs de production et de consommation »* (Renaut, 2007, p. 131). Cette revendication, directement liée à une représentation de ce que doit – ou devrait – être le service public, *« ne prend véritablement de sens qu'au niveau politique»* (Andréani, 2003, p. 43), perceptible dans les représentations et l'idéologie. *« En France, la vision hégélienne de l'État tutélaire dans lequel s'incarne l'intérêt général a pendant longtemps été dominante et ceux qui se consacrent à son service ont été et se sont identifiés à la noblesse de cette figure »* (Dreyfus, 2006, p. 6). C'est pourquoi les personnels estiment *« s'investir de manière conséquente dans leur métier pour un retour symbolique et matériel insuffisant »* (Starkey-Perret, 2013, p. 2). Ils expriment un idéal de servir, d'être utiles et opposent parfois ces valeurs aux motivations plutôt mercantiles de l'entreprenariat, à *« sa logique de profit et sa vision court-termiste. (…) Les vieilles querelles n'ont pas disparu »* (Manville, Fabre, 2003, p. 82). L'école, affaire d'église puis de l'État, n'aurait eu de cesse de tenter d'éloigner les marchands du temple.

.....
2. LOI n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

Pourtant, les activités des acteurs privés et industriels dans les domaines éducatifs sont plus anciennes qu'on le croit (Moeglin, 1998, p. 207). Les cours particuliers, les établissements sous contrat et l'enseignement par correspondance côtoient nombre de services comme la location de logements étudiants, la vente de fournitures, la restauration, *etc.* Désormais, les établissements d'enseignement supérieur encouragent ouvertement les collaborations en développant *« deux grandes fonctions, celle d'agent économique (consommation, emploi) et celle d'acteur du développement local (amélioration du capital humain, innovation, création d'entreprises) »* (Bouabdallah et Rochette, 2003, p. 73). En rupture avec le modèle français de la *« composition d'un environnement dépouillé, à destination de ceux pour qui la culture, la connaissance doit se gagner non seulement par des efforts constants, mais aussi au prix d'un renoncement quotidien à la ville »* (Sauvage, 1994, p. 227), ils participent à la dynamisation des centres urbains délaissés au profit des galeries commerciales d'hypermarchés.

En 2006, l'université de Picardie Jules Verne avait déplacé des composantes dans le cadre du projet Univer-Cité[3]. De même, à Perpignan, le nouveau « campus Mailly » a été médiatisé comme un « retour des étudiants »[4] en cœur de ville. Ils y sont d'ailleurs bien accueillis car ils apportent de la dynamique, consomment et font la monstration de la position de l'établissement public dans le concert des acteurs territoriaux en responsabilité. L'université développe ainsi son influence sur le territoire au-delà des registres de l'enseignement et de la recherche. Cette influence est nécessaire pour façonner une expérience étudiante[5] de qualité en multipliant les partenariats.

Ces positions, plus visibles qu'elles ne l'étaient auparavant, floutent les frontières classiques entre privé, public, institutionnel et professionnel. Pour le Trésor de la Langue Française, est « institutionnel » ce qui est « établi de manière officielle ou légale » et « relatif à une ou plusieurs institutions »[6]. Le terme « institutions », au pluriel, est associé aux moyens de permanence et de pérennité que se donnent positivement les États, l'Europe et les entités internationales. Au singulier et lorsqu'ils ne désignent pas de concept général, « institution » et « institut » figurent dans la raison sociale de nombre d'établissements d'enseignement privés anciens ou à connotation cultuelle. Ces dénominations ont été choisies pour rappeler l'esprit d'excellence des Instituts Nationaux. Quels qu'en soit le statut, le choix de se doter d'un caractère institutionnel inscrirait une organisation dans le temps long et ne relèverait pas, en premier lieu, de motivations mercantiles.

La ségrégation populaire entre les caractéristiques supposées de la fonction publique et du secteur privé pourrait découler d'interprétations erronées de cette représentation. L'une rassemblerait des professionnels tandis que l'autre serait le domaine des fonctionnaires qui sont pourtant aussi des professionnels. Le clivage était bien installé dans la société française. Saint Just dénonçait déjà en 1793 devant la Convention le fait que *« tous ceux qu'emploie le gouvernement sont paresseux »* (Rouban, 1999, p. 3). Mais ces perceptions semblaient déjà évoluer il y a 20 ans car la *« notion même de libéralisme est positive à 60 % dans le secteur public contre 68 % dans le secteur privé (…) ; la notion de service public n'oppose pas les deux secteurs qui la valorisent tous les deux »* (Rouban, *Ibid.* 1999, p. 38).

.....

3. https://www.lexpress.fr/region/7-projets-pour-dynamiser-la-ville_481677.html

4. https://www.lindependant.fr/2015/04/02/l-architecte-du-musee-fabre-concoit-le-campus-mailly,2011895.php

5. « includes all points of contact and interactions a user has with a school, the staff, wrap around services... : et le terme expérience inclut tous les points de contact et les interactions d'un utilisateur avec une école, le personnel, les services » (Berk, 2017)

6. http://atilf.atilf.fr/ puis saisir « institution » dans le champ de recherche du TLF.

Autonomie et compétences

L'enseignement supérieur serait-il un cas particulier? Si les métiers relevant des fonctions support sont communs aux univers public et privé, les activités d'éducation et de recherche n'y seraient pas exercées de manière identique. *« Il y a une espèce d'atavisme (…) d'où, sans doute, une sorte de défiance qui la distingue »* (Brafman, Rey-Lefebvre, 2013). Cette distinction pourrait être tempérée par les évolutions contemporaines telles que le développement des certifications dans les universités, la réforme de l'apprentissage et la publication prochaine d'un « référentiel métier de l'enseignant- chercheur »[7] qui sont autant de signes adressés en direction des acteurs économiques pour qui *« la compétence se distingue nettement du savoir académique »* (Carnac, 1985).

Le document de travail, distribué le 11 avril 2018, stipule qu'il « n'a ni vocation normative ni valeur réglementaire. Les activités décrites n'ajoutent rien aux missions statutaires qu'elles déclinent sans s'y substituer »[8] et s'appuient sur les dispositions de 1984[9], des lois LRU de 2007[10] et ESR de 2013[11]. Il serait conçu pour pointer la diversité des investissements des enseignants-chercheurs, y compris ceux qui sont méconnus comme « le développement de liens et de coopérations » avec « les autres milieux professionnels »[12]. Cette liste d'activités potentielles ressemble à la fiche de poste d'employés hautement qualifiés. Il y a trente ans, la réflexion à ce sujet était embryonnaire. Léopold Paquay prenait soin d'écarter les spectres du « moule, de l'uniformisation et de la robotisation du métier » au profit « d'une base de négociation des axes d'une formation (...) en formation continuée » (Paquay citant De Péretti, 1994, p. 8). Le référentiel devrait ainsi faire connaître et valoriser les compétences des personnels tout en soulignant les points de convergence entre la recherche publique et les entreprises pour favoriser les partenariats financés entre acteurs publics et privés.

L'autonomie budgétaire qu'a instauré l'article 50 de la Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU) du 10 août 2007 va dans ce sens. Elle incite les établissements à identifier des sources de financements, à rechercher la fréquentation des décideurs institutionnels et à valoriser les branches pédagogiques les plus attirantes ou en tension. Cette logique a en particulier tonifié la formation continue, initiée en 1968 avec la Loi Faure, rappelée par décret en 1984[13] et 2009[14] et récemment avec la réforme de l'apprentissage[15]. Elle relève de services universitaires le plus souvent autofinancés et bénéficiaires, ce qui incite les gouvernances à favoriser leur développement. Leurs actions de formation, déclinées en compétences et en « blocs de compétences » à certifier[16] connaissent une forte notoriété positive. Elles bénéficient de l'effet de label associé au statut institutionnel des établissements, d'une image de qualité liée à la mixité des équipes pédagogiques composées d'universitaires et d'experts mais gérés par des fonctionnaires connus pour leur désintéressement matériel. L'*a priori* sur le rapport qualité/prix est

.....
7. http://www.groupejeanpierrevernant.info/DepossessionUniversitaires.pdf
8. : note n° 5, Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, p. 1.
9. Décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurset portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences.
10. *Ibidem* : Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007
11. Loi 2013-660 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche du 22 juillet 2013
12. *Ibidem* : note n° 5, p. 1.
13. *Ibidem* : Décret n° 84-431 du 6 juin 1984
14. Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 - art.3.
15. Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.
16. http://www.cncp.gouv.fr/actualites/blocs-de-competences-principes-et-recommandations-a-latten-tion-des-organismes

logiquement favorable. De « marginales » (Cossé, 2016), ces prestations, basées sur les compétences professionnelles, ont pris de l'importance. Elles participent du « marché de l'éducation » (Delamotte, 1998) et sont en concurrence directe avec les initiatives privées.

Réunis, tous ces éléments signent un mouvement de financiarisation des universités qui dépasse les problématiques de gestion. La financiarisation serait l'injonction faite à une organisation de subvenir à ses besoins en monnayant tout ou partie de ses prestations en vue d'assurer un retour sur investissement aux acteurs qui la composent. Dans l'enseignement supérieur, elle se traduit par une omniprésence des préoccupations budgétaires dans l'ensemble des activités et un développement de la valorisation des actions conduites. Mutualisation des moyens, contrôles administratifs, orientation de capacités de recherche vers des appels à projets, sollicitations de partenariats, création d'incubateurs d'entreprises, exigences de soutien des nouveaux diplômes par les collectivités territoriales, implication forte dans les formations professionnelles en sont quelques manifestations. Elles mobilisent d'importantes ressources en communication et en relations institutionnelles *via* les moyens classiques, numériques et socio-numériques pour se positionner sur le marchés de l'éducation et expliciter les actions conduites.

Représentations des compétences et comportements de consommation

Compétences professionnelles et approches par les compétences

L'approche par les compétences (APC) est plébiscitée de manière générale par les entreprises, leurs représentants, le Ministère de l'éducation, l'UNESCO[17], l'OCDE, qui recommandent la généralisation des *competency-based approachs*. Déjà, en 1989, Pierre Bourdieu et François Gros arguaient que « si l'école se préoccupait de développer des compétences au lieu de s'en tenir aux savoirs, sans doute parviendrait-on à combattre l'élitisme des humanités ou de l'enseignement scientifique » (Del Rey, 2010, p. 2). Cette « logique compétence » a ensuite été très présente en formation professionnelle (Jonnaert, 2002) mais fut déjà détectée en éducation (Ropé, Tanguy, 1994) où elle a pu être perçue comme plus accessible et immédiatement utile que des savoirs académiques.

Cette notion d'utilité des compétences s'est fortement répandue dans l'espace social à la suite des travaux de synthèse effectués lors des « 10e Journées de Deauville » en octobre 1998. Leur diffusion massive dans les entreprises a conduit à une appropriation du terme dans le champ sémantique de la professionnalité. Cette appartenance a été construite par une stratégie de légitimation basée sur la médiatisation de la méthodologie mise en œuvre. Impliquant 17 experts du CNPF (devenu MEDEF) relayant lors d'un colloque – comme à l'université - les conclusions de 53 groupes de travail répartis sur l'ensemble du territoire[18], la réflexion apparut comme le produit d'une émanation collective et eut valeur de décision terminologique.

Le texte définissait « la compétence professionnelle » comme « une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de la mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est valable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer » (De Witte, CNPF, 1998). Malgré ce dernier point,

.....
17. https://fr.unesco.org/news/competences-numeriques-sont-indispensables-emploi-inclusion-sociale
18. http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page55.htm

qui a fait couler beaucoup d'encre, la Loi d'orientation du 23 avril 2005, fait cohabiter un « ensemble de connaissances et de compétences » (art L. 122.1-1)[19] dans l'école avec une perception élargie et non plus seulement une approche de type métier. Des résistances se sont cristallisées autour de l'opposition entre habiletés expérientielles et programmes notionnels, même s'il n'y a « pas de compétences sans savoirs », que celles-ci ne sont pas limitées « à la sphère professionnelle (ou) à la vie quotidienne » et « sont nécessaires pour vérifier le principe d'Archimède, cultiver une bactérie, identifier les prémisses d'une révolution » (Perrenoud, 1998, p. 4).

En éducation, le numérique s'est particulièrement prêté à cette approche. Le B2i et le C2i, qui font place à *Pix*[20], ont très tôt été liés à des référentiels de compétences. Ils ont proposé des niveaux de certification mais pas de diplôme. Les certifications valident des compétences, un enseignement pragmatique ou un MOOC ; les diplômes sanctionnent la réussite d'un cursus incluant des savoirs académiques (Gobert, 2017). La distinction pourrait être moins tranchée car de nouvelles directives visent à l'intégration de compétences dans l'ensemble des offres de formation. Les apprenants devraient être séduits car ils apprécient leurs capacités à « mobiliser » (Perrenoud, 1998, p. 3) un « savoir combinatoire » (Le Boterf, 2000, p. 47) pour résoudre un problème et faire face à une situation. Il est possible que cet attrait soit également lié, pour certains, à l'anxiété d'affronter l'investissement personnel d'apprentissage de concepts théoriques dénués d'appuis matériels perceptibles (Lallement, 2016).

Tous les étudiants n'ambitionnent pas d'atteindre le haut niveau scientifique. Certains souhaitent progresser jusqu'à bénéficier de niveaux de grade qui leur correspondent pour s'insérer sur le marché du travail. Les enseignants-chercheurs, de leur côté, ont accompli un parcours difficile avant d'accéder au rationalisme des idées dans les traditions de Platon et d'Aristote, aux approches inverses du matérialisme, de l'atomisme voire du nominalisme même s'ils n'en connaissent pas toujours les dénominations. Aussi, les jeunes prétendants aux titres leur semblent parfois « englués dans le sensible » (Augustin, 386, p. 75). Même si leur parcours n'a pas été linéaire, certains évoquent ouvertement, une attitude de « consommation » (Starkey-Perret, *Ibid.* 2013, p. 2) qu'ils opposent à l'investissement qui fut le leur pour acquérir des savoirs académiques qui ont eux aussi une utilité dans le monde professionnel en termes de capacités d'adaptation.

Compétences, comportements de consommation et attitudes clients à satisfaire en éducation

Les comportements de consommation qui sont parfois décrits dans l'enseignement supérieur se manifestent par des attitudes de client à satisfaire. Elles apparaissent lorsqu'un prospect ou un consommateur prend conscience que le fait d'acheter et/ou d'accepter d'être fidélisé suppose un échange et que cet échange requiert un service de qualité rendu par le vendeur. De telles préoccupations sont identifiables dans les discours et les comportements qui trahissent une hybridation paradoxale d'attentes, d'exigences, de sollicitations, de défiance et parfois de soumission volontaire.

Ces dispositions relèvent de conduites de consommation voire de consocréation. L'oxymore avait été forgé en référence au fait qu'il est devenu impossible de consommer sans être créatif dans sa façon de consommer ni de créer sans utiliser de dispositifs ou de matières premières qui ne soient consommés (Gobert, 2008). L'une des conséquences de la

.....
19. Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte
20. http://eduscol.education.fr/cid111189/cadre-de-reference-des-competences-numeriques-pour-l-ecole-et-le-college.html

consocréation est la perception par le sujet qu'il est actif et acteur lorsqu'il actualise un processus décisionnel d'achat, de choix ou d'usage. Dès lors, son expertise personnelle se manifeste dans sa capacité de choisir un meilleur rapport qualité prix ou à profiter au mieux et pour un investissement moindre de ce qu'il a acquis ou de ce à quoi il participe. Les comportements de consocréation se sont généralisés avec le numérique (Gobert, 2016).

Dans le supérieur, les comportements de consommation se matérialisent par les demandes d'enseignements « utiles avec (...) moins de travaux académiques purs »[21]. Les étudiants souhaitent bénéficier des supports de cours en pdf, de la possibilité d'évaluer les professeurs et sont en demande d'une disponibilité immédiate[22]. De tels desiderata sont justifiés dans les discours par la nécessité d'acquérir des compétences en vue d'une employabilité future. Cette injonction s'appuie sur les représentations qui simplifient et réduisent les compétences à leurs finalités professionnelles et quotidiennes, telles qu'elles ont été déversées dans l'espace social. Centrées sur les aspects matériels et expérientiels, les représentations font quasi-abstraction des tâches intellectuelles de conceptualisation ou de la capacité à entrer dans la pensée d'un auteur et sont utilisées par certains étudiants comme une justification de leurs comportements de clients qui « ont le pouvoir de l'exigence »[23].

Lorsqu'ils adoptent ces postures, les apprenants ne cherchent pas à apprendre mais à ce qu'on leur apprenne. L'enjeu pour les référents pédagogiques devient alors de les accompagner de manière à ce qu'ils s'insèrent dans le champ de l'activité pédagogique. L'expérience, les gestes techniques, les astuces du métier permettent d'obtenir des résultats significatifs et de faire évoluer la motivation originelle – valider un niveau – vers l'objectif de la séquence. Quand bien même il ne s'agirait que d'un « effet d'annonce » (Aghulon, 2007, p. 16), la mobilisation de « compétences dans les diplômes » (IGAENR, 2015) est un vecteur de commercialisation des actions de formation quand « thetermstudentorlearnerisaproxyforuserorcustomer[24] » (Berk,2017).

Pour autant, interroger les compétences dépasse les aspects financiers. Le fait qu'une telle réflexion perdure met en lumière les capacités d'adaptation de l'institution aux dynamiques qui traversent la société. Elle questionne les dispositifs d'enseignement, de formation et de recherche à l'aune de perspectives contemporaines qui versent des arguments dans les débats. L'université sait revenir sur des interrogations passées dont les réponses pourraient évoluer. A la fin du XVIIIe, la segmentation en facultés avait été perçue comme le fait de « traiter tout l'ensemble de la science (...) par la division du travail » (Kant, 1798, p. 14). Un siècle plus tard, le théoricien de la consommation ostentatoire évoquait un conflit entre les pratiques académiques et les méthodes des capitaines d'industrie nommés dans les universités (Veblen, 1918). À nouveau, l'approche par les compétences interroge, comme l'a fait le numérique, au croisement de la technique, du marché, du management, de l'information communication et de la pédagogie.

.....
21. https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/l-universite-de-demain-ebauchee-par-des-etudiants-du-monde-entier.html
22. http://www.generationy20.com/les-enseignants-etudiants-consommateurs
23. https://business.trustedshops.fr/blog/impact-technologie-relation-client/
24. Le terme étudiant ou apprenant est un proxy pour utilisateur ou client.

CONTEXTE NUMÉRIQUE, COMPÉTENCES ET ILLUSIONS DE COMPÉTENCE

Diffusions conjointes du numérique et de l'approche par les compétences

Il semble que les arguments valorisant les compétences rejoignent ceux sur la technique, qui *« nous est dorénavant présentée comme la seule solution à tous nos problèmes collectifs »* (Ellul, 2004). Ils se sont construits simultanément. Leur développement dans l'espace social français est historiquement connexe de « l'informatisation de la société » (Baquiast, 1998).

Les progiciels étant des outils destinés aux entreprises et aux administrations, ceux qui les employaient devaient être compétents dans leur domaine. La reconnaissance de ces capacités fut rapidement organisée par les constructeurs. *Microsoft* a commercialisé la validation de formations spécifiques à ses produits sous forme de *certifications*. Le terme est resté. Il est désormais accolé aux compétences jusque dans les murs de l'université. Par ailleurs, insister sur l'importance de placer l'utilisateur « au centre du dispositif » (Georges, 2009, p. 154) et rappeler le rôle prépondérant de l'humain malgré l'expansion des réseaux, affirme une sorte d'indépendance du sujet par rapport à l'objet. Les outils ont leurs fonctionnalités mais le savoir théorique, le savoir-faire et le savoir être – les compétences - restent du ressort des utilisateurs.

La technologie progresse toutefois en les intégrant toujours davantage. Dès les années 1970, certains logiciels dit systèmes experts regroupaient des listings de règles animées par un *moteur d'inférence* dont la fonction était de *mobiliser* les connaissances en fonction des problèmes à résoudre, des diagnostics de pannes à réaliser ou des tâches à effectuer. Ces applications sont à la racine du développement de l'intelligence artificielle, des algorithmes et du *big data*. Leurs conceptions entretiennent une forte proximité conceptuelle avec la gestion des compétences.

Logiciels et humains « savent faire » ce pour quoi ils sont conçus ou recrutés ; leurs activités peuvent être décrites dans des spécifications de fonctionnalités et des référentiels. La promotion des compétences et de ses déclinaisons (Carnac, 1985) fut connexe à celle de *« l'entrée de la France dans la société de l'information »* (Joyandet *et al.*, 1996). Le numérique et l'APC sont historiquement liés. Les vocables et les discours tels que « transition », « nombreux enjeux », « transformation de la sociétéet des territoires », « inclusion », « usages »[25] ont émergé conjointement et leur sont communs.

Contexte numérique et illusions de compétences et marché de l'éducation

Ces éléments n'auraient pas suffi à ce que le numérique puisse être présenté comme une « troisième révolution industrielle » (Rifkin, 2012) conourant à la financiarisation de l'économie. Les déclinaisons qui vont de l'invention du microprocesseur à l'économie énergétique et les mobilités douces n'ont pu se massifier que parce qu'elles sont devenues relativement simples à employer et qu'elles ont été portées par le politique qui en a répandu la justification. Les institutions, les entreprises, les particuliers se sont équipées et ont accepté les apprentissages et l'acculturation liées à ces objets car ils les ont perçus comme un « axe majeur d'économies et de gains d'efficacité »[26] relativement faciles à utiliser.

C'est pourquoi un axe du développement logiciel vise à dissimuler le soubassement informatique dans les interfaces. L'enjeu est de favoriser l'appropriation des applications

.....
25. http://discours.vie-publique.fr/notices/173001499.html
26.https://evenements.infopro-digital.com/gazette-des-communes/evenement-observatoire-des-couts-du-service-public-2017-p- 7159
27. Les modes d'emploi ne sont eux-mêmes plus imprimés mais fournis en pdf. La version papier ne concerne que le chapitre « comment démarrer »...

en réduisant la composante d'apprentissage nécessaire à leur utilisation. La suppression de l'aspect technique du codage au profit de manipulations plus simples exposées dans le mode d'emploi[27] s'est généralisée. Le procédé a débuté avec l'apparition des interfaces graphiques telles que Windows lorsqu'elles ont traduit les lignes de commandes du DOS de Microsoft comme le faisaient TOS pour Atari ou Finder du Macintosh d'Apple. Il s'est poursuivi avec le WISIWIG[28] puis l'insertion d'interfaces de création accompagnée à base de modèles à personnaliser, où l'utilisateur n'a plus qu'à choisir un décor au lieu de le produire et à le remplir avec des contenus personnels ou... partagés.

Les niveaux de connaissances diffèrent fortement entre les activités de création et l'utilisation des interfaces de création accompagnée comme celles de Keynote ou Facebook. Nous pourrions comparer ces activités entre remplir un cahier de coloriage et dessiner à partir d'une page blanche. C'est pourquoi nous avions évoqué un processus de construction d'illusions de contrôle (Gobert, 2008) en effectuant une enquête auprès d'étudiants de l'IUT. Les sujets placés en position d'accéder à des dispositifs instrumentés avaient le sentiment de mieux maîtriser la situation que ceux qui n'en disposaient pas. Travaillée à l'origine en psychologie sociale (Langer, 1975), cette forme d'illusion se manifeste, par exemple, dans la procrastination. La confiance portée à *Google* dans la recherche de contenus entretient la croyance que l'information sera toujours disponible sur Internet (même si on ne la retrouve plus...). Cela permet de retarder la rédaction d'un rapport ou d'un mémoire jusqu'à la date limite (Gobert, *Ibid.*, 2016) et au-delà.

D'autres travaux, inspirés de Kahneman (2012), ont permis de recentrer ces phénomènes dans le creuset des « illusions de compétences » (Gobert, 2013, p. 62). En éducation, cela se traduit par le fait de croire qu'accéder à un dispositif vaut compétence car « il n'y a plus qu'à apprendre » (Gobert, *Ibid.* 2008) à l'utiliser. Dans ce registre figure également l'élévation des niveaux de l'action qui consiste pour le sujet à penser qu'il effectue une tâche dans son ensemble alors qu'il n'en a réalisé ou ne doit en réaliser qu'une partie. Le mécanisme fonctionne avec les compétences : l'illusion laisse accroire que la maîtrise partielle d'un outil ou l'utilisation du masque de saisie équivaut à un niveau d'expertise supérieur qui valorise l'expérience utilisateur.

Fortement favorisés par le contexte numérique, de tels biais d'optimisme peuvent être perçus de manière critique. Ils ont toutefois des effets positifs comme celui d'entretenir la motivation lors d'un apprentissage difficile. Quand s'épanouit sur les chaînes de télévision une pédagogie spectacle comme *The Voice* et *Danse avec les stars* qui mettent en lumière le perfectionnement par l'éducation de savoirs-faire déjà bien intégrés par les candidats, les illusions de contrôle et de compétences permettent aux apprenants de se projeter dans un avenir de réussite. Une certaine vigilence s'impose toutefois. L'approche par les compétences peut favoriser ces illusions, notamment en laissant croire que les savoirs expérientiels, plus aisés à acquérir que les concepts théoriques et donc davantage aisés à commercialiser, sont plus approfondis qu'ils ne le sont réellement. L'une des forces de l'université, dans la concurrence qui se met en place pour la marchandisation des savoirs, pourrait résider dans sa capacité à identifier les illusions de compétences, à participer de leur théorisation pour les employer utilement avec l'APC et les objets numériques en pédagogie.

.....
28. What You See is What You Get : ce que vous voyez est ce que vous obtenez. Expression emblématique de l'acteur Flip Wilson dans les années 70 et reprise en bureautique dans l'exécutable Bravo puis Mircrosoft Word dès 1981.

CONCLUSION

L'approche par les compétences gagne les universités. Elle nourrit des représentations liées à l'entrepreneuriat où elle s'est d'abord développée. Étoffant des savoir-faire et des savoirs être, elle propose un paradigme pédagogique basé sur le pragmatisme jusque dans les enseignements généraux. Réputées utiles, les compétences permettent d'attirer de nouveaux publics d'apprenants dans l'institution et de commercialiser des actions de formation sur le marché de l'éducation.

C'est pourquoi l'université travaille sa notoriété *via* les moyens de communication pour atteindre des cibles nouvelles. Les prospects ne sont plus seulement de jeunes bacheliers mais des particuliers, des entreprises et des collectivités démarchés en valorisant l'insertion professionnelle. L'expérience acquise avec les IUT, les écoles d'ingénieur et les services de formation continue légitime cette démarche qui bénéficie par ailleurs de l'image d'excellence adossée à la recherche et au niveau de qualification élevé des personnels.

Les établissements publics concurrencent ainsi le privé. Ils doivent désormais identifier des sources de financement et générer de la trésorerie. Les logiques de gestionnarisation s'insèrent dans les discours et les comportements. Elles semblent devenir un leit motiv qui dépasse le cadre de la nécessité pour s'insinuer dans les postures et les préoccupations. Des biens publics et des prestations qui n'étaient pas marchands comme l'enseignement sont valorisés, commercialisés et porteurs d'une valeur financière variant selon le territoire et la notoriété des établissements.

Les comportements de consommation des apprenants semblent en adéquation avec ces dynamiques. Ils manifestent des attitudes de clients exigeants en demande d'une expérience étudiante de qualité sur les campus, d'innovation et d'approche par les compétences qui leur semble utile et aisée à certifier dans le cadre de partenariats. Ces desiderata rappellent le caractère parcellaire déjà identifié dans les usages du numérique ainsi que les illusions de contrôle et de compétence. Ils relèveraient d'une certaine urgence pédagogique proche de l'urgence communicationnelle pour obtenir des réponses à des questions immédiates. L'université n'est pas étanche ; elle s'adapte aux us et aux préoccupations de la société.

Développée conjointement avec le numérique et l'informatisation de la société, l'approche par les compétences, en créant des ponts conceptuels et culturels entre les formations professionnelles et notionnelles, déverse un « impensé » (Robert, 2014 : 210) des habitus de négoce dans les médiations sociales et pédagogiques. Cette relation entre diffusion de la technologie et ancrages mercantiles avait déjà été développée, en son temps, dans les travaux de Max Weber en 1921 à propos des... pianos.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Agulhon, C. (2007) « La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et formation*, n° 54, p. 11-27.

Albero, Brigitte & Safourcade, Sandra (2014), « Compétences et formation à distance: des prescriptions du dispositif aux attitudes des étudiants », *Distances et médiations des savoirs*, n° 6/2014, [en ligne], Consulté le : 16 mars 2018, http://journals.openedition.org/dms/698 ; DOI : 10.4000/dms.698.

Andréani, Tony (2003), «La privatisation des services publics est une privatisation de la démocratie », *Actuel Marx*, n° 2/2003, (n° 34), p. 43-62.

Augustin (vers 386), *Dialogues philosophiques II : Dieu et l'âme : les Soliloques*, Paris : Petite Bibliothèque, éd. 2010.

Baquiast, Jean-Paul (1998), *Administration 1998-2001*, Paris : Documentation Française.

Berk, Sarabeth (2017), « Education needs to hire a new role : Student Experience (SX) Designers », *Medium*, 5 march 2017. [en ligne], consulté le 6 avril 2018, https://medium.com/@sbberk11/education-needs-to-hire-a-new-role-student-experience-sx-designers-3a7dbfa4bfaf

Bochu, Tristan (2017), « Mon diplôme ne suffira pas », Skilioo Blog, [en ligne], consulté le : 21 septembre 2018, https://skilviooblog.wordpress.com/2017/01/03/mon-diplome-ne-suffira-pas/ citant Raji T., (2017) « innovation pédagogique 2017 avec l'approche compétences », *Skilvioo.com*, janvier 2017.

Bouabdallah, Khaled & Rochette Jean-Antoine (2003), « L'impact de l'université Jean Monet sur l'économie locale», [en ligne], consulté le 21 mars 2018, https://dossier.univ-st- etienne.fr/uco/www/03-04/impacteco.pdf

Brafman, Nathalie & Rey-Lefebvre, Isabelle (2013), « L'université jugée trop éloignée des entreprises », *Le Monde*, 09 déc. 2013.

Carnac, Yves & CEGOS (1985), *La bataille de l'apprentissage,* Suresne : Hommes et Techniques. Cossé, Pierre-Yves (2016), « Sur la marchandisation de l'Université », *La Tribune,* 26 sept. 2016.

De Witte, Serge (1998), « La compétence professionnelle, enjeu stratégique : journées internationales de la formation 1998, objectif compétences », t. 1, Paris : CNPF.

Del Rey, Angelique (2010), *A l'école des compétences, de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris : La découverte, coll « cahiers libres ».

Delamotte, Éric (1998), *Une introduction à la pensée économique en éducation,* Paris : PUF.

Dreyfus, Françoise (2006), « Servir l'état, un idéal encore moderne ? », *Pouvoirs*, n° 117, p. 5-15.

Durempart, Michel (2018), « Quel devenir pour la forme scolaire face aux innovations liées aux dispositifs numériques ? », *Ludovia* #15, Ax-les-Thermes, 21-24 août 2018.

Ellul, Jacques (2004), *Le bluff technologique*, Paris, Hachette.

Foucault, Michel (1977), « Le jeu de Michel Foucault, entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufey, J. Livi, G. Miller, J. Miller, J.-A. Miller, C, Millot, G. Wajeman », *Bulletin Périodique du champ freudien*, n° 10, juillet 1977, pp. 62-93.

Georges, Fanny (2009), « Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0 », *Réseaux* 2/2009, n° 154, p. 165-193.

Gobert, Thierry (2008), « Consommer pour créer, créer en consommant : la consocréation », Ax-les- Thermes : *Ludovia*, 27-29 août 2008.

Gobert, Thierry (2012), «Après la certification B2i, vers des compétences sous-jacentes et socionumériques?», *Questions Vives*, vol. 7, n° 17, [en ligne], consulté le 21 février 2018, http://questionsvives.revues.org.

Gobert, Thierry (2013), « Tutorats de pairs et outils socio-numériques : une combinaison favorisant l'acquisition de compétences numériques ? », in Papi C., *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur*, Paris : L'Harmattan, p. 59-79.

Gobert, Thierry (2016), « Consommation et création, un oxymore », *Interfaces Numériques,* 2016/3, décembre 2016, p. 8 – 21.

Gobert, Thierry (2017), « Badges et certifications : ressentis d'apprenants ayant suivi des MOOC », *Distances et médiations des savoirs.* Dir. Loiret P.-J, Glikman V, [en ligne], consulté le 21 février 2018, http://journals.openedition.org/dms/2049.

Jonnaert, Philippe (2002), *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique,* Bruxelles : De Boeck, p. 38-40

Joyandet, Alain, Hérisson, Pierre, Türk, Alex (1996), « L'entrée de la France dans la société de l'information », Rapport d'information 436 : *Mission commune d'information sur l'entrée dans la société de l'information,* [en ligne], consulté le 21 février 2018, https://www.senat.fr/rap/r96-436/r96- 436_mono.html.

Juignet, Patrick. (2015), Michel Foucault et le concept d'épistémè. *Philosophie, science et société,* [en ligne], consulté le 3 mars 2018, https://philosciences.com/philosophie-generale/la-philosophie-et-sa- critique/10-michel-foucault-episteme.

Kahneman, Daniel (2012), Système 1, système 2 : les deux vitesses de la pensée, Paris, Flammarion.

Kant, Emmanuel (1798), *Le conflit des facultés,* Paris : Vrin, 1988.

Lallement, Renaud (2016), « Quelles perspectives pour la formation des scientifiques et des ingénieurs en France ? », *OPECST,* Assemblée Nationale, audition publique, 6 octobre 2016.

Langer, Helen (1975), « The illusion of control », *Journal of Personality and Social Psychology,* 32, p. 311-328.

Le Boterf, Guy (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives,* Paris : Editions d'Organisation.

Manville, Anne-Marie & Fabre, Claude (2003), « Connaissance du monde économique et relations école – entreprise », *Tréma,* 20-21, p. 79-94.

Mérindol, Jean-Yves (2010), « Les universitaires et leurs statuts depuis 1968 », *Le Mouvement Social,* 4/2010, n° 233, p. 69-91.

Moeglin, Pierre (coord.) (1998), *L'industrialisation de la formation. État de la question,* Paris, CNDP, Paris, p. 207-248.

Paquay, Léopold (1994), « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? » *Recherche & Formation,* n° 16, p. 7-38.

Perrenoud, Philippe (1998), « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? » *Résonances,* n° 3, nov. 1998, p. 3-7.

Renaut, Alain (2007), «L'éducation est-elle une marchandise comme une autre?», *Pouvoirs,* 2007/3, n° 122, p. 125-136.

Rifkin, Jeremy (2012), *La troisième révolution industrielle,* Paris : Les liens qui libèrent.

Robert, Pascal (2014), « Critique de la logique de la « gestionnarisation » », *Communication et organisation,* n° 45, p. 209-222.

Ropé, Françoise & Tanguy, Lucie (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise,* Paris : L'Harmattan.

Rouban, Luc (1999), « Les attitudes politiques des fonctionnaires, vingt ans d'évolution », *Cahiers du Cevipof,* n° 24.

Sauvage, André (1994), « Villes inquiètes en quête d'université », in Dubet F., Filatre D., Merrien F.- X., Sauvage A., Vince A., *Universités et villes*, Paris : L'Harmattan.

Starkey-Perret, Rebecca (2013), « Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10-1/2013, [en ligne], consulté le 20 février 2018, http://journals.openedition.org/rdlc/1563.

Tilburg, Peter van (2002), « L'enseignement supérieur : moteur du changement ou reflet des tendances ? Récapitulatif des points de vue », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. n° 14, 2/2002, p. 9-28.

Veblen, Thorstein Bluende (1918), The Higher Learning in America : A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men, New York : B.W. Huebsch, [en ligne], consulté le 20 octobre 2018, la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEVeblenMemoUnivEditTable.pdf.

Weber, Max (1921), *Sociologie de la musique*, vol. 14, Paris, Métailié, éd. orig. 1998.

Design pédagogique et renversements des logiques de conception

Article inédit, mis en ligne le 15 décembre 2018.

Thibaud Hulin

Thibaud Hulin est maître de conférences au CIMEOS, le laboratoire en sciences de l'information et de la communication de l'université de Bourgogne-Franche-Comté. Il est membre du bureau du GIS Innovation, Interdisciplinarité et Innovation. Ses recherches portent sur l'activité de conception et d'écriture des documents numériques, l'apprentissage de ces activités et leur impact social et culturel.
thibaud.hulin@u-bourgogne.fr

Plan de l'article

Introduction
Les processus de dissémination de l'innovation pédagogique
    La diffusion des innovations et ses acteurs
    L'acceptation de l'innovation et la résistance au changement
    La réappropriation d'une l'innovation pédagogique
Le design d'innovation pédagogique
    Qu'est-ce que le design d'innovation ?
    Les origines du design, de l'esthétique artistique à la science industrielle
    Critiques du design pédagogique
    Design classique, design industriel et design pédagogique
Premier renversement des logiques de conception
    Trois étapes pour un premier renversement
    Investissements descendants et division du travail
Deuxième renversement des logiques de conception
    Approches ascendantes et design thinking
    Conditions et limites du travail collaboratif
Conclusion
Références bibliographiques

Résumé

Cet article propose un cadre théorique pour comprendre comment la culture industrielle se diffuse dans l'éducation et la formation. Il décrit d'abord les processus de diffusion des innovations, d'acceptation et de résistance au changement. Puis il souligne l'importance de construire une stratégie de réappropriation de ces technologies. L'article envisage alors le design de l'innovation comme une activité communicationnelle et multi-dimensionnelle, centrée en partie sur l'humain, en partie sur la technique. Par rapport à la logique classique de la conception, apparaît deux renversements. Dans le premier, l'industrialisation de l'enseignement, selon un mode tayloriste, prône une division du travail entre experts techniques, ingénieurs et enseignants, selon une approche descendante. Le second favorise davantage la réappropriation des enseignants *via* des processus de design

participatif, selon une approche ascendante, mais ses conditions sont plus difficiles à réunir. Les grandes industries du numérique (Google, Apple, Facebook, Adobe, Microsoft...) semblent moins bien équipées que les petites entreprises innovantes pour favoriser le co-design.

Mots clés

Design, ressources éducatives, conception, taylorisme, innovation, formation.

Title

Design processes for educational resources

Abstract

This article provides a theoretical framework for understanding how industrial culture is diffused in education and training. It first describes the processes of diffusion of innovations, acceptance and resistance to change. Then he underlines the importance of building a strategy for reappropriating these technologies. The article then considers the design of innovation as a communicative and multi-dimensional activity, centered partly on the human, partly on technology. Compared to the classical logic of design, there are two reversals. In the first, the industrialization of education, in a Taylorist way, advocates a division of labor between technical experts, engineers and teachers, using a top-down approach. The second one is more conducive to the re-appropriation of teachers through participatory design processes, using a bottom-up approach, but its conditions are more difficult to meet. The large digital industries (Google, Apple, Facebook, Adobe, Microsoft...) seem less well equipped than small innovative companies to promote co-design.

Keywords

Design, educational resources, design, Taylorism, innovation, training.

Título

Procesos de diseño para recursos educativos

Resumen

Este artículo proporciona un marco teórico para comprender cómo se difunde la cultura industrial en la educación y la formación. En primer lugar, se describen los procesos de difusión de las innovaciones, la aceptación y la resistencia al cambio. A continuación, subraya la importancia de construir una estrategia para la reapropiación de estas tecnologías. El artículo considera el diseño de la innovación como una actividad comunicativa y multidimensional, centrada en parte en el ser humano y en parte en la tecnología. En comparación con la lógica clásica del diseño, hay dos inversiones. En la primera, la industrialización de la educación, de manera taylorista, aboga por una división del trabajo entre expertos técnicos, ingenieros y profesores, utilizando un enfoque de arriba hacia abajo. El segundo es más propicio para la reapropiación de los docentes a través de procesos de diseño participativo, utilizando un enfoque de abajo hacia arriba, pero sus condiciones son más difíciles de cumplir. Las grandes industrias digitales (Google, Apple, Facebook, Adobe, Microsoft...) parecen menos preparadas que las pequeñas empresas innovadoras para promover el co-diseño.

Palabras clave

Diseño, recursos educativos, diseño, taylorismo, innovación, capacitación.

Introduction

La diffusion des technologies de l'information à l'école dépend en grande partie de la volonté des pouvoirs publics. Ces derniers ont besoin de valoriser leurs investissements en direction du grand public. Ces investissements ne sont pas homogènes car ils dépendent de l'action des collectivités territoriales. Ainsi conformément au plan numérique de François Hollande, pour la rentrée 2014, le conseil général du Jura a distribué 3 100 ipad à tous les collégiens de 6ème afin d'alléger les cartables et de combattre les inégalités d'accès au numérique. Le basculement à droite de la majorité départementale (Le Cain, 2015) a entraîné le retrait du projet et des tablettes qui sont alors mobilisées par les enseignants de façon ponctuelle *via* des « classes mobiles ». Or, selon les délégués syndicaux, « les professeurs n'ont jamais été consultés sur les besoins ou usages » ni lors de la diffusion ni lors de la confiscation, alors qu'ils se sont adaptés dans chacun des deux cas.

Cet exemple montre la nécessité d'aborder la question de l'innovation à l'école non pas une fois que le projet est terminé, en phase d'évaluation, mais bien plus tôt, en phase de conception. Hélas, lorsque les sciences humaines et sociales sont convoquées dans des projets d'innovation, c'est le plus souvent pour valider un projet déjà construit : trop tard pour orienter le projet dans l'intérêt des apprenants et des investisseurs. Pour faire face aux situations d'innovation, les sciences de l'information et de la communication en particulier et les SHS en général ne peuvent pas se contenter d'étudier la relation artefact / apprenant de manière isolée: à côté des usages et des informations transmises, elles doivent étudier les logiques de conception des acteurs de l'innovation. Celles-ci convergent dans la notion de design pédagogique (en anglais *instructional design*) : l'activité de construction réfléchie d'un artefact ou d'un dispositif à vocation pédagogique. Il s'agit ici de décrire les processus qui président à la diffusion d'innovations en prenant en compte le dispositif de communication dans lequel ils s'inscrivent. Pour analyser le design pédagogique de manière critique, nous avons besoin d'un cadre épistémologique à partir duquel nous pourrons analyser les logiques de conception innovante. C'est l'objet et l'enjeu du présent article.

Les processus de dissémination de l'innovation pédagogique

La diffusion des innovations et ses acteurs

De l'école à la formation professionnelle, l'injonction à participer au monde numérique (Proulx, 2017) se diffuse *via* des acteurs diversifiés. En première ligne, les organes gouvernementaux qui enchaînent les plans pour le numérique : depuis le plan informatique pour tous de F. Fabius en 1985 pour soutenir l'éducation et l'industrie, jusqu'aux plans en série de 2009 dans les écoles rurales (de X. Darcos, 60 M d'€), de 2010 (développement des usages et ENT de L. Chatel, 16M), de 2014-2015 (pour l'école de la République de Fr. Hollande et pour l'éducation, 1 Md), en 2017 avec les initiatives collège numérique (1M d'€ et 400M d'€ au PIA 3)... Au-delà des annonces de moyens considérables pour transformer la société, ces dispositifs s'appuient sur la volonté de différents acteurs : chefs d'établissement, collectivités locales, réseaux de diffusion comme Canopé, enseignants et parents engagés... Qu'ils fassent partie du service public ou non, ces acteurs font l'objet d'une communication discrète et ciblée en provenance des industries innovantes.

D'autres acteurs interviennent pour structurer l'activité d'apprentissage sans être nécessairement des militants de l'innovation. Il s'agit des pouvoirs publics prescripteurs et des clients des industries, des experts de l'apprentissage (inspecteurs, universitaires...), des

experts techniques que sont les informaticiens, enfin des enseignants et des élèves usagers.

À côté des organes de diffusion des innovations, proches du secteur public et grands communicants, les designers véritables de ces innovations sont issus pour la plupart du secteur privé. Ils sont peu actifs dans le champ de la communication publique. Ces designers diffusent donc depuis l'extérieur des logiciels et matériels, des modes d'emploi et des documentations, enfin une culture numérique et organisationnelle en direction du secteur de l'éducation. Cette diffusion qui s'inscrit donc dans le cadre de l'industrialisation de l'éducation (Moeglin 2016). Le processus de diffusion s'exprime par le transfert d'artefacts, de schèmes d'usages et de savoirs depuis le secteur industriel vers le secteur éducatif.

L'acceptation de l'innovation et la résistance au changement

La diffusion des innovations repose sur un processus d'acceptation que décrit Rogers (2010). Dans une première phase dite de connaissance, le client est exposé à l'innovation. Dans la seconde phase de persuasion, le client se positionne en fonction de l'avantage proposé, et en fonction de certaines contraintes liées à ses propres valeurs, à la complexité, la testabilité et la visibilité du produit. Lors de la troisième phase dite de décision, le client s'engage dans des activités d'utilisation et d'évaluation du produit. Enfin en phase de confirmation, le client recherche des informations qui viennent renforcer son choix.

Ainsi l'introduction de technologies modifie les structures organisationnelles de l'école et s'accompagnent d'un processus méthodique d'acceptation des innovations. Cependant, ce processus peut échouer lorsque les acteurs refusent ces technologies ou lorsqu'ils ne peuvent se les approprier : c'est le phénomène de la résistance au changement. Par exemple, il apparaît lorsque les valeurs du service public sont considérées comme incompatibles avec les changements qu'apportent les innovations. C'est souvent le cas lorsque des enseignants se retrouvent confrontés aux politiques des marques qui diffusent des produits en direction de la jeunesse qui ont une incidence sur leur développement, comme une application sur téléphone portable. Or dans cet exemple, le schéma de Rogers ne permet pas de comprendre les raisons singulières de la « résistance au changement ». En effet, Rogers postule que l'enseignant peut soit promouvoir la diffusion d'un produit, en tant que pionnier, soit résister à sa diffusion. Il postule donc l'extériorité du client par rapport au produit. Si l'on considère que le client peut être acteur et non pas consommateur du produit, cela invalide l'idée de résistance au changement, puisqu'il n'y a plus d'extériorité ou d'étrangeté du produit innovant par rapport à son usager. Pour rester acteur de leur métier, les enseignants ont besoin de donner du sens à leur travail à partir d'une démarche compréhensive qui leur permettre de s'approprier les artefacts et de devenir acteurs du changement. A l'inverse, les changements introduits par la diffusion d'innovations de manière extérieure sont susceptibles d'entraîner une perte de sens pour les enseignants, voire une souffrance au travail face à laquelle se dressent alors les stratégies de résistance au changement (Dejours, Dessors, et Molinier 1994). Ainsi, il pourrait être intéressant d'envisager, non pas une stratégie d'acceptation du changement fondée sur le deuil, mais plutôt une stratégie de réappropriation de ces technologies par l'enseignant tournée vers la vie.

La réappropriation d'une l'innovation pédagogique

Pour quelle raison l'appropriation par les enseignants d'artefacts en provenance du secteur industriel ne va pas de soi ? Nous faisons l'hypothèse que c'est en raison de la complexité de l'activité d'enseignement dans laquelle intervient, nous l'avons vu, de nombreux acteurs. La multiplicité de ces acteurs forme autant de points de vue différents sur l'activité d'apprentissage. Or l'activité d'apprentissage de l'élève est bien plus complexe

qu'un simple jeu d'entrées et de sorties d'informations à stocker. Elle dépend du rôle de l'ensemble des acteurs qui construisent la situation et le dispositif d'apprentissage. L'activité de l'élève est le résultat à la fois de son histoire personnelle singulière (Vygotski, 1985) et de celle de communautés sociales qui définissent les règles du jeu éducatif selon une organisation du travail préalablement définie (Engeström, 1999).

Selon Rabardel (1995), les acteurs de l'innovation introduisent dans l'école des artefacts, des outils techniques ou symboliques. Ceux-ci peuvent être persistants ou traditionnels, comme la craie, le tableau, l'enregistrement sur un support analogique, ou des outils numériques : TBI, ENT, logiciels, jeux sérieux, tablettes, objets connectés... Parmi ces outils on trouve aussi des artefacts symboliques comme les méthodes pédagogiques des manuels scolaires ou bien les méthodes des manuels d'utilisation de logiciel. Ces artefacts s'accompagnent alors de schèmes d'utilisation qui structurent les usages de l'enseignant ou de l'apprenant. Par exemple, un tutoriel vidéo (sur le mode du « how-to ») structure des usages *via* des schèmes d'utilisation, présentés sous la forme de recettes, de procédures divisées en étapes distinctes. Pourtant, savoir exécuter une série d'instructions culinaires ne garantit pas que vous réussissiez votre recette. Pour cela, il vous faut intégrer ces schèmes sociaux, c'est-à-dire partagés par d'autres, au point de pouvoir les ajuster à la situation réelle de cuisine. De même, l'enseignant dans une classe réelle est confronté à des instruments, constitués à la fois d'un artefact et de schèmes d'utilisation à intégrer. Enfin, l'enseignant doit pouvoir créer ses propres schèmes en fonction de ses besoins et objectifs pédagogiques : c'est le principe de la catachrèse. C'est ce double processus, l'intégration des schèmes sociaux et la naissance de nouveaux schèmes d'utilisation, qui autorise le processus de réappropriation par l'enseignant des outils numériques utilisés.

Pour faciliter le processus de réappropriation, les designers peuvent décider de faciliter la tâche de l'enseignant qui produira de nouveaux schèmes, qui mobilisera sa culture technique et organisationnelle. Par exemple, il peut autoriser la reconfiguration des artefacts eux-mêmes ; il peut aussi inclure l'enseignant utilisateur dans le processus de design du produit lui-même, et non pas pour valider une réalisation terminée.

Le design d'innovation pédagogique

Qu'est-ce que le design d'innovation ?

Pour Vygotski (1985), l'activité est le résultat d'un ensemble de contraintes liées à l'histoire de l'acteur- sujet. L'enseignant utilise sa formation tout autant que ses valeurs lorsqu'il utilise un artefact technique : il construit un point de vue original sur cet artefact. En conséquence, l'innovation contient des éléments issus de l'histoire et du point de vue de son designer. Pour innover, l'informaticien- designer s'appuie sur sa propre expérience d'utilisateur : sa connaissance de l'informatique, ses propres usages, la veille informationnelle qu'il effectue, *etc.* Il mobilise aussi des savoir-faire : des techniques mathématiques de design d'interfaces comme par exemple le CSS (feuilles de style qui séparent le fond de la forme), les design patterns (solutions à des problèmes de design récurrents), le responsive design (techniques d'adaptation du design en fonction de la taille de l'écran), des méthodes de conception et de modélisation comme UML (langage de conception), des méthodologies issues de l'ergonomie de conception (l'ergonomie est *« la discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un système »*, International Ergonomics Association 2000). Toutes ces techniques de design forment un savoir ordonné susceptible de prétendre au statut de science. Un telle science du design suppose un fondement, c'est le paradigme d'une science cumula-

tive à laquelle se réfère par exemple S. Vial (2015) pour défendre la recherche en design à partir de l'idée de science cumulative (Gemser *et al.*, 2012), et d'un idéal mathématico-rationaliste comme celui de Le Corbusier et de Horst Rittel.

Pourtant, l'activité des designers d'interfaces atteint rarement cet idéal de rigueur mathématique. Ainsi Despinres-Lonnet (2004) a bien vu comment les interfaces en partie à l'aide d'une histoire symbolique et nostalgique. Ces interfaces tiennent donc plus du « fatras sémiotique » que de la rigueur scientifique. Par exemple nous trouvons dans bien des logiciels une icône en forme de disquette pour indiquer une opération de sauvegarde alors que ce support n'est plus utilisé depuis des années. Et en pratique, les designers utilisent des méthodes empiriques ou de créativité de type brainstorming, aujourd'hui rassemblées dans le champ de l'UX design ou design d'expérience (Unger et Chandler 2012 ; Lallemand 2015). Les produits des designers dépendent donc pour une grande partie d'une démarche subjective et créative. Enfin, ils dépendent aussi de la capacité du marché à sélectionner les innovations portées par des industriels. La sélection darwinienne des innovations fait qu'une technologie lancée sur le marché possède un cycle de vie avec une date de naissance et une date de mort programmée.

À cette dimension économique s'ajoute une dimension politique qui fait de l'innovation numérique la résultante de rapports de forces entre différents lobbies et groupes sociaux. Le rôle des grands acteurs du numérique doit être pris en compte pour analyser le design de l'innovation : les standards du *World Wide Web Consortium* (W3C) structurent les documents numériques face aux intérêts des grandes industries de l'Internet : Google, Amazon, Facebook, Apple mais aussi Adobe ou Microsoft.

Le design d'innovation est donc une activité multidimensionnelle à la croisée des sciences des interactions centrées sur l'utilisateur et ses usages, des techniques créatives et des techniques mathématiques (selon un positivisme épistémologique), mais aussi à la croisée des sciences sociales, économiques et politiques. Les interactions concernent des relations entre êtres humains et pas seulement entre un être humain et une machine : le design est donc une activité fortement communicationnelle et pluridisiciplinaire.

Les origines du design, de l'esthétique artistique à la science industrielle

Le design n'a pas toujours été associé au design d'un produit pour le marché de masse. A la période classique grecque et à la Renaissance on opposait le dessein qui pose l'idée et le dessin qui la réalise. A cette époque le mot design apparaît avec l'ancien français desseign, en référence au mot latin designare qui signifie marquer d'un signe. Le design est évoqué dans les premières théories esthétiques. Dans l'esthétique classique anglaise du XVIIIe de Shaftesbury (2018), le design renvoie aussi bien au projet ou à l'idée qu'au geste artistique et aux qualités esthétiques du produit. Si chez Shaftesbury, la Beauté et la Vérité rejoignent pleinement les notions d'Utilité et de Convenance, le beau est l'objectif premier de l'architecte, du sculpteur ou du peintre alors que l'utile n'en est que la conséquence.

Au XIXe siècle, le positivisme de Comte prend le pas sur l'approche critique des Lumières. Lorsque la notion de design s'impose dans l'industrie de masse, la situation classique est renversée : l'utile précède le beau. Les fondateurs du mouvement Bauhaus et les fonctionnalistes développent une théorie esthétique où la fonction utilitaire est au centre. Ils refusent toute distinction hiérarchique entre l'artiste et l'artisan. Dans le Manifeste du Bauhaus, Walter Gropius (1919) écrit : « Architectes, sculpteurs, peintres; nous devons tous revenir au travail manuel, parce qu'il n'y a pas «d'art professionnel». Il n'existe aucune différence, quant à l'essence, entre l'artiste et l'artisan. L'artiste n'est qu'un artisan inspiré. ». Et en 1920, le conseil de maîtrise du Bauhauss de Weimar crée des ateliers pla-

cés sous la direction d'un maître artisan (*werkmeister*) et d'un maître de la forme (*formmeister*). Par la suite, l'architecture moderne prendra ses distances avec l'idée d'une responsabilité fonctionnelle du designer. Mais dans le design industriel des années 1920, l'artefact se retrouve au service de l'usage qu'en fait l'acheteur parce qu'il en facilite l'expérience. Le design industriel prend ses distances avec le design classique. L'usage s'inscrit dans l'objet dans l'intérêt du commanditaire, la marque. C'est désormais l'usage qui structure principalement l'artefact plutôt que le Beau. Dans le design artistique, la vérité structure l'objet, tandis que c'est l'utilité qui le structure dans le design industriel.

Le design pédagogique hérite du design artistique : il possède une dimension esthétique, à la recherche d'un équilibre entre l'utilité et donc l'efficacité de la séquence pédagogique, et sa beauté convertie en plaisir d'apprendre, une notion qui devient centrale dans les dispositifs de type *serious games*. On y retrouve ce que Kant (1986), lecteur critique de Shaftesbury, appelait « le libre jeu de l'imagination et de l'entendement», le plaisir provenant de «l'harmonie des facultés de connaissance » (§56). Reste que, comme l'a remarqué Kant, le plaisir peut ne transmettre aucune connaissance, le jugement de goût et le jugement cognitif étant chez lui tenus pour séparés.

La question est dès lors de savoir à quel point le design industriel, par le biais du design d'expérience, structure le design pédagogique.

Critiques du design pédagogique

Outre-Atlantique, les thuriféraires du design pédagogique s'appuient sur les principes de l'*instructional design*, une notion popularisée par Robert Gagné (Gagné et Briggs 1974). Cette approche a été introduite en France *via* les travaux de Brien (1981). J. Basque (2017) a remarqué que le design pédagogique classique est ancré dans le béhaviorisme et peu compatible avec le constructivisme : en se concentrant sur des habiletés et des connaissances observables, il s'articule plutôt bien avec les méthodes de la psychologie cognitive. Dans les années 2000, le design pédagogique devient une notion plus éclectique *via* l'usage de théories diversifiées, tandis que l'évaluation de l'impact de ses modèles et de ses méthodes demeure insuffisante. Le champ du design pédagogique est pourtant très large : Reiser et Dempsey (2017) ont recensé une cinquantaine de revues scientifiques du domaine, des nombreux colloques et ouvrages spécialisés.

Comme le remarque J. Basque (2017), les méthodes de design pédagogique classiques sont linéaires, présentées sous forme de phases et de processus selon une logique séquentielle et procédurale de la conception. Par exemple, la méthode de design pédagogique MISA (Paquette, 2002) emploie six phases principales (définition, analyse, architecture, matériaux, validation, diffusion) articulés à quatre axes (connaissances, pédagogie, médias, diffusion). D'autres modèles font appel aux méthodes Agile très utilisées en génie informatique (modèle SAM) ; d'autres font appel à la modélisation UML (modèle *eLab Fast Prototyping Model*) pour définir tâches et processus. Le prototypage voire la sur- procéduralisation des tâches peut ralentir le processus de design sans pouvoir garantir l'intérêt des résultats : s'il segmente et indique les tâches à réaliser, il n'aide peu pour définir le contenu précis des étapes centrales. Il peut aussi ralentir la créativité du pédagogue et s'éloigner de sa pratique de terrain. Gayeski (1998) remarque que le design pédagogique traditionnel privilégie « une approche top-down, behavioriste et dirigée par les experts de contenu, plutôt qu'une approche collaborative centrée sur l'apprenant ». Les conceptions traditionnelles du design pédagogique postulent un système d'enseignement fermé, une conception du savoir comme étant objectivable et quantifiable ; ils font l'hypothèse de la prévisibilité des comportements et postulent un principe de causalité linéaire (Jonassen *et al.*, 1997).

En français, l'expression de design pédagogique est peu répandue car on lui préfère celles d'ingénierie pédagogique : le mot design reste associé à la culture anglo-saxonne et industrielle. C'est une erreur, car tandis que le mot design fait référence dans l'ancien français à la culture artisanale et artistique, le mot d'ingénierie est clairement lié à la culture industrielle en référence aux applications industrielles et commerciales de la physique, de la mécanique, de la chimie, de l'électricité. Différents vocables dérivent de l'ingénierie dans l'éducation et la formation : l'ingénierie pédagogique qui met l'accent sur les pratiques, l'ingénierie de la professionnalisation qui alterne situations formelles et informelles, et l'ingénierie de formation qui se concentre sur l'analyse de la demande et des besoins, des projets, méthodes, coordinations, évaluations et validations de la formation. Comme on le voit, l'ingénierie de la formation rejoint clairement la démarche procédurale du design pédagogique, notamment la méthode MISA. De nombreux modèles visent à décrire les entrants de la formation et les sortants de l'organisation pédagogique (*input / output*), par exemple avec le modèle d'ingénierie pédagogique ADDIE (Analyse - Design - Développement - Implémentation – Évaluation).

Avec l'apparition en force du mot de design dans les recherches contemporaines francophones, le débat se poursuit entre les tenants d'un humanisme numérique (voire d'un humanisme tout court) et ceux les défenseurs de la pédagogie informatique. D'un côté, les tenants d'un design pédagogique qui place la relation enseignant/apprenant au centre, dans une perspective anthropocentrée, où l'histoire et la personnalité de l'enseignant en fait un acteur incontournable du dispositif, dans le prolongement des théories de l'activité depuis Vygotsky. D'un autre côté, les tenants d'un design pédagogique de culture industrielle et mathématique, davantage centré sur la technologie numérique et les sciences cognitives, avec à l'appui des méthodes de conception systémique. Ces derniers prônent une approche moderne, pragmatique, en faveur de la formation de masse et de l'université pour tous : ils veulent transmettre les savoirs au-delà des campus par des innovations comme les MOOCs qui en sont la marque la plus connue. Ce débat rejoint donc d'autres débats classiques comme celui des objectifs de l'école : doit-elle apporter une culture fondamentale à l'élève, ou transmettre des connaissances et des compétences identifiées ? Le design pédagogique est animé par ces questions vives. Il est traversé par une culture ambivalente centrée en partie sur l'humain, en partie sur la technique.

Design classique, design industriel et design pédagogique

En résumé, on observe trois conceptions différentes du design.

1. Dans le design classique, un auteur effectue des allers-retours entre le concept et sa réalisation. Qu'il mette davantage l'accent sur le concept ou sur le produit réalisé, le design participe de ces deux pôles.

2. Dans le design industriel, la conception précède l'exécution ; elle crée une division du travail organisée selon les principes de Taylor (1914). C'est le marché qui permet a certains produits de s'imposer. Ni le client ni le fabricant ne participent au design : ce rôle n'est dévolu qu'à l'ingénierie de conception qui anticipent les usages des clients et créent les potentialités (*affordances*) nécessaires pour favoriser l'usage.

3. Le design pédagogique hérite des deux conceptions précédentes. Selon les acteurs, il oscille tantôt vers l'une, tantôt vers l'autre des tendances. : vers un design d'auteur, qui relève de l'artisanat pédagogique et qui place au centre de la pédagogie le rapport entre l'enseignant et l'apprenant ; et vers un design industriel, où une idée innovante donne naissance à un produit diffusé sur le marché, lequel sera sélectionné par le public visé en fonction de ses usages. Selon les situations, c'est le versant industriel du design pédagogique qui domine, comme dans le cas d'une

application de cartable en ligne diffusée massivement dans les écoles. Ou bien, c'est le versant artisanal qui prend le dessus, comme lorsque des enseignants créent des ressources pédagogiques adaptées à leurs besoins. Depuis les travaux fondateurs de Miège (2000), les phénomènes d'industrialisation massive dans la culture et dans l'éducation ont été bien étudiés et montrent une proximité entre eux: dans l'industrialisation de la culture (Bouquillion, Miège et Moeglin 2013), la dématérialisation des biens culturels favorise la diffusion de produits innovants ou de nouveautés sélectionnées sur le marché des consommateurs. Dans l'industrialisation de la formation (Moeglin 2016), l'innovation permet de nouveaux usages, mais ces usages n'ont pas tous la même valeur pour l'utilisateur qui va donc sélectionner les outils les mieux adaptés à sa pratique et à ses objectifs, sans pouvoir intervenir sur le design du produit. Dans les deux champs, l'industrialisation accompagne des processus de rationalisation, de standardisation, de marchandisation et de normalisation qui nous semblent en accord avec les principes du « management scientifique » de Taylor.

Dans le paradigme classique du design, l'enseignant recherche des outils conceptuels ou techniques pour résoudre des problèmes d'enseignement : la demande pédagogique structure l'offre de produits innovants. Dans le design industriel, c'est à l'inverse l'innovation qui crée de la valeur, et l'offre technique qui structure la demande pédagogique. Les produits innovants numériques à l'école structurent le travail des pédagogues et divisent le travail entre ingénieurs pédagogiques, experts techniques et enseignants. Le passage du design classique au design industriel est donc un processus structurant qui implique un premier renversement des logiques de conception.

Lorsque l'idée d'une science du design pédagogique se déploie dans les années 1960 aux États-Unis, elle effectue des emprunts à d'autres champs disciplinaires, à son origine à l'approche systémique (Lapointe 1993), puis durant son développement au béhaviorisme, au cognitivisme et à la pédagogie par objectifs (Dessus 2006). Dans le champ de la formation, le déploiement d'un design de type industriel suppose donc l'appui d'une science de l'apprentissage, de la même façon que Taylor voulait développer l'industrie par le biais d'une Organisation Scientifique du Travail (OST). Cette idée d'une science de l'activité productive, commune aux mondes industriels et pédagogiques, s'appuie sur une épistémologie positiviste dont hérite aujourd'hui encore les neurosciences, la psychologie cognitive et l'informatique : on ne recherche pas les causes des phénomènes, mais on cherche à décrire les faits par la formulation mathématique de lois de la nature, et par le moyen d'observations et d'expériences répétées, afin de dégager les relations constantes qui unissent les phénomènes.

Le taylorisme repose sur un ensemble de principes identifiés : prédominance du travail immédiat et non pas du travail comme expérience vécue (soumission du corps humain au temps comme séquence ou rationalité machinale), one best way, coupure conception/exécution, individualisation de la tâche et des rapports hiérarchiques (Schwartz, 2000). A son tour, l'idée d'une science rationnelle du travail de production pédagogique et de l'organisation managériale qui s'en suit repose sur le fondement d'une séparation stricte de la conception et de l'exécution : l'ingénieur qui pense la situation de travail d'un côté, l'ouvrier spécialisé (OS) qui effectue les tâches prévues pour lui d'un autre côté. La division des tâches enseignant / designer hérite directement de la division du travail tayloriste et de sa vision de la conception dichotomique entre conception et exécution. La machine prend le pas sur l'acteur humain : la situation de travail est perçue du point de vue techniciste ou techno-centré, elle est le moyen d'introduire de la rationalité mathématique dans le travail humain.

Premier renversement des logiques de conception

L'analyse du design pédagogique fait apparaître une vision techno-centrée qui domine le versant industriel du design pédagogique. Son versant artisanal, centré sur l'expérience humaine, est mieux armé pour prendre en charge les besoins communicationnels de la formation, comme créer des ressources adaptées en direction des apprenants. Dans l'approche techno-centrée et industrielle, c'est l'artefact, réduit à ses potentialités techniques qui prescrit les usages. La définition du produit technique peut aller jusqu'à créer l'usage et le besoin à partir d'une division du travail entre des designers qui conçoivent les produits et des enseignants qui exécutent et suivent les schèmes d'usages prescrits.

Trois étapes pour un premier renversement

Ce renversement de la logique de conception s'opère selon trois étapes d'acculturation aux technologies innovantes.

1. La première étape est celle de l'accès matériel et logiciel : les décideurs favorisent le développement d'infrastructures, de réseaux et de postes de travail et l'accès physique aux technologies numériques. Ils propagent aussi des logiciels généralistes : logiciels de bureautique, navigateurs web, lecteurs multimédia... Compte-tenu de ce caractère généraliste, les usages sont faiblement prescrits. Cela permet aux enseignants les plus familiers de la culture numérique, comme les professeurs de mathématique et d'informatique, de s'approprier ces matériels et logiciels, et d'envisager des usages originaux, de nouveaux schèmes en lien avec leur métier. Ces usages enclenchent le processus d'acceptation de l'innovation décrit par Rogers (2010) ci-dessus : ils favorisent la construction d'une culture numérique en vue d'une perception positive de l'innovation. Au final, ces technologies soft et hard apparaissent aux enseignants soit trop spécialisées pour l'infrastructure des réseaux, soit trop généralistes pour la bureautique ; elles intéressent peu le grand nombre des enseignants qui participent faiblement aux choix de l'établissement en la matière.

2. Puis vient l'étape de diffusion d'artefacts et de produits spécialisés dédiés à la pédagogie : ENT, TBI, logiciels éducatifs, ressources numériques en ligne, cartable numérique dématérialisé... Ces schèmes d'usages effectuent des liens faibles avec l'activité concrète d'enseignement. Supposés intuitifs, ces outils ne requièrent qu'une formation légère sous la forme d'une démonstration des fonctionnalités principales. Grâce à ce côté intuitif, ces outils peuvent être prescrits ou proposés aux enseignants. Ils peuvent sans trop de difficultés impacter l'ensemble du fonctionnement de l'école. Cependant, l'apparente simplicité des schèmes d'utilisation prescrits est l'arbre qui cache la forêt des nombreux usages que peuvent faire les enseignants d'un outil dit innovant. Dans l'exemple du cartable numérique, le schème prescrit « indiquer les devoirs en ligne » peut s'accompagner de la création de nombreux autres schèmes : faire travailler les élèves depuis chez eux, gérer la relation avec les parents, motiver l'élève... Or ces outils ont des objectifs beaucoup plus réduits, dans notre exemple alléger le cartable, de telle sorte que les autres usages sont rendus plus difficiles quand ils ne sont pas impossibles. Cela vient du fait que les enseignants n'interviennent pas sur la conception de ces outils; ou bien lorsque les enseignants demanderont des modifications *a posteriori*, l'entreprise leur présentera une facture qui dissuadera l'établissement de réaliser ces mises à jour.

3. Vient enfin l'étape de formation des enseignants à des logiciels éducatifs en lien fort avec leur métier. Cette étape peut être organisée en formation initiale, comme avec le certificat informatique et internet de niveau 2 « enseignant », attestée dans le

cadre du master (C2i2e). Cette étape peut aussi être organisée en formation continue, lors de l'introduction de technologies spécialisées en formation initiale, par exemple *via* un service d'apprentissage des langues, ou *via* un *serious game* dédié à la transmission d'un savoir disciplinaire. L'enseignant se trouve alors autorisé à utiliser des technologies prescrites, mais qu'il n'a en aucun cas contribué à reconstruire.

Investissements descendants et division du travail

Dans les trois étapes de l'acculturation, l'accès, la diffusion et la formation, des investissements sont effectués en priorité sur de l'achat de matériel et de logiciel, le coût de la formation restant moindre, sauf dans le modèle économique du logiciel libre, qui reste cependant marginal. En phase de diffusion, les investissements suivent une logique de diversification : des industriels proposent des innovations qu'ils peuvent vendre en partie grâce à une communication adaptée, et en partie grâce à la capacité qu'ont ces artefacts d'attirer l'attention des clients sur un marché sélectif. Or, cette sélectivité ne dépend pas tant des usages que de la volonté des investisseurs, c'est-à-dire des décideurs publics et des chefs d'établissements.

Au final, la dynamique de ces trois étapes est toujours descendante. Les dépensées liées à l'injonction au numérique s'effectuent en priorité *via* des investissements qui prennent en compte les capacités des infrastructures, assez peu les demandes et besoins réels des usagers finaux. De même, la diffusion des technologies part du besoin des industriels qui est d'attirer l'attention sur le marché sélectif ; mais celui-ci n'est pas constitué d'usagers, mais des clients que sont les pouvoirs publics, lesquels font l'objet d'une communication ciblée, lorsqu'ils ne la développent pas eux-mêmes. Cette communication prend la forme de discours d'escorte (Bigey et Simon 2017), prometteurs et visionnaires qui accompagnent ces investissements. La division du travail entre décideurs, designers et usagers est donc au cœur du premier renversement de la logique de conception.

Cependant, dans les années 2000, le concept de design s'éloigne progressivement de la vision rationaliste de la conception en se concentrant sur l'expérience, ce qui historiquement entraîne un nouveau renversement.

Deuxième renversement des logiques de conception Approches ascendantes et design thinking

Les étapes de l'accessibilité, de la diffusion et de la formation caractérisent le premier renversement de la logique de conception ; elles soutiennent l'acculturation au numérique dans la formation. Cependant il existe un autre processus, celui de la co-conception des outils, qui vient opérer un nouveau renversement. Il est suscité par des démarches empiriques associées à différents vocables : *design participatif, participary design,* design UX, *design thinking,* co-design... (Sanders et Stappers 2008). Celui-ci peut apparaître comme une nouvelle étape de l'acculturation aux innovations, ou bien il peut être décidé au départ d'un projet innovant. Il s'agit cette fois d'une approche ascendante.

Jansen et Pieters (2018) définissent le design participatif comme « le processus transparent de création de valeur dans le cadre d'une collaboration permanente et productive avec toutes les parties concernées et avec leur soutien, les utilisateurs finaux jouant un rôle central ».

Un certain nombre d'expériences ont été menées très tôt, par exemple en Scandinavie dans les années 1970 *via* l'impulsion de syndicats de travailleurs (Norwegian Iron and Me-

tal Workers Union), dans le cadre de projets de co-conception, de co-design ou de design participatif. Depuis, de nombreuses expériences ont été réalisées dans des espaces publics diversifiés, dans le cadre de consultations de communautés (*community consultation*) en passant par du design communautaire (*community design*). Dans le champ de l'informatique, des organisations comme Computer Professionals for Social Responsibility (CPSR), ont proposé tout un cycle de Participatory Design Conferences annuelles depuis les années 1990.

Dans le cadre de la co-conception, les enseignants passent du statut d'usager à celui de co-concepteur des technologies voire de prescripteur. C'est le cas lorsque des enseignants sont appelés à tester des technologies en phase de développement, ou bien lorsqu'ils favorisent la diffusion d'une technologie à l'école et qu'ils défendent leurs bienfaits supposés. Dans ce processus, les acteurs de l'éducation s'approprient les dispositifs techniques auxquels ils sont confrontés.

Conditions et limites du travail collaboratif

Pour autant, cette démarche n'est pas simple à mettre en œuvre : l'existence d'un processus collaboratif ne peut pas garantir à lui seul que les enseignants deviennent enfin acteurs des évolutions industrielles, c'est-à-dire que cette phase soit réellement ascendante et qu'elle favorise l'appropriation des technologies. En effet, pour réussir cette ascendance il faut réunir au moins quatre conditions :

- que les enseignants aient la volonté de créer des usages innovants et de devenir acteurs de ces changements ;
- que les enseignants disposent des compétences suffisantes pour penser les usages et développer leur créativité *via* le travail sur des schèmes et des concepts plutôt que de procédures ;
- que les enseignants puissent s'exprimer dans le cadre de dispositifs favorables à la créativité, comme ceux que tentent de construire les méthodes de brainstorming collaboratif et de design thinking ;
- que les industriels et les ingénieurs pédagogiques fassent remonter les besoins et les idées des utilisateurs jusqu'à produire de nouveaux usages.

Les industries créatives ont-elles intérêt à promouvoir un modèle descendant et taylorisé de l'offre ? Certaines études montrent que le taylorisme reste un modèle inspirant pour ces industries, par exemple chez Amazon.com (Schein, 2017). Cependant, il faut bien distinguer l'organisation interne d'une industrie, qui peut être redevable pour tout ou partie des principes de l'OST, de l'organisation sociale du design qui définit le rôle de l'enseignant. Dans un processus d'industrialisation, l'enseignant se retrouve partie prenante d'une organisation sociale externe : dans un régime tayloriste, il ne sera pas acteur de son travail. Pour que l'approche ascendante fonctionne, il faut donc que la promotion du numérique à l'école s'accompagne d'une prise de distance vis-à-vis de la culture industrielle de l'organisation du travail : les enseignants doivent pouvoir se réapproprier les outils numériques à leur manière propre, et non pas selon une one best way prédéfinie. On comprend ici que les petites industries du numérique, de par leur nombre, sont mieux armées pour travailler de concert avec les enseignants, tandis que les grandes industries ont plus intérêt à convaincre par le haut les institutions éducatives. Au final, il revient aux institutions éducatives elles-mêmes de définir les conditions d'appropriation du numérique selon une approche inclusive.

Conclusion

L'analyse des logiques de conception des acteurs de l'innovation à l'école ou en formation fait apparaître plusieurs processus de dissémination de l'innovation pédagogique : de diffusion d'artefacts, de schèmes d'usages, et de savoirs du secteur industriel vers le secteur éducatif ; d'acceptation des innovations *via* des sous-processus d'exposition, de persuasion, de décision et de confirmation ; enfin de réappropriation. L'analyse du concept de design peut alors se faire à partir de sa formulation classique qui place l'humain au centre de l'activité de médiation ; en ce sens, l'activité de design revient à effectuer des allers-retour entre l'idée et la chose à réaliser, tout en conservant une dimension esthétique liée au plaisir désintéressé d'apprendre. Face à la conception classique du design, s'opère un premier renversement depuis la révolution industrielle au XIXe siècle jusqu'à sa théorisation par C. Taylor : s'opère alors une division du travail stricte entre concepteurs et exécutants. Les schèmes d'usage sont prescrits par le haut (approche descendante), et l'offre de technologies pédagogiques construit la demande d'innovation. Cependant, un second renversement est envisageable dès lors que l'enseignant a la possibilité de créer de nouveaux schèmes d'usage, et qu'il peut co-concevoir les artefacts pédagogiques. Pour qu'elle se propage, cette logique participative exige d'abandonner une division du travail disciplinaire rigide (dite rationnelle), et de former correctement les enseignants à partir des concepts et des schèmes plutôt que des procédures. Les grandes industries créatives du numérique (Google, Apple, Facebook, Microsoft, Adobe...) ont probablement plus de difficultés à s'éloigner du modèle descendant du design et des principes tayloristes du travail ; les petites industries (start-ups, agences) semblent plus armées pour échanger avec les enseignants de manière ascendante, bien que leur modèle économique les poussent à se développer et à construire à leur tour des plans de diffusion massive. Ainsi, seules les institutions éducatives elles-mêmes sont en mesure de promouvoir leur propre modèle de design collaboratif.

Le design pédagogique est un objet communicationnel à part entière. Il se trouve au carrefour de logiques d'acteurs qu'il est essentiel d'analyser pour garantir à la fois la qualité de l'apport des industries et la qualité de l'apport pédagogique des enseignants avec l'apprenant au cœur du dispositif.

Références bibliographiques

Basque, J. (2017), « Quelques critiques adressées aux méthodes classiques de design pédagogique et implications pour un « nouvelle ingénierie pédagogique » », Colloque « Vers une nouvelle ingénierie pédagogique pour les environnements numériques d'apprentissage », *Congrès ACFAS 2017*, 8-12 mai 2017, Université McGill, Montréal, Canada.

Bigey, Magali, Simon, Justine (2017), « Analyse des discours d'escorte de communication sur Twitter : essai de typologie des tactiques d'accroches et de mentions », in A. Mercier and N. Pignard- Cheynel (dir.), #info : Commenter et partager l'actualité sur Twitter et Facebook, Le (bien) commun, Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, p. 55–86.

Bouquillion, Philippe, Miège, Bernard, Moeglin, Pierre (2013), L'industrialisation des biens symboliques. Les industries créatives en regard des industries culturelles, Presses universitaires de Grenoble.

Bourdet, Jean-François (2014), « Les problématiques de conception en formation à distance : Logiques et contextes du web » Distances et médiations des savoirs. Distance and

Mediation of Knowledge, n° 2 (7), [en ligne], consulté le 31 juillet 2018, http://journals.openedition.org/dms/808

Brien, R. (1981). *Design pédagogique : introduction à l'approche de Gagné et de Briggs* (vol. 8). Editions Saint-Yves.

Dejours, Christophe, Dominique Dessors, Pascale Molinier (1994), « Comprendre la résistance au changement » in *Documents du médecin du travail*, n° 58 (2), p. 112–117.

Despres-Lonnet, Marie (2004), « Écrits d'écran : le fatras sémiotique » *Communication et langages*, n° 142 (1), p. 33–42.

Dessus, Philippe (2006), « Quelles idées sur l'enseignement nous révèlent les modèles d'Instructional Design? », in *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), p. 137-157.

Engeström, Y. (1999), « Activity theory and individual and social transformation » (pp. 19-38), in Y. Engeström, R. Miettinen, R.-L. Punamäki (dir.), *Learning in*, New-York : Cambridge University Press.

Gagné, Robert M., Leslie J. Briggs (1974), *Principles of instructional design*, Belmont (Canada) : Rinehart & Winston.

Gayeski, D. M. (1998), « Out-of-the-box instructional design », in *Training & Development*, 52 (4), p. 36-40.

Gemser, Gerda, Cees de Bont, Hekkert, Paul, Friedman, Ken (2012), « Quality perceptions of design journals: The design scholars' perspective », *Design Studies*, n° 33 (1), p. 4–23.

Gropius, W. (1919, avril). *Manifeste du Bauhaus*, consulté le 20 novembre 2018, https://art-zoo.com/manifeste-du-bauhaus

Jansen, S., & Maarten, P. (2018), *The seven principles to complete co-creation.* Amsterdam: BIS Publisher.

Jonassen, D. H., Hennon, R. J., Ondrusek, A., M., S., Spaulding, K. L., Yeueh, H.-P., *et al.*, (1997), « Certainty, determinism, and predictability », in « Theories of instructional design: Lessons from science », *Educational Technology*, 37 (1), p. 27-35.

Kant, E. (1986). Critique de la faculté de juger. Paris : Gallimard.

International Ergonomics Association (2000). *Definition and Domains of Ergonomics*, consulté le 23 novembre 2018 à l'adresse https://www.iea.cc/whats/index.html

Lallemand, G. G. C. (2015), *« Méthodes de design UX, de la théorie à la pratique »*, Paris : Eyrolles.

Lapointe, J. (1993), L'approche systémique et la technologie de l'éducation. *Éducatechnologiques*, n° 1 (1), consulté le 20 novembre 2018, https://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/apsyst.html

Le Cain, B. (2015), *« Dans le Jura, les tablettes distribuées aux collégiens vont être reprises »* LeFigaro.fr, 10 juillet 2018.

Miège, Bernard (2000), *Les industries du contenu : face à l'ordre informationnel.* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Moeglin, Pierre (2016), *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*, Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.

Paquette, G. (2002), *L'ingénierie pédagogique: Pour construire l'apprentissage en réseaux*, Sainte-Foy (Canada) : PUQ.

Proulx, Serge (2017), « L'injonction à participer au monde numérique » *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, n° 20, p. 15–27.

Rabardel, Pierre (1995), *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin.

Reiser, R. A. et Dempsey, J. V. (2017), *Trends and issues in instructional design and technology*, New York, NY: Pearson.

Rogers, Everett M. (2010), *Diffusion of innovations*, New-York (USA) : Simon and Schuster.

Sanders, Elizabeth B.-N., Stappers, Pieter Jan (2008), « Co-creation and the new landscapes of design », *CoDesign*, n° 4 (1), p. 5–18.

Schein, A. (2017), « Taylorism and amazon: scientific management at the world's most successful retail company », in *10th Annual Conference of the EuroMed Academy of Business*.

Schwartz, Y (2000), « Le travail comme expérience et les critères du taylorisme », chapitre 14, in *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse : Octarès.

Shaftesbury, Anthony, Cooper, Ashley (2018), « A Letter concerning the Art or Science of Design » in *Characteristicks of men, manners, opinions, times. With the addition of a letter concerning design*, Los Angeles (USA) : HardPress.

Taylor, Frederick Winslow (1914), « On the art of cutting metals » in *Scientific management*, Cambridge (UK) : Thompson Clarence Bertrand.

Unger, R., & Chandler, C. (2012), *« A Project Guide to UX Design: for user experience designers in the field or in the making »*, Berkeley (USA) : New Riders.

Vial, Stéphane (2015), « Qu'est-ce que la recherche en design ? Introduction aux sciences du design », *Sciences du Design*, n° 1, p. 22–36.

Vygotski, Lev Semenovitch (1985), *Pensée et langage*, Paris : Éditions sociales.

REVUE SCIENTIFIQUE EN SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

LES ENJEUX de l'information et de la communication

Revue scientifique en sciences de l'information et de la communication

Éditée par le Gresec (Groupe de recherche sur les enjeux de la communication), cette revue scientifique aborde les processus d'information-communication dans leurs développements, mutations et inscriptions sociales, politiques et économiques. Elle privilégie les travaux relevant d'approches théoriques critiques et fondés sur des études empiriques, rendant compte de recherches conduites par des auteurs confirmés, des doctorants ou de jeunes chercheurs.

Elle est constituée de 3 à 4 numéros annuels :

n°1 - Varia

n°2 - Dossier thématique

n°3 - Supplément A

n°4 - Supplément B

C'est une revue en ligne, d'accès libre, qualifiante en Sciences de l'Information et de la Communication, consultable sur : https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr et sur le portail www.cairn.info

GRESEC

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr