

RUNED26

Recueil des résumés de communications

RUNED est une communauté francophone internationale engagée pour structurer et faire valoir les approches critiques du numérique en éducation et formation.

En 2026 à Fribourg, RUNED se saisit des capacités et des notions voisines (émancipation, agentivité, environnement capacitant...) pour penser l'éducation et la formation en contexte numérique et postdigital, du primaire au tertiaire, du formel à l'informel.

Université de Fribourg

Faculté des Sciences de l'Éducation et de la Formation

1 au 3 juin 2026

Proposition pour citer ce document :

Alvarez, L., Karoui, A., & Payn, M. (2026, 1-3 juin). *Recueil des résumés de communications de RUNED26*. Université de Fribourg.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21069048>

Proposition pour citer une communication (par exemple) :

Alvarez, L. (2026). Capabilités enseignantes, ou lorsque la complexité légitime le recours à un numérique impénétrable. Dans L. Alvarez, A. Karoui, et M. Payn (Ed.), *Recueil des résumés de communications de RUNED26* (p. 35-36). Université de Fribourg. <https://doi.org/10.5281/zenodo.21069048>

Table des matières

Édition 2026 du colloque RUNED (Recherche sur les usages du numérique en éducation)	6
Appel à communication.....	6
Comité scientifique.....	8
Comité d'organisation.....	9
Partenaires	10
Keynotes	11
Dorothee Cavignaux-Bros L'approche par les capacités, un prisme d'analyse et d'évaluation des situations.....	11
Tobias Rohrbach Do Algorithmic Systems Redefine Social Representation? Lessons (yet to be) Learned from Reverse-Engineering Search Engines	11
Petar Jandrić Using and Being: The Curious Dance of Technology-Induced Loss and Gain of Human Capabilities	11
Symposiums	13
Symposium 1 – Datafation de l'éducation : mutation et enjeux ** Simon et al.....	13
Chiffrer la pénurie d'informaticiens pour orienter la formation : les illusions de la quantification en France ** Vicente	15
Tests standardisés à l'école primaire en France, cheval de Troie des non-dits des politiques éducatives sous couvert de science ? ** Guenais	16
Prédire le décrochage des étudiants de l'enseignement supérieur par l'IA : analyse de l'appropriation d'un dispositif au collégial dans la région de Montréal ** Collet et al.	18
Datafation des politiques éducatives et régulation des acteur.rices scolaires : quelques pistes de recherche critiques ** Simon et al.....	20
Dire « oui, mais » à l'algorithme d'aide à la décision : la fabrique discrète de l'aide sociale numérique en Belgique ** Brotcorn.....	22
La datafation de l'éducation : entre tendance de fond et effets situés, quelles perspectives pour la recherche ? ** Collet et al.....	24
Symposium 2 – La cité à l'épreuve des réseaux sociaux : éducation et citoyenneté numérique en question ** Martin et al.	25
Entre TikTok, religion et citoyenneté : l'influence du numérique sur les convictions adolescentes ** Martin et al.	27
Réseaux sociaux numérique et école : construire ses savoirs sur la sexualité à l'adolescence ** Cabanie	29
Citoyenneté numérique et respect d'autrui : perspectives éducatives ** Demory	31
Communications individuelles	33
Capacités enseignantes, ou lorsque la complexité légitime le recours à un numérique impénétrable ** Alvarez.....	34
Impact des IA génératives sur les choix de délégation cognitive en formation des adultes ** Aminian et al.	36
Le numérique comme espace de rencontre interculturelle : étude d'un COIL en évaluation des apprentissages ** Barroso Da Costa et al.	38
Évaluation de l'expérience d'apprentissage soutenue par l'IA Gen dans un cours en science de l'ingénieur ** Barras et al.....	40
Évaluer dans le monde de l'IA, heuristique et pistes de réflexion ** Barras et al.	42
Le non-usage des IAG par une partie des enseignant(e)s du supérieur au prisme de leurs démarches éthiques ? ** Buard et al.....	44
Expériences informationnelles et apprentissages non scolaires des lycéens à l'ère du numérique, regards croisés entre la France et la Chine ** Cao.....	46

Cultiver les soft skills à l'ère numérique : une lecture par les capacités et l'agentivité étudiante ** Chourafi.....	51
Questionner la formation à l'esprit critique à travers les usages de l'intelligence artificielle générative imaginés par les étudiants ** Collard et al.	53
L'évolution du rapport aux savoirs numériques après la pandémie. Compétences et sentiment de compétence des enseignantes et enseignants de France et de Suisse romande ** Collet.....	55
« Monsieur, aujourd'hui on va faire EMI ? » Une ritualisation au service d'un savoir-pouvoir d'agir distribué ** Cordier.....	57
Visibiliser pour encapaciter : Ce que les cultures numériques enfantines font à l'agentivité enseignante ** Cordier et al.	59
L'évaluation des apprentissages en éducation ouverte et libre ** Class et al.	61
Ressources éducatives libres et communs numériques : une mise en tension de logiques individuelles et collectives ** Crétin-Pirolli et al.....	63
Qu'est-ce qu'apprendre pour les développeur-se-s de jeux vidéo ? ** Cung	65
Biographies langagières à l'ère des IA génératives : repenser créativité, agentivité et réflexivité en FLE ** de Fornel et al.....	66
D'AMI en AMI : enjeux et effets des appels à projet dans les politiques de transformation pédagogique et numérique de l'enseignement supérieur français (2010 à 2025) ** Denouël.....	68
Les espaces transformatifs au service du pouvoir d'agir des publics vulnérables accompagnés avec le numérique ** Ducrocq	70
Scénarios pédagogiques en soutien à la justice cognitive en Éducation Ouverte et Libre ** Favre	72
Intégrer la littérature numérique aux pratiques d'enseignement ordinaires en classe de littérature ** Florey et al.	74
L'enjeu des pratiques de sobriété numérique dans l'enseignement supérieur au prisme du pouvoir d'agir et des environnements capacitants ** Fontanié.....	76
Les conceptualisations actuelles du capital numérique : résultats d'une revue de portée ** Gauthier et al.	78
Place du rapport de l'enseignant-e à la tâche dans les formations initiales à l'intégration pédagogique de l'intelligence artificielle ** Kamga et al.....	80
La facilité comme illusion : l'UX peut-elle déposséder l'éducation ? Une réflexion théorique ** Karoui	82
Numérisation de l'éducation et développement des territoires : vers une appropriation critique et inclusive des technologies ** Kirami	84
Ethique et sobriété numérique dans l'enseignement : les dilemmes sacrificiels comme outil d'analyse ** Lenevez et al.	86
Valeurs, visions de l'éducation et résistance au changement : sur quelle base se construit l'acceptabilité sociale de l'intelligence artificielle en éducation ? ** Lepage et al.	88
Les usages de la réalité virtuelle en pédagogie : un vecteur de développement professionnel des enseignants du supérieur ? ** Lepers	90
Entre promesses et réalités : usage et appropriation d'un simulateur de réalité virtuelle dans la formation des chirurgiens-dentistes ** Loison et al.	92
Environnements professionnels capacitants à l'école obligatoire : représentations enseignantes et conditions du pouvoir d'agir face au numérique institutionnel ** Madec et al.	94
Concevoir avec l'IA : compétences techno-pédagogiques et stratégies d'appropriation des enseignants dans les dispositifs adaptatifs ouverts ** Mancieri et al.....	96
Réflexion critique sur la circulation des concepts liés à l'EMI dans le cadre d'une recherche franco- péruvienne sur les pratiques informationnelles ** T. Martineaud et al.	98
Instrumentation numérique et dynamiques de professionnalisation dans une collectivité territoriale française. ** Messenger.....	100

Vers une écologie critique de l'utilisation de la réalité virtuelle en didactique des langues étrangères en contexte scolaire ** Meyran-Martinez.....	102
Traces d'activité à grande échelle et maturité numérique enseignante : une analyse par les capacités de l'ancrage contextuel et des limites des approches analytics ** Michel et al.....	104
Comment le numérique peut soutenir le développement des capacités des personnes réfugiées : le cas des femmes et des jeunes réfugiés du camp de Nakivale en Ouganda. ** Ntebutse et al.....	106
Référencer les compétences numériques et IA : outiller la communauté académique pour un usage critique ** Ortoleva.....	108
Les affordances socioculturelles des objets d'intelligence artificielle générative en formation ** Papadopoulou	110
Formes scolaires et plateformes d'éducation numérique ** Payn et al.....	112
Mobilisation des RELs et environnements capacitants : représentations et pratiques d'acteur-trices de l'enseignement supérieur ** Ramillon et al.	114
Capacité de détection de <i>deepfakes</i> en images fixes chez les futurs enseignants du primaire : stratégies cognitives et limites – Une étude mixte ** Rimensberger et al.	116
Congruences et frictions dans les dispositifs hybrides : perspectives croisées d'enseignants et d'étudiants dans l'enseignement supérieur ** Robert et al.	118
Se former à l'université : configurations singulières au-delà des discours sur l'inclusion et le pouvoir d'agir ** Schneider	120
Développement professionnel de la compétence numérique du personnel enseignant : vers un cadre d'analyse critique pour évaluer les usages et orienter les choix ** Stockless et al	122
Sentiment de compétence numérique et rapports sociaux de sexe : entre insécurités techniques et marges de manœuvre chez des enseignant-es du primaire ** Taddaoui-Brahmi et al.	124
Résilience organisationnelle et transformation numérique des universités marocaines : Entre défis, stratégies et transformations ** Tahesse	126
La fabrique des entrepreneurs EdTech : une socialisation au service de l'économie ? Analyse des curriculums d'incubateurs spécialisés ** Vrillon et al.	128
Dessiner et raconter le numérique : une enquête sur le terrain dans les écoles maternelles adhérant à l'AMISM ** Zappa.....	130
Panels.....	132
PANEL1 – Les approches critiques du numérique en éducation et formation. Vers une structuration d'un champ d'études ** Audétat et al.....	133
PANEL 2 – Enquêter sur les pratiques informationnelles des jeunes en situation de précarité : questions épistémologiques et méthodologiques ** V. Liquète	136
PANEL 3 – La sobriété numérique dans l'Éducation nationale en France : paradoxes des représentations et des pratiques ** N. Soubiale et al.....	140

Édition 2026 du colloque RUNED (Recherche sur les usages du numérique en éducation)

Appel à communication

La **numérisation de l'éducation et de la formation** s'apparente à des transformations des possibles et du quotidien pour toutes et tous. Elle désigne l'ensemble des choix et influences alors opérationnalisés à l'aide de technologie numérique, ayant des impacts sur le quotidien de chaque partenaire de l'enseignement et l'apprentissage, modifiant les pratiques, le rapport au savoir ou encore les rôles et les temporalités. La numérisation génère ainsi des opportunités que les individus peuvent saisir en développant notamment des connaissances et des compétences, tout en soulevant des contraintes additionnelles qui modifient les libertés individuelles et collectives. Pensons par exemple, dans cette **tension entre opportunités et contraintes** :

- au Web et à l'accès à l'information
- aux outils pluriels pour enrichir l'environnement personnel d'apprentissage,
- à la motivation stimulée par la gamification
- aux fonctionnalités nouvelles et aux affordances mettant la technique au service de l'humain
- à la personnalisation permise par les algorithmes, pour améliorer l'expérience d'apprentissage
- aux IA génératives qui permettent d'envisager des ressources éducatives diversifiées et une cognition distribuée
- ...
- à l'exigence renouvelée d'une littératie multimodale
- aux iniquités de traitement par l'accès aux outils, à l'illectronisme et à la diversité dans le capital numérique
- aux rapports sociaux de sexe documentés lors de recours à la gamification
- aux logiques technocapitalistes mettant l'humain au service de la technique, ou la technique comme médium de concentration des pouvoirs
- à l'hétérorégulation algorithmique et au risque de négligence du projet commun de formation
- à la délégation cognitive ou la paresse métacognitive que les interfaces des IA permettent
- ...

Ainsi, chaque processus de numérisation gagne à être pensé avec nuances (Lessig, 1999), particulièrement dans un contexte d'apprentissage où le développement des individus implique la prise en compte de leurs singularités, de leurs interactions avec les artefacts, des cadres sociotechniques, etc. Si « le numérique » est un choc des cultures, à l'instar des oppositions entre solutions libres et solutions propriétaires, quelles cultures numériques sont valorisées, tolérées ou marginalisées dans les contextes scolaires et universitaires ?

Sous-jacents à cette réflexion, les concepts de capabilité (Sen, 1992; Flipo, 2005; Nussbaum, 2011; Fernagu, 2023), d'émancipation (Terragoni, 2021), d'agentivité (Jézégou, 2014; Collin, et al., 2023) ou encore d'environnements capacitants (Savarieau, 2017; Martin, 2024) émergent pour interroger la finalité et les effets de la numérisation de l'éducation et de la formation. Ces cadres invitent à dépasser la question de l'accès technique pour considérer la manière dont les individus et les organisations peuvent effectivement s'approprier les outils, les détourner, les questionner, et ainsi développer leur pouvoir d'agir. Dans cette perspective, il devient nécessaire de se demander comment les choix de numérisation opérés ouvrent le champ des possibles et restreignent les

marges de manœuvre, en imposant ou valorisant des usages, des normes, des formats... Comment la latitude effective à disposition des individus et des organisations pour opérer des choix dans leurs usages sont-elles modifiées par la numérisation et les décisions d'infrastructures numériques ?

L'édition 2026 du colloque RUNED invite les chercheuses et les chercheurs engagé-es dans la numérisation critique de l'éducation et la formation, à **se saisir des concepts associés à l'approche par les capacités et à d'autres champs théoriques voisins (émancipation, agentivité...)** pour penser l'articulation entre (i) l'éducation et la formation et (ii) la numérisation. La structure en axes invite à se positionner plutôt sur une analyse micro (l'individu et ses capacités), méso (l'institution et l'émancipation) ou macro (la culture et sa pluralité). Si la communication proposée traite d'une articulation entre ces niveaux d'analyse, il est souhaité d'en prioriser un, tout en s'autorisant des chevauchements.

Bibliographie

- Collin, S., Lepage, A., & Nebel, L. (2023). Enjeux éthiques et critiques de d'intelligence artificielle en éducation: Une revue systématique de la littérature. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 49(4), 1–29. <https://doi.org/10.21432/cjlt28448>.
- Couldry, N., & Mejias, U. A. (2020). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.
- Doueïhi, M. (2008). *La grande conversion numérique*. Éditions du Seuil.
- Fernagu, S. (2023). Les Capacités: Une grille de lecture des conditions de la professionnalisation au travail et en formation. *McGill Journal of Education*, 57(1), 117–140. <https://doi.org/10.7202/1102016ar>.
- Flipo, F. (2005). Pour une écologisation du concept de capacité d'Amartya Sen. *Natures Sciences Sociétés*, 13(1), 68–75. <https://doi.org/10.1051/nss:2005010>.
- Friedman, B., & Hendry, D. G. (2019). *Value sensitive design. Shaping Technology with Moral Imagination*. The MIT Press.
- Goldin, C. D. et Katz, L. F. (2008). *The race between education and technology*. The Belknap press of Harvard University press.
- Guichard, É. (2011). *Le mythe de la fracture numérique*. Dans *Regards croisés sur l'Internet* (p. 70-100). Presses de l'enssib. <https://doi.org/10.4000/books.pressesensib.1940>.
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine: Un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 269–286. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>.
- Langeveldt, D. C. et Pietersen, D. (2024). Decolonising AI: A critical approach to education and social justice. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 6(s1), 1-9. <https://doi.org/10.38140/ijer-2024.vacol6.s1.07>.
- Lessig, L. (1999). *Code and other laws of cyberspace*. Basic Books.
- Martin, L. (2024). Clarification conceptuelle de l'approche des environnements capacitants: Un atout pour le développement professionnel et le processus de prise de décision de l'action pour les paramédicaux. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, 10(3), 100332. <https://doi.org/10.1016/j.refiri.2024.100332>.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Capabilité. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Climats.
- Ortegón, C., Decuyper, M. et Williamson, B. (2024). Mediating educational technologies: Edtech brokering between schools, academia, governance, and industry. *Research in Education*, 120(1), 35-53. <https://doi.org/10.1177/00345237241242990>.
- Savarieau, B. (2017). Pouvoir d'agir et environnements capacitants, de nouvelles voies de développement professionnel avec les technologies ? In T. Ardouin, S. Briquet-Duhazé, & E. Annot (Eds.), *Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes : Attentes sociales, pratiques, lexique et postures identitaires* (pp. 274–266). L'harmattan.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Harvard University Press.
- Tarragoni, F. (2021). *Emancipation*. anamos.
- UNESCO. (2023). *Technology in education: a tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- Voulgre, É. (2016). Le développement des capacités numériques dans l'enseignement scolaire : pour une lecture critique des inégalités d'accès aux compétences numériques. *Éducation et Formation*, e-315. <https://journals.openedition.org/edso/1591>.

Comité scientifique

- Carine Aillerie | Unité de recherche TECHNE (20297) Université de Poitiers, France
- Lionel Alvarez | Uni. de Fribourg, Faculté des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Suisse
- Francis Bangou | Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Canada
- Jacques Béziat | CIRNEF, Université de Caen Normandie, France
- Périne Brotcorne | Centre Interdisciplinaire de Recherche, Travail, État et Société (CIRTES), IACCHOS, UCLouvain, Belgique
- Henrietta Carbonel | EDUDL+, UniDistance, Suisse
- Isabelle Collet | G-RIRE, Université de Genève
- Simon Collin | Université du Québec à Montréal
- Anne Cordier | Centre de recherche sur les médiations, Université de Lorraine, France
- Raphaëlle Créatin-Pirolli | Laboratoire Cren - Le Mans Université, IUT Laval
- Kostanca Çuko | Uni. de Fribourg, Faculté des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Suisse
- Emmanuelle Doré | Université de Sherbrooke, Québec
- Maya Dougoud | HEG-FR, HES-SO//FR, Suisse
- Pierre Fastrez | F.R.S.-FNRS et Université catholique de Louvain, Belgique
- Prisca Fenoglio | Université Lyon 1, France
- Lisa Fericelli | Bordeaux Population Health, Université de Bordeaux, France
- Sébastien Jolivet | IUFE & TECFA, Université de Genève, Suisse
- Aous Karoui | Uni. de Fribourg, Faculté des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Suisse
- Anne Laure Le Guern | CIRNEF UR 7454 Normandie Univ UNICAEN, France
- Gaëlle Martin | CSeL, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse
- Luc Massou | Université de Lorraine, France
- Cendrine Mercier | Nantes Université / INSPE - Laboratoire du CREN, France
- Florent Michelot | Concordia University, Québec
- Pierre Mœglin | LabSic, université Sorbonne Paris Nord, France
- Gaëlle Molinari | TECFA, Université de Genève, Suisse
- Jean Gabin Ntebutse | Université de Sherbrooke, Québec
- Christian Ollivier | Laboratoire Icare, Université de La Réunion, France
- Giulia Ortoleva | TECFA, FPSE, Université de Genève, Suisse
- Cathia Papi | Université TÉLUQ, Canada
- Didier Paquelin | Chaire de leadership en pédagogie de l'ens. supérieur, Université Laval, Québec
- Mathieu Payn | Uni. de Fribourg, Faculté des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Suisse
- David Piot | Centre de Soutien eLearning, HEP Vaud, Suisse
- Daniel Peraya | TECFA Université de Genève, Suisse
- Inès Plessis-Ouzariah | Uni. de Fribourg, Faculté des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Suisse
- Corinne Ramillon | HEP Valais, Suisse
- Timon Rimensberger | Uni. de Fribourg, Faculté des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Suisse
- Vassili Rivron Cerrev | Unicaen, France
- Elisabeth Schneider | Sciences de l'Information et de la Communication | ESO, Université de Caen, France
- Alain Stockless | UQAM, Québec
- Denise Sutter Widmer | TECFA, FPSE, Université de Genève, Suisse
- Ania Tadlaoui-Brahmi | Haute École pédagogique Vaud, Suisse
- Solène Zablôt | Université de Caen Normandie, France

Comité d'organisation

Lionel Alvarez

Kostanca Çuko

Qui Cung

Aous Karoui

Mathieu Payn

Timon Rimensberger

Ania Tadlaoui-Brahmi

Partenaires

eikonlab — Espace de formation et de développement numériques et multimédias de l'École Professionnelle en Arts Appliqués de Fribourg.

Wikimedia CH — Association à but non lucratif pour promouvoir le savoir libre et la collaboration autour des projets Wikimedia.

SNF — Soutien aux keynotes et à la comodalité via l'instrument Scientific Exchanges du Fonds National Suisse.

CSWM — Soutien au partenariat avec l'eikonlab et appui au colloque.

Fonds de recherche du centenaire de l'Université de Fribourg — Soutien à des activités de recherche contribuant au rayonnement de l'institution.

Boulangerie Saudan — Soutien gourmand pour les participant·es du colloque.

Keynotes

Dorothee Cavignaux-Bros | L'approche par les capacités, un prisme d'analyse et d'évaluation des situations.

Responsable de recherche, IFCAM, France, Ph. D. U-Nanterre-Paris X, 0000-0002-5991-0258

L'accélération de la diffusion du numérique en pédagogie est désormais considérée comme un fait social total. Pourtant les acteurs et les actrices de la formation et en particulier celles et ceux qui créent les dispositifs s'en sont saisis de manière différenciée selon leurs contextes.

Les capacités, conceptualisées par Amartya Sen, offrent un cadre d'analyse des situations porteuses de valeur et de développement pour les individus. Introduit en sciences de l'éducation et de la formation par Solveig Fernagu, ce cadre permet d'évaluer les conditions du pouvoir d'agir en distinguant les ressources disponibles des libertés réelles de les convertir en actions. Comment l'approche par les capacités donne-t-elle à voir les conditions de la mise en capacité des chargé.e.s d'ingénierie pédagogique dans l'introduction du numérique ?

Après un rappel des processus associés à cette approche, nous en illustrerons la portée pour étudier l'introduction du numérique en ingénierie pédagogique dans le champ de la formation professionnelle continue. Nous discuterons ensuite de la portée et des limites de la notion d'environnement capacitant comme outil d'intelligibilité des conditions organisationnelles du développement professionnel.

Mots-clés. *approche par les capacités, ingénierie pédagogique, numérique*

Tobias Rohrbach | Do Algorithmic Systems Redefine Social Representation? Lessons (yet to be) Learned from Reverse-Engineering Search Engines

Professeur assistant, Université de Fribourg, Ph. D. U-Amsterdam 0000-0002-0151-1377

Tobias Rohrbach interroge la manière dont les systèmes algorithmiques transforment les représentations sociales et les environnements informationnels, à partir de travaux d'audit d'algorithmes et de moteurs de recherche.

Mots-clés. *digital journalism, media trust, algorithmic curation and bias*

Petar Jandrić | Using and Being: The Curious Dance of Technology-Induced Loss and Gain of Human Capabilities

Prof. Zagreb U of Applied Sciences, Croatia, 0000-0002-6464-4142

Since the beginning of history, people have worried that technological development would impede human abilities. A common example is Socrates' belief that reading and writing as 'external memory' would weaken human abilities to remember and think. Twentieth-century cybernetics

has popularized transhumanist beliefs that technological development will lead to the enhancement of human capabilities. However, those positive predictions differ in size, scope, and timing of anticipated transformations.

As digital technologies have matured, early twenty-first century witnesses a transfer of this debate from theory to practice: we now have experimental evidence that technologies simultaneously develop some human capabilities and impede others. Together with the dominating discourse of technological determinism and instrumentalism, this has created some resistance to the trend of widespread digitization. Based on a recent event in Stockholm, this resistance is now studied under the name of postdigital backlash.

The *keynote* **Using and Being: The Curious Dance of Technology-Induced Loss and Gain of Human Capabilities** will introduce postdigital thinking about the dynamic of loss and gain of human capabilities in the process of digitization. It will outline a brief overview of current state of the art in the field. Firmly situated beyond dichotomies (pro and contra technology), technological determinism and instrumentalism, the talk will debunk some common myths and offer theoretical guidance for handling the dynamic of technology-induced loss and gain of human capabilities.

Mots-clés. Pédagogie critique, postdigital

Symposiums

Symposium 1 — Datafation de l'éducation : mutation et enjeux ** Simon et al.

Collin Simon, collin.simon@uqam.ca, UQAM, Montréal, Canada

Collet Isabelle, isabelle.collet@unige.ch, 0000-0002-1481-75862, Université de Genève

Résumé

Les systèmes scolaires s'appuient de plus en plus sur la production et l'usage de données quantitatives et numériques pour mettre en œuvre les politiques éducatives, gérer l'École et orienter l'intervention pédagogique (Felouzis & Hanhart, 2011). Bien qu'il s'agisse d'une tendance qui remonte au 19e siècle, elle est en plein essor à l'échelle internationale, ce qui s'explique a minima par la conjonction : d'une part, des politiques éducatives d'imputabilité depuis les années 1990, qui exigent une reddition de compte quantitative, décontextualisée, standardisée et à court terme des performances des systèmes scolaires ; d'autre part, des développements de l'analyse des données massives et de l'intelligence artificielle (IA) partir des années 2000 (Collin & Hennetier, 2024), qui permettent de produire, collecter, traiter, et visualiser des quantités massives de données de manière partiellement automatisée, et de les forcer à différentes échelles (systèmes scolaires, régions scolaires, établissements, classes, apprenant·es).

Pourtant, les données et les algorithmes ne sont pas neutres dans la mesure où ils impliquent un processus de datafation, c'est-à-dire, de traduction de phénomènes scolaires intersubjectifs en proxys quantitatifs qui en renouvellent le sens au fur et à mesure où ils sont produits, collectés, traités, agrégés, visualisés, interprétés et utilisés. Par l'intermédiaire d'acteur·rices techniques de plus en plus présent·es, ils ouvrent de nouvelles opportunités pour appuyer l'activité des responsables politiques, des gestionnaires scolaires et des professionnel·les de l'enseignement, en même temps qu'ils modifient leurs pratiques et les rapports professionnels qu'ils et elles entretiennent entre eux. Pourtant, les acteur·trices sont rarement formé·es sur la question des données. Les pratiques sont hétérogènes et les finalités pas toujours explicites (Lehmans & Capelle, 2023).

S'inscrivant dans l'axe 2 (Les institutions/organisations de formation face à la numérisation ou le façonnement des émancipations), ce symposium souhaite interroger la datafation de l'éducation sous différents angles et à travers différents terrains. Il abordera notamment : la quantification du rapport entre emploi et formation dans le secteur informatique (par Michaël Vicente) ; l'instrumentalisation et la politisation de la quantification (par Mélanie Guenais) ; l'appropriation d'un logiciel de prédiction du risque de décrochage des étudiants par les services éducatifs d'établissements post-secondaires (par Isabelle Collet et Simon Collin) ; et le fonctionnement d'une infrastructure de données et ses effets sur la régulation des gestionnaires scolaires. Pour mettre la datafation de l'éducation en perspective, cette série de communications se terminera par celle de Périne Brotcorne, sur l'appropriation d'un logiciel d'aide à la décision par les travailleurs sociaux de première ligne, ce qui ajoutera une dimension intersectorielle au symposium.

Mots-clés

Datafation, Intelligence artificielle, Gouvernance éducative

Bibliographie

- Collin, S., & Hennetier, C. (2024). Gouverner l'école à l'heure de l'IA : synthèse des connaissances sur la gouvernance scolaire basée sur les données. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 21(1), 45-62.
- Felouzis, G. et Hanhart, S. (dir.) (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*. Bruxelles, Belgique : De Boeck
- Lehmans, A. et Capelle, C. (2023). Le cadre de l'expérience des données en éducation : gouvernance, représentations et intelligibilité des données dans l'éducation nationale. *Communication & Organisation*, 64(2), 33-49.
<https://doi.org/10.4000/communicationorganisation/12583>

Chiffrer la pénurie d'informaticiens pour orienter la formation : les illusions de la quantification en France ** Vicente

Vicente Michaël, michael.vicente@utc.fr, Université de Technologie de Compiègne, Compiègne, France

Résumé

La quantification du rapport entre emploi et formation a toujours constitué un exercice complexe pour les politiques. Depuis les années 1980, cette adéquation est d'ailleurs considérée comme « introuvable » (Tanguy, 1986). Néanmoins, dans le secteur informatique plus qu'ailleurs, la notion de pénurie est régulièrement mobilisée pour orienter les politiques publiques de formation (Zune, 2007).

De nombreux instruments ont été déployés pour orienter l'action publique en matière de formation : plans, commissions, observatoires et baromètres. Ces dispositifs mobilisent systématiquement la prospective pour appuyer leurs conclusions (Lascoumes, LeGales, 2004). Pourtant, ces méthodes et techniques de quantification employées restent peu étudiées.

À travers une perspective historique (1960 à aujourd'hui) et une analyse des archives de la presse professionnelle et des ministères en charge de cette prospective, nous souhaitons interroger deux aspects : d'une part, la récurrence du recours à ces instruments de mesure, et d'autre part, le manque de continuité dans leur utilisation, alors même que le secteur semble confronté à une pénurie permanente. Notre hypothèse est que le recours à la quantification exerce un effet persuasif sur les politiques publiques de formation. Sa persistance permet d'entretenir une évidence qui dispense d'une argumentation approfondie sur des questions pourtant essentielles, comme la pertinence des technologies et des dispositifs pédagogiques mobilisés. Nous verrons enfin si l'introduction récente de l'intelligence artificielle générative dans le travail des informaticiens vient contredire cette hypothèse.

Mots-clés

Prospective ; Quantification ; Informatique ; Dispositifs

Bibliographie

- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (dir.). (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Tanguy, L. (dir.). (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française.
- Zune, M. (2006). De la pénurie à la mobilité : le marché du travail des informaticiens. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (95), 53-68.

Tests standardisés à l'école primaire en France, cheval de Troie des non-dits des politiques éducatives sous couvert de science ? ** Guenais

Guenais Mélanie, melanie.guenais@universite-paris-saclay.fr, 0009-0006-7804-278X, Laboratoire de Mathématiques d'Orsay, UMR 8626 du CNRS, Université Paris-Saclay, IMO, France

Résumé

A son arrivée après l'élection présidentielle de 2017 en France, le nouveau ministre de l'Éducation nationale crée un conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN). Il est présidé par S. Deheane, neuroscientifique, et comporte des membres nommés par le ministre, surtout issus de la psychologie, de l'économie et des neurosciences. L'une de ses premières actions concerne la conception et la mise en place d'un dispositif éducatif nommé « Evalaide » destiné officiellement à l'aide au dépistage précoce des difficultés en mathématiques et en français des élèves pour les enseignantes et enseignants de primaire (Sprenger-Charolles L., & al, 2019). Ce dispositif intensif (3 tests entre l'entrée en CP et l'entrée en CE1) est à présent imposé depuis 8 ans à toutes les classes de CP. Pourtant, les questions de leurs objectifs, comme de leurs impacts sur l'enseignement n'ont jamais été clarifiés.

Rien ne montre leur efficacité pour compenser des difficultés précoces qui auraient été identifiées par ces tests ni ne permet de justifier la fréquence d'administration de ces tests. De plus, l'usage des données résultant de ces tests montre que ces tests sont utilisés pour fournir un classement des élèves sur la base d'un calcul de scores obtenus. Par ce biais, l'outil diagnostique est transformé en mesure de performance en mathématiques (et en français), sans analyse des contenus réellement proposés ou de la pertinence des scores recueillis. La forte médiatisation autour de l'apparition de différences genrées de performances en maths dès le CP apparaît légitimé par plusieurs publications scientifiques (Martinot & al 2021, Breda & al 2024), dont la dernière dans Nature est dirigée par le président du CSEN (Martinot & al 2025). L'ambiguïté entretenue entre tests diagnostiques et bilan de compétences n'est pas nouvelle dans l'éducation nationale, mais l'envergure de ce dispositif, sa pérennité et son expansion à tous les niveaux de classe interrogent sur les finalités réelles de ces données.

À partir de l'analyse du document ressource Evalaide, des contenus des tests et de leurs modalités d'application, nous relativiserons la pertinence des informations transmises par les médias et l'institution auprès des parents, personnel éducatif et grand public. Nous éclairerons les contenus de l'article de Nature, en mettant en évidence les décalages entre les contenus scientifiques et le communiqué de presse qui en est extrait. Ils illustrent comment le pouvoir politique instrumentalise des données produites sous caution d'un conseil scientifique qu'il a lui-même nommé à des fins de contrôle éducatif, sans lien direct avec l'objectif initial. Ce faisant, il permet un infléchissement réel des pratiques éducatives et des apprentissages en s'affranchissant de tout débat sur un sujet pourtant crucial.

Mots-clés.

Tests standardisés ; évaluation des mathématiques ; genre ; politique éducative ; pilotage par les données

Bibliographie

Breda T., Sultan Parraud J., & Touitou L. (2024). *Early Gendered Performance Gaps in Math: An Investigation on French Data*. <https://shs.hal.science/halshs-04414597v2>
Heulot, F., Robert, A., Rousse, S., Vancauwenberghe, E., Roditi, E., & Chesné, J. (2012). Chapitre *RUNED26 : capacités*

4. Un point de vue didactique sur les questions d'évaluation en éducation. Les compétences et le socle commun. In Presses universitaires de Franche-Comté (Éd.), *Une caméra au fond de la classe de mathématiques* (pp 1-36).
- Haut Conseil de l'Éducation (2011). Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves, Bilan des résultats de l'École.
- Guenais, M. (2025, à paraître). Évaluations nationales au CP en mathématiques en France : biais et impacts sur le traitement des données issues du dispositif Évalaide. Actes du colloque EMF 2025, <https://shs.hal.science/halshs-05141109>
- Martinot P., Deheane S., Bressoux P., Huguet P., Potier-Watkins C., Sprenger-Charolles L., & Ziegler Z. (2021). *Qu'apprend-on des évaluations de CP-CE1 ?* Note du CSEN 03.24.
- Martinot, P., Colnet, B., Breda, T. et al. (2025). Rapid emergence of a maths gender gap in first grade. *Nature* 643, 1020–1029. <https://doi.org/10.1038/s41586-025-09126-4>
- Martinot, P., et al. (2025). *L'entrée à l'École élémentaire : le début des inégalités en mathématique entre filles et garçons*. Communiqué de presse INSERM, Collège de France, CNRS <https://www.college-de-france.fr/sites/default/files/media/document/2025-06/CP%20-%20Ecole%20Mathematique.pdf>
- Sprenger-Charolles L., & al (2019). *Évaluer pour mieux aider*. Texte collectif du Conseil scientifique de l'éducation nationale sous la direction de S. Dehaene.
- Stoebenbelt, A. H. et al. (2023). Are speeded tests unfair? Modeling the impact of time limits on the gender gap in mathematics. *Educ. Psychol. Meas.* 83, 684–709
- Trosseille B., & Rocher T. (2015). Les évaluations standardisées des élèves. In Éducation & formations (Éd.), *Évaluation des acquis : principes, méthodologie, résultats* 86-87 (01), pp. 15-35. <https://shs.hal.science/halshs-03572761v1>

Prédire le décrochage des étudiants de l'enseignement supérieur par l'IA : analyse de l'appropriation d'un dispositif au collégial dans la région de Montréal ** Collet et al.

Collet Isabelle, isabelle.collet@unige.ch, 0000-0002-1481-758621, UNIGE, Genève, Suisse
Collin Simon, collin.simon@uqam.ca, UQAM, Montréal, Canada

Résumé

À partir de 2019, une société québécoise a développé une application d'analyse prédictive fondée sur l'intelligence artificielle. Son objectif : estimer les probabilités de réussite, de persévérance ou de décrochage des étudiant-es inscrit-es au Collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP)¹. Cette application s'intègre à au système de gestion académique et administrative largement utilisé dans les cégeps. L'ambition affichée est de prévenir le décrochage des étudiant-es en identifiant rapidement ceux-celles à risque afin de mieux cibler les interventions humaines adéquates. Le modèle exploite des données administratives et pédagogiques (notes, absences, parcours scolaire antérieur, etc.) pour calculer des probabilités de décrochage à l'horizon des quatre semestres suivant leur entrée au CÉGEP.

Cette initiative s'inscrit dans la logique maintenant ancienne d'une « école de la performance » Maroy (2013), dans laquelle la gestion du système et des établissements d'enseignement est pilotée par des résultats. Mais aujourd'hui, l'IA dynamise cette logique en assurant un traitement rapide de données massives, ce qui provoque une accélération de la datafication de l'éducation, afin de nourrir ces modèles. Toutefois, comme le souligne Collin (2024), ces dispositifs soulèvent des enjeux éthiques et critiques liés à la gouvernance des données et à la justice éducative, notamment en ce qui concerne la transparence des algorithmes et les risques de biais dans la prédiction (Collet, 2021).

Cette recherche s'appuie sur des entretiens menés auprès de personnels éducatifs et administratifs issus de quatre cégeps ayant participé à l'implantation pilote de l'application de prédiction du risque de décrochage entre 2020 et aujourd'hui. L'analyse des discours recueillis met en évidence une appropriation raisonnée de l'outil, perçu comme efficace au regard des attentes initiales. Toutefois, des réserves importantes émergent quant à son utilité opérationnelle. En particulier, la prédiction anticipée du décrochage, censée offrir un gain temporel, apparaît peu déterminante dans les dispositifs de persévérance scolaire des cégeps documentés. Les « semaines gagnées » par l'application de prédiction du risque de décrochage ne peuvent être exploitées dans un contexte marqué par un déficit de personnel et de ressources pédagogiques, limitant la mise en œuvre d'actions d'engagement ou de remobilisation des étudiant-es. Cette tension illustre les limites des approches technosolutionnistes (Selwyn, 2016), mais aussi la nécessité, évoquée par Maroy (2013), de penser ces outils dans le cadre des transformations contemporaines de la gouvernance scolaire, où la logique de performance et de quantification tend à s'imposer.

Par ailleurs, des usages non prévus se développent : l'outil, initialement conçu pour la prédiction individuelle, est mobilisé comme instrument d'évaluation des mesures de soutien à la persévérance scolaire, mises en place par les services de soutien aux étudiant-es.

Cette évolution met en évidence l'agentivité des personnels éducatifs face aux dispositifs numériques, en ce qu'elle révèle leur capacité à réinterpréter et à se réapproprier les logiques institutionnelles dans leurs pratiques quotidiennes. Cette dynamique rejoint les analyses de Collin (2024), qui souligne que l'intégration des technologies éducatives ne se limite pas à une adoption passive, mais s'inscrit dans des processus de négociation et de réappropriation par les acteurs, révélant des tensions entre prescriptions institutionnelles et pratiques situées.

Mots-clés

Décrochage scolaire ; Intelligence artificielle ; gouvernance

Bibliographie

Collet, I. (2021). L'intelligence artificielle, révélateur des rapports de domination de la société. *Cahier Du Ciep*, 29, 5-10.

Collin, S., Lepage, A. & Nebel, L. (2023). Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en éducation : une revue systématique de la littérature. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 49(4), 1–29. <https://doi.org/10.21432/cjlt28448>

Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance*. De Boeck Supérieur.

Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury.

Datafication des politiques éducatives et régulation des acteur.rices scolaires : quelques pistes de recherche critiques * ** Simon et al.

Collin Simon, collin.simon@uqam.ca, Université du Québec à Montréal, Canada

Justin Taschereau, taschereau.justin@courrier.uqam.ca, Canada

Résumé

Une des tendances internationales marquantes des politiques éducatives depuis les années 1990 concerne la multiplication des instruments de régulation des acteur.rices scolaires (Maroy et Voisin, 2014), résultant de l'effet croisé des politiques d'imputabilité (Maroy, 2008; Lessard et Carpentier, 2015) et de l'essor des technologies numériques, notamment les données massives et l'intelligence artificielle (Williamson, 2017). Les données quantitatives numériques constituent de plus en plus le sous-bassement sociotechnique des instruments de régulation (Grek, 2008; Ozga, 2009), donnant lieu à des infrastructures d'imputabilité multiscalaires (Anagnostopoulos, Rutledge et Jacobsen, 2013). Au Québec, diverses initiatives depuis les années 2000 exploitent les données scolaires pour le pilotage des politiques éducatives, la gestion scolaire et l'intervention pédagogique, concrétisant ainsi les visées d'imputabilité de la Gestion axée sur les résultats (GAR) instaurée depuis les années 2000.

Cette communication présente une étude de cas empirique d'un Centre de services scolaire québécois ayant développé une infrastructure de données autour d'un indicateur prescrit par la GAR. À partir d'entrevues semi-dirigées auprès d'une quinzaine de gestionnaires scolaires, nous avons documenté les usages de cette infrastructure et ses effets sur la régulation des gestionnaires scolaires.

Nous posons d'abord le contexte politique et technique ayant mené à la datafication des politiques éducatives à l'échelle internationale et au Québec, puis les éléments théoriques pour appréhender la régulation par les données : les instruments de régulation, notamment travaillés par la sociologie de l'action publique (Lascombes et Le Galès, 2004), et la datafication et les infrastructures de données, empruntées aux études critiques des données (*critical data studies*, Kitchin et Lauriault). Après la méthodologie, nous exposons les résultats principaux. Trois thèmes se dégagent. L'infrastructure de données n'est pas appliquée de manière descendante et monolithique depuis le ministère jusqu'aux acteur.rices scolaires. En vis-à-vis de l'infrastructure ministérielle, les gestionnaires scolaires développent leur propre infrastructure et reportent ainsi la mise en imputabilité à chaque palier scolaire. En développant leur infrastructure, ils hybrident le sens initial de la GAR, en secondant la finalité d'imputabilité par une finalité d'amélioration continue jugée plus fédératrice. Enfin, l'infrastructure ouvre un espace de régulation conjoint aux règles et procédures formelles prévues par la GAR. Ces résultats permettront d'ouvrir sur des pistes de recherche critiques sur la datafication des politiques éducatives et la régulation des acteur.rices scolaires.

Mots-clés

Datafication; politiques éducatives; régulation institutionnelle

Bibliographie

- Anagnostopoulos, D., Rutledge, S. et Jacobsen, R. (dir.) (2013). *The infrastructure of accountability: Data use and the transformation of American education*. Harvard Education Press
- Grek, S. (2008). From Symbols to Numbers: The Shifting Technologies of Education Governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 7(2), 208-2018.

- Kitchin, R. et Lauriault, T. (2014). Towards critical data studies: Charting and unpacking data assemblages and their work (pre-print version of chapter). In Eckert, J., Shears, A. and Thatcher, J. (eds), *Geoweb and Big Data* (pp. x-x). University of Nebraska Press.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2004). Introduction: l'action publique par ses instruments. Dans P. Lascoumes et P. Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments* (p. 11-44). SciencesPo. Les Presses.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives: la mise en œuvre*. Presses Universitaires de France.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et Sociétés*, 40(1), 31-55.
- Maroy, C. et Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 11, 31-58.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149–162.
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Sage publication.

Dire « oui, mais » à l’algorithme d’aide à la décision : la fabrique discrète de l’aide sociale numérique en Belgique ** Brotcorn

Brotcorne Périne, perine.brotcorne@uclouvain.be, UCLouvain, Belgique

Résumé

La datafication étant un phénomène intersectoriel, cette dernière présentation a pour mission de mettre l’éducation en perspective en abordant le cas d’un logiciel d’aide à la décision par les travailleurs sociaux de première ligne.

En Belgique, les Centres Publics d’Action Sociale (CPAS), dont la mission est l’aide sociale, sont au cœur du mouvement de numérisation de la relation aux usagers initié depuis les années 1990 et présentée comme un moyen de lutter contre le non-recours aux droits (Deville, 2023) et de réduire la charge administrative des assistants sociaux grâce à la mise en données des processus organisationnels. Cette dynamique inclut l’introduction de logiciels algorithmiques d’aide à la décision, censés rationaliser et objectiver les jugements professionnels des street-level bureaucrates (Lipsky, 1980 [2010]).

Cette communication analyse les effets de l’outil REDI, destiné à soutenir la décision d’octroi d’aides sociales dans les CPAS belges, sur les pratiques des assistants sociaux, pris entre standardisation gestionnaire et accompagnement individualisé. L’étude s’appuie sur la sociologie du numérique et du travail (Benedetto-Meyer & Boboc, 2021), dans le prolongement des recherches sur la street-level bureaucracy (Lipsky, 1980 [2010]; Dubois, 2021). La méthodologie repose sur une analyse qualitative combinant sources documentaires et 22 entretiens semi-directifs menés dans 11 CPAS bruxellois et wallons auprès d’assistants sociaux et de leurs responsables.

Les résultats montrent que l’outil ne transforme pas le travail social en screen-level bureaucracy (Breit et al., 2020; Considine et al., 2022). L’homogénéisation des pratiques reste marginale, car l’usage du logiciel fait l’objet d’un travail de traduction et de réinterprétation dès son introduction. Chaque CPAS produit des règles secondaires qui redéfinissent ses modalités d’usage, souvent éloignées des prescriptions initiales. Ce processus s’accompagne d’un travail de saisie des données, générant une charge supplémentaire, invisible et variable selon le rôle attribué au logiciel dans l’accompagnement.

Ces usages contrastés s’expliquent par la taille et la localisation des CPAS, les modes de supervision, mais surtout par l’incertitude que le dispositif introduit quant aux rapports entre administration fédérale et entités locales. Ces dernières craignent que la numérisation renforce le contrôle via une traçabilité accrue de leurs activités.

Mots-clés.

Datafication; algorithme d’aide à la décision; travail social

Bibliographie

- Benedetto-Meyer M. & Boboc A. (2021). *Sociologie du numérique au travail*. Paris, Armand Colin.
- Breit, E., Egeland, C., Løberg, I. B. and Røhnebæk, M. T. (2020), *Digital coping: How frontline workers cope with digital service encounters*. Social Policy and Administration. DOI: 10.1111/spol.12664
- Considine M., McGann M, Ball S, Nguyen P. (2022). Can Robots Understand Welfare? Exploring Machine Bureaucracies in Welfare-to-Work. *Journal of Social Policy*. 51(3), 519–534.

- Deville C. (2023). L'État social à distance. Dématérialisation du RSA et accès aux droits des classes populaires rurales. Paris, Les Croquants.
- Dubois V. (2021). Contrôler les assistés. Genèse et usages d'un mot d'ordre. Paris, Raisons d'agir.
- Lipsky M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services, 30th Anniversary*. Expanded Edition, Russell Sage Foundation, New York (1st edition 1980).
- Pailé P., Mucchielli A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.

La datafication de l'éducation : entre tendance de fond et effets situés, quelles perspectives pour la recherche ? ** Collet et al.

Collet Isabelle, isabelle.collet@unige.ch, 0000-0002-1481-758621, Université de Genève, Suisse
Collin Simon, collin.simon@uqam.ca, UQAM, Montréal, Canada

Résumé

Les cinq communications précédentes auront permis d'illustrer de façon complémentaire que la datafication est une tendance forte des systèmes scolaires contemporains (Williamson, 2017). Elle se déploie autant à l'échelle transnationale, avec la multiplication des tests tels que ceux du Programme for International Student Assessment (PISA), que sur le plan du pilotage des politiques éducatives nationales, de la gestion scolaire et de l'intervention éducative auprès des élèves. Elle implique également une diversité d'acteur.rices, autant scolaires (professionnels de l'enseignement ; gestionnaires locaux ou intermédiaires) que politiques, techniques et économiques. Parce qu'elle est portée par une pluralité d'acteur.rices à diverses échelles, ses effets sont hétérogènes, multidirectionnels et situés, et touchent autant aux représentations, qu'aux pratiques et aux relations des acteur.es scolaires et non scolaires, ainsi qu'aux modes de régulation institutionnels de l'École.

Animée par Isabelle Collet et Simon Collin, cette dernière communication se veut collective et prospective. À partir de quelques questions initiales, elle amènera les communicant.es et l'audience du symposium à explorer des points de convergences et de divergences entre les présentations, à relever des angles morts analytiques, à avancer des pistes de recherche potentielles ou des angles d'analyse fédérateurs.

Mots-clés.

Synthèse ; datafication ; éducation

Bibliographie

Williamson, B. (2017). Big data in education: The digital future of learning, policy and practice. Sage publication.

Symposium 2 — La cité à l'épreuve des réseaux sociaux : éducation et citoyenneté numérique en question ** Martin et al.

Coordination du symposium

Martin Perrine, perrine.martin@univ-amu.fr, 0000-0002-5821-1105, Aix-Marseille Univ. ADEF, Aix-en-Provence, France

Garric Julien, julien.garric@univ-amu.fr, 0000-0003-3743-3478, Aix-Marseille Univ. IREMAM, CNRS, Aix-en-Provence, France

Cabanie Lucie, lucie.cabanie@univ-amu.fr, 0009-0003-9057-869X, Aix-Marseille Univ. ADEF, Aix-en-Provence, France

Demory Matthieu, matthieu.demory@univ-amu.fr, 0009-0006-0110-9608, Aix-Marseille Univ. ADEF, Aix-en-Provence, France

Résumé

Ce symposium, porté par l'équipe E-Cité (Éducation et citoyenneté à l'ère numérique) du pôle pilote de formation des enseignants et de recherche pour l'éducation AMPIRIC d'Aix-Marseille Université, s'inscrit au croisement des sciences de l'éducation, de la sociologie et des sciences de l'information et de la communication. L'équipe E-Cité développe depuis plusieurs années des travaux sur les relations entre éducation, citoyenneté et numérique, avec une attention particulière portée aux usages des réseaux sociaux par les jeunes et aux enjeux pédagogiques que ces usages soulèvent. L'ambition est double : produire des connaissances scientifiques originales sur les reconfigurations contemporaines de la citoyenneté juvénile et contribuer au développement de la formation initiale et continue des personnels éducatifs en matière d'éducation au numérique, d'éducation morale et civique (EMC), d'éducation aux médias et à l'information (EMI) et d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelles (EVARS).

Le symposium propose d'examiner trois recherches complémentaires, éclairant chacune un pan essentiel de la citoyenneté à l'ère numérique. La première communication analyse les controverses autour de la religion et de la laïcité au prisme des usages des réseaux sociaux par les adolescent-es. S'appuyant sur une enquête qualitative, elle montre comment les plateformes deviennent des espaces de confrontation discursive, d'expression identitaire, mais aussi de circulation d'informations problématiques, interrogeant la capacité de l'école à accompagner ces appropriations sensibles.

La deuxième communication porte sur les manières dont les jeunes s'éduquent à la sexualité, à la fois dans le cadre scolaire et sur les réseaux sociaux. Elle met en évidence les tensions entre prescriptions institutionnelles, normes juvéniles et ressources numériques, ainsi que les défis posés aux personnels éducatifs pour articuler éducation à la sexualité, prévention des risques et compréhension des cultures numériques.

Enfin, la troisième communication s'appuie sur l'enquête quantitative nationale SWIPE (Sociabilités, Web, Informations, Pratiques et Engagements) pour analyser le respect d'autrui à l'ère numérique et la manière dont se construit la citoyenneté numérique des lycéen-nes. Elle explore les relations entre dispositions sociales, pratiques numériques, engagement en ligne et compétences civiques, montrant comment les réseaux sociaux peuvent à la fois favoriser l'expression citoyenne et exposer à des formes de violence ou de désaccord.

En articulant ces trois contributions, le symposium vise à éclairer les enjeux éducatifs majeurs auxquels sont confrontés les professionnels de l'éducation : accompagner les jeunes dans la

compréhension des environnements numériques, soutenir leur développement éthique et citoyen et construire une école capable de répondre aux défis sociétaux contemporains.

Mots-clés.

Citoyenneté numérique ; Réseaux sociaux ; Laïcité ; Sexualité ; Respect d'autrui

Bibliographie.

Balleys, C. (2017). Socialisation adolescente et usages du numérique. INJEPR.

Barrère, A. (2015). Face aux loisirs numériques des adolescents : l'école et la famille à l'épreuve. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48(1), 127-47.

Collin, S. (2021). L'éducation à la citoyenneté numérique : pour quelle(s) finalité(s) ? *Éducation et francophonie*, 49(2).

Cortéséro, R. (2010). Au-delà du déclin de l'institution. *Éducation et Sociétés*, 25(1), 7-16.

Genevois, S. (2013). Culture numérique et citoyenneté mondiale : quels enjeux pour l'École ? *Tréma*, 40, 16-27.

Jarrigeon, A. et Menrath, J. (2010). De la créativité partagée au chahut contemporain : Le téléphone mobile au lycée. *Ethnologie française*, 40(1), 109-14.

Pacouret, J., Bastin G., et Marty, E (2024). L'espace social des réseaux sociaux: Une approche relationnelle de l'usage des plateformes numériques en France. *Sociologie*, 15(2), 119-46.

Entre TikTok, religion et citoyenneté : l'influence du numérique sur les convictions adolescentes ** Martin et al.

Martin Perrine, perrine.martin@univ-amu.fr, 0000-0002-5821-1105, Aix-Marseille Univ. ADEF, Aix-en-Provence, France

Garric Julien, julien.garric@univ-amu.fr, 0000-0003-3743-3478, Aix-Marseille Univ. IREMAM, CNRS, Aix-en-Provence, France

Résumé

L'apprentissage de la laïcité constitue un enjeu majeur des politiques éducatives françaises et occupe une place centrale dans les programmes (Douniés, 2022). Pourtant, les adolescent-es s'approprient ce principe selon des logiques plus libérales et cosmopolites (Vivarelli, 2020), étroitement liées à leurs usages numériques. Les réseaux sociaux, devenus un espace décisif de socialisation cognitive et morale, sont dès lors perçus par de nombreux adultes comme des instances d'influence concurrentes à l'école et à la famille (Riondet & Kolly, 2021). Les inquiétudes se cristallisent face à des contenus esthétiques et religieux valorisant des formes de mise en scène de soi, comme la modest fashion, très présente sur TikTok, Snapchat ou Instagram via des formats populaires (fit check, get ready with me, outfit of the day). Ces pratiques articulent style vestimentaire, identité religieuse et recherche de visibilité ; elles permettent aux jeunes, notamment aux filles, d'associer foi, affirmation de soi, appartenance de genre et reconnaissance sociale dans l'espace numérique (Smaoui, 2022). Souvent interprétés comme des signes d'influence idéologique, ces usages se trouvent au cœur de discours parentaux et scolaires marqués par une forme de « panique morale ». À partir d'entretiens réalisés avec des personnels scolaires (enseignant-es, CPE, chef-fes d'établissement, AED) et des élèves dans un lycée d'enseignement général, cet article propose de dépasser ces lectures technophobes en analysant les pratiques effectives qui orientent, sur les réseaux sociaux, la formation des opinions et valeurs liées à la laïcité. Dans un contexte où l'islam fait l'objet d'une construction croissante en « problème public » et scolaire (Bozec, 2020), et où la laïcité s'impose comme une « nouvelle problématique éducative » (Moignard, 2018), nous montrons que les situations impliquant religion et identité sont souvent interprétées par les adultes au prisme d'un risque d'emprise numérique. Adoptant une perspective de sociologie compréhensive et pragmatique, nous mettons en évidence l'écart entre ces inquiétudes et les usages réels des élèves : loin d'être des cibles passives, ils et elles développent des formes d'examen critique des contenus (Cordier, 2015 ; Fluckiger, 2018) et formulent des prises de position argumentées face à ce qu'ils perçoivent comme des injustices ou des discriminations liées à la laïcité. Ainsi, les adolescent-es élaborent en ligne de véritables formes d'agentivité morale, qui gagneraient à être reconnues pour favoriser une appropriation plus nuancée et démocratique des valeurs républicaines.

Mots-clés.

Laïcité ; Citoyenneté ; Esprit critique ; Réseaux sociaux numériques

Bibliographie

- Bozec, G. (2020). L'Islam à l'école : fabrique d'un problème public. *Raisons éducatives*, 24.
- Cordier, A. (2015). *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*. C&F éditions.
- Douniés, E. (2022). *L'enseignement de la laïcité à l'école : enjeux et débats*. Presses universitaires.
- Fluckiger, C. (2018). *Ce que le numérique fait aux pratiques informationnelles des jeunes*. *Éducation et Société*.

- Riondet, X. & Kolly, M. (2021). Les adolescents face à l'information : entre méfiance et engagement. *Communication & langages*, 210(2).
- Smaoui, Y. (2022). Modest fashion, médias sociaux et visibilité religieuse des jeunes femmes musulmanes. *Réseaux*, 236.
- Vivarelli, A. (2020). Les jeunes et la laïcité : entre pluralisme et tensions. *Revue Française de Pédagogie*, 203.

Réseaux sociaux numérique et école : construire ses savoirs sur la sexualité à l'adolescence ** Cabanie

Cabanie Lucie, lucie.cabanie@univ-amu.fr, 0009-0003-9057-869X, Aix-Marseille Univ. ADEF, Aix-en-Provence, France

Résumé

Les réseaux socio-numériques ont pris une place majeure dans les pratiques informationnelles et culturelles adolescentes (Détrez, 2017). Acteurs de l'institution scolaire et chercheur·es s'interrogent tant sur la capacité de l'École à éduquer à l'esprit critique dans un contexte de « post-vérité » (Fabre, 2018) que sur les moyens d'intégrer le numérique dans les politiques d'éducation à la citoyenneté (Chauvigné & Fabre, 2023). Ces enjeux trouvent un écho particulier lorsqu'il s'agit d'éducation à la sexualité : l'usage d'internet par les jeunes contribue en effet à alimenter des paniques morales sur leur sexualité (Amsellem-Mainguy & Vuattoux, 2018). La recherche a permis de mettre au jour des pratiques numériques plurielles en lien avec la sexualité (Alessandrin, 2018 ; Amsellem-Mainguy & Vuattoux, 2020 ; Balley, 2017 ; Guay & Chaulet, 2023). Toutefois, rares sont les recherches qui interrogent l'articulation entre réseaux sociaux et école dans la socialisation à la sexualité adolescente.

Cet article propose d'étudier la manière dont s'articulent des savoirs sur la sexualité issus de l'institution scolaire d'une part et des réseaux socio-numériques d'autre part. A partir d'entretiens réalisés avec des élèves de 2nd générale et technologique et professionnelle, l'article interroge les usages adolescents des réseaux socio-numériques et de la politique d'éducation à la sexualité dans la construction de leurs rapports à la sexualité.

L'analyse des données permet de décrire les pratiques numériques adolescentes autour de la sexualité sans la distinguer d'autres pratiques culturelles (Amsellem-Mainguy & Vuattoux, 2024). Elle permet de renseigner les différents usages sexuels d'internet par les adolescent·es et leur familiarisation à une grande diversité de contenus sexuels. Les recommandations algorithmiques des réseaux sociaux sont souvent les premières sources d'information sur deux thématiques dont l'institutionnalisation scolaire est récente et porte à controverses : le consentement et les minorités sexuelles et de genre. Si les adolescent·es ont en majorité peu de souvenirs précis sur la personne créatrice de la vidéo ou de son contenu, elles en extrait des éléments de vocabulaire et des notions définies de manière plus ou moins précises. L'analyse montre également moins une concurrence qu'une relative complémentarité entre le discours institutionnel scolaire et les réseaux sociaux. Ainsi peu d'élèves ont le souvenir de notions qui auraient été définies de manière contraire ou concurrentielle sur les réseaux sociaux et à l'école. Enfin, si les élèves considèrent la politique d'éducation à la sexualité comme nécessaire et légitime, l'analyse des entretiens révèle un sentiment de redondance dû à un manque de progressivité et de cohérence au fil de la scolarité.

Mots-clés

Sexualité ; Éducation à la sexualité ; École ; Réseaux sociaux numériques

Bibliographie

- Alessandrin, A. (2018). *Sociologie des transidentités*. Le Cavalier bleu.
- Amsellem-Mainguy, Y. & Vuattoux, A. (2018). Construire, explorer et partager sa sexualité en ligne, Rapport d'étude. INJEP
- Amsellem-Mainguy, Y. & Vuattoux, A. (2018). *Enquêter sur la jeunesse. Outils, pratiques d'enquête, analyses*. Paris : Armand Colin.

- Amsellem-Mainguy, Y. & Vuattoux, A. (2020). *Les Jeunes, la sexualité et internet*. Éditions François Bourin
- Amsellem-Mainguy, Y. & Vuattoux, A. (2024). La sexualité des jeunes et internet : des pratiques culturelles ordinaires ? in Coulmont, B. & Maudet, M. (2024). *L'ordinaire de la sexualité. La vie des idées*.
- Balleys, C. (2017). Socialisation adolescente et usages du numérique. Rapport d'étude, INJEP
- Chauvigné, C. et Fabre, M. (2023). Des "éducations à" aux problèmes pernicioseux : repères pour une éducation au politique à l'école. *Travail et Apprentissages*, 26(2), 140-159.
- Détrez, C. (2017). Les pratiques culturelles des adolescents à l'ère du numérique : Évolution ou révolution ? *Revue des politiques sociales et familiales*, 125(1), 23-32.
- Fabre, M. (2018). École et « post-vérité ». *Revue française de pédagogie*, 204(3), 47-56.
- Guay, N. et Chaulet, J. (2023). Asexualité et partage en ligne d'une expérience minoritaire Quêtes identitaires et sociales sur des plateformes relationnelles. *Réseaux*, 237(1), 189-221.
<https://doi.org/10.3917/res.237.0189>.

Citoyenneté numérique et respect d'autrui : perspectives éducatives ^{*} ^{**}Demory

Demory Matthieu, matthieu.demory@univ-amu.fr, 0009-0006-0110-9608, Aix-Marseille Univ.
ADEF, Aix-en-Provence, France

Résumé

À l'heure où les réseaux sociaux constituent des espaces centraux de socialisation, d'information et de participation, la question du respect d'autrui apparaît comme un enjeu majeur de la citoyenneté numérique. Cette communication s'appuie sur les résultats de l'enquête SWIPE (Sociabilités, Web, Informations, Pratiques et Engagements), afin d'analyser la manière dont les jeunes exercent, ou non, des formes de civilité dans leurs interactions en ligne et hors ligne. En mobilisant une approche dispositionnaliste et praxéologique, il s'agit d'articuler les pratiques déclarées aux ressources sociales dont disposent les adolescent·es, notamment à travers le concept de capital numérique (Granjon, 2022 ; Demory & Martin, 2024).

L'analyse met également en lumière le rôle déterminant de la socialisation familiale : les échanges au sujet de l'actualité, le rapport parental au numérique ou encore les modes d'encadrement influencent les pratiques d'interaction en ligne. Le capital numérique apparaît ainsi comme un analyseur des inégalités de dispositions au respect d'autrui : compréhension plus fine des mécanismes numériques, prudence accrue dans l'exposition de soi, capacité à intervenir dans des situations problématiques.

Ces résultats ouvrent des perspectives fortes pour l'éducation au numérique, l'EMI et l'EMC. Ils soulignent la nécessité d'accompagner les jeunes dans la compréhension des logiques des plateformes, la gestion de leur identité numérique, mais aussi le développement de compétences relationnelles et éthiques en ligne. Plutôt que de moraliser ou de restreindre les usages, il s'agit de prendre au sérieux les pratiques réelles des adolescent·es, d'en reconnaître la complexité et d'inscrire l'éducation au respect d'autrui dans une approche plus large de la citoyenneté numérique.

Mots-clés

Citoyenneté numérique ; Respect d'autrui ; Capital numérique ; Socialisations juvéniles

Bibliographie

- Balleys, C. (2018). Comment les adolescents construisent leur identité avec YouTube et les médias sociaux. *NECTART*, 6(1), 124-133.
- Cordier, A. (2023). Grandir informés. Les pratiques informationnelles des enfants, adolescents et jeunes adultes. Caen : C&F Éditions.
- Demory, M. (2024). Rapports différenciés à la culture numérique. Des inégalités sociales-numériques aux expériences ordinaires en situation de médiation numérique. *SociologieS* [en ligne].
- Demory, M., & Martin, P. (2024). Capital numérique : une approche sociocritique de la relation à la culture numérique chez les adolescents en France. *Médiations & Médiatisations*, 19, 46-60.
- Douniès, T. (2019). Parler politique en classe : ethnographie de la socialisation politique en contexte scolaire. *Sociétés contemporaines*, 114(2), 151-179.
- Garric, N., & Lorcerie, F. (2022). Le respect, clé de la relation scolaire. *Cahiers pédagogiques*, 579(6), 22-22.
- Granjon, F. (2022). Classes populaires et usages de l'informatique connectée. Des inégalités sociales-numériques. Paris : Presses des Mines.

- Greffet, F., & Wojcik, S. (2014). La citoyenneté numérique. Perspectives de recherche. *Réseaux*, 184–185(2), 125–159.
- Malet, R., & Wang, L. (2024). Développer l'éducation à une citoyenneté numérique et démocratique en Europe. Les exemples croisés de la Suède et de la Finlande. *Hermès, La Revue*, 93(1), 118–123.
- Mons, N., Chesné, J.-F., Helmeid, E., & Coudroy, T. (2018). *Engagements citoyens des lycéens : Enquête nationale réalisée par le Cnesco*. Paris : Cnesco.

Communications individuelles

Capabilités enseignantes, ou lorsque la complexité légitime le recours à un numérique impénétrable ** Alvarez

Alvarez Lionel, lionel.alvarez@unifr.ch, 0000-0003-4708-251X, Université de Fribourg, Fribourg, Suisse

Résumé

Les *edtechs* relèvent d'un enchevêtrement de techniques (Bratton, 2016). Ceci crée un risque de perte d'agentivité, puisqu'il devient difficile de maîtriser tous les paramètres de l'activité professionnelle. Si Fawns (2022) nous invite à adopter l'idée d'un façonnement mutuel de la pédagogie et de la technique, le pouvoir de décision entre la technogouvernance et la pédagogie mérite que l'on s'attarde sur l'évolution des capabilités enseignantes (Martin, 2024; Sen, 1999). En effet, les solutions numériques peuvent certes être des ressources converties en capacités, mais les enchevêtrements et la complexité menacent les processus de liberté et les possibilités dans les accomplissements (*functionings*).

Les propos d'enseignant-es (N=9) ont été collectés (juin 2025) lors du focus group, à la suite d'un devis expérimental (printemps 2025) mettant à l'épreuve une solution informatique d'*adaptive learning* (Karoui et al., 2022). Des élèves (10 classes / 7 à 9 ans) passèrent individuellement 2 fois 30' semaine, durant 10 semaines, sur une solution d'*adaptive learning* conçue pour pousser des tâches à priori adaptées aux besoins d'apprentissage. L'enchevêtrement technique est immense. Par exemple, deux systèmes experts se croisent via une ontologie de compétences de plus de 200 embranchements, auxquels des milliers de ressources sont liés à l'aide de plusieurs variables. La computation est telle qu'il est factuellement impossible de maîtriser toute la délégation à la technique. Comment ceci devient-il alors capacitant ?

Une analyse par catégories conceptualisantes permettra de faire le tri dans les propos collectés (« L'assignation des niveaux de difficulté ne veut rien dire au fait », « Pour certains exercices, j'aurais tellement souhaité faire une mise en commun », « on m'a dit que c'était de l'intelligence artificielle, j'étais bluffée »). Ils montrent déjà combien certains fonctionnements techniques n'ont plusieurs fois pas été compris, combien le narrative d'intelligence artificielle a convaincu certaines personnes, ou combien les pratiques souhaitées par les professionnel·les étaient parfois rendues impossibles par la solution numérique. Plusieurs personnes rapportèrent regretter de ne pas avoir pu s'intéresser au fonctionnement des algorithmes, par manque de temps ou par confiance en l'institution autrice de la solution numérique. Ceci n'est pas sans rappeler la problématique du labeur numérique (Josselin, et al., 2025). Les capabilités enseignantes se trouvent alors face à un conflit de définition : est-ce une logique fonctionnelle [être en capacité de faire] qui est à l'œuvre, ou une logique plus émancipatrice [libertés effectives dont disposent les professionnel·les] qui mérite d'être au centre des préoccupations technopédagogiques ?

Mots-clés

Complexité technique; agentivité enseignante; discours critique

Bibliographie

- Bratton, B. H. (2016). *The Stack: On Software and Sovereignty*. The MIT Press.
- Josselin, M., Collin, S., & Corfa, C. (2025). Entremêlement technologique des réalités individuelles et labeur numérique : Vers une typologie enracinée des tensions sociotechniques étudiantes. *Médiations et médiatisations*, 21, 58–73. <https://doi.org/10.52358/mm.vi21.462>

- Fawns, T. (2022). An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy–Technology Dichotomy. *Postdigital Science and Education*, 4(3), 711–728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Karoui, A., Alvarez, L., Geoffre, T., Guin, N., Lefevre, M., Lachand-Pascal, V., & Ramalho, M. (2022). Towards an automated adaptive learning web platform through personalization of language learning pathways. In *EC-TEL*.
- Martin, L. (2024). Clarification conceptuelle de l’approche des environnements capacitants : Un atout pour le développement professionnel et le processus de prise de décision de l’action pour les paramédicaux. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, 10(3), 100332. <https://doi.org/10.1016/j.refiri.2024.100332>
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. AnchorBooks.

Impact des IA génératives sur les choix de délégation cognitive en formation des adultes ** Aminian et al.

Aminian Djamileh, djamileh.aminian@unige.ch, 0009-0007-9769-57831

Molinari Gaëlle, gaelle.molinari@unige.ch, 0000-0001-9072-24852

TECFA, FPSE, Université de Genève, Suisse

Résumé

Dans un contexte de formation post-digital, les chatbots d'IA générative (IAg) ont investi le domaine de l'apprentissage des adultes. A la différence des technologies à visée explicitement éducative, les IAg ont émergé "par le bas", amenées par les apprenant-es, sans usage supervisé. Elles offrent autant d'opportunités d'émancipation que de risques d'usages inadaptés par manque de compréhension de ce qu'elles sont ou peuvent faire (Ogunleye et al., 2024; Bahroun et al., 2023).

Nous nous intéressons à la négociation de l'agentivité dans un monde où l'on peut déléguer à des technologies des fonctions cognitives supérieures jusque-là réservées aux humains. La question centrale est dans quelle mesure peuvent-elles être un soutien aux apprenant-es en augmentant leur pouvoir d'agir, et comment éviter un risque de perte de compétences, conséquence d'une délégation inadaptée ?

Nous présentons les premiers résultats d'une recherche auprès d'une population de 6 adultes en formation certifiante en leadership. Cette formation comprend une grande partie d'autoformation qui offre la possibilité d'observer des choix autonomes chez les apprenant-es. La récolte de données a été réalisée de manière longitudinale, avec trois entretiens semi-directifs sur 12 mois, au début, milieu et fin de la formation. Via les méthodes des incidents critiques et d'explicitation, les apprenant-es sont invités à partager des exemples de tâches d'apprentissage et les raisons qui les ont poussé à utiliser ou ne pas utiliser des outils d'IAg.

Pour comprendre ces données, nous utilisons conjointement le modèle de l'autorégulation MASRL (Efklides, 2011), pour analyser les dimensions cognitives, affectives et métacognitives en situation d'apprentissage, et le « metacognitive model of cognitive offloading » (Risko & Gilbert, 2016), pour analyser la délégation sous l'angle d'un calcul coût/valeur, impliquant la perception de ses propres compétences, la fiabilité perçue de l'IA et le niveau d'effort anticipé.

Alors que la littérature souligne un risque important de délégation, nos résultats montrent une distance critique conscientisée face à la délégation : usages contrôlés et ponctuels, pour des tâches spécifiques, avec un souci de rester en contrôle et de protéger les compétences acquises. Cette lucidité est néanmoins nuancée par un manque de connaissances sur ces technologies et une peur de ne pas être assez bien outillé-e pour éviter des usages risqués.

Ces résultats préliminaires nourrissent une réflexion plus large au centre de cette thèse, à savoir quel est le sens donné à l'outil et est-il possible d'entrevoir des usages qui soutiennent et renforcent le pouvoir d'agir, et dans quelles conditions?

Mots-clés

Autorégulation de l'apprentissage ; délégation cognitive ; IA générative ; agentivité en contexte numérique ; apprentissage tout au long de la vie.

Bibliographie

- Bahroun, Z., Anane, C., Ahmed, V., & Zacca, A. (2023). Transforming Education: A Comprehensive Review of Generative Artificial Intelligence in Educational Settings through Bibliometric and Content Analysis. *Sustainability*, 15(17), 12983. <https://doi.org/10.3390/su151712983>
- Bobillier Chaumon, M. É. (2023). *Psychologie du travail digitalisé: Nouvelles formes de travail et clinique des usages*. Dunod.
- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Gamkrelidze, T., Zouinar, M., & Barcellini, F. (2025). AI at work: Understanding its uses and consequences on work activities and organization in radiology. *AI & SOCIETY*, 40(3), 1817–1835. <https://doi.org/10.1007/s00146-024-01951-x>
- Gerlich, M. (2025). AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Hamilton, A., Wiliam, D., & Hattie, J. (2023). The Future of AI in Education: 13 Things We Can Do to Minimize the Damage. <https://doi.org/10.35542/osf.io/372vr>
- Macnamara, B. N., Berber, I., Çavuşoğlu, M. C., Krupinski, E. A., Nallapareddy, N., Nelson, N. E., Smith, P. J., Wilson-Delfosse, A. L., & Ray, S. (2024). Does using artificial intelligence assistance accelerate skill decay and hinder skill development without performers' awareness? *Cognitive Research: Principles and Implications*, 9(1), 46. <https://doi.org/10.1186/s41235-024-00572-8>
- Ogunleye, B., Zakariyyah, K. I., Ajao, O., Olayinka, O., & Sharma, H. (2024). A Systematic Review of Generative AI for Teaching and Learning Practice. *Education Sciences*, 14(6), 636. <https://doi.org/10.3390/educsci14060636>
- Reinmann, G., Watanabe, A., Herzberg, D., & Simon, J. (2025). Selbstbestimmtes Handeln mit KI in der Hochschule: Forschungsdefizit und-perspektiven. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 20(SH-KI-1), 33-50.
- Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive Offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>

Le numérique comme espace de rencontre interculturelle : étude d'un COIL en évaluation des apprentissages ** Barroso Da Costa et al.

Barroso da Costa, Carla, barroso_da_costa.carla@uqam.ca, 0000-0002-6475-9388, Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal, Québec, Canada
Çuko, Kostanca, kostanca.cuko@unifr.ch, 0000-0002-9888-5462, Université de Fribourg, Suisse

Résumé

L'apprentissage collaboratif international en ligne 44(Collaborative Online International Learning – COIL) constitue aujourd'hui un dispositif privilégié pour analyser la manière dont le numérique façonne les interactions, les pratiques d'évaluation et les dynamiques de collaboration en contexte interculturel. Ancrée dans une perspective socio-constructiviste, cette modalité pédagogique favorise la co-construction des savoirs, le croisement des perspectives et l'ouverture à la pluralité comme ressource d'apprentissage. Dans la formation à l'enseignement, ces enjeux prennent un relief particulier, dans la mesure où les pratiques d'évaluation des apprentissages, marquées par la numérisation, mobilisent des outils technologiques qui reconfigurent les formes de collaboration.

Depuis les années 2000 et notamment après la pandémie de COVID, les environnements numériques ont profondément transformé l'évaluation des apprentissages, y compris que les travaux portant spécifiquement sur l'articulation entre COIL, pratiques évaluatives et dynamiques interculturelles.

Dans ce contexte, cette communication vise à examiner l'intégration d'un dispositif COIL dans un cours en ligne sur l'évaluation des apprentissages et son potentiel contributif pour reconfigurer les manières d'apprendre, de collaborer et d'évaluer au sein d'équipes interculturelles.

La présentation s'appuie sur une expérience menée à l'automne 2025, copilotée par l'Université de Fribourg (Suisse) et l'Université du Québec à Montréal (Québec), auprès de 74 étudiantes et étudiants de troisième année du baccalauréat (Québec : 30 ; Fribourg : 44). Les participantes et participants ont travaillé en ligne, de manière collaborative, pendant dix séances, sur des tâches complexes d'évaluation visant la comparaison de référents institutionnels et la co-construction d'outils d'évaluation. Les données analysées proviennent de dix entretiens semi-dirigés réalisés auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant volontairement accepté de participer à la recherche, afin de refléter la diversité des parcours et des expériences au sein du dispositif.

L'environnement numérique y a joué un double rôle : support technique de collaboration et espace social où se manifestent, s'articulent et parfois se confrontent différentes cultures éducatives. L'expérience invite à réfléchir aux forces, mais aussi aux limites, de la contribution du numérique à la pluralité des apprentissages. Les plateformes, en tant que médiateurs techniques, orientent les interactions, structurent les pratiques de groupe et peuvent agir sur les formes d'engagement. La communication présentera les stratégies d'apprentissage, les dynamiques collaboratives, les sources de motivation et de tension, ainsi que les déséquilibres cognitifs vécus dans cette activité hautement collaborative et interculturelle menée entièrement en contexte numérique. Ces résultats montrent que l'utilisation du numérique en tant qu'espace de rencontre interculturelle, loin d'homogénéiser les pratiques, peut devenir un vecteur de diversité, de réflexivité et de transformation des apprentissages professionnels.

Mots-clés

Apprentissage collaboratif international en ligne ; évaluation des apprentissages ; environnements numériques ; dynamiques collaboratives

Bibliographie

- Fernández-Cézar, R., Prada-Núñez, P., & Solano-Pinto, N. (2024). Collaborative Online International Learning: Experiences in Higher Education. *Educational Process: International Journal*, 13(4), 7-24. <https://doi.org/10.22521/edupij.2024.134.1>
- Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., & Van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(5), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>
- Hewson, K., Hewson, L., & Parsons, J. (2015). *Envisioning a Collaborative Response Model: Beliefs, Structures, and Processes to Transform How We Respond to the Needs of Students*. Jigsaw Learning.
- Rubin, J. (2023). Preface to an evolving international educational landscape. In J. Rubin & S. Guth (Eds.), *The guide to COIL virtual exchange: Implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning* (p. 3 – 18). Routledge Taylor & Francis Group.
- Rubin, J., & Guth, S. (Eds.). (2023). *The guide to COIL virtual exchange: Implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning*. Routledge Taylor & Francis Group.

Évaluation de l'expérience d'apprentissage soutenue par l'IA Gen dans un cours en science de l'ingénieur ** Barras et al.

Barras Hervé, herve.barras@hepvs.ch, 0000-0002-5235-2986, Haute École Pédagogique du Valais, Avenue du Simplon 13, 1890 Saint-Maurice, Suisse
Richardet Renaud, renaud.richardet@hevs.ch, 0000-0002-5369-39852, Haute École d'Ingénierie, Rue de l'Industrie 23, 1950 Sion, Suisse

Résumé

Les outils issus de l'intelligence artificielle générative (IA Gen) transforment en profondeur les modes d'apprentissage ainsi que, plus largement, les pratiques professionnelles. Cette évolution est particulièrement visible dans certains domaines, notamment l'informatique. Dans ce contexte, notre communication examine l'impact de l'intégration d'un dispositif de soutien à l'apprentissage, fondé sur l'IA Gen, dans un cours consacré aux bases de données relationnelles proposé au sein d'une école d'ingénieurs.

L'étude s'inscrit dans une démarche de recherche orientée conception (évaluation itérative d'un dispositif réel), visant à documenter à la fois les effets d'apprentissage et les conditions d'usage de l'IA générative dans un cours technique, afin d'identifier des leviers d'amélioration du design pédagogique. L'enseignement vise à offrir aux étudiants une expérience d'apprentissage riche et articulée, en assurant une continuité entre les savoirs théoriques et leur mise en pratique (Barras & Forest, 2024 ; Legendre, 1998). La littérature en neurosciences de l'éducation fournit par ailleurs un ensemble de principes soutenant l'apprentissage durable, notamment l'activation régulière des réseaux neuronaux, la répétition, l'entraînement à la récupération, la production d'explications, l'espace temporel, la rétroaction et le développement d'un état d'esprit dynamique (Masson, 2020). Ces éléments participent au passage d'un apprentissage de surface à un apprentissage en profondeur, caractérisé par une intégration conceptuelle solide et un transfert plus aisé (Biggs, 2003 ; Entwistle, 2003). Au-delà d'une logique d'efficacité, l'analyse adopte une perspective sociotechnique : elle interroge la manière dont l'agent reconfigure l'autonomie et la dépendance à l'outil, la nature des explications produites, les risques d'apprentissage de surface, ainsi que les enjeux de traçabilité et de gouvernance des données liés à l'enregistrement des interactions.

L'enseignement étudié combine des séances théoriques avec une pratique intensive d'exercices. Cette dernière composante est soutenue par un agent conversationnel fondé sur l'IA Gen, spécifiquement paramétré pour le cours. L'outil accompagne les étudiant·e·s dans leur progression, fournit une rétroaction ciblée et favorise l'autorégulation. Les interactions étudiant-machine sont systématiquement enregistrées, permettant ainsi une analyse fine des trajectoires d'apprentissage. À ce stade, 331 heures d'utilisation ont été collectées, pour un total de 14 302 interactions correspondant à 2 712 exercices complétés. Un questionnaire portant sur l'expérience d'apprentissage viendra compléter cette première itération du dispositif à son terme.

Notre communication présentera une analyse des données recueillies durant le semestre d'automne. Elle articulera les comportements observés dans l'outil, les représentations des étudiants et leurs performances à l'évaluation finale. L'ensemble permettra d'identifier des tendances, de dégager des pistes d'interprétation et d'envisager les premières améliorations du dispositif pédagogique.

Mots-clés

Intelligence artificielle ; expérience d'apprentissage ; apprentissage en profondeur ; facteurs neuroéducatif

Bibliographie

- Barras, H., & Forest, L. (2024). *Prototyper pour renforcer l'expérience d'apprentissage*. Epistémé. <https://doi.org/10.55430/8021VA01>
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2e éd.). The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Entwistle, N. (2003). Enhancing teaching-learning environments to encourage deep learning. In E. Decorte (Éd.), *Excellence in Higher Education* (p. 83-96). Portland Press.
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : Quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406.
- Masson, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner : Les 7 principes neuroéducatifs*. Odile Jacob.

Évaluer dans le monde de l'IA, heuristique et pistes de réflexion ^{*}_{**} Barras et al.

Barras, Hervé, herve.barras@hepvs.ch, 0000-0002-5235-2986, Haute École Pédagogique du Valais, Avenue du Simplon 13, 1890 Saint-Maurice, Suisse
Sarrasin Natalie, natalie.sarrasin@hevs.ch, 0000-0003-4397-44302, HES-SO Valais/Wallis, Haute École de Gestion, Route de la Plaine 2, CP188, 3960 Sierre, Suisse

Résumé

Dans un monde de l'enseignement qui a basculé dans l'ère de l'intelligence artificielle générative (IA Gen), les enseignants que nous sommes peuvent se questionner sur la pertinence des outils d'évaluation des apprentissages déployés. Nous pourrions craindre de lire et de corriger des productions entièrement issues d'une IA Gen commerciale. Face à ce risque de sous-traitance de la production académique, nous avons choisi, dans cette communication, de prendre ce problème à contre-courant afin de proposer des solutions réflexives et pratiques. Nous nous basons sur des concepts éprouvés pour intégrer cet outil supplémentaire à la disposition du public.

Cette communication présente une heuristique destinée à soutenir la préparation et la conduite d'un enseignement dont la qualité est entendue ici comme la recherche de cohérence entre les différentes composantes, cette notion est contextuelle et plurielle (Harvey & Green, 1993). Elle s'inspire du design pédagogique assurant une cohérence entre les objectifs, les contenus, les stratégies d'enseignement et d'évaluation, situés dans un contexte spécifique (Lanares et al., 2023). Nous mobilisons également le concept d'alignement pédagogique, qui vise la cohérence du dispositif entre les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'enseignement et l'évaluation (Biggs, 2003).

Dans un contexte marqué par l'usage largement répandu de l'IA Gen, usage qui n'est ni universel, ni uniforme selon les contextes et les individus, nous proposons de revisiter conjointement ces deux concepts – design et alignement – dans la préparation de l'enseignement. Notre proposition porte sur une démarche réflexive en quatre points qui part de l'évaluation finale, élaborée à partir d'une synthèse de la littérature en pédagogie universitaire et mise à l'épreuve dans nos pratiques d'enseignement. Elle questionne le pourquoi évaluer et l'objet spécifique de ce processus. Elle révisé les objectifs du cours, en les hiérarchisant et en pointant les compétences visées. Elle travaille les tâches et les activités demandées aux apprenants en détaillant leur utilité et leur finalité. Finalement, elle travaille la cohérence globale du dispositif d'enseignement proposé.

Cette activité réflexive vise à assurer une congruence entre l'apprentissage visé et son évaluation finale. De plus, la transparence de cette réflexion auprès des apprenants devrait les inciter à adopter une attitude intègre et favorable à leur propre apprentissage. Nous soulignons que cette proposition constitue un outil d'aide à la réflexion, dont la portée et la transférabilité restent à évaluer dans des contextes variés.

Mots-clés

Design pédagogique ; alignement pédagogique ; expérience d'apprentissage ; intelligence artificielle générative

Bibliographie

Barras, H. (2023). Impact de la formation à l'enseignement, analyse de bilans de compétences. *e-JIREF*, 9(3), 1-32. <https://doi.org/1048782/e-jiref-9-1-1>

- Barras, H. (2025). Expérience d'apprentissage des étudiants, représentations et productions. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(1), 121-150. <https://doi.org/10.48782/e-jiref11-1-121>
- Barras, H., & Ghiringhelli, M. « Ghiri ». (2022). Impact de la culture juste sur l'apprentissage chez des pilotes militaires d'hélicoptères. *stratos*, 2-22, 55-69. <https://doi.org/10.48593/nzxt-r730>
- Barras, H., & Sarrasin, N. (2025). Usages de l'IA par des étudiants et conséquences pour l'enseignement. In H. Carbonel & A. Baillifard, *L'éducation transformée par l'Intelligence artificielle* (p. 37-67). Epistémé.
- Barras, H., Schwarz, M. « Blacky », & Mülenhalter, M. « Mäsu ». (2024). La culture juste chez des pilotes de chasse, conséquences sur leurs apprentissages. *Stratos digital*, #78.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2e éd.). The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Holt.
- Elharbaoui, E., & Ntebutse, J. G. (2025). Intelligence artificielle et formation universitaire: Analyse bibliométrique des tendances et perspectives de recherche. *Canadian Journal of Learning and Technology / Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 51(1), 1-35. <https://doi.org/10.21432/cjlt28788>
- Hafenbrädl, S., Waeger, D., Marewski, J. N., & Gigerenzer, G. (2016). Applied decision making with fast-and-frugal heuristics. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5(2), 215-231. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2016.04.011>
- Ivanov, S. (2023). The dark side of artificial intelligence in higher education. *The Service Industries Journal*, 43(15-16), 1055-1082. <https://doi.org/10.1080/02642069.2023.2258799>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lanares, J., Laperrouza, M., & Sylvestre, E. (2023). *Design pédagogique. Presses polytechniques et universitaires romandes*. <https://www.editionsepisteme.org/produit/5/9782889155408>
- Masrour, Z., & Alami Kasri, L. (2025). L'intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur: Une revue systématique et une analyse bibliométrique. *Revue Française d'Economie et de Gestion*, 6(7), 674-704.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: Invitation au voyage* (6e éd). ESF éd.
- Reason, J. (1998). Achieving a safe culture: Theory and practice. *Work & Stress*, 12(3), 293-306. <https://doi.org/10.1080/02678379808256868>
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Edition de Boeck Université.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Le non-usage des IAG par une partie des enseignant(e)s du supérieur au prisme de leurs démarches éthiques ? ** Buard et al.

Buard Karine, karine.buard@unc.nc, 0000-0002-1832-966X1, UR SHS, Université de la Nouvelle Calédonie, BP R4, 98851 Nouméa Cedex, France

Cerisier Jean-François, cerisier@univ-poitiers.fr, 0000-0002-3992-05472, UR Techné (UR-20297), Université de Poitiers, 1 rue Raymond Cantel, 86000 Poitiers, France

Résumé

Cette présentation s'intéresse aux enseignant(e)s de l'enseignement supérieur qui n'utilisent pas les IAG. Elle vise à appréhender la logique des raisonnements explicites ou non qui les conduisent à ces non-usages.

Définissant l'usage et le non-usage comme une dynamique d'appropriation qui procède d'une construction du sens donné à l'utilisation par l'utilisateur (Millerand, 2008), nous nous intéressons à la capabilité (Nussbaum, 2011) des enseignant(e)s, i.e. à leur capacité individuelle à exercer leur responsabilité décisionnelle dans l'espace des possibilités qui s'offrent à eux. L'éthique, définie comme l'exercice personnel d'un jugement critique dont la visée est de déterminer ce qui est juste, bon ou légitime de faire (Ricoeur, 1990) permet d'outiller notre analyse en mobilisant une typologie des approches éthiques, depuis les trois courants de la philosophie morale (éthiques des valeurs, des vertus et des conséquences) jusqu'à ceux de l'éthique du care (Laugier, 2025), de l'éthique minimaliste (Roelens, 2021) ou de l'éthique du renoncement (Monnin, 2023).

Notre travail empirique repose sur un questionnaire auto-administré en ligne et une série d'entretiens d'approfondissement. Les résultats préliminaires (150 questionnaires renseignés) confirment que les enseignant(e)s sont partagé(e)s : 35% déclarent ne pas utiliser les IAG et expliquent leur choix pour partie par des motifs instrumentaux, mais aussi par des décisions reposant sur la perception d'enjeux d'usages et de préoccupations éthiques.

L'analyse des données révèle différents types de raisonnements éthiques mobilisés. Les « inquiétudes éthiques » renvoient à une logique de principes d'intégrité académique et d'autonomie intellectuelle. Cette posture s'inscrit dans une éthique déontologique. Le conséquentialisme est convoqué par les arguments environnementaux (53%) et l'évocation de risques de biais ou d'erreurs (49%). Les arguments sur la fiabilité et la dépendance implicite aux outils se rattachent à une éthique des vertus avec la crainte d'encourager la paresse intellectuelle, l'affaiblissement de l'esprit critique ou une perte de rigueur. L'éthique du care permet d'expliquer certaines préoccupations : les enseignant(e)s souhaitent protéger leurs étudiant(e)s des risques liées aux différents biais des IAG (49 %) et d'une dépendance excessive. L'argument du manque d'utilité (41,9 %) peut relever d'un raisonnement minimaliste pragmatique : en l'absence de bénéfice clairement établi, il n'y a pas de raison d'utiliser les IAG. Enfin, l'éthique du renoncement repose sur un choix conscient de ne pas utiliser les IAG, malgré leur efficacité potentielle, au nom de limites auto-imposées.

L'analyse des données permet ainsi d'identifier quatre profils d'enseignants : conséquentialiste responsable, déontologue des valeurs académiques, gardien des vertus intellectuelles et praticien du renoncement.

Mots-clés

Intelligences artificielles génératives ; Capabilités ; Agir critique ; Éthique des usages ; Enseignant(e)s du supérieur

Bibliographie

- Bihl, J. (2024). Penser l'agir critique en activité de production informationnelle multimodale : une proposition de critères d'évaluation. *Multimodalité(S)*, 20, 156-177.
<https://doi.org/10.7202/1115969ar>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Freeman, J. (2025). *Student Generative AI Survey 2025*. Higher Education Policy Institute.
<https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2025/02/HEPI-Kortext-Student-Generative-AI-Survey-2025.pdf>
- Kellner, C., Massou, L., & Morelli, P. (2010b). (Re)penser le non-usage des TIC. *Questions de Communication*, (18), 7-20. 10.1097/YCT.0b013e31822cd469
- Laugier, S. (2025). Prendre soin du monde. *Raisons Politiques*, 99(3), 13-30.
<https://doi.org/10.3917/rai.099.0013>
- Ménissier, T. (2023). Les quatre éthiques de l'intelligence artificielle. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rac.29961>
- Millerand, F. (2008). Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (2e partie). *Composite*, 3(1), 54-73.
<http://www.composite.org/index.php/revue/article/download/21/21>
- Monnin, A. (2023). *Politiser le renoncement*. Éditions Divergences.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Harvard University Press eBooks.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Roelens, C. (2021). Éthique minimale, individualisme et éducation à l'autonomie. *Éthique En Éducation et En Formation les Dossiers du GREE*, 10, 6. <https://doi.org/10.7202/1076816ar>
- Wuillème, T. (2002). *Michel Foucault, L'herméneutique du sujet*. Paris, Hautes Études/Gallimard/Seuil, 2001. *Questions de Communication*, 1.
<https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/pdf/6522>

Expériences informationnelles et apprentissages non scolaires des lycéens à l'ère du numérique, regards croisés entre la France et la Chine ** Cao

Runsen Cao, runsen.cao@etu.u-bordeaux-montaigne.fr, 0009-0006-8321-7820,
Université Bordeaux Montaigne, 19 esplanade des Antilles, 33607 Pessac, France

Résumé

Des réseaux sociaux à l'IA, en France comme en Chine, les adolescents vivent aujourd'hui dans un environnement d'apprentissage largement enrichi par les technologies de l'information et de la communication (TIC). L'école n'étant plus l'unique lieu de transmission du savoir, au sens large du terme, les jeunes construisent leur rapport au savoir à travers de multiples expériences informationnelles (Cordier & Sahut, 2023). À partir d'une enquête de terrain qualitative et longitudinale auprès de 46 lycéens issus de six établissements dans six villes en France et en Chine (ce choix résulte de la diversité des élèves, des établissements et de l'accessibilité), basée sur des entretiens individuels approfondis d'une durée moyenne de 45 minutes, menés à deux reprises en deux ans, centrés sur leurs récits de vie, nous présenterons la diversité de leurs apprentissages non scolaires dans une perspective comparative et anthropologique.

Notre problématique s'étend des savoirs scientifiques et des cultures patrimoniales jusqu'à la quête de valeurs, de goûts, de l'orientation ainsi qu'à la construction d'identité et la représentation du futur. Car être lycéen à l'ère du numérique renvoie à une trajectoire biographique particulière, marquée par la construction de la subjectivité ainsi que par des possibilités nouvelles de conceptualisation et un traitement des informations plus complet et plus subtil (Claes & Lannegrand-Willems, 2014), dans une condition sociale de vie (Lahire, 2005) située dans la mondialisation et dans la contemporanéité.

Ainsi, nous proposerons une perspective alternative des apprentissages des lycéens, en tant que jeunes individus en pleine appréhension du monde et construction d'identité, au-delà de leur identité d'élève. Ces derniers se dessinent dans leurs activités informationnelles et communicationnelles, entrecroisées avec leurs rapports aux TIC, non pas comme usages mais comme pratiques, postures, expériences et cultures (Lehmans & Liquète, 2020).

Dès lors, grâce à un spectre large et divers de lycéens issus de contextes sociaux manifestement différents, nous avons observé le rôle du numérique dans leurs apprentissages, à travers une diversité de formats, de plate-formes, de pratiques, mais aussi d'émotions et de réflexions, uniques à chacun dans leurs situations spatio-temporelles diverses. Nous avons remarqué une construction de connaissances à travers une communication plus horizontale que verticale, mais également des soucis partagés autour de la surinformation et de la désinformation liée aux dispositifs sociotechniques et socioéconomiques. L'agentivité des lycéens s'inscrit désormais dans leur construction de la réalité subjective à travers un monde de signes élargi.

Mots-clés

Adolescent, apprentissage non scolaire, numérique, éducation comparée, intelligence artificielle

Bibliographie

- Adell, N. (2011). *Anthropologie des savoirs*. Armand Colin.
- Boubée, N., Safont-Mottay, C., & Martin, F. (2019). *La numérisation de la vie des jeunes : Regards pluridisciplinaires sur les usages juvéniles des médias sociaux*. L'Harmattan.
- Bouvier, P. (2006). Chapitre 7. Angle et posture de la socio-anthropologie. In *La méthodologie qualitative* (p. 151-168). Armand Colin.

- Buckingham, D. (2008). *Youth, identity, and digital media*. MIT press.
- Claes, M., & Lannegrand-Willems, R.-I. L. (2014). *La psychologie de l'adolescence*. Presses de l'Université de Montréal.
- Cordier, A., & Sahut, G. (2023). Les pratiques informationnelles : Dynamiques conceptuelles, questionnements méthodologiques. *Études de communication*, 61.
- Cote, J. E. (2000). *Arrested Adulthood: The Changing Nature of Maturity and Identity*. NYU Press.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. PUF (2022).
- Galland, O. (2010). Une nouvelle classe d'âge ? *Ethnologie française*, 40(1), 5-10.
- Geertz Clifford. (1993). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Fontana press.
- Kant, E. (2018). *Traité de pédagogie*. Alicia Éditions.
- Lahire, B. (2005). *Portraits sociologiques: Dispositions et variations individuelles*. Armand Colin.
- Lehmans, A., & Liquète, V. (2020). Approches multidimensionnelles et complexes des cultures de l'information. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 19.
- Liu, F. (2010). *Urban Youth in China: Modernity, the Internet and the Self*. Routledge.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi: La formation de l'identité moderne*. Seuil.
- 《青少年互联网使用情况调查报告（2024）》重磅发布：超四成青少年使用过AI产品.(s.d).
Consulté 7 mai 2025, à l'adresse
<https://xinwen.bjd.com.cn/content/s6658505be4b0115c9f854a96.html>

L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur - Cas de l'expérience algérienne ** Chami

Chami Tarik, chami_tarik@yahoo.fr, 0009-0006-7060-3386, Université de Béjaïa, Campus de Aboudaou, Béjaïa, Algérie.

Résumé

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement supérieur constitue aujourd'hui un levier majeur de transformation des pratiques pédagogiques et des modes d'organisation des universités. À l'échelle internationale, la transition numérique de l'enseignement supérieur est encouragée par de nombreuses organisations, notamment l'UNESCO (2023) et l'OCDE (2022), qui soulignent le rôle stratégique du numérique dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement, l'accessibilité des savoirs et le développement de nouvelles compétences chez les enseignants et les étudiants. Dans ce contexte, plusieurs pays ont engagé des politiques publiques visant à soutenir l'innovation pédagogique et à favoriser l'intégration des outils numériques dans les pratiques universitaires.

En Algérie, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique a initié, ces dernières années, plusieurs réformes destinées à moderniser le système national d'enseignement supérieur et à accompagner les universités dans leur transition numérique. Ces réformes visent notamment à renforcer les compétences numériques des enseignants, à améliorer les dispositifs pédagogiques et à aligner les pratiques éducatives sur les standards internationaux (Mastafi, 2020 ; MESRS, 2022). Toutefois, malgré ces orientations institutionnelles, l'intégration effective des TIC dans les pratiques pédagogiques demeure inégale selon les établissements et souvent marquée par des difficultés d'appropriation par les acteurs de terrain. Plusieurs travaux soulignent en effet que la réussite des politiques de numérisation dépend largement des conditions d'appropriation des technologies par les enseignants et des dynamiques organisationnelles propres aux institutions universitaires (Selwyn, 2021 ; Redecker & Punie, 2023). Dans cette perspective, notre recherche s'appuie sur l'approche de la domestication des technologies (Silverstone, Hirsch & Morley, 1992 ; Berker et al., 2006), qui permet d'analyser la manière dont les innovations technologiques sont progressivement intégrées dans les pratiques sociales et professionnelles. Cette approche considère que l'appropriation des technologies ne relève pas d'un simple processus technique, mais d'une construction sociale qui implique plusieurs dimensions interdépendantes, telles que : l'appropriation (accessibilité et prise en main de la technologie par les acteurs) ; l'objectification (la place symbolique et matérielle accordée à la technologie dans l'environnement professionnel) ; l'incorporation (l'intégration des technologies dans les routines et pratiques quotidiennes) ; et la conversion (la manière dont ces usages sont valorisés et légitimés dans l'espace institutionnel).

Ce cadre théorique nous permet d'appréhender les écarts éventuels entre les orientations institutionnelles et les pratiques réelles des enseignants, en analysant les processus d'appropriation et les obstacles rencontrés dans le contexte universitaire algérien.

Dans ce cadre, notre recherche vise à répondre à la question suivante : dans quelle mesure les politiques d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur algérien parviennent-elles à se traduire en pratiques pédagogiques effectives chez les enseignants universitaires ? L'objectif de cette étude est ainsi d'identifier les dynamiques d'appropriation des TIC par les enseignants et de mettre en évidence les facteurs institutionnels, organisationnels et sociotechniques qui favorisent ou freinent leur intégration dans l'enseignement.

Pour ce faire, nous adoptons une approche qualitative à visée analytique et descriptive, fondée sur une étude de terrain menée à l'Université de Béjaïa, établissement identifié comme projet pilote dans la mise en œuvre des initiatives de numérisation avant leur généralisation à l'échelle

nationale. La collecte des données repose sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'un échantillon raisonné de 20 enseignants, sélectionnés parmi ceux qui déclarent utiliser les TIC dans leurs pratiques pédagogiques au sein des différentes facultés de l'université. La constitution de cet échantillon tient compte de l'équilibre de genre ainsi que de la fréquence d'usage des technologies dans l'enseignement. Le guide d'entretien est orienté vers les pratiques numériques des enseignants, leurs perceptions des politiques institutionnelles et les difficultés rencontrées dans l'intégration des TIC. Les entretiens feront l'objet d'une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2003), reposant à la fois sur des catégories déductives, issues du cadre théorique de la domestication, et sur une approche inductive permettant de faire émerger de nouvelles thématiques à partir des discours recueillis.

Les résultats préliminaires de l'enquête montrent que la politique actuelle d'intégration des TIC ne suscite pas l'adhésion attendue au sein de la communauté universitaire. Les enseignants interrogés soulignent plusieurs obstacles majeurs, notamment l'insuffisance de la formation continue, le manque d'accompagnement technique, l'hétérogénéité des infrastructures numériques et la persistance d'une culture numérique encore inégalement développée dans certains établissements.

À travers cette étude, nous mettons en lumière les limites des stratégies institutionnelles d'intégration du numérique, en montrant que la réussite de ces politiques dépend moins de la seule disponibilité des technologies que des conditions d'appropriation par les acteurs et des dynamiques organisationnelles des universités.

Cette communication s'inscrit ainsi pleinement dans les axes du colloque RUNED26, particulièrement l'axe n°4 consacré à la critique de la numérisation de l'éducation et de la formation.

Mots-clés.

Enseignement supérieur ; TIC ; appropriation ; Algérie.

Bibliographie

- Abdi S. (2021), L'usage des nouvelles technologies et le rendement des étudiants Algériens et Palestiniens durant la pandémie (COVID-19) : Point de vue des enseignants. *Revue Algérienne de la Sécurité Humaine*, 6 (2), 56-73.
- Berker T., Hartmann M., Punie Y. et Ward K. J. (2006). *Domestication of Media and Technology*. USA : Open University Press.
- Djelti M. & Chouam B. (2021), L'usage des TIC pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement à l'INTTIC. *Revue Algérienne d'Economie et gestion*, 15(2), 768-787.
- Malika T. (2006), *La pratique des TICE dans l'enseignement supérieur*, cahiers du CREAD, 77, 97-111.
- Mastafi M. (2020), Rôles et impacts des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques : perceptions des enseignants du secondaire. *Formation et profession*, 28(2), 60-74. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.508>
- MESRS – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2022). *Stratégie nationale de numérisation de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*. Alger : MESRS.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). (2022). *Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. Paris : OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- Paillé P. & Mucchielli A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Redecker C. & Punie Y. (2023). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Update and Future Perspectives*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

- Saidani B., et al (2022), *Rapport sur la situation de l'enseignement supérieur en Algérie*. Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur (WHEC2022).
- Selwyn N. (2021). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (3rd ed.). London : Bloomsbury Academic.
- Silverstone R., Hirsch E. & Morley D. (1992). Information and Communication Technologies and the Moral Economy of the Household. In R. Silverstone & E. Hirsch (Eds.), *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces* (pp. 15-31). London : Routledge.

Cultiver les soft skills à l'ère numérique : une lecture par les capacités et l'agentivité étudiante ** Chourafi

Rim Chourafi, Rimchourafi49@gmail.com, doctorante en didactique des soft skills - Faculté des lettres et des sciences humaines - Université M. Ismail - Meknès - Maroc

Résumé

La numérisation durable des espaces de formation dépasse la simple modernisation des outils pédagogiques pour transformer profondément les modes d'apprentissage, les interactions et, surtout, les capacités des apprenants (Sen, 1992 ; Nussbaum, 2011). En s'appuyant sur le cadre théorique des capacités (Sen, 1992 ; Savarieau, 2017) et de l'agentivité en contexte numérique (Collin, Jézégou & Secrétan, 2023 ; Jézégou, 2014), cette communication interroge comment des environnements numériques conçus de manière critique et sensible peuvent renforcer l'agentivité étudiante et le développement de soft skills (pensée critique, gestion des émotions, collaboration), compétences pourtant souvent marginalisées dans l'enseignement supérieur centré sur les savoirs disciplinaires.

La méthodologie repose sur une enquête qualitative longitudinale (année universitaire 2023-2024) menée auprès de 32 étudiants en lettres et sciences humaines engagés dans trois dispositifs hybrides intégrant des pratiques réflexives (journaux d'apprentissage numériques, cercles de discussion en ligne) et des outils numériques de soutien (plateforme de co-écriture, outils de feedback asynchrone, ressources multimodales). Les données ont été recueillies via :

20 entretiens semi-directifs (analyse thématique) explorant le vécu, les perceptions et les stratégies des étudiants ;

15 observations participantes en classe hybride (grille d'observation centrée sur les interactions et les prises d'initiative) ;

L'analyse de traces numériques (175 journaux réflexifs, 280 contributions sur forum) à l'aide du logiciel NVivo pour identifier les évolutions dans la réflexivité et la collaboration.

Les analyses préliminaires (codage mixte inductif-déductif) mettent en lumière deux dynamiques contrastées. D'une part, lorsque le dispositif intègre un accompagnement humain régulier, un cadre éthique explicite et des marges de choix réelles dans les usages numériques, les étudiants développent une agentivité accrue : augmentation de la réflexivité métacognitive, engagement affectif dans les tâches, et initiatives de collaboration. D'autre part, lorsque les outils imposent des usages standardisés ou génèrent une surcharge informationnelle, on observe un recul de l'autonomie, une insécurité numérique et une dépendance passive aux interfaces.

En conclusion, cette communication plaide pour une approche humanisante de la numérisation, articulant capacités, sensibilité pédagogique et accompagnement critique des usages. Elle propose ainsi de repenser le numérique non comme une contrainte technique, mais comme une opportunité d'émancipation par le renforcement de l'agentivité étudiante et des soft skills.

Mots-clés

Numérisation de l'éducation, Capacités, Agentivité étudiante, Soft skills, Pédagogie humanisante

Bibliographie

Altet, M. (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. De Boeck.

- Collin, S., Jézégou, A., & Secrétan, A. (2023). *L'agentivité en contexte numérique : Enjeux pour l'éducation et la formation*. Presses universitaires de Montréal.
- Doueïhi, M. (2008). *La grande conversion numérique*. Seuil.
- Flipo, F. (2005). La notion de capabilité chez Amartya Sen. *Revue du MAUSS*, 26(2), 233–249.
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité en formation à distance : Une lecture par la théorie de l'autodétermination. *Distances et médiations des savoirs*, (8), 1–13.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Savarieau, B. (2017). Environnements capacitants et pouvoir d'agir en formation. *Éducation Permanente*, 210, 31–44.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford University Press.

Questionner la formation à l'esprit critique à travers les usages de l'intelligence artificielle générative imaginés par les étudiants ** Collard et al.

Collard Anne-Sophie, anne-sophie.collard@unamur.be, 0000-0003-3457-6908

Pondeville Sophie, sophie.pondeville@unamur.be, 0000-0003-0661-8357

Weynants Stéphanie, stephanie.weynants@unamur.be, 0009-0002-7615-9061

Université de Namur, Rempart de la Vierge 8 5000 Namur, Belgique

Résumé

Depuis l'arrivée de ChatGPT, l'intelligence artificielle générative (IAg) s'est rapidement intégrée dans les pratiques des étudiants, notamment pour la réalisation de travaux de type projet de recherche. Ces travaux visent à développer leur esprit critique en expérimentant la démarche scientifique et sont mis en question aujourd'hui par les usages de l'IAg aux différentes étapes de cette démarche.

Les premières réponses des enseignants ont consisté à rappeler les règles liées au plagiat et à la fraude, à préciser les usages permis dans les règlements et à diffuser des guides de bonnes pratiques. Pourtant, définir ce qui est acceptable en termes d'usages des IAg reste complexe, et l'adaptation des règles aux pratiques des étudiants et à l'évolution des technologies semble sans fin. Par ailleurs, les usages des IAg par les étudiants amènent à revisiter les apprentissages visés, les dispositifs pédagogiques et les modalités d'évaluation.

Afin d'identifier des pistes d'évolutions des projets de recherche intégrant les usages de l'IAg et des modalités de formation à l'esprit critique, une enquête en ligne sous forme de questions ouvertes a été menée auprès des étudiants de la Faculté EMCP (Université de Namur). Ils ont été interrogés sur les usages de l'IAg qu'ils imaginent aux différentes étapes de la démarche scientifique. Ils ont également été invités à suggérer des idées pour développer leur esprit critique à l'université. Les réponses des 34 étudiants qui ont participé ont fait l'objet d'une analyse qualitative thématique. Les différents usages des IAg imaginés ont été catégorisés en fonction des stratégies des étudiants et ont mis en évidence des logiques d'usages ainsi que leurs perceptions des travaux de type projet de recherche.

Les résultats révèlent, en particulier chez les étudiants de bachelier, une perception instrumentale, d'une part, de l'IAg envisagée comme vecteur de performance (rapidité, facilité, efficacité) et, d'autre part, de la démarche scientifique perçue comme la juxtaposition d'une série d'étapes relativement autonomes et vidées de leur sens. Ils perçoivent la démarche comme orientée davantage vers le travail en tant que produit fini plutôt que vers le processus de production de ce travail. Les enjeux identifiés par les étudiants sont principalement la capacité à cerner les attentes de l'enseignant et à y répondre au mieux et la capacité à détecter les erreurs produites par l'IAg.

Mots-clés

Intelligence artificielle générative ; esprit critique ; démarche scientifique ; modalités d'évaluation ; usages des étudiants

Bibliographie

Al-Abdullatif, A. M., & Alsubaie, M. A. (2024). ChatGPT in learning: Assessing students' use intentions through the lens of perceived value and the influence of AI literacy. *Behavioral Sciences*, 14(9), 845.

- Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 43.
- Chen, K., Tallant, A. C., & Selig, I. (2024). Exploring generative AI literacy in higher education: Student adoption, interaction, evaluation and ethical perceptions. *Information and Learning Sciences*, 126(1/2), 132-148.
- Choudhury, A., & Shamszare, H. (2024). The impact of performance expectancy, workload, risk, and satisfaction on trust in ChatGPT: Cross-sectional survey analysis. *JMIR Human Factors*, 11, e55399.
- Korseberg, L., & Elken, M. (2025). Waiting for the revolution: how higher education institutions initially responded to ChatGPT. *Higher education*, 89(4), 953-968.
- Michelot, F. et Lepage, A. (2025). Apprivoiser l'IA en enseignement postsecondaire : perspectives croisées des apprenants et apprenantes et du personnel enseignant au Nouveau-Brunswick. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 22(1).
- Petricini, T., Zipf, S., & Wu, C. (2025). AI: Communicating academic honesty: teacher messages and student perceptions about generative AI. *Frontiers in Communication*, 10, 1544430.
- Poellhuber, B., Roy, N. et Lepage, A. (2024). Artificial Intelligence in Higher Education: Opportunities, Issues and Challenges. Dans C. Régis, J.-L. Denis, M. L. Axente et A. Kishimoto (dir.), *Human-Centered AI - A multidisciplinary perspective for policy-makers, auditors, and users*. Routledge.
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and individual Differences*, 61, 136-150.

L'évolution du rapport aux savoirs numériques après la pandémie. Compétences et sentiment de compétence des enseignantes et enseignants de France et de Suisse romande ** Collet

Collet Isabelle, isabelle.collet@unige.ch, 0000-0002-1481-7586, UNIGE, Genève, Suisse

Résumé

Les malentendus entre école et numérique trouvent leur origine dans une combinaison de facteurs, certains concrets (Baron, 1997; Baron et Bruillard, 1996, Fassa, 2006) et d'autres de l'ordre des croyances (Ferrière et Collet, 2016). D'une part, l'insuffisance de moyens, ou l'absence de formation initiale et continue constituent des obstacles facilement observables et objectivables. D'autre part, des représentations concernant le numérique éducatif renforcent ces difficultés. Ces perceptions gagnent à être examinées sous l'angle du genre (Collet, 2025) : le corps enseignant, majoritairement féminin, se trouve en décalage marqué avec les professions du numérique, où les femmes ne représentent qu'environ 17 % des effectifs.

La crise du COVID-19 en 2020 a contraint le corps enseignant à utiliser le numérique en urgence, sans formation ni ressources, bouleversant les représentations. Le but de cet article est de voir ce qui reste des représentations genrées du numérique. Deux corpus – 1054 questionnaires et 24 entretiens semi-directifs – permettent d'étudier l'évolution de ce rapport avant et après la pandémie. Des scripts R ont été développés pour traiter les données. Des ACM entre la variable sexe et les variables indiquant un changement de rapport au numérique ont été réalisés afin d'établir des profils de répondants. Les entretiens ont été analysés avec ATLAS.ti. A noter que sur les dimensions considérées pour cette communication, il n'y a pas de différence significative entre la Suisse et la France.

Les réponses au questionnaire ne révèlent aucune différence statistiquement significative entre enseignantes et enseignants : toutes et tous déclarent recourir aux mêmes outils, dans des proportions comparables. En revanche, une évolution apparaît après la pandémie : les femmes expriment un rapport au numérique plus apaisé qu'auparavant, tendance qui ne se retrouve pas chez les hommes.

L'analyse des entretiens, centrée sur les passages évoquant la compétence, met en lumière un décalage supplémentaire. Malgré des pratiques effectives et maîtrisées, les enseignantes éprouvent davantage de difficultés à se dire compétentes, contrairement à leurs homologues masculins, qui s'autoévaluent plus volontiers comme tels.

À ce stade, il est difficile de dire si les femmes ont réellement un moindre sentiment de compétence avec la technique que les hommes, comme on le voit dans la compilation de travaux proposée par Galand et Vanlede (2004) ou si elles ne se permettent pas de l'exprimer (Tannen, 1995). Il reste que la réception de ces deux types de discours sera différente. D'une part, la hiérarchie sera plus encline à faire confiance aux compétences numériques des hommes, d'autre part, face aux élèves, les compétences numériques seront incarnées de manière genrée, sans que rien ne permette d'affirmer, par ailleurs, qu'il s'agit d'une réalité.

Mots-clés

genre, compétences numériques, sentiment d'efficacité personnelle, personnel enseignant

Bibliographie

- Baron, G.-L. (1997). Des technologies « nouvelles » en éducation ? *Recherche et Formation*, (26), 121-130. <https://doi.org/10.3406/refor.1997.1456>
- Baron, G.-L. et Bruillard, É. (1996). *L'informatique et ses usages dans l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Céci, J.-F. (2019). Analyse des pratiques numériques des enseignants, du collège à l'université, au prisme du genre. *International Journal of Applied Research and Technology (IJARTEch)*, JIP2018(1).
- Collet, I. (2025). *Le numérique est l'affaire de toutes*. Edition Le Bord de l'eau.
- Fassa, F. (2006). *Société en mutation, école en transformation : Le récit des ordinateurs*. Éditions Payot.
- Ferrière, S., & Collet, I. (2016). *Tablettes tactiles à l'école primaire en France : illusions essentialistes et pratiques générées chez les enseignant.e.s du primaire*. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, (4) <https://doi.org/10.7202/1046998ar>
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série*(5), 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Michel, C. Pierrot, L. (2022). Pratiques des enseignants durant le confinement lié à la COVID-19 : niveaux et facteurs d'intégration du numérique dans les écoles et perspectives pour le développement des usages. *Sticef* 2(29) 13-36, <https://doi.org/.23709/sticef.29.2.6>
- Tannen, D. (1995). The power of talk: Who gets heard and why. *Harvard Business Review*, 73(5), 138-148.
- Tzafilkou, K., Perifanou, M., et Economides, A. A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies*, 28, 16017-16040. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11848-9>

« Monsieur, aujourd’hui on va faire EMI ? » Une ritualisation au service d’un savoir-pouvoir d’agir distribué ** Cordier

Cordier Anne, anne.cordier@univ-lorraine.fr, Crem, Université de Lorraine, Boulevard Albert 1er, Nancy, France

Résumé

Bien que présente dans le curriculum scolaire, l’éducation aux médias et à l’information (EMI) demeure difficile à stabiliser dans le quotidien des classes, notamment en école élémentaire où les enfants vivent pourtant des expériences informationnelles intenses et souvent invisibilisées à travers des dispositifs sociotechniques numériques. Attentive à la reconnaissance des savoirs enfantins et soucieuse de positionner les enfants comme acteurs sociaux (Danic, Delalande, Rayou, 2006), nous avons accompagné et étudié la mise en œuvre, l’évolution et la réception d’une activité ritualisée en EMI engagée chaque lundi dans deux classes de CE1 et une classe de CM2 en zone d’éducation prioritaire.

Dans quelle mesure une telle activité peut-elle devenir encapacitante, soutenant, au-delà d’un pouvoir d’agir (Maury, Hedjerassi, 2020), un savoir-pouvoir d’agir distribué entre élèves, enseignant-es et familles, contribuant à une éducation critique et socialement juste à l’information en contexte numérique ?

Dans un contexte où l’EMI est souvent perçue comme une « goutte d’eau dans l’océan » (Cordier, 2023), la ritualisation offre un espace-temps identifiable et signifiant. Elle permet de stabiliser une pratique souvent dispersée, tout en laissant place à l’invention et à l’ajustement (Marquié-Dubié, 2011, 2021). Ce rituel s’inscrit dans un régime intermédiaire (Jeanneret, 2000) où les pratiques informationnelles et médiatiques ne peuvent être saisies et comprises que dans les interrelations hors ligne / en ligne.

Le dispositif mis en place par les enseignant-es repose sur le triptyque organisateur des apprentissages « Dire, Lire, Écrire » : écoute de brèves d’actualité, échanges oraux, puis productions écrites de plus en plus engagées.

Les données recueillies sont plurielles : notes d’observation ethnographique dans la classe, captations photographiques, documents pédagogiques, productions écrites des élèves, entretiens semi-directifs individuels et collectifs avec les enseignants, entretiens collectifs avec tous les élèves appuyés sur un questionnaire-bilan. L’analyse mobilise la théorie de l’activité (Engeström, 2001), et est complétée par la notion de participation guidée (Rogoff, 1990), éclairant les interactions asymétriques mais coopératives entre enseignant-es et élèves.

Les élèves manifestent une forte appétence pour l’activité : ils mobilisent leurs expériences numériques, écrivent volontiers, débattent, formulent des positions argumentées. « Contrainte féconde » (Korczak par Ladsous, 1995), l’écriture constitue un geste fort du savoir-pouvoir d’agir en permettant de construire et affirmer sa subjectivité informationnelle.

Le dispositif ritualisé témoigne aussi d’une évolution prégnante des gestes professionnels et pratiques pédagogiques des enseignant-es, dont le développement du sentiment d’auto-efficacité (Bandura, 1997) est notable au cours de l’année. Le rituel produit enfin, dans une certaine mesure, des circulations nouvelles entre école et familles : discussions à la maison autour de l’actualité, reconfiguration des échanges, (rétro-)socialisation autour d’usages numériques domestiques. Les enfants deviennent parfois médiateurs, soutenant une forme de justice sociale informationnelle.

Mots-clés

culture numérique, inégalités sociales, école élémentaire, rituel scolaire, auto-efficacité

Bibliographie

- Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Cordier, A. (2023). *Grandir informés : Les pratiques informationnelles des enfants, adolescents et jeunes adultes*. C & F Editions.
- Danic, I., Delalande, J., Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses Universitaires de Rennes.
- Dartiguenave, J.-Y. (2012). Rituel et liminarité. *Sociétés*, 115(1), 81-93.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Jeanneret, Y. (2000). *Y a-t-il (vraiment) des nouvelles technologies de l'information ?* Presses du Septentrion.
- Korczak, J. & Ladsous, J. (1995). *Janus Korczak*. Presses Universitaires de France.
- Marquié-Dubié, H. (2011). Le modèle de ritualisation dynamique des activités en école maternelle comme soutien au développement professionnel des enseignants novices. *Psychologie & Éducation*, 4.
- Marquié-Dubié, H. (2021). Rituels et activités ritualisées à l'école maternelle : des soutiens pour le développement de l'enfant. Dans *Canopé*. <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/developpement-cognitif/rituels-et-activites-ritualisees-a-lecole-maternelle-des-soutiens-pour-le-developpement-de-lenfant.html>
- Maury, Y., Hedjerassi, N. (2020). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation. À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66(3), 3-13.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.

Visibiliser pour encapaciter : Ce que les cultures numériques enfantines font à l'agentivité enseignante ** Cordier et al.

Cordier Anne, anne.cordier@univ-lorraine.fr, Crem, Université de Lorraine, Boulevard Albert 1er, Nancy, France

Roques Noémie, noemie.roques@univ-lorraine.fr, Crem, Université de Lorraine, Boulevard Albert 1er, Nancy, France

Beckmann Valentine, valentine.beckmann@u-bordeaux.fr, Ims, Université de Bordeaux, France

Résumé

Les pratiques numériques des enfants de l'élémentaire demeurent largement invisibilisées dans les recherches en littérature numérique et en Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) (De Smedt, Fastrez, 2022 ; Parry, 2021). Le numérique enfantin y apparaît souvent sous un prisme protectionniste, entre usages récréatifs, consuméristes ou risqués (Livingstone et al., 2017), reconduisant une vision déficitaire de l'enfance. Cette invisibilisation produit des effets structurants : elle limite ce que les adultes perçoivent comme légitime, conditionne les pratiques pédagogiques et restreint, in fine, la capacité de l'école à accompagner les enfants dans leurs rapports situés à l'information, aux médias et au numérique.

Notre projet de recherche-action propose un déplacement théorique et méthodologique en considérant l'enfant comme acteur social (Danic, Delalande, Rayou, 2006) puis comme acteur informationnel, c'est-à-dire sujet capable d'orienter ses recherches, de mobiliser des dispositifs médiatiques selon ses propres logiques et de produire des savoirs situés. Cette approche s'appuie sur les arts de faire (de Certeau, 1980) et la pluralité des socialisations enfantines (Lahire, 1998), permettant de saisir le caractère situé, pluriel, émotionnel et social des pratiques numériques.

Le protocole, déployé auprès d'environ 1400 enfants (cycles 2 et 3) et plus de soixante enseignant-es sur six départements, repose sur une méthodologie compréhensive fondée sur l'énonciation enfantine : collages mimétiques des usages du week-end, mobilisation de la mémoire épisodique (Tulving, 1972), entretiens collectifs avec les élèves, et audio réflexifs par les enseignant-es. Ces matériaux permettent d'accéder à « l'épaisseur des pratiques en construction » (Souchier, Jeanneret, Le Marec, 2003) et de rendre visibles les écosystèmes informationnels enfantins dans toute leur complexité.

La montée en échelle, permise notamment par la mobilisation des enseignant-es et des ERUN (Référénts aux Usages Numériques), transforme profondément la posture professionnelle. Les professeur-es des écoles deviennent enquêteur-rices capacitant-es : ils et elles co-produisent les données, interprètent les pratiques de leurs élèves, contextualisent les usages et développent des capacités professionnelles au sens de Sen (1999) et Nussbaum (2011). Cette visibilité nouvelle accroît leur sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997) et ouvre une dynamique d'apprentissage, fondée sur les cultures numériques « déjà là ».

Les premiers résultats montrent que reconnaître ces pratiques constitue une obligation capacitante, non prescriptive mais libératrice : elle permet aux enseignant-es de concevoir des environnements d'apprentissage ancrés dans les expériences vécues des élèves. En ce sens, le dispositif favorise l'émergence d'une « pédagogie de la résonance » (Rosa, Endres, 2022), fondée sur la reconnaissance mutuelle, la mise en dialogue des cultures et le développement d'une éducation au numérique et à l'information émancipatrice dès l'école élémentaire.

Mots-clés

Culture numérique, pratiques enfantines, éducation aux médias et à l'information, agentivité enseignante

Bibliographie

- Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Certeau (de), M. (1980). *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*. Gallimard.
- Danic, I., Delalande, J., Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses Universitaires de Rennes.
- De Smedt, T., Fastrez, P. (2022). Un demi-siècle d'éducation aux médias, de l'homme imaginaire à la gouvernamentalité algorithmique. Dans Delamotte, E. (éd.), *Recherches francophones sur les éducations aux médias, à l'information et au numérique*. Presses de l'Enssib.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G., Folkvord, F. (2017). Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation. *Journal of Communication*, 67.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Capabilité. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?* Flammarion.
- Rosa, H. et Endres, W. (2022). *Pédagogie de la résonance : entretiens avec Wolfgang Endres*. Le Pommier.
- Sen, A. (1999). La possibilité du choix social [Conférence Nobel]. *Revue de l'OFCE*, 70, 07-61.
- Souchier, E., Jeanneret, Y., Le Marec, J. (2003). *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. BPI.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. Dans E. Tulving & W. Donaldson (dir.), *Organization of memory*. Academic Press.

L'évaluation des apprentissages en éducation ouverte et libre ** Class et al.

Class Barbara, Barbara.Class@unidistance.ch, 0000-0002-5461-2307, UniDistance Suisse
Mathilde Panes, Mathilde.Panes@hepl.ch, 0000-0001-5139-8061, HEP Vaud, Lausanne, Suisse
Henrietta Carbonel, Henrietta.Carbonel@unidistance.ch, 0009-0007-0758-8272, UniDistance Suisse
Jean-Michel Jullien, Jean-Michel.Jullien@unidistance.ch, 0000-0002-4746-078X, UniDistance Suisse

Résumé

L'EOL présentée ici est affiliée à la forme originale de l'Université de Bologne du Moyen-Age : une université créée et gérée par les étudiants pour permettre l'émergence d'un savoir autre, orienté par la recherche de la vérité et la liberté académique (De Meulemeester, 2011; Peter et Deimann, 2013).

Plus proche de nous, après avoir été modelée par une épistémologie critique dans les années 1970, soutenant l'émancipation (Thompson, 2017), elle a embrassé une perspective post-numérique (Jandrić, 2023; Jandrić et Knox, 2022), préparant de nouvelles formes de création de savoirs.

Le cadre de la pédagogie entremêlée de Fawns (2022) incarne cette compréhension post-numérique de l'EOL. Il souligne la nécessité de s'interroger en amont sur les finalités, les valeurs et les contextes afin d'orienter les choix méthodologiques et technologiques. Tout en reconnaissant l'intrication inévitable de la technologie, des méthodes et des structures institutionnelles, il s'agit d'adopter une posture d'incertitude, d'imperfection, d'ouverture et d'honnêteté pour créer un savoir éthique, distribué et situé (voir la figure 2¹, Fawns, 2022, p. 719).

Dans la pratique, cela s'opérationnalise par l'adoption de différentes formes d'ouverture (Swissuniversities, 2024 ; UNESCO, 2021), le recours à la liberté académique (Swissuniversities, 2021) et à des théories sociales d'apprentissage (Illeris, 2018 ; Mottier Lopez, 2026). Très concrètement, cela se matérialise par l'utilisation de ressources éducatives libres (REL) et de pratiques éducatives ouvertes (PEO) (Hegarty, 2015; Jhangiani, 2019; Werth & Williams, 2022).

Cette présentation porte sur l'évaluation des apprentissages en EOL.

Nous définissons les quatre opérations de l'évaluation - la définition de l'objet d'évaluation, la prise d'information, l'interprétation et la régulation/communication (Allal, 2007, 2008, 2020) - sur la base de la théorie de l'apprentissage situé et distribué (Allal, 2007 ; Perkins, 1993).

L'objet de l'évaluation comprendra par exemple les compétences de l'individu-solo, i.e. la capacité de mobiliser ses ressources psychologiques (e.g. concepts, procédures, stratégies, attitudes, mécanismes d'auto-régulation, etc.) et celles de l'individu-plus, i.e. tirer parti de ses ressources internes mais également de ressources externes (e.g. modalités d'interaction sociale, technologies, outils, matériel à disposition, informations de diverses sources). La prise d'information focalisera sur les processus de participation, e.g. négociation, co-construction, ainsi que sur les productions en résultant. Deux modèles en lien avec l'utilisation de REL dans l'évaluation des apprentissages seront présentés : l'un utilisant une REL existante et portant sur son analyse ; l'autre sur la co-création d'une REL.

¹ Le cadre a été créé sous forme de ressource éducative libre (REL), accessible depuis : <https://open.ed.ac.uk/antangled-pedagogy-views-of-the-relationship-between-technology-and-pedagogy/>

Mots-clés

Éducation ouverte et libre ; évaluation des apprentissages ; théorie de l'apprentissage situé et distribué ; pratiques pédagogiques ouvertes ; post-numérique.

Bibliographie

- Allal, L. (2007). Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé : Peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation dans une communauté de pratiques ? Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation : Pour réfléchir à la formation de demain* (p. 39–56). Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332–349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- De Meulemeester, J.-L. (2011). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? *Une vue évolutionniste Pyramides*, 21, 261–289. <http://journals.openedition.org/pyramides/804>
- Fawns, T. (2022). An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy—Technology Dichotomy. *Postdigital Science and Education*, 4(3), 711–728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Hegarty, B. (2015). Attributes of open pedagogy: A model for using open educational resources. *Educational Technology*, LV, 3–12.
- Illeris, K. (Ed.). (2018). *Contemporary theories of learning. Learning theorists... In their own words* (2nd ed.). Routledge.
- Jandrić, P. (2023). Postdigital. Dans P. Jandrić (dir.), *Encyclopedia of Postdigital Science and Education* (p. 1–5). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4_23-1
- Jandrić, P. et Knox, J. (2022). The postdigital turn: Philosophy, education, research. *Policy Futures in Education*, 20(7), 780–795. <https://doi.org/10.1177/14782103211062713>
- Jhangiani, R. S. (2019). *5Rs for Open Pedagogy*. <https://thatpsychprof.com/5Rs-for-open-pedagogy/>
- Mottier Lopez, L. (2026). L'évaluation formative et ses reconfigurations conceptuelles. In F. Gremion & N. Younès (Eds.), *Évaluation en éducation et formation. Ancrages et perspectives* (pp. 79–96). Presses de l'ADMEE.
- Peter, S. et Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open Praxis*, 5(1), 7–14. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.5.1.23>
- Swissuniversities. (2021). *Déclaration pour la défense des valeurs universitaires*. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Internationales/210422_Valeurs-Universitaires-Declaration.pdf
- Swissuniversities. (2024). *Stratégie nationale suisse sur l'Open Access*. <https://www.swissuniversities.ch/fr/themes/open-science/open-access/strategie-nationale>
- Thompson, M. J. (dir.). (2017). *The Palgrave Handbook of Critical Theory*. Palgrave-Macmillan.
- UNESCO. (2021). *Recommandation de l'UNESCO sur une science ouverte*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_fre
- Werth, E., & Williams, K. (2022). The why of open pedagogy: a value-first conceptualization for enhancing instructor praxis. *Smart Learning Environments*, 9(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00191-0>

Ressources éducatives libres et communs numériques : une mise en tension de logiques individuelles et collectives ** Crétin-Pirolli et al.

Crétin-Pirolli Raphaëlle, raphaelle.pirolli@univ-lemans.fr, 0000-0003-2729-753X, IUT Laval-Le Mans Université-Cren, 52 rue des Drs Calmette et Guérin, 53000 Laval, France

Pierrot Laëtitia, laetitia.pierrot@univ-lemans.fr, 0000-0003-1701-3783, Le Mans Université-Cren, Av. Olivier Messiaen-72000 Le Mans, France

Pirolli Fabrice, fabrice.pirolli@univ-lemans.fr, 0000-0002-7083-3126, IUT Laval-Le Mans Université-Cren, 52 rue des Drs Calmette et Guérin, 53000 Laval, France

Résumé

Cette communication examine la place des Ressources Éducatives Libres (REL) (Wiley, 2014) et des communs numériques (Abiteboul et Bancilhon, 2024 ; Shulz, 2021) dans les pratiques pédagogiques des enseignants, dans le cadre d'une recherche-action menée en France au sein du GTnum XXX (initié en 2023). S'appuyant sur une enquête mixte conduite en 2024 auprès d'enseignants du premier et du second degré, dans l'enseignement public et privé, elle met en lumière la tension entre l'incitation institutionnelle au partage libre et les valeurs ainsi que les pratiques individuelles et collectives des enseignants.

La méthodologie repose sur un dispositif mixte combinant une approche quantitative (questionnaires auto-administrés, n=649) et qualitative (entretiens semi-directifs, ateliers participatifs, n=10). La problématique centrale est la suivante : dans quelle mesure les REL et les communs numériques peuvent-ils être intégrés aux pratiques pédagogiques sans entrer en contradiction avec les valeurs et les habitudes professionnelles des enseignants ?

Les résultats, issus d'une analyse statistique (tris à plat et Analyse en Composantes Principales) et d'une analyse thématique qualitative, montrent que si les REL favorisent la mutualisation et la collaboration, leur adoption demeure fortement conditionnée par les profils disciplinaires, l'expérience, la familiarité avec le numérique et le degré de reconnaissance professionnelle. Les enseignants oscillent ainsi entre l'utilisation de ressources « prêtes à l'emploi » et la recombinaison granulaire de contenus, parfois pour atteindre des objectifs strictement individuels, parfois dans une logique de partage limité à un cercle restreint. L'inscription dans une démarche volontaire de partage soulève également de nombreux questionnements relatifs à la crainte du jugement, jugement entre pairs et regard porté par l'institution, ainsi qu'à l'environnement technique susceptible d'outiller les processus qui la sous-tendent. Nous proposons alors sur la base de nos résultats une typologie de profils d'enseignants relative aux pratiques de partage d'une part, pratiques de collaboration et coopération d'autre part.

Cette communication propose, de ce fait, une lecture critique du processus d'intégration du numérique, en particulier des REL, en éducation : les outils numériques, porteurs des valeurs de leurs prescripteurs et concepteurs, se confrontent aux valeurs des usagers finaux. Elle s'inscrit pleinement dans l'axe 4 du colloque.

Mots-clés

Communs numériques, éducation, collaboration, partage

Bibliographie

Abiteboul, S., & Bancilhon, F. (2024). *Vive les communs numériques ! Collection Informatique et monde numérique*. Paris : Dunos.

- Shulz, S. (2021). Histoire sociologique d'un mouvement ambigu : Ce que la critique de l'État nous apprend des formes de communs numériques. *Terminal*, 130.
<https://doi.org/10.4000/terminal.7684>
- Wiley, D. (2014). *The Access Compromise and the 5th R. Improving Learning*.
<https://opencontent.org/blog/archives/3221>

Qu'est-ce qu'apprendre pour les développeur-se-s de jeux vidéo? ** Cung

Cung Hoang Qui, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Fribourg, Fribourg

Résumé

La recherche sur l'apprentissage par le jeu dans l'enseignement obligatoire existe depuis plusieurs décennies. Cependant, la plupart des études se concentrent principalement sur des comparaisons globales, opposant des systèmes entièrement gamifiés à ceux qui ne le sont pas, traitant ainsi les aspects ludiques comme un bloc unique (Leclercq et al., 2020 ; Krath et al. 2021). Cette approche occulte une question importante: comment les mécaniques de jeu individuelles influencent-elles les différents résultats d'apprentissage? Il est nécessaire d'approfondir l'analyse de la manière dont différents élèves et contextes éducatifs affectent l'utilisation des mécaniques de jeu. Cette communication tente de combler cette lacune de recherche par une revue systématique de la littérature. Cette revue permet d'identifier les «logiques de la gamification» sur un plan micro-analytique. Bien que d'autres cadres, tels que le modèle Learning Mechanics-Game Mechanics (Arnab et al., 2015), aient posé les bases de la compréhension de la correspondance essentielle entre les éléments pédagogiques et les mécaniques de jeu, les recherches par ce modèle se concentrent souvent sur la mise en correspondance structurelle des objectifs d'apprentissage dans les jeux.

L'étude de Arnab et al. considère qu'il existe un apprenant universel. Cette revue de littérature prolonge les travaux de cette étude en introduisant l'agentivité de l'apprenant. Elle s'appuie sur des recherches existantes concernant la taxonomie des mécaniques de jeu (p.ex., Toda et al., 2019) et les met en relation avec les caractéristiques des apprenants pour expliquer comment les différences d'autonomie et d'agentivité affecte la réception des mécaniques de jeu et les actions dans les environnements ludifiés. Notre revue identifie les tendances clés et les lacunes de la recherche empirique, montrant quelles mécaniques ont été étudiées en relation avec des résultats d'apprentissage spécifiques et lesquelles restent sous-explorées. Les résultats de notre revue fourniront un aperçu complet de l'état actuel de la recherche et permettront de constituer une base théorique pour mener de nouvelles recherches empiriques dans ce domaine.

Mots-clés

Mécaniques de jeu, Revue de littérature systémique, Apprentissage basé sur le jeu

Références

- Arnab, S., Lim, T., Carvalho, M. B., Bellotti, F., de Freitas, S., Louchart, S., Suttie, N., Berta, R., & De Gloria, A. (2015). Mapping learning and game mechanics for serious games analysis. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 391-411. <https://doi.org/10.1111/bjet.12113>
- Krath, J., Schöbel, S. M., & von Reeken, N. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in gamification research. *Computers in Human Behavior*, 125, 106963. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106963>
- Leclercq, T., Poncin, I., Hammedi, W., Kullak, A., & Hollebeek, L. D. (2020). When gamification backfires: the impact of perceived justice on online community contributions. *Journal of Marketing Management*, 36(5-6), 550-577. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2020.1736604>
- Toda, A. M., Klock, A. C. T., Oliveira, W., Palomino, P. T., & Rodrigues, L. (2019). Analysing gamification elements in educational environments using an existing gamification taxonomy. *Smart Learning Environments*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0106-1>

Biographies langagières à l'ère des IA génératives : repenser créativité, agentivité et réflexivité en FLE ** de Fornel et al.

de Fornel, Thomas, thomas.defornel@unil.ch, 0000-0001-8634-459X, Université de Lausanne, École de français langue étrangère, Anthropole - CH-1015 Lausanne, Suisse
Tzatzou, Dimitra, dimitra.tzatzou@univ-rouen.fr, 0009-0007-2984-7618, Université de Rouen Normandie – Laboratoire DYLLIS, 17, rue Lavoisier 76821 Mont Saint Aignan Cedex, France

Résumé

La biographie langagière est un dispositif didactique pertinent pour rendre visibles les trajectoires, répertoires et affects liés aux langues, tout en soutenant la réflexivité (Baroni & Bemporad, 2021) et la reconnaissance du plurilinguisme (Bemporad & Vorger, 2014). Elle permet de réaliser un projet éducatif en proposant des « médiations sémiotiques » et en donnant l'occasion à toute personne allophone de « biographier son plurilinguisme » (Molinié 2019, p. 310). Dans cette perspective, elle peut aussi se concevoir comme « un outil d'empowerment » et une activité « permettant de tisser des liens entre vécu sociolinguistique, les littératies hors universitaires et les savoirs sociodidactiques en construction » (Fillol, 2016, p. 20).

L'usage des IA génératives en reconfigure toutefois les conditions de production : si elles élargissent les possibles sémiotiques, elles peuvent aussi influencer l'initiative créative, orienter les choix par des suggestions algorithmiques, et accentuer des inégalités liées au capital numérique (Brotcone, 2021) et à la littératie numérique (Caws et al., 2020). Elles invitent ainsi à interroger, dans une perspective critique, les conditions d'exercice de la créativité des apprenant-es face à une certaine perte d'authenticité (Wang & Moorhouse, 2025). Nous proposons dès lors une réflexion sur la création de biographies langagières assistées (ou non) par l'IA : que devient, en effet, la créativité, l'agentivité et la réflexivité quand elles sont informées par une intelligence artificielle ?

Cette communication (axe 1) s'appuie sur l'analyse comparative de deux corpus issus de séquences didactiques dans deux contextes : (1) les productions multimodales de futur-es enseignant-es de FLE (Université de Rouen) et (2) celles d'apprenant-es de FLE (Université de Lausanne). Les participant-es avaient la possibilité - non obligatoire - de recourir à une IA générative pour concevoir leur biographie langagière et devaient constituer un dossier comprenant leur production final, l'historique de conception (prompts, reformulations, itérations, choix de styles et de langues) et une note réflexive explicitant leurs décisions (intentions et perception de l'apport de l'IA).

Les premiers résultats révèlent trois tendances transversales :

(1) Créativité : les productions illustrent une tension entre ce qui permet de définir la notion même de créativité en éducation (Bernier, 2021), à savoir distinguer la personne créative, le processus créatif et la création en tant que telle (Pantaleo, 2019), l'alignement aux suggestions de l'IA conduisant parfois à une homogénéisation esthétique.

(2) Agentivité : certain-es participant-es justifient précisément leurs choix et s'approprient l'outil, tandis que d'autres délèguent davantage aux propositions de l'IA ou expriment des hésitations liées à la maîtrise des outils.

(3) Réflexivité : les notes réflexives mettent en évidence une prise de conscience des écarts entre vécu plurilingue et représentations générées par l'IA, certains apprenant-es soulignant que l'IA les pousse à expliciter ou négocier la mise en scène de leur répertoire linguistique.

Ces observations permettent de discuter, dans une perspective critique du numérique en éducation, des conditions dans lesquelles les IA génératives soutiennent - ou limitent - l'expression de la singularité biographique, la créativité multimodale et l'agentivité des apprenant-es.

Mots-clés.

Biographie langagière ; IA génératives ; créativité ; agentivité ; réflexivité.

Bibliographie.

- Baroni, R., & Bemporad, C. (2021). Se raconter pour changer : Sur la valeur réflexive de la narrativité en contexte didactique. *Cahiers de narratologie*, (39). <https://journals.openedition.org/narratologie/12243>
- Bemporad, C., & Vorger, C. (2014). Dessine-moi ton plurilinguisme : Analyse de dessins entre symbolisme et réflexivité. *Glottopol*, (24). https://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_06bemporad_vorger.pdf
- Bernier, A. (2022). Définir la créativité comme un processus d'élaboration de sens en éducation. *Revue internationale du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky*, 6(3), 3–22. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i2.51556>
- Brotcorne, P. (2021). Technologies numériques et inégalités : Lecture critique des travaux empiriques sur les pratiques numériques juvéniles en éducation. Dans S. Collin, J. Denouël, N. Guichon, & E. Schneider (Éds.), *Le numérique en éducation et formation : Approches critiques* (pp. 85–115). Presse des Mines.
- Caws, C., Hamel, M. J., Jeanneau, C., & Ollivier, C. (2020). *Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts*. Archives Contemporaines.
- Fillol, V. (2016). Les (auto)biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale en Nouvelle-Calédonie et comme outil d'empowerment dans une démarche sociodidactique. *Contextes et didactiques*, (8), 9–22. <https://doi.org/10.4000/ced.615>
- Molinié, M. (2019). Biographie langagière. Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 300–303). Érès.
- Pantaleo, S. (2019). Creativity and elementary students' multimodal narrative representations. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(1), 17–27. <https://www.thefreelibrary.com/Creativity+and+elementary+students%27+multimodal+narrative...-a0571514309>
- Wang, Y., & Moorhouse, B. L. (2025). Challenges of AI in language education. In Y. Wang, A. Alm, & G. Dizon (Eds.), *Insights into AI and language teaching and learning* (pp. 32–52). Castledown.

D'AMI en AMI : enjeux et effets des appels à projet dans les politiques de transformation pédagogique et numérique de l'enseignement supérieur français (2010 à 2025) ** Denouël

Denouël Julie, julie.denouel@univ-rennes2.fr, 0009-0005-9034-1224, CREAD Université Rennes 2, Rennes, France

Résumé

Depuis le milieu des années 2000, les formations de l'enseignement supérieur français ont été l'objet de réformes régulières, qui ont été soutenues par une diversité d'instruments d'action publique : des lois, des plans d'action stratégique et, surtout, des appels à projet financés dans le cadre du Programme d'Investissement d'Avenir (PIA) ou, plus récemment, du Plan de Relance France 2030. Impulsés par les pouvoirs publics et positionnés au service de la transformation pédagogique et numérique des formations du supérieur, ces différents instruments d'action public n'ont cependant pas été formalisés et mis en œuvre par les mêmes instances étatiques : si les instruments législatifs et réglementaires relèvent de l'action de la Direction Générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) qui est rattachée au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, les instruments incitatifs relèvent du périmètre du Secrétariat Général pour l'Investissement (SGPI), rattaché quant à lui au cabinet du Premier Ministre. Dans ce contexte institutionnel bicéphale, la présente intervention s'intéressera aux enjeux et aux effets des appels à manifestation d'intérêt (AMI, catégorie spécifique d'appel à projet) dans les politiques de transformation pédagogique et numérique de l'enseignement supérieur français. Fondée sur une approche sociologique des instruments d'action publique, cette analyse critique sera organisée en deux temps. Il s'agira tout d'abord de considérer la nature et le contenu de neuf AMI du PIA. Cet examen permettra tout d'abord d'objectiver les intentions, les orientations et les valeurs que ces instruments au service des transformations pédagogiques numériques du supérieur véhiculent et, par extension, les structurations normatives et les effets prescriptifs, voire disciplinaires, dont les AMI peuvent être porteurs. Cette première série de résultats sera utile pour étudier, dans un second temps, le rôle spécifique de ces instruments incitatifs et les effets projetés, notamment sur le plan numérique, par rapport aux autres instruments (législatifs et réglementaires) à l'œuvre. Nous pourrons ainsi observer que si la DGESIP soutient des transformations pédagogiques et numériques privilégiant l'usage de logiciels libres et d'infrastructures de service public, fiables et souveraines, le SGPI incite les établissements universitaires lauréats des AMI à créer des partenariats avec les entreprises françaises des EdTech afin de soutenir la compétitivité économique et la production de valeurs de ce secteur national en expansion. Entre logique des communs et logique de marchandisation, les pouvoirs publics français, instance non homogène, semblent ainsi orienter des stratégies numériques locales d'enseignement supérieur selon des vents contraires.

Mots-clés

Appel à manifestation d'intérêt ; Enseignement supérieur ; politiques publiques ; programme d'investissement d'avenir ; transformations pédagogiques et numériques ;

Bibliographie

Denouël, J. (2023). *Les transformations pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur : une approche sociologique critique*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Rennes 2.

- Epstein, R. & Pinson, G. (2021). De l'État fort aux régimes de gouvernementalité multiples. Dans Frinault, T., Le Bart, C. Neveu, E. (dir.), *Nouvelle sociologie politique de la France* (pp. 21-32). Paris, Armand Colin,
- Gally, N. (2018). Entre executive shift et gouvernement à distance : La genèse des politiques « pour l'excellence » dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche (2009-2012). *Revue française de science politique*, 68(4). 691-715.
- Halpern, C., Lascoumes, P., et Le Gales, P. (2014). *L'instrumentation de l'action publique. Controverses, résistance, effets*. Paris, Presses de Sciences Po.
- Mignot-Gérard, S., Normand, R., et Ravinet, P. (2019). Les (re)configurations de l'université française. *Revue française d'administration publique*, 169, 5-20.
- Musselin, C. (2022). *La longue marche des universités françaises*. Paris, Presses de Sciences Po.

Les espaces transformatifs au service du pouvoir d’agir des publics vulnérables accompagnés avec le numérique ** Ducrocq

Ducrocq Christophe, christophe.ducrocq@univ-lille.fr, 0000-0001-6101-9846, Université de Lille, Domaine Universitaire Pont de Bois, Lille, France

Résumé

Les innovations numériques participent à individualiser et fragiliser les individus, et elles impactent leurs trajectoires de vie (Plantard, 2015). Dans le domaine des sciences de l’éducation et de la formation, le numérique transforme les modalités d’apprentissage en redéfinissant les espaces éducatifs et en modifiant les processus d’interaction et de communication (Baujard, 2011). Dans ce contexte, l’accompagnement constitue une attelle utile qui peut être actionnée afin de corriger et de redresser des parcours individuels ou professionnels (Vial et Caparros-Mencacci, 2007), en proposant un espace capacitant adapté (Fernagu Oudet, 2012 ; Costalat-Fourneau, 2008 ; Gosset et Faurie, 2021).

En quoi l’usage du numérique transforme-t-il les dynamiques relationnelles et le pouvoir d’agir dans un parcours d’accompagnement ?

Notre étude de terrain adopte une démarche inductive liée à la théorie ancrée. Des entretiens semi-directifs menés auprès de 19 accompagnants, et de 15 bénéficiaires et l’observation de 12 bénéficiaires nous ont permis d’explorer les expériences des deux acteurs de l’accompagnement. Nous nous sommes intéressés aux pratiques professionnelles, aux outils utilisés mais également et surtout aux ressentis des accompagnants.es et des bénéficiaires.

Grâce à une échelle de distance au numérique, nous décrivons une multitude de comportements face au numérique auxquels sont liées des postures qui influencent le déroulement d’un accompagnement numérique et modulent le degré d’engagement ainsi que l’émergence ou pas de la capacité d’agir.

Nous avons ensuite établi une taxonomie des proximités numériques qui permet de distinguer deux types d’accompagnements professionnels en fonction de l’aisance numérique des bénéficiaires, chacun étant relié à une réciprocité et une dynamique interactionnelle, ainsi qu’à un niveau d’engagement dans l’accompagnement et dans l’alliance de travail.

Nos résultats permettent d’établir une autre théorie, celle de la « triangulation capacitante en contexte numérique » qui illustre comment le numérique peut influencer les trois leviers de l’accompagnement numérique que sont l’alliance de travail, l’environnement capacitant et l’engagement des deux acteurs afin de favoriser ou pas le pouvoir d’agir.

Il s’agit de développer chez les bénéficiaires un pouvoir d’agir dans un contexte numérique. Nous développons ainsi le concept d’alliance de travail capacitante en contexte numérique qui installe l’environnement dans lequel un.e allié.e capacitant.e utilise toutes les ressources à sa disposition, notamment numériques, pour réussir à optimiser le pouvoir d’agir d’un ou d’une allié.e engagé.e.

Mots-clés.

Accompagnement, transformation, agir, capacitant, inductive

Bibliographie.

Baujard, C. (2011). *Pratiques de formation e-learning : apprentissage numérique et création de valeur*. Lavoisier.

- Costalat-Founeau, A. (2008). Identité, action et subjectivité: Le sentiment de capacité comme un régulateur des phases identitaires. *Connexions*, 89, 63-74. <https://doi.org/10.3917/cnx.089.0063>
- Fernagu Oudet, S. (2012). Chapitre 14. Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans É. Bourgeois et M. Durand, *Apprendre au travail* (p. 201-213). Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/puf.bourg.2012.01.0201>
- Gosset, A., et Faurie, I. (2021). Approche capacitaire du chômage de longue durée : dynamique des sentiments d'efficacité personnelle. Dans A.-M. Costalat-Founeau (Ed.), *La capacité d'action : un moteur pour les transitions professionnelles* (pp. 121-146). Erès. <https://www.editions-eres.com/ouvrage/4737/la-capacite-daction>
- Pascal Plantard (2015). *L'imaginaire numérique dans l'éducation*. (coll. « modélisations des imaginaires »). Manucius.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/dbu.vial.2007.01>

Scénarios pédagogiques en soutien à la justice cognitive en Éducation Ouverte et Libre ** Favre

Favre Sandrine, sandrine.favre@etu.unige.ch, 0000-0002-1340-1802, Université de Genève, 24 rue du Général-Dufour, Suisse

Résumé

L'Éducation Ouverte et Libre (EOL) désigne un ensemble de pratiques et de philosophies visant une éducation accessible à toutes et tous, reposant sur deux principes fondamentaux : l'ouverture et la liberté (Baker, 2017). Le terme ouvert met l'accent sur l'accessibilité et le partage des ressources, tandis que la notion de libre s'élargit à l'autorisation de modifier, réorganiser et rediffuser ces ressources (Wiley, 2014, (n. d.)).

L'EOL poursuit ses objectifs de démocratisation et d'accessibilité également dans l'enseignement supérieur (Blessinger & Bliss, 2017). Elle se matérialise principalement à travers les Ressources Éducatives Libres (REL) et les Pratiques Éducatives Libres (PEL). Les REL constituent le support matériel de l'EOL et sont définies comme des matériels d'apprentissage placés sous licence libre autorisant leur consultation, réutilisation, adaptation et redistribution (UNESCO, 2019). Les Pratiques Éducatives Libres (PEL) créent quant à elles les conditions sociales et pédagogiques nécessaires à l'émergence de communautés de pratique collaborative, allant de la création conjointe de REL jusqu'aux démarches participatives favorisant la cocreation de connaissances (Bali et al., 2020).

En s'attachant à la justice sociale (Lambert, 2018), l'EOL ouvre également la voie à la justice cognitive, entendue comme le droit de différentes formes de savoir à coexister dans un espace de débat et de dialogue, affirmant la valeur de la diversité épistémique pour l'émancipation sociale (Visvanathan, 2016 ; de Sousa Santos, 2016). L'EOL participe à cette dynamique en permettant à tous et toutes de produire, annoter et diffuser leurs savoirs, comme en témoignent les initiatives tel que Wikipédia, Marginal Syllabus ou Equity Unbound (Bali et al., 2020).

Toutefois, ce potentiel émancipateur demeure inégalement actualisé : la production et la circulation des REL restent largement concentrées dans le Nord global, en anglais et selon des cadres curriculaires occidentaux, reproduisant ainsi des asymétries Nord-Sud (Adam, 2019 ; Collier & Ross, 2017 ; Farrow et al., 2023). La co-construction horizontale se heurte en outre à des asymétries structurelles et épistémiques, liées à la dépendance à des REL principalement produites au Nord, à la faible localisation et à la circulation limitée des adaptations, ce qui réduit la capacité des acteurs du Sud à peser sur les cadres dominants de l'EOL (Hodgkinson-Williams et al., 2017).

Cette communication s'appuie sur un travail conceptuel mettant en dialogue l'EOL et la justice cognitive, éclairé par les épistémologies du Sud (de Sousa Santos, 2016) et la notion de Bildung (Deimann, 2018 ; Koller, 2023). Sur cette base, deux scénarios pédagogiques, issus d'un travail de conception réflexive, sont proposés comme premières traductions de ces principes, afin d'esquisser ce que pourraient être des dispositifs d'EOL attentifs à la justice cognitive.

Mots-clés

Éducation Ouverte et Libre ; justice cognitive ; épistémologies du Sud ; Bildung ; enseignement supérieur

Bibliographie

- Adam, T. (2019). Digital neocolonialism and massive open online courses (MOOCs) : Colonial pasts and neoliberal futures. *Learning, Media and Technology*, 44(3), 365-380. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1640740>
- Baker, F. W. (2017). An Alternative Approach : Openness in Education Over the Last 100 Years. *TechTrends*, 61(2), 130-140. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0095-7>
- Bali, M., Cronin, C., & Jhangiani, R. S. (2020). Framing Open Educational Practices from a Social Justice Perspective. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1). <https://doi.org/10.5334/jime.565>
- Blessinger, P., & Bliss, T. (Éds.). (2017). *Open Education : International Perspectives in Higher Education*. Open Book Publishers. <http://books.openedition.org/obp/3522>
- Collier, A., & Ross, J. (2017). *For whom, and for what? Not-yetness and thinking beyond open content* (No. 1). 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.9.1.406>
- de Sousa Santos, B. (2016). *Épistémologies du Sud: mouvements citoyens et polémique sur la science*. Desclée de Brouwer.
- Deimann, M. (2018). Open Education : Auf dem Weg zu einer offenen Hochschulbildung. In *Open Education*. Transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839444962>
- Farrow, R., Coughlan, T., Goshtasbpour, F., & Pitt, B. (2023). Supported Open Learning and Decoloniality: Critical Reflections on Three Case Studies. *Education Sciences*, 13(11), Article 11. <https://doi.org/10.3390/educsci13111115>
- Hodgkinson-Williams, C., Arinto, P. B., Cartmill, T. & King, T. (2017). Factors influencing Open Educational Practices and OER in the Global South: Meta-synthesis of the ROER4D project. In C. Hodgkinson-Williams & P. B. Arinto (Eds.), *Adoption and impact of OER in the Global South* (pp. 27–67). Retrieved from <https://doi.org/10.5281/zenodo.1037088>
- Koller, H.-C. (2023). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer Verlag.
- Lambert, S. R. (2018). Changing Our (Dis)Course : A Distinctive Social Justice Aligned Definition of Open Education. *Journal of Learning for Development*, 5(3), 225-244. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v5i3.290>
- UNESCO. (2019). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Wiley, D. (2014). *The Access Compromise and the 5th R*. <https://openedreader.org/chapter/the-access-compromise-and-the-5th-r/>
- Wiley, D. (n. d.). *Defining the 'Open' in Open Content and Open Educational Resources*. <https://opencontent.org/definition/>

Intégrer la littérature numérique aux pratiques d'enseignement ordinaires en classe de littérature ** Florey et al.

Florey, Sonya, sonya.florey@hepl.ch, 0000-0001-9879-40021, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

Jeanneret, Sylvie, sylvie.jeanneret@unifr.ch, 0000-0002-6944-35262, Université de Fribourg

Nguyen, Elsa, elsa.nguyen@hepl.ch, 0009-0009-2468-36633, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

Résumé

L'œuvre littéraire numérique [OLN, désormais] se définit en référence à quatre dimensions (Bouchardon et al., 2007 ; Saemmer, 2015) : l'hybridité, car elle est plurisémiotique et multimodale ; l'animation, soit la mise en mouvement programmée des différentes composantes de l'œuvre participant à la création d'effets de sens lors de la lecture ; le programme, qui règle le comportement des composantes à l'écran ; l'interactivité, qui permet aux lecteur·rices de créer leur parcours de lecture. Le statut de l'OLN au sein du champ littéraire nourrit des positions solidement argumentées et parfois antagonistes (Saemmer, 2011). Sur le plan didactique, ses caractéristiques posent des questions vives concernant leur transposition en contexte scolaire (Bouchardon, 2017 ; Brunel, 2021 ; Lacelle et al., 2017).

Notre communication s'intéressera à la manière dont l'enseignement de la littérature à partir d'OLN contribue à reconfigurer les instances du triangle didactique. Nous nous fonderons sur une partie des résultats du projet de recherche Lire des Œuvres Littéraires Numériques, qui vise à intégrer la lecture et l'étude des OLN dans le cursus ordinaire de classes du secondaire post-obligatoire. Neuf enseignant·es volontaires ont constitué un corpus d'OLN, défini des objets d'enseignement et d'apprentissage, enfin, construit et dispensé une séquence didactique en insérant cette dernière dans leur programme annuel. Deux types de données ont été collectées :

- Les réponses à deux questionnaires, en amont et à la fin du projet, où les enseignant·es commentent leur rapport aux OLN et à leur enseignement, la conception et le déroulement de la séquence. Les verbatims seront analysés à l'aide des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2021).
- Les planifications des séquences construites par les enseignant·es. Ces données seront traitées dans une perspective comparative, afin de faire ressortir des convergences ou des singularités.

Notre démarche visera à interroger l'enseignement des OLN en croisant différentes perspectives critiques sur les objets littéraires concernés et les défis didactiques qu'ils soulèvent. Il s'agira d'abord de questionner la place légitime de la culture numérique au sein d'une culture scolaire qui tend à valoriser les œuvres du canon littéraire. Nous examinerons ensuite si les enseignant·es cherchent à « scolariser » les OLN pour les intégrer dans des cadres didactiques établis, ou si, à l'inverse, ces objets sont susceptibles de transformer en profondeur leurs pratiques. Nous nous pencherons enfin sur les représentations des élèves, en analysant leurs conceptions de la littérature pour déterminer si leur façon de la définir témoigne d'une évolution.

Mots-clés

Littérature numérique ; didactique ; secondaire post-obligatoire

Bibliographie.

- Bouchardon, S. (2017). Pourquoi enseigner la littérature numérique. Dans M. Brunel et F. Quet, *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, 201-217. Peter Lang.
- Bouchardon, S. (dir.), Broudoux, E., Deseilligny, O. et Ghitalla, F. (2007). *Un laboratoire de littératures : littérature numérique et Internet*. Bibliothèque publique d'information.
- Brunel, M. (2021). *L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique : Études empiriques au collège et au lycée*. Presses universitaires de Rennes.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littérature médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *Chapitre 13. L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales - 5e éd.* (p. 359-420). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-359?lang=fr>
- Saemmer, A. (2011). La littérature numérique entre légitimation et canonisation. *Culture & Musées, 18, Le récit dans la médiation des sciences et des techniques*, 201-223. <https://doi.org/10.3406/pumus.2011.1635>
- Saemmer, A. (2015). *Rhétorique du texte numérique : figures de la lecture, anticipations de pratiques*. Presses de l'Enssib.

L'enjeu des pratiques de sobriété numérique dans l'enseignement supérieur au prisme du pouvoir d'agir et des environnements capacitants ** Fontanié

Fontanié, Marion, marion.fontanie@univ-poitiers.fr, 0009-0006-4402-60011, UR Techné (UR-20297), Université de Poitiers, France

Résumé court

Le développement du numérique dans l'Enseignement Supérieur et la Recherche (ESR) s'inscrit dans une dynamique structurante impulsée par des stratégies ministérielles visant à faire du numérique un levier d'innovation dans les pratiques pédagogiques (Dulbecco et al., 2018) et organisationnelles⁵. Dans ce contexte, l'appel au « numérique responsable », porté notamment par la loi REEN (2021), interroge la place d'une éthique environnementale dans les usages numériques des acteurs de l'ESR.

Ancrée dans les sciences de l'information et de la communication, cette étude explore la dimension individuelle des choix d'usage (ou non-usage) du numérique des enseignants-chercheurs (EC) et des ingénieurs pédagogiques (IP) au regard de l'enjeu de sobriété numérique, en l'articulant aux logiques structurelles et organisationnelles dans lesquelles s'inscrivent ces acteurs. Le contexte de l'ESR est ici questionné en tant que « cadre capacitant » (Fernagu, 2022) jouant sur le sentiment de « pouvoir d'agir » (Morin et al., 2019). Quelle place occupe la sobriété numérique dans les pratiques professionnelles ? Quels sont les leviers et les freins à son adoption, entre liberté académique, cadrages institutionnels et enjeux organisationnels ?

Notre propos s'appuie sur l'analyse de 42 entretiens semi-directifs conduits auprès d'IP et EC du supérieur. Nous analysons l'articulation entre les valeurs et préférences individuelles en matière d'usage du numérique, et les multiples niveaux du contexte professionnel qui orientent ou limitent ces usages dans une logique de sobriété numérique. Les choix éthiques sont ici appréhendés comme des choix situés (Dewey, 2011). La mise en perspective des EC et IP ne vise pas la comparaison systématique mais à éclairer des nuances liées à la différence de statut.

Les résultats révèlent une hétérogénéité du sentiment de compétence en matière de sobriété numérique (Descamps et al., 2023). Si certains l'intègrent spontanément par conviction, la majorité manque de repères, de formation et de connaissances pour traduire cette valeur en pratiques concrètes. Le cadre professionnel oriente fortement les usages numériques, limitant l'évolution des pratiques. La préoccupation environnementale est ainsi repoussée au second plan au profit d'autres priorités (pédagogiques par exemple) ou du fait de contraintes contextuelles (manque de temps, visioconférences, démarches dématérialisées). Les IP, en particulier, soulignent la nécessité de développer leurs usages numériques dans un contexte de professionnalisation accélérée (Denoël, 2023). Pour certains, la concurrence perçue de l'IA constitue un frein supplémentaire à la démarche de sobriété numérique. Le sentiment de pouvoir d'agir apparaît globalement limité, renforcé par un sentiment de flou institutionnel autour de la sobriété numérique. Objet mal défini et peu opérationnalisé, elle peine à être traduite en actions. De nombreux répondants estiment que l'université ne fournit pas encore un cadre facilitant l'évolution des pratiques ou le développement de ce pouvoir d'agir. Les EC et IP expriment ainsi une attente de soutien institutionnel – formation, accompagnement, directives – tout en reconnaissant les contraintes systémiques qui limitent la capacité d'action de l'établissement.

Mots-clés

sobriété numérique ; usages ; cadre capacitant ; pouvoir d'agir ; enseignement supérieur

Bibliographie

- Loi n° 2021-1485 du 15 novembre 2021 visant à réduire l’empreinte environnementale du numérique en France. (J.O. 16 novembre 2021).
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000044327272>
- Denouël, J. (2023). « La question des transformations pédagogiques numériques dans l’enseignement supérieur. Enjeux et perspectives des voies de recherche », *Terminal [En ligne]*, 137. <http://journals.openedition.org/terminal/9429>
- Descamps, S., Boumazguida, K., Temperman, G., & De Lièvre, B. (2023). Sobriété numérique et acteurs de l’éducation : analyse croisée de leur sentiment de compétence et de leurs usages déclarés. *Distances et Médiations des Savoirs*, 43. <https://doi.org/10.4000/dms.9259>
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. La Découverte.
- Dulbecco, P., Beer, M-C., Delpéch de Saint-Guilhem, J., Dubourg-Lavroff, S. et Pimmel, E. (2018). Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d’enseignement supérieur. Rapport IGAENR n°2018-049. <https://www.education.gouv.fr/les-innovations-pedagogiques-numeriques-et-la-transformation-des-etablissements-d-enseignement-41150>
- Le référentiel de transformation numérique de l’Enseignement supérieur. (13/12/2016). enseignementsup-recherche.gouv.fr. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/le-referentiel-de-transformation-numerique-de-l-enseignement-superieur-48256>
- Morin, E., Therriault, G., et Bader, B. (2019). « Le développement du pouvoir agir, l’agentivité et le sentiment d’efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble », *Éducation et socialisation [En ligne]*, 51. URL : <http://journals.openedition.org/edso/5821>

Les conceptualisations actuelles du capital numérique : résultats d'une revue de portée * Gauthier et al.

Gauthier, Pascal, pgauthie1@etu.uqac.ca, 0000-0001-7121-440X

Pouliot, Eve, epouliot@uqac.ca, Université du Québec à Chicoutimi, Saguenay (QC), Canada

Parent, Séverine, severine_parent@uqar.ca, Université du Québec à Rimouski, Rimouski (QC), Canada

Résumé

Bien que le concept de capital numérique soit mobilisé dans les recherches sur les inégalités numériques, ses contours théoriques demeurent hétérogènes. Dans ce contexte, cette revue de portée est guidée par la question suivante : « de quelles manières le concept de capital numérique est-il défini et théorisé dans les sciences humaines et sociales? ». Elle vise à dresser un état des lieux des conceptualisations du capital numérique à partir des écrits scientifiques publiés entre 2000 et le début de l'année 2026. Ce travail s'inscrit dans une thèse doctorale rédigée sous forme de publications; il en constitue le premier article. La thèse vise à examiner les rôles du capital numérique d'orientation culturelle, dans l'acception proposée par Granjon (2022), auprès de dyades composées d'une personne adolescente (13–15 ans) et de l'un de ses parents, en lien avec le rapport que les jeunes entretiennent à l'éducation au numérique telle qu'elle est institutionnalisée dans le champ scolaire. Elle s'inscrit dans une perspective sociocritique (Collin, et al., 2015 ; Denouël, 2019) visant à mieux comprendre les inégalités qui traversent le rapport des jeunes à l'éducation au numérique.

La démarche méthodologique s'appuie sur l'approche d'Arksey et O'Malley (2005), complétée par les contributions de Levac et al. (2010) et de Peters et al. (2015), et repose sur une recherche documentaire structurée et menée dans des bases de données internationales et francophones reconnues. Le corpus regroupe environ une cinquantaine de publications. Il en ressort, pour le moment, un paysage théorique composite, où les références à la tradition bourdieusienne (Bourdieu, 1986) font l'objet d'usages variables (Demory et Martin, 2024 ; Ren et al., 2022 ; Rodríguez-Camacho, et al., 2024). Dans d'autres cas, la référence à Bourdieu demeure un repère mobilisé, mais ouvrant sur des propositions théoriques plus autonomes (Ragnedda, et al., 2020). Cette pluralité de cadres et d'usages soulève des enjeux épistémologiques notables, notamment en matière de cohérence conceptuelle, de comparabilité des résultats et de portée critique des analyses des inégalités numériques.

Cette communication s'inscrit dans l'Axe 3 en proposant un retour aux fondements conceptuels à partir desquels sont pensées les cultures numériques et leurs articulations avec les espaces formels et informels de formation. La revue de portée permet d'organiser et de problématiser ces conceptualisations, souvent dispersées dans la littérature. En clarifiant les variations d'usage du concept, elle contribue à éclairer les orientations qui structurent l'analyse des liens entre pratiques éducatives – dont l'éducation au numérique –, rapports sociaux et transmissions culturelles.

Mots-clés

Capital numérique, Revue de portée, Conceptualisations du numérique, Cultures numériques

Bibliographie

Arksey, H. & L. O'Malley (2005). Scoping studies: towards a methodological framework.

International journal of social research methodology 8(1), 19-32.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital (1986). *Cultural theory: An anthology*, 1(81-93): 949.

- Collin, S., et al. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*.
- Demory, M. et Martin, P. (2024). Capital numérique: une approche sociocritique de la relation à la culture numérique chez les adolescents en France. *Médiations & médiatisations*(19), 46-60.
- Denouël, J. (2019). D'une approche sociocritique à une approche sociotechnique critique des usages numériques en éducation. *Formation et profession* 27(3), 36-48.
- Granjon, F. (2022). Inégalités sociales, dispositions et usages du numérique. *Éducation et sociétés*(1), 81-97.
- Levac, D., et al. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation science* 5(1), 69.
- Peters, M. D., et al. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *JBI Evidence Implementation*, 13(3), 141-146.
- Ragnedda, M., et al. (2020). Measuring digital capital: An empirical investigation. *New Media & Society*, 22(5), 793-816.
- Ren, W., et al. (2022). The SES-based difference of adolescents' digital skills and usages: An explanation from family cultural capital. *Computers & Education* 177, 104382.
- Rodríguez-Camacho, J. A., et al. (2024). Digital capital: Importance for social status in contemporary society and antecedents of its accumulation. *Computers in Human Behavior*, 159, 108316.
- Verwiebe, R. & Hagemann, S. (2025). Bourdieu revisited new forms of digital capital – emergence, reproduction, inequality of distribution. *Information, Communication & Society*, 28(11), 1861-1883.

Place du rapport de l'enseignant·e à la tâche dans les formations initiales à l'intégration pédagogique de l'intelligence artificielle ** Kamga et al.

Kamga, Raoul, kamga_kouamkam.raoul@uqam.ca, 0000-0001-9997-13731

Stockless, Alain, stockless.alain@uqam.ca, 0000-0002-7765-78661

Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal (Québec) H2X 3R9, Canada

Résumé

Depuis la démocratisation de l'intelligence artificielle (IA) générative en éducation, de nombreuses formations sont proposées aux enseignant·e·s afin de soutenir l'intégration de ces outils dans leurs pratiques d'enseignement. Ces formations s'appuient généralement sur des modèles reconnus, tels que le TPACK (Mishra, 2019), le modèle des usages créatifs du numérique (Romero et al., 2017) ou le modèle SAMR (Levy, 2017), ainsi que sur leurs versions actualisées. Ces cadres mettent respectivement l'accent sur l'articulation des dimensions technologiques, pédagogiques et disciplinaires (Mishra, 2019), sur le niveau d'engagement des élèves (Romero et al., 2017) ou sur le degré de transformation des tâches d'apprentissage par le numérique (Levy, 2017). Toutefois, qu'il s'agisse des versions initiales ou actualisées, ces modèles considèrent peu le rapport que l'enseignant·e entretient avec les différentes tâches du métier lorsque celles-ci ne mobilisent pas le numérique en général ou l'IA générative en particulier. Or, plusieurs recherches soulignent l'existence d'un lien entre la compétence numérique des enseignant·e·s, leurs émotions et leur degré de satisfaction dans la réalisation des tâches professionnelles (Isma'il & Ibrahim, 2025; Xu & Jiang, 2022).

Cette étude vise à comprendre, dans le contexte d'une formation à l'intégration pédagogique de l'IA générative, dans quelle mesure la prise en compte du rapport à la tâche peut enrichir la formation des futur·e·s enseignant·e·s.

Un questionnaire portant sur dix tâches du métier enseignant a été élaboré et administré à 86 enseignant·e·s en formation initiale. Pour chaque tâche, trois dimensions étaient examinées en lien avec le rapport du participant à la tâche et aux usages de l'IA: (1) le niveau d'aisance, (2) le niveau d'attachement et (3) le ressenti face à l'idée que la tâche soit en grande partie réalisée par l'IA. Les niveaux d'aisance et d'attachement ont été mesurés à l'aide d'échelles de Likert qui comporte cinq niveaux. Les ressentis étaient recueillis à partir de propositions prédéfinies, avec possibilité d'ajouts libres. L'analyse a été réalisée par tâche, en croisant les scores moyens d'aisance et d'attachement avec les types de ressentis exprimés.

Les résultats obtenus révèlent une relation entre le type de tâche du métier enseignant susceptible d'être pris en charge par l'IA et les ressentis des participant·e·s. Ils suggèrent la pertinence d'intégrer le rapport ou les valeurs accordées à la tâche dans les dispositifs de formation à l'IA, au-delà d'une approche centrée uniquement sur la littératie de l'IA. Cette communication présentera aussi l'analyse détaillée des résultats ainsi qu'un premier prototype de configuration des tâches.

Mots-clés

Compétence numérique, formation initiale des enseignant·e·s, rapport à la tâche professionnelle, intelligence artificielle générative

Bibliographie.

- Isma'il, A., & Ibrahim, H. B. (2025). Teachers' professional identity in the era of artificial intelligence: A phenomenological study. *International Journal of Professional Development, Learners and Learning*, 7(2), e2517. <https://doi.org/10.30935/ijpdll/17416>
- Levy, A. (2017). *SAMR, un modèle à suivre pour développer le numérique éducatif*. *TECHNOLOGIE*, 206, 8-13.
- Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76-78. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>
- Romero, M., Lille, B., & Patiño, A. (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*. PUQ.
- Xu, P., & Jiang, Y. (2022). Information and Communication Technology Use on New Generation Teachers' Job Satisfaction and Psychological Emotion. *Frontiers in Psychology*, 13, 941218. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.941218>

La facilité comme illusion : l'UX peut-elle déposséder l'éducation ? Une réflexion théorique ** Karoui

Aous Karoui, aous.karoui@unifr.ch, [0009-0005-3287-9528](tel:0009-0005-3287-9528), Laboratoire CaCy, Université de Fribourg, Suisse

Résumé

Les outils numériques éducatifs s'inscrivent dans une dynamique de simplification continue, visant à réduire l'effort cognitif et opérationnel nécessaire pour accéder, organiser ou produire de l'information. Les travaux sur le labeur numérique (Josselin, Collin & Corfa, 2024), le technostress enseignant (Boufarouj, 2024) ou la charge cognitive en environnements numériques (Amadiou & Tricot, 2014) montrent en effet que la complexité des dispositifs existants constitue un obstacle réel pour les apprenants comme pour les enseignants. Cette légitimité du recours à des interfaces plus fluides fournit le point de départ de la réflexion proposée ici.

Or, cette dynamique s'inscrit dans une trajectoire d'humanisation des interactions homme-machine (Karoui, 2026), mais cette transparence apparente masque des logiques algorithmiques et commerciales puissantes. Comme l'ont montré Lessig (2006) et Collin (2023), le design encode des normes orientant fortement l'action. Lorsque la friction cognitive est progressivement éliminée, les opérations techniques et intellectuelles habituellement réalisées par les usagers — sélectionner, organiser, hiérarchiser, vérifier — deviennent invisibles ou entièrement prises en charge par les systèmes. L'intégration d'agents conversationnels génératifs capables d'exécuter des tâches complexes à partir d'une simple intention renforce cette délégation cognitive et questionne le maintien d'une agentivité réflexive dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Cette simplification repose également sur une infrastructure algorithmique dense et peu visible, alimentée en continu par les traces d'utilisation, ce qui contribue à une dépendance accrue des institutions éducatives à l'égard de plateformes privées largement opaques. L'enjeu dépasse alors la seule ergonomie: il touche à la compréhension, au contrôle et à la souveraineté des environnements numériques intégrés en éducation.

La communication vise ainsi à encourager une posture critique face aux promesses de simplicité. Il ne s'agit ni de défendre la complexité ni de rejeter l'UX épurée, mais de souligner que la facilité apparente ne doit pas occulter les enjeux de souveraineté, de compréhension et d'autonomie. Cette posture suppose, au-delà des seules compétences techniques, un effort institutionnel d'évaluation des outils intégrés aux dispositifs d'enseignement supérieur. Elle implique également de reconnaître la valeur d'alternatives telles que les logiciels libres et open-source, qui offrent une meilleure audibilité, limitent les dépendances et permettent une réappropriation des infrastructures éducatives.

Mots-clés

Labeur numérique, UX, Souveraineté numérique, Littérature numérique critique

Bibliographie

Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Éditions Retz.

<https://www.sudoc.fr/249046687>

Boufarouj, C. (2024). L'impact de la formation à la technologie sur le technostress et l'engagement organisationnel : cas des enseignants et enseignantes universitaires au Maroc.

Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 21(2), Article 7.

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2024-v21n2-07>

Collin, S. (2023). Préface: De la matérialisation à la datafication des idéologies. In N. Roelens (Éd.), *Éthique, numérique et idéologies* (pp. 11–17). Les Presses des Mines.

<https://doi.org/10.3917/mines.roele.2023.01.0011>

Josselin, M., Collin, S., & Corfa, C. (2024). Le travail numérique à l'université : ethnographie du dispositif sociotechnique de trois personnes étudiantes au baccalauréat en éducation à travers leur prise de notes et l'organisation de leurs données universitaires. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 21(2), Article 9. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2024-v21n2-09>

Karoui, A. (2026). *L'intelligence artificielle générative comme aboutissement de l'humanisation des systèmes : Repenser la relation humain-machine dans une perspective postdigitale*.

Communication présentée au colloque AUPTIC·Éducation 2026, Lausanne, Suisse.

Lessig, L. (2006). *Code: And other laws of cyberspace* (Version 2.0). Basic Books.

https://codev2.cc/download+remix/lessig_codev2.pdf

Numérisation de l'éducation et développement des territoires : vers une appropriation critique et inclusive des technologies ** Kirami

Widad Kirami, w.kirami@gmail.com, Doctorante à l'INAU (Institut National d'Aménagement et d'Urbanisme) Rabat, Maroc

Résumé

La numérisation de l'éducation et de la formation s'affirme comme un processus inscrit dans un cadre de valeurs et de représentations sociales, et se manifeste au-delà d'une simple opération technologique, comme l'ont montré Selwyn (2016) et Williamson (2017), qui soulignent l'impact des technologies éducatives sur les pratiques pédagogiques et les dynamiques collectives. L'intégration du numérique implique une redéfinition des finalités éducatives, des modes d'apprentissage et des rapports entre acteurs, institutions et territoires (UNESCO, 2021).

Cette étude s'appuie sur une analyse qualitative de politiques publiques et de projets éducatifs numériques, en mobilisant des sources institutionnelles (European Commission, 2022; Ministère de l'Éducation nationale, 2023; OECD, 2020; World Bank, 2022) ainsi que des travaux critiques sur la souveraineté numérique (Morozov, 2019). La démarche repose sur l'examen de documents stratégiques et sur l'étude de cas du Maroc, où la réforme 2015-2030 place la digitalisation au cœur des priorités éducatives.

L'exemple marocain illustre à la fois les opportunités et les défis de la numérisation éducative. Les grandes villes telles que Casablanca, Rabat et Tanger deviennent des pôles d'innovation numérique, tandis que le numérique est mobilisé pour améliorer l'accessibilité dans les zones rurales et défavorisées. Le développement de solutions locales vise également à renforcer la souveraineté numérique et à réduire la dépendance aux grandes plateformes internationales. Toutefois, des défis persistent, liés aux infrastructures inégales, à la formation des enseignants et à l'adaptation aux spécificités territoriales.

Les résultats attendus mettent en évidence que la numérisation peut accentuer les inégalités lorsqu'elle reproduit des logiques de concentration des ressources, mais qu'elle peut aussi devenir un levier de développement territorial et de justice sociale si elle est pensée en lien avec les besoins locaux.

En définitive, cette communication analysera les conditions, les enjeux et les perspectives de la numérisation éducative en articulation avec le développement territorial. Elle montrera que le numérique, loin d'être un processus uniforme, doit être envisagé comme une construction sociale et politique, orientée vers la cohésion et l'innovation, mais consciente des risques d'instrumentalisation des projets pédagogiques.

Mots-clés

Numérisation, éducation, valeurs, développement des territoires, inclusion.

Bibliographie

- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Polity Press.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2013). *Les TIC en éducation: Perspectives théoriques et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press.

- Erstad, O. (2010). Educating the digital generation: Exploring media literacy for the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5(1), 56–71.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet: Great expectations, challenging realities*. Polity Press.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Academic.
- UNESCO. (2023). *Technology in education: A framework for digital inclusion*. UNESCO Publishing.
- Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity Press.
- Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.
- Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807–840.

Ethique et sobriété numérique dans l'enseignement : les dilemmes sacrificiels comme outil d'analyse * Lenevez et al.

Lenevez, Laureline, laureline.lenevez@univ-poitiers.fr, 0000-0002-8871-6796

Nguyen Aurélien, aurelien.nguyen@univ-poitiers.fr, 0000-0003-0579-8173

Cerisier Jean-françois, cerisier@univ-poitiers.fr, 0000-0002-3992-0547

UR Techné (UR-20297), Université de Poitiers, 1 rue Raymond Cantel, 86000 Poitiers, France

Résumé

Face à une intensification des attentes institutionnelles en matière de numérique responsable à l'école (Loi REEN, 2021 ; MENJ, 2023), la sobriété numérique apparaît comme un impératif émergent, mais demeure difficile à traduire dans les pratiques individuelles. Pour expliquer cet écart, plusieurs facteurs sont avancés : une littératie limitée (Descamps et al., 2022), un déficit de connaissances et le manque d'alternatives technologiques (Flipo, 2020), ou encore un contexte où la technologie tend à s'imposer comme une évidence (Szilas, 2024). Ces éléments peuvent être compris comme autant de freins à la sobriété numérique et éclairent la genèse des dispositions à agir. A partir du processus éthique, tel qu'envisagé dans la tradition aristotélicienne, cette recherche se centre sur la phase de délibération, entendue comme le moment où se hiérarchisent des finalités parfois concurrentes menant à l'action. Ces arbitrages s'inscrivent dans des cadres (Goffman, 1974) qui orientent ce qui est perçu comme faisable, souhaitable ou légitime dans l'activité professionnelle. L'éthique est ici comprise comme un processus situé d'orientation de l'action (Dewey, 1932), engageant l'articulation des valeurs et la responsabilité des décisions pour soi et pour autrui (Ricœur, 1990).

En sciences de l'information et de la communication, cette recherche vise à saisir les arbitrages que des enseignants du premier degré seraient susceptibles d'opérer entre des finalités éducatives et le coût environnemental du numérique, dans un contexte neutralisé. Pour ce faire, nous mobilisons des expériences de pensée du type dilemmes sacrificiels (Foot, 1967 ; Thomson, 1985). Ils ne visent pas la prédiction, mais l'exploration des tensions et de la dimension éthique, afin de penser la sobriété autrement que comme une simple contrainte instrumentale, cognitive ou normative (Reamer, 2021).

La construction du questionnaire s'appuie sur des entretiens semi-directifs, dans une démarche compréhensive, menés auprès d'enseignants du premier degré. Ils visaient à saisir les significations attribuées à la sobriété numérique, aux usages du numérique et aux arbitrages opérés en contexte situé, tels qu'ils s'expriment dans la temporalité de l'enquête. Les données ont fait l'objet d'une analyse catégorielle thématique suivant l'approche de Hsieh et Shannon (2005). Ce matériau empirique a permis d'identifier 10 finalités éducatives, ainsi que des contextes d'usage, que nous mobilisons ensuite dans les dilemmes sacrificiels du questionnaire. Pour chaque dilemme le coût environnemental est maintenu invariant, seules les finalités éducatives varient. Afin de focaliser l'analyse sur la structure de l'arbitrage, le dispositif limite explicitement le poids des contraintes organisationnelles, logistiques et institutionnelles. En cohérence avec les critiques adressées aux dilemmes (Kahane et al., 2015 ; Carron, 2024), le protocole privilégie l'anonymat des répondants, la neutralité lexicale et la vraisemblance des dilemmes. Enfin, pour chaque dilemme les répondants sont invités à évaluer, d'une part, la perception de l'utilité pédagogique de l'artefact numérique pour atteindre la finalité présentée et, d'autre part, la perception de son coût environnemental. Elles permettent de comprendre l'arbitrage, en donnant accès aux représentations qui le sous-tendent. Le questionnaire intègre également plusieurs variables indépendantes, construites en

cohérence avec la grille des entretiens : sensibilité écologique, compétence numérique, fréquence d'usage du numérique dans l'activité professionnelle, etc.

À ce stade de la recherche, les données issues du questionnaire sont en cours de collecte et des premiers résultats descriptifs seront présentés.

Mots-clés

Dilemmes sacrificiels ; Sobriété numérique ; Pratiques enseignantes ; Appropriation ; Capabilités.

Bibliographie

- Carron, R. (2024). *La morale humaine appréhendée à travers les dilemmes sacrificiels : Analyse, critique et perspective* (Thèse de doctorat, Université Paul-Valéry Montpellier 3). HAL-TEL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-05050112>
- Descamps, S., Temperman, G., & De Lièvre, B. (2022). Vers une éducation à la sobriété numérique. *Humanités numériques*, 5. <https://doi.org/10.4000/revuehn.2858>
- Dewey, J., & Tufts, J. H. (1932). *Ethics* (Revised edition). New York, NY: Henry Holt and Company
- Flipo, F. (2020). *L'impératif de la sobriété numérique*. Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Foot, P. (1967). The problem of abortion and the doctrine of double effect. *Oxford Review*, 5, 5–15. Version accessible : <https://philpapers.org/archive/footpo-2.pdf>
- Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. Les Éditions de Minuit.
- Kahane, G., Everett, J. A. C., Earp, B. D., Farias, M., & Savulescu, J. (2015). “Utilitarian” judgments in sacrificial moral dilemmas do not reflect impartial concern for the greater good. *Cognition*, 134, 193–209. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.10.005>
- Loi n° 2021-1485 du 15 novembre 2021 visant à réduire l’empreinte environnementale du numérique en France. (2021). *Journal officiel de la République française*.
- MENJ-Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023). *Numérique pour l'éducation 2023-2027 : La vision stratégique d'une politique publique partagée*. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Reamer, F. G. (2021). The trolley problem and the nature of intention: Implications for social work ethics. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 18(2), 43–60
- Szilas, N. (2024a). Intelligence Artificielle dans l'éducation: Le point de vue de la Terre. *LudoviaCH*, 25–28. https://ludovia.ch/new/wp-content/uploads/2024/08/Actes_Vf.pdf
- Thomson, J. J. (1985). The trolley problem. *Yale Law Journal*, 94(6), 1395–1415. <https://doi.org/10.2307/796133>

Valeurs, visions de l'éducation et résistance au changement : sur quelle base se construit l'acceptabilité sociale de l'intelligence artificielle en éducation ?

* Lepage et al.

Lepage Alexandre, alexandre.lepage@fmed.ulaval.ca, 0000-0002-8021-7175, Université Laval, 2515 boulevard Laurier, Québec (QC), Canada

Michelot Florent, florent.michelot@concordia.ca, 0000-0002-6518-8177, Université Concordia, 1455 boulevard de Maisonneuve, Montréal (QC), Canada

Résumé

Les usages de l'intelligence artificielle en éducation sont souvent justifiés par des valeurs d'efficacité et de productivité, souvent de manière implicite et avec peu de remise en question. Or, les transformations de l'école qui sont en jeu, par la croissance de l'offre d'IA, appellent à réviser ou réitérer des positions communes par rapport aux finalités scolaires et à la manière de faire école. Ce projet de recherche précurseur vise à explorer les liens entre les valeurs des individus (Schwartz et al., 2012), leur vision de l'école qui peut osciller entre traditionalisme et progressisme (McAtee et Punch, 1977), et leur propension à accepter ou non certains usages de l'IA en éducation. Il adopte une perspective d'acceptabilité sociale construite (Baba & Raufflet, 2018) selon laquelle l'acceptabilité doit être considérée comme un compromis à construire entre des collectivités (dans ce cas-ci, la société) et des promoteurs (dans ce cas-ci, l'industrie de l'IA). L'acceptabilité sociale n'est donc pas figée, mais dynamique et en évolution. Pour l'étudier, trois études ont été réalisées : une première, qualitative, a permis de recueillir des idées d'usages de l'IA par des élèves de niveaux secondaire et universitaire (n = 86) sur la manière dont l'IA pourrait transformer dans leur intérêt les espaces scolaires (virtuels et physiques). Une seconde a permis, par un panel d'experts et d'expertes interdisciplinaires (n = 5, composé d'un entrepreneur edtech, d'une conseillère pédagogique, d'une enseignante-chercheuse et de deux enseignants universitaires en droit et en génie), de développer ces idées de manière à accroître leur faisabilité technique et à identifier les principaux enjeux éthiques. Six grandes familles d'usages ont émergé et ont été stabilisés par analyse inductive (amélioration et entretiens des lieux physiques, systèmes de recommandation, surveillance et gestion des comportements des élèves, usages pour l'apprentissage, usages pour l'enseignement et formation de groupes automatisée par IA). Une troisième étude, quantitative, a visé à étudier le niveau d'acceptation de chacun de ces usages auprès d'un échantillon non probabiliste de la population générale recruté via les médias sociaux. Cette étude a permis d'investiguer les liens qui existent entre les valeurs personnelles et le niveau d'acceptation des six types d'usages. Les valeurs ont été mesurées selon l'approche psychométrique de Schwartz et al. (2012) via un questionnaire autorapporté (19 valeurs et 3 items par valeur, p. ex. universalisme, sécurité, hédonisme, accomplissement). Une analyse de régression de l'acceptation en fonction de la vision de l'école (traditionalisme VS progressisme, voir McAtee et Punch, 1977), de la résistance au changement (Oreg, 2003), de la littératie de l'IA (Laupichler et al., 2023), a été faite pour chacun des six types d'usages.

Mots-clés

Intelligence artificielle, acceptabilité sociale, valeurs, finalités scolaires

Bibliographie

Baba, S., & Raufflet, E. (2018). L'acceptabilité sociale: Une notion en consolidation. *Management international*, 19(3), 98-114. <https://doi.org/10.7202/1043005ar>

- Laupichler, M. C., Aster, A., Haverkamp, N. et Raupach, T. (2023). Development of the “Scale for the assessment of non-experts’ AI literacy” – An exploratory factor analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, 12. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100338>
- McAtee, W. A. et Punch, K. F. (1977). Progressivism and Traditionalism in Teachers’ Attitudes towards Education. *Australian Journal of Education*, 21(3), 268-276. <https://doi.org/10.1177/000494417702100305>
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.680>
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O. et Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663-688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>

Les usages de la réalité virtuelle en pédagogie : un vecteur de développement professionnel des enseignants du supérieur ? ** Lepers

Lepers Eléonore, eleonore.lepers@univ-catholille.fr, Institut Catholique de Lille, 60 boulevard Vauban, 59800, LILLE, France

Résumé

Les usages pédagogiques du numérique engendrent une modification des activités, des rôles et postures des enseignants du supérieur (Lameul, 2017). Ils impliquent un processus d'apprentissage, intentionnel ou non, qui aboutit à un changement de pratiques correspondant au développement professionnel pédagogique de ces enseignants (Demougeot-Lebel & Lison, 2022 ; Fernagu, 2022). Les évolutions liées à l'utilisation du numérique renvoient ainsi aux notions de capacités, d'environnements capacitants, c'est-à-dire à la façon dont les acteurs sont mis en capacité de se saisir des ressources présentes dans leur environnement et de s'en servir pour soutenir leur pouvoir d'agir (Fernagu, 2022).

À l'Institut Catholique de Lille (ICL), le projet démonstrateur « Plateforme d'expériences immersives apprenantes » (PEIA 2022-2025), co-porté par l'Université Polytechnique Hauts-de-France (UPHF), s'inscrit dans cette intention de développement professionnel en pédagogie des enseignants. En lien avec l'approche par compétences, il vise à favoriser une pédagogie numérique plus inclusive en proposant « des expériences et des apprentissages dans des mondes persistants à une communauté d'apprenants »². Il s'appuie sur des technologies qui encouragent l'apprentissage expérientiel, telle la réalité virtuelle (RV), qui conduisent les enseignants à adopter une posture d'accompagnement (Paul, 2020).

Dans une perspective compréhensive, cette contribution analyse le rapport entre le recours à la RV par les enseignants du supérieur et leur développement professionnel : En quoi la digitalisation des cours via la RV peut constituer un environnement capacitant pour ces acteurs ?

Afin de répondre à cette problématique, une enquête de terrain (2024-2026) est actuellement menée auprès de cinq enseignants de l'ICL (trois permanents, deux vacataires) ayant construit une séance de cours en RV dans le cadre du projet PEIA, notamment avec l'aide du service d'accompagnement aux usages pédagogiques et numériques (AUPEN).

Elle s'appuie sur une méthode mixte : des questionnaires envoyés aux intervenants en amont de leur séance en RV pour connaître leurs usages pédagogiques du numérique, des observations directes de certaines de ces séances et des entretiens semi-directifs à l'issue pour expliciter leur vécu. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique manuelle.

D'après les résultats obtenus, ces enseignants se situent déjà dans un processus de développement professionnel pédagogique par des usages courants du numérique. Aussi, ces dynamiques capacitantes (Fernagu, 2022) sont rendues possibles grâce à l'accompagnement des ingénieurs pédagogiques du service AUPEN et d'enseignants experts de la RV. Toutefois, l'implication de ces acteurs peut également limiter le pouvoir d'agir (Clot & Simonet, 2015) des enseignants concernés.

Mots-clés

enseignants universitaires ; développement professionnel ; réalité virtuelle ; environnements capacitants ; pouvoir d'agir

Bibliographie

- Clot, Y., & Simonet, P. (2015). Pouvoirs d’agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), 31-52. <https://doi.org/10.3917/th.781.0031>
- Demougeot-Lebel, J., & Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur Une revue de littérature. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69(1), 129-145. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0129>
- Fernagu, S. (2022). Les Capabilités : une grille de lecture des conditions de la professionnalisation au travail et en formation. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(1), 117–140. <https://doi.org/10.7202/1102016ar>
- Lameul, G. (2017). Chapitre 12. Usage pédagogique du numérique : quelles transformations de l’activité de l’enseignant-chercheur ? Dans L. Massou & N. Lavielle-Gutnik, *Enseigner à l’université avec le numérique : Savoirs, ressources, médiations* (p. 225-241). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.massou.2017.01.0225>
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. (2e éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paul.2020.01>

Entre promesses et réalités : usage et appropriation d'un simulateur de réalité virtuelle dans la formation des chirurgiens-dentistes ** Loison et al.

Loison Valérie, valeriane.loison@univ-lemans.fr, 0009-0001-2846-9041

Pirolli Fabrice, fabrice.pirolli@univ-lemans.fr, 0000-0002-7083-3126

Créatin-Pirolli Raphaëlle, raphaelle.pirolli@univ-lemans.fr, 0000-0003-2729-753X

Laboratoire CREN, Le Mans université-IUT de Laval, 52 rue des Docteurs Calmette et Guérin
53000 Laval, France

Lopez Serena, serena.lopez@univ-nantes.fr, 0000-0003-2358-8428, Laboratoire CREN, Nantes
Université, 4 chemin de Launay Violette 44300 Nantes, France

Résumé court

L'évolution du système éducatif français s'inscrit dans un mouvement historique où chaque transformation sociétale s'accompagne de volontés récurrentes de modernisation pédagogique. Les politiques internationales encouragent ainsi l'intégration du numérique (Bernard & Fluckiger, 2019) sans interroger les structures organisationnelles existantes (Albero, 2014). Malgré une importante littérature en TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), aucun cadre théorique consensuel ne semble s'être imposé (Baron et al., 2007). Les usages reposent à la fois sur les innovations techniques et sur les initiatives institutionnelles qui en orientent la diffusion. Dans ce contexte, les concepts de médiations dispositives, d'usage et d'appropriation apparaissent essentiels pour comprendre les dynamiques à l'œuvre.

Notre communication s'inscrit dans le cadre d'un projet ANR (2022-2025) au cours duquel nous nous sommes intéressés aux usages potentiels et aux facteurs d'appropriation d'un simulateur de réalité virtuelle destiné à l'apprentissage des gestes professionnels dans la formation des chirurgiens-dentistes. Dans quelle mesure les acteurs de la formation perçoivent-ils l'utilité annoncée de ces dispositifs numériques, et disposent-ils réellement d'une marge de manœuvre dans leur mise en œuvre (configurations matérielles, organisationnelles, etc.) ? Comment ces outils, pris entre promesses technologiques et réalités de terrain, se révèlent-ils véritablement utilisables ou, au contraire, orientent-ils les pratiques par les contraintes qu'ils imposent ? L'approche, fondée sur les médiations dispositives et la sociologie des usages (Loison, 2025), mobilise plusieurs cadres analytiques dont le modèle des 4A (Bauchet et al., 2020), la clinique de l'usage (Bobillier Chaumon, 2016) et le TAM_INJ (Caron & Heutte, 2017). Une méthodologie mixte et longitudinale (2022-2025) a permis de recueillir des données quantitatives, qualitatives et observations.

D'un point de vue pédagogique, la place du simulateur en RV, dans ce cas d'étude, est envisagée comme complément aux simulateurs conventionnels. Les étudiants y voient un outil d'entraînement et de perfectionnement, tandis que les enseignants soulignent son potentiel en termes de pédagogie. Toutefois, des limites techniques et ergonomiques sont soulignées, notamment concernant la reproduction de l'environnement de travail du chirurgien-dentiste. Les conditions de déploiement (organisation des séances, coût, accompagnement institutionnel) constituent également des freins majeurs. Enfin, les logiques d'acteurs apparaissent parfois convergentes, parfois divergentes, révélant notamment un paradoxe entre attentes institutionnelles et contraintes enseignantes. Au-delà des promesses, l'intégration d'un dispositif numérique utilisant la RV dans la formation implique la prise en compte des dimensions institutionnelles, humaines, techniques ou encore pédagogiques et des logiques d'acteurs à l'œuvre. Les modèles d'usage, d'appropriation ou d'analyse segmentée des dispositifs peuvent être enrichis par une approche systémique afin de saisir les enjeux contemporains de l'intégration du numérique en formation (Jacquinot-Delaunay & Fichez, 2008; Paquelin, 2009; Loison, 2025).

Mots-clés

TICE ; usage ; appropriation ; logiques d'acteurs ; Odontologie

Bibliographie

- Albero, B. (2014). Chapitre 1—La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. In G. Lameul & C. Loisy, *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche* (p. 25-53). De Boeck Supérieur.
- Baron, G.-L., Dané, E., & Thibault, F. (2007). La recherche francophone sur les TICE. Pluralisme référentiel et diversité de pratiques. *Journées Rés@tice 2007 de l'Agence universitaire de la technologie*, Rabat, Maroc. <https://edutice.hal.science/edutice-00293537v1>
- Bauchet, B., Hubert, B., & Dinet, J. (2020). Entre acceptabilité et appropriation des outils numériques intégrés dans le système éducatif: Le modèle des 4A. 13e *Colloque International du Réseau Interuniversitaire de PSYchologie du DEVeloppement et de l'Education*, Nancy, France. <https://hal.science/hal-03107250/document>
- Bernard, F., & Fluckiger, C. (2019). Innovation technologique, innovation pédagogique: Éclairage de recherches empiriques en sciences de l'éducation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 63(1), 3-10. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0003>
- Bobillier Chaumon, M.-E. (2016). L'acceptation située des technologies dans et par l'activité: Premiers étayages pour une clinique de l'usage. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 22(1), 4-21. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2016.01.001>
- Caron, P.-A., & Heutte, J. (2017). *Comprendre l'usage que les professeurs des écoles font des TNI et du numérique*. 341-352. <https://hal.science/hal-02544818/document>
- Jacquinet-Delaunay, G., & Fichez, E. (2008). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée* (De Boeck Supérieur).
- Loison, V. (2025). *La réalité virtuelle pour l'apprentissage du geste en Odontologie: Modalités d'usage et d'appropriation d'un dispositif de simulation* [Sciences de l'Information et de la Communication]. Le Mans Université.
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages*. (L'Harmattan).

Environnements professionnels capacitants à l'école obligatoire : représentations enseignantes et conditions du pouvoir d'agir face au numérique institutionnel ^{*} Madec et al.

Madec Marion, marion.madec@unifr.ch, 0009-0008-2852-382X, Université de Fribourg, Suisse
Alvarez Lionel, lionel.alvarez@unifr.ch, 0000-0003-4708-251X1, Laboratoire CaCy – Capabilités et perspectives Cyborg, Université de Fribourg

Résumé

Le métier de l'enseignement est soumis aujourd'hui à un ensemble de tensions. Celles-ci concernent les conditions concrètes dans lesquelles le travail est réalisé. Des recherches évoquent une augmentation de la fatigue professionnelle (Melfi, Riat et Wentzel, 2014 ; Veyrac et Dumas, 2015), de la charge mentale (Jaoul et Kovess, 2004) et du sentiment d'impuissance (Finaly-Jones, 1986 ; Veyrac et Dumas, 2015). Ceci peut être dû à l'injonction de l'introduction des outils numériques (Gonzalez-Martinez et Boéchat-Heer, 2021) et à l'entremêlement technique (Josselin, Collin et Corfa, 2025), c'est à dire la superposition d'outils, de procédures et d'exigences institutionnelles parfois contradictoires. Le numérique s'inscrit ainsi comme une injonction au sein d'un ensemble plus large de contraintes professionnelles, aux côtés de l'évolution publics scolaires et parentaux, des prescriptions institutionnelles multiples ou encore un déclassement symbolique du métier (Tardif et Borgès, 2009).

C'est dans ce cadre qu'une invitation à déplacer le regard émerge (Dupriez, 2015) : plutôt que de se centrer sur les prescriptions, il est utile d'examiner ce qui permet réellement aux professionnel·les d'agir. Le recours au concept d'environnement capacitant (Fernagu Oudet, 2012), découlant des travaux de Sen (1999), nous permet de comprendre et décrire ce pouvoir d'agir par le passage entre ressources et accomplissements.

Pour documenter ce passage, nous avons mené quatre focus groups. Cette méthode est particulièrement adaptée pour explorer collectivement les perceptions, représentations et expériences des enseignant·es (Felouzis, et al., 2024). En s'appuyant sur l'interaction sociale comme moteur de production de sens, elle permet de faire émerger des représentations partagées, de confronter les points de vue et de mieux cerner les dynamiques collectives qui influencent le pouvoir d'agir. L'objectif de cette étude est ainsi de documenter et de problématiser, à travers les mots des professionnel·les, les dimensions capacitantes, incapacitantes (empêchent l'initiative ou l'autonomie professionnelle) ou décapitantes (freinent l'initiative ou l'autonomie professionnelle) présentes dans le quotidien professionnel. Une attention particulière sera portée au rôle du numérique en tant que composant de l'environnement de travail, envisagé à la fois comme ressource potentielle et comme facteur de conversion susceptible d'influencer les capacités professionnelles.

Ce travail permet de contribuer aux réflexions actuelles sur l'amélioration des conditions d'exercice et la construction d'environnements de travail plus soutenant, susceptibles de favoriser le développement professionnel et le bien-être au travail, pour au final, participer à mettre les apprenant·es en capacité d'apprendre.

Mots-clés.

capabilités ; environnement capacitant ; représentation ; développement professionnel ; école obligatoire

Bibliographie

- Boéchat-Heer, S., & González-Martínez, E. (2021). Les difficultés et les stratégies d'ajustement des enseignants face à l'innovation technologique : trois études de cas. *STICEF*, 28(1), 1–22. <https://doi.org/10.23709/STICEF.28.1.4>
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? : Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dupri.2015.01>
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B. et Winz, K. (2024). Les enseignants face aux réformes : dynamiques d'action et contextes de mise en œuvre. *Revue française de pédagogie*, 225(4), 25–39. <https://doi.org/10.4000/1453a>
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119(3), 7–27. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3684>
- Finlay-Jones, R. (1986). Factors in the Teaching Environment Associated with Severe Psychological Distress Among School Teachers. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 20(3), 304–313. <https://doi.org/10.3109/00048678609158878>
- Jaoul, G., & Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante [Teacher's burnout]. *Annales Médico-Psychologiques*, 162(1), 26–35. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2003.03.002>
- Josselin, M., Collin, S., & Corfa, C. (2025). Entremêlement technologique des réalités individuelles et labeur numérique : vers une typologie enracinée des tensions sociotechniques étudiantes. *Distances et médiations des savoirs*, 21. 58-73. <https://revue-mediations.teluq.ca/index.php/Distances/article/view/462>
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. AnchorBooks.
- Sen, A. (2010). The place of capability in a theory of justice. In H. Brighouse & I. Robeyns (Eds.), *Measuring justice. Primary goods and capabilities* (pp. 239–253). Cambridge University Press.
- Tardif, M. et Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 83-100. <https://doi.org/10.3917/lse.422.0083>
- Veyrac, A., & Dumas, M. (2015). Souffrance des enseignants du secondaire ; accompagnement de neuf enseignants français en demande d'aide. *Les Amis de PISTES / Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 17(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.4417>

Concevoir avec l'IA : compétences techno-pédagogiques et stratégies d'appropriation des enseignants dans les dispositifs adaptatifs ouverts ** Mancieri et al.

Mancieri Mariana, mariana.mancieri.muguerza@univ-poitiers.fr, 0009-0009-5884-1455, Université de Poitiers – TECHNE, Poitiers, France

Michel Christine, christine.michel@univ-poitiers.fr, 0000-0003-3123-913X, Université de Poitiers – TECHNE, Poitiers, France

Pierrot Laëtitia laetitia.pierrot@univ-lemans.fr, 0000-0003-1701-3783, Le Mans Université - Cren, Le Mans, France

Résumé

Les dispositifs d'apprentissage adaptatif transforment les pratiques pédagogiques grâce aux technologies d'IA, en permettant de personnaliser les parcours et de soutenir l'engagement des apprenants (du Plooy et al., 2024). Toutefois, les solutions actuellement disponibles, comme Pix, Lalilo, Adaptiv'Langue ou Adaptiv'Math, reposent majoritairement sur des architectures fermées, dont les paramètres algorithmiques, les ressources et les critères d'adaptation ne sont ni visibles ni modifiables par les enseignants. Pensés pour s'ajuster à une grande diversité de contextes, ces systèmes encadrent fortement l'action pédagogique. Les enseignants développent alors des stratégies de détournement d'usage pour répondre à des besoins spécifiques non couverts, ou pour échapper au cadre normatif imposé par l'architecture algorithmique. Elles révèlent des formes de résistance révélatrices de leur agentivité (Jézégou, 2014).

À l'inverse, les systèmes adaptatifs « ouverts », moins opaques, permettent un paramétrage avancé des modules d'IA et la conception d'activités ajustées aux profils de compétences des élèves et aux intentions pédagogiques. S'ils élargissent, en théorie, la latitude décisionnelle des usagers, leur appropriation effective dépend d'un ensemble de capacités (Fernagu, 2023) telles que la compréhension des modèles, la capacité à interpréter les recommandations algorithmiques, l'évaluation des coûts de prise en main (temps, charge cognitive) et le sentiment de compétence. Ces dimensions prolongent le cadre du TPACK (Mishra et Koehler, 2006) et invitent à considérer la maturité numérique comme une construction située.

Cette communication s'inscrit dans l'axe 1 et interroge les tensions entre agentivité enseignante et architectures algorithmiques (Collin et al., 2023). Elle vise (i) à identifier les compétences techno-pédagogiques nécessaires à la conception et à la mise en œuvre de ces dispositifs, (ii) à analyser les pratiques effectives et l'intégration de l'outil dans la formation selon le niveau de maturité numérique de l'enseignant, et (iii) à formuler des recommandations favorisant l'appropriabilité des systèmes ouverts.

L'étude exploratoire repose sur 8 entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants du secondaire et du supérieur impliqués dans la conception et l'usage d'une plateforme adaptative ouverte. Les données ont fait l'objet d'une analyse de contenu sommative (Hsieh et Shannon, 2005) utilisant une grille fondée sur : des référentiels européens de développement professionnel des enseignants (Redecker, 2017 ; Miao et Cukurova, 2025) et le workflow d'utilisation de l'écosystème (COMPER) sur lequel repose la plateforme. 16 compétences ont été identifiées et quantifiées dans les discours. Elles sont réparties en 4 axes, modélisation pédagogique, gestion des ressources, régulation des apprentissages, adaptation des algorithmes, ce qui a fait émerger différentes stratégies d'usage. Nous discutons des moyens de soutien à la montée en compétences des enseignants en fonction de ces dernières.

Mots-clés

Systèmes d'apprentissage adaptatif ; compétences techno-pédagogiques ; Intelligence Artificielle

Bibliographie.

- Collin, S., Lepage, A., et Nebel, L. (2023). Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en éducation : Une revue systématique de la littérature. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 49(4), 1–29. <https://doi.org/10.21432/cjlt28448>
- du Plooy, E., Casteleijn, D., et Franzsen, D. (2024). Personalized adaptive learning in higher education: A scoping review of key characteristics and impact on academic performance and engagement. *Heliyon*, 10(21), e39630. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39630>
- Fernagu, S. (2023). Les capacités : une grille de lecture des conditions de la professionnalisation au travail et en formation. *McGill Journal of Education*, 57(1), 117–140. <https://doi.org/10.7202/1102016ar>
- Hsieh, H.-F., et Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 269–286. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>
- Miao, F., et Cukurova, M. (2025). *Référentiel de compétences en IA pour les enseignants* (UNESCO). <https://doi.org/10.54675/BQZD8407>
- Mishra, P., et Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108, 1017-1054. <https://doi.org/10.1177/016146810610800610>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

Réflexion critique sur la circulation des concepts liés à l'EMI dans le cadre d'une recherche franco-péruvienne sur les pratiques informationnelles ** T. Martineaud et al.

Martineaud Théo, theo.martineaud01@univ-poitiers.fr, 0000-0002-2261-0438

Aillerie Carine, carine.aillerie@univ-poitiers.fr, 0000-0003-1981-9166

UR Techné (20297) Université de Poitiers, 15 rue de l'Hôtel Dieu, Poitiers, France

Résumé

Cette communication est issue d'un projet de recherche franco-péruvien (nommé LILEPA) consacré à la littératie informationnelle à l'école élémentaire après la pandémie de COVID 19. Les recherches menées visaient à analyser les activités pédagogiques en éducation aux médias et à l'information au prisme des pratiques informationnelles des enseignants en France et au Pérou (Aillerie et al., 2024).

Plus globalement, nous nous sommes appuyés sur différentes notions : MIL (Media and Information Literacy), EMI (Éducation aux Médias et à l'Information) et AMI (Alfabetización Mediática e Informacional). Toutefois, les recherches menées sur les déclinaisons du curriculum MIL de l'UNESCO (2021) dans les systèmes éducatifs, ne sont pas simples à mettre en œuvre. D'abord, ces approches internationales supposent de fines analyses contextuelles, comme l'ont montré les travaux de Loicq (2012) pour son approche comparée de l'éducation aux médias en Australie, en France et au Québec, ou plus récemment les travaux de Bosler (2020) dans une perspective franco-allemande. Ensuite, les termes utilisés renvoient à des traditions épistémologiques différentes et à des ancrages pédagogiques variés, comme l'ont déjà souligné Landry (2017) puis Lehmans (2021). Par exemple, si l'EMI se présente comme une éducation "aux" médias et à l'information en France, son pendant péruvien, l'AMI, mobilise la notion alfabetización sans préposition et peut se comprendre comme une éducation "par" les médias. Nous nous sommes ainsi confrontés à des écarts conceptuels, alimentés par nos traditions théoriques propres et par le caractère transnational d'une EMI prise comme un allant de soi.

Notre communication propose donc une réflexion critique pour comprendre dans quelle mesure le cadre institutionnel et normatif de l'EMI – essentiellement centré sur l'usage des technologies numériques et sur des enjeux de citoyenneté – façonne la mise en œuvre d'activités EMI effectives (sinon efficaces) en classe par les enseignants.

Pour cela, nous proposons d'abord une lecture du cadrage MIL à la lumière de ses déclinaisons française (EMI) et péruvienne (AMI), des convergences et divergences existantes entre ces référentiels. Ce travail ne cherche pas à produire du consensus, mais s'inscrit dans une démarche critique des technologies numériques en éducation et des choix de politiques publiques associés (Collin, 2022) dans la mesure où nous mettons en perspective le caractère normatif et globalisé de l'EMI (Lange & Barthes, 2021) pour discuter, dans un second temps, des enjeux pédagogiques de ses déclinaisons nationales. De ce point de vue et quant à l'appropriation réelle de ces programmes par les enseignants, nous nous appuyons sur les résultats empiriques de l'enquête LILEPA.

Mots-clés

EMI ; MIL ; AMI : Approches critiques en éducation et formation ; Pratiques informationnelles

Bibliographie

- Aillerie, C., Martineaud, T., Landa, M. S.-L., Pérez, V. C., Iberico, A. F., & Taiman, A. V. (2024). Pratiques informationnelles quotidiennes des enseignants et éducation aux médias et à l'information à l'école primaire en France. *Terminal. Technologie de l'information, culture & société*, 139. <https://doi.org/10.4000/132j0>
- Bosler, S. J. M. (2020). *Éduquer aux médias à l'ère numérique: Enjeux communicationnels de la médiation des savoirs dans une perspective franco-allemande* [Thèses, Université de Haute Alsace - Mulhouse]. <https://theses.hal.science/tel-03539513>
- Chaudiron, S., & Ihadjadene, M. (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication. Langages, information, médiations*, 35. <https://doi.org/10.4000/edc.2257>
- Collin, S. (2022). *Chapitre 1. Technologies, éducation, critique: Enjeux d'une triple articulation. En Le numérique en éducation et formation* (pp. 19-57). Les Presses des Mines. <https://doi.org/10.3917/mines.colli.2022.01.0019>
- Landry, N. (2017). Articuler les dimensions constitutives de l'éducation aux médias. *tic&société*, 11(1), 7-45. <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2236>
- Lange, J.-M. et Barthes, A. (2021). « Éducation à » et « Questions socialement vives » : éduquer en contexte d'anthropocène. *Carrefours de l'éducation*, 52(2), 133-147. <https://doi-org.ressources.univ-poitiers.fr/10.3917/cdle.052.0125>
- Lehmans, A. (2021). Éduquer à l'incertitude: Culture de l'information et esprit critique, une approche comparée. *Éducation et Sociétés*, 45(1), 57-77. <https://doi.org/10.3917/es.045.0057>
- Loicq, M. (2012). Éducation aux médias et problématiques interculturelles. *Question de méthodes. Questions de communication*, 22. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.6946>
- UNESCO (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>

Instrumentation numérique et dynamiques de professionnalisation dans une collectivité territoriale française. ** Messenger

Messenger Glen, glen.messenger@univ-rennes2.fr, Université Rennes 2, Laboratoire CREAD, Rennes France.

Résumé

Cette proposition découle d'un travail de recherche en contrat CIFRE débuté au sein de la Direction des Ressources Humaines (DRH) d'une collectivité territoriale régionale. Initialement, le projet de recherche s'ancrait dans le déploiement d'une cartographie des compétences et de son instrumentation via un logiciel dédié. Toutefois, l'inadéquation technique de l'outil de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) a contraint la collectivité à ne pas acquérir ce module, ce qui conduit à repenser l'objet de la thèse. Désormais, l'étude se recentre sur un service RH confronté à une combinaison de transformations : managérialisation sous l'effet des principes du New Public Management, transformations numériques et superposition d'outils, autonomisation et légitimation de la fonction RH, datafication, déploiement du modèle de la compétence.

Dans cette perspective, et face à un double mouvement d'individualisation et de responsabilisation des agents, comment et dans quelle mesure les choix de numérisation s'articulent-ils aux formes organisationnelles existantes pour constituer (ou non) un espace d'opportunités et favoriser le développement professionnel ?

La recherche mobilise quatre approches complémentaires. La sociologie des instruments d'action publique permet de regarder la manière dont l'instrumentation matérialise l'action publique et organise les rapports sociaux entre la puissance publique et ses destinataires (Halpern et al., 2014). Les apports de la sociologie de l'innovation (Akrich et al., 2006 ; Alter, 2010) favorisent la mise en lumière de processus sociotechniques. La sociologie des usages numériques examine cette mise en dispositif sous l'angle de la double médiation (Jouët, 2000). Enfin, la sociologie des groupes professionnels (Vézinat, 2016) analyse la fabrication des professionnels dans ce contexte de mutations.

La démarche adopte une méthodologie qualitative ancrée dans les sciences de l'éducation et de la formation. L'enquête repose sur une participation observante (Soulé, 2007) au sein du service et est complétée par des entretiens semi-directifs et une analyse documentaire des textes institutionnels. Le travail est structuré en plusieurs axes : analyse socio-historique du processus de numérisation des collectivités territoriales, analyse du cadre réglementaire et des orientations stratégiques, analyse de la transformation des pratiques professionnelles.

Les premiers résultats mettent en évidence un ensemble de tensions entre un ethos professionnel spécifique et l'introduction d'une logique de résultat et de performance. Les observations donnent également à voir la dimension prescriptive (Collin, 2022) de l'instrumentation numérique qui interroge notamment sur les inégalités sociales numériques (Granjon, 2009) qu'elle est susceptible de générer, ainsi que sur le labeur numérique (Selwyn, 2016) qui peut découler de tels dispositifs.

Mots-clés

Instrumentation numérique ; dispositif sociotechnique ; développement professionnel ; dynamiques de professionnalisation

Bibliographie

- Akrich, M., Callon, M., Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction, textes fondateurs*. Presses des Mines.
- Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Presses Universitaires de France.
- Benedetto-Meyer, M. et Boboc, A. (2021). *Sociologie du numérique au travail*. Armand Colin.
- Bèzes, Ph., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C. Normand, R., Benamouzig, D., Pierru, F. et Evetts, J. (2011). New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du travail*, 53(3), 293-348.
- Collin, S. (2022) Technologies, éducation, critique : enjeux d'une triple articulation. Dans S. Collin, J. Denouël, N. Guichon, et É. Schneider (dir.), *Le numérique en éducation et formation. Approches critiques*. Presses des Mines. 19-58.
- Granjon, F. (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale Des usages populaires de l'informatique connectée. *Les Cahiers du numérique*, 5(1), 19-44.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 18, 487-521.
- Halpern, C., Lascoumes, P., Le Galès, P. (2014). *L'instrumentation de l'action publique. Controverses, résistance, effets*. Presses de Sciences Po.
- Selwyn, N. (2016). *The digital labor of digital learning: notes on the technological reconstitution of education work*. Monash University.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27, 127-140.
- Veziat, N. (2016). *Sociologie des groupes professionnels*. Armand Colin.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

Vers une écologie critique de l'utilisation de la réalité virtuelle en didactique des langues étrangères en contexte scolaire ** Meyran-Martinez

Meyran Martínez Céline, celine.meyran-martinez@univ-lorraine.fr, 0000-0002-9862-4422, Université de Lorraine, laboratoire ATILF (UMR 7118, CNRS, UL) et Université de Toulouse 2-Jean Jaurès, LERASS (EA 827), France

Résumé

L'intégration de la réalité virtuelle (RV) dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en contexte scolaire s'accompagne fréquemment de discours valorisant son caractère ludique, motivationnel et innovant. Les recherches se sont jusqu'ici principalement concentrées sur ses effets en termes de motivation, d'engagement ou de compréhension (Campos-Soto et al., 2020 ; Dalgarno & Lee, 2010 ; Parmaxi, 2023 ; Roda-Segarra et al., 2022 ; Rojas-Sánchez et al., 2023). À l'instar d'autres nouvelles technologies, cette focalisation laisse cependant dans l'ombre la manière dont la RV reconfigure l'espace didactique, les rôles des acteurs et les pratiques pédagogiques (Cappellini & Combe, 2017 ; Collin et al., 2015 ; Guichon, 2012 ; Pothier, 2003 ; Rabardel, 1995).

Cette communication adopte une perspective d'écologie critique de l'intégration de la RV, entendue comme une analyse des tensions et des fractures qu'elle produit en contexte scolaire. Elle s'appuie sur une étude doctorale menée entre 2019 et 2021 dans quatre établissements scolaires français, auprès de quatre enseignant.e.s et d'environ 80 élèves, en partenariat avec la Direction de Région Académique du Numérique pour l'Éducation de l'Académie de Toulouse ainsi que le réseau Canopé , impliqué dans la formation et l'accompagnement technique et la fourniture des dispositifs. L'étude vise à répondre à la question : dans quelle mesure la RV reconfigure-t-elle les pratiques enseignantes et les environnements d'apprentissage ? Le dispositif méthodologique combine observations, entretiens ainsi que des données quantitatives liées à l'engagement, à la motivation et aux performances en compréhension orale en anglais langue étrangère.

Les résultats mettent en évidence plusieurs tensions structurantes. L'intégration de la RV en classe de langue transforme d'abord la classe comme espace matériel et organisationnel, imposant des ajustements du mobilier, des déplacements, de la gestion du groupe et des routines de sécurité. Elle redéfinit ensuite le rôle de l'enseignant.e, amené.e à endosser des fonctions multiples, parfois au détriment de la centration pédagogique. Elle modifie enfin les conditions d'apprentissage, marquées par une sursollicitation sensorielle, des variations de la charge cognitive, des risques de cybermalaise et des effets contrastés sur la mémorisation.

L'analyse révèle également l'émergence de fractures techniques, humaines, économiques, de littératie numérique, ainsi que des écarts d'habiletés technomotrices. Plus largement, l'intégration de la RV met au jour une tension centrale entre les injonctions institutionnelles à l'innovation pédagogique et les capacités réelles d'appropriation par les enseignant.e.s, invitant à repenser les utilisations de la RV à l'aune de principes de sobriété technopédagogique, de formation et d'accompagnement.

Mots-clés

Réalité virtuelle ; didactique des langues étrangères ; critique ; éthique ; acculturation

Bibliographie

- Campos Soto, M. N., Navas-Parejo, M. R., & Moreno Guerrero, A. M. (2020). Virtual reality and motivation in the educational context: bibliometric study of the last twenty years from Scopus. *Alteridad*, 15(1), 44-56. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.04>
- Cappellini, M., & Combe, C. (2017). Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques: résultats d'une étude exploratoire. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 20(3). <https://doi.org/10.4000/alsic.7186>
- Collin, S., Guichon, N., & Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 22.
- Dalgarno, B., & Lee, M. J. W. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01038.x>
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Parmaxi, A. (2023). Virtual reality in language learning: A systematic review and implications for research and practice. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 172-184. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765392>
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Ophrys.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Armand and Colin.
- Roda-Segarra, J., Mengual Andrés, S., & Martínez-Roig, R. (2022). Using Virtual Reality in Education: a bibliometric analysis. *Campus Virtuales*, 11(1), 153-165. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1006>
- Rojas-Sánchez, M. A., Palos-Sánchez, P. R., & Folgado-Fernández, J. A. (2023). Systematic literature review and bibliometric analysis on virtual reality and education. *Education and Information Technologies*, 28(1), 155-192. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11167-5>

Traces d'activité à grande échelle et maturité numérique enseignante : une analyse par les capacités de l'ancrage contextuel et des limites des approches analytics ** Michel et al.

Michel Christine, christine.michel@univ-poitiers.fr, 0000-0003-3123-913X, Université de Poitiers, Techné UR-20297, 86000 Poitiers, France

Pierrot Laëtitia, laetitia.pierrot@univ-lemans.fr, 0000-0003-1701-3783, Le Mans University, CREN UR-2661, 72000 Le Mans, France

Oru Frédéric, frederic.oru@edifice.io

Olivier Vigneau, olivier.vigneau@edifice.io

Résumé

La numérisation de l'éducation s'inscrit dans un ensemble d'injonctions institutionnelles qui orientent et transforment les pratiques professionnelles enseignantes (Pélissier et al., 2022; UNESCO, 2023). Dans ce contexte, la « maturité numérique » est fréquemment mobilisée comme indicateur d'appropriation des dispositifs numériques. Cette communication propose d'en déplacer l'interprétation en analysant la maturité numérique des enseignants du secondaire français comme le produit de configurations organisationnelles et territoriales différenciées.

Loin de décrire un niveau individuel de maîtrise d'une compétence, la maturité numérique est définie ici comme une capacité située (Fernagu, 2023), c'est-à-dire la possibilité effective pour les enseignants de mobiliser les ressources numériques institutionnelles dans des contextes spécifiques. Les usages observés dans les logs d'activité d'un environnement numérique de travail (ENT) sont interprétés sur la base d'indicateurs (intensité, diversité, complexité) comme des fonctionnements réalisés, émergeant de conditions structurelles différenciées.

Nous mobilisons également la notion de travail numérique (digital labour), entendu comme le travail tacite et souvent invisible nécessaire pour gérer, coordonner et maintenir les dispositifs numériques institutionnels (Josselin et al., 2024). Conceptualisé comme un coût de conversion, ce travail participe à la structuration des capacités numériques.

L'étude porte sur cinq académies françaises (Paris, Lille, Amiens, La Martinique, La Réunion) et combine des données institutionnelles et des données d'usage d'un ENT concernant 171 000 enseignants sur trois ans (2022–2025). Les logs capturent des actions horodatées réalisées dans l'ENT (connexions, dépôts de ressources, envois de messages, création d'espaces, interactions collaboratives), permettant de mesurer l'intensité, la diversité et la complexité des usages (Michel, et al. 2026). Ils ne donnent cependant pas accès aux intentions pédagogiques, à la qualité didactique des contenus, au travail réalisé hors plateforme, aux coordinations informelles entre pairs, ni à l'expérience subjective du travail numérique.

Les analyses comparatives montrent que les principaux déterminants des usages observés sont territoriaux, puis locaux (établissement, type d'établissement), avant d'être temporels et régionaux, confirmant le rôle structurant des organisations éducatives (IH2EF, 2023). Les variations observées suggèrent que la maturité numérique résulte d'interactions dynamiques entre ressources institutionnelles, facteurs organisationnels et travail numérique, plutôt que d'un attribut individuel. Des niveaux élevés d'usage peuvent ainsi refléter des environnements organisationnels facilitants – pilotage cohérent des technologies, dispositifs de formation, dynamiques collectives entre pairs – qui réduisent les coûts de conversion et soutiennent le développement des capacités numériques. À l'inverse, des niveaux plus faibles peuvent signaler des configurations où les ressources, bien que disponibles, ne sont pas pleinement convertibles en pratiques effectives.

Si l'approche permet de mettre en évidence des régularités dans les comportements des enseignants, elle ne donne pas accès aux capacités latentes des enseignants, ni aux conditions de mises en œuvre. Ainsi, cette étude invite à considérer des indicateurs d'usage comme révélateurs de configurations institutionnelles relatives à la maturité numérique, tout en reconnaissant les limites épistémiques inhérentes à l'analyse de traces d'activité.

Mots-clés.

maturité numérique ; capacité ; traces d'activité ; contextes territoriaux ; pilotage du numérique

Bibliographie.

- Fernagu, S. (2023). Les capacités : Une grille de lecture des conditions de la professionnalisation au travail et en formation. *McGill Journal of Education*, 57(1), 117–140.
<https://doi.org/10.7202/1091110ar>
- IH2EF. (2023). *Le système éducatif dans une société numérique*. Institut des hautes études de l'éducation et de la formation.
- Josselin, M., Collin, S., et Corfa, C. (2024). Le labeur numérique à l'université : Ethnographie du dispositif sociotechnique de trois personnes étudiantes au baccalauréat en éducation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 21(2), Article 9.
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2024-v21n2-09>
- Michel, C., Pierrot, L., Oru, F., Vigneau, O. (2026). Differences in VLE Adoption: Longitudinal and Large-Scale Analysis of Contextual Effects on French Teachers' TEL Practices. Tammets, K., Sosnovsky, S., Ferreira Mello, R., Pishtari, G., Nazaretsky, T. (eds) *Two Decades of TEL. From Lessons Learnt to Challenges Ahead*. EC-TEL 2025. Lecture Notes in Computer Science, vol 16063. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-032-03870-8_22
- Pélissier, C., Roelens, C. et De Ceglie, A. (2022). *L'injonction au numérique éducatif en confinement : retour d'enseignants et d'étudiants*. *L'éducation aux marges en temps de pandémie* (p. 421-438). Presses universitaires des Antilles. <https://doi.org/10.3917/pua.weiss.2022.01.0421>
- UNESCO. (2023). *Technology in education: a tool on whose terms? Global Education Monitoring Report*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>

Comment le numérique peut soutenir le développement des capacités des personnes réfugiées : le cas des femmes et des jeunes réfugiés du camp de Nakivale en Ouganda. ** Ntebutse et al.

Ntebutse Jean Gabin, jean.gabin.ntebutse@sherbrooke.ca, 0009-0000-3809-838X

Joncas Jo Anni, jo.anni.joncas@usherbrooke.ca, 0000-0003-1535-3389

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

Les réfugiés du camp de Nakivale en Ouganda font face à des défis socio-économiques importants qui se sont aggravés avec la pandémie de COVID-19 (Musiiimenta et al., 2025). De façon particulière, les femmes et les jeunes réfugiés sont vulnérables en raison d'un accès limité aux opportunités d'éducation, de développement des compétences et de financement pour des activités génératrices de revenus (Betts et al., 2020 ; UNHCR, 2021). Ces personnes sont aussi confrontées aux problèmes d'accès aux technologies numériques et aux compétences de leur usage alors que ces dernières sont devenues incontournables pour fonctionner dans le monde actuel dominé par la transformation numérique (International Labor Organization, 2021). Bien que l'éducation à l'entrepreneuriat soit reconnue pour renforcer la sécurité économique et la résilience des femmes et des jeunes réfugiés (Roomi et Harrison, 2010; Raven et Le, 2015), les opportunités de formation à l'entrepreneuriat sont malheureusement rares dans le camp de réfugiés de Nakivale. C'est dans ce cadre qu'une équipe interdisciplinaire regroupant des expertises en entrepreneuriat, en éducation inclusive, en pédagogie numérique, en sociologie de l'éducation et en technologies de l'information et de la communication a obtenu un financement (Ntebutse et al., 2022) du programme Nouvelles Frontières en recherche du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour mener un projet de recherche-développement impliquant 258 femmes et jeunes réfugiés (âgés de 18 à 35 ans) du camp de Nakivale. Le projet consistait d'abord à évaluer leurs connaissances, attitudes et pratiques en entrepreneuriat, en agriculture et en littératie numérique, et ensuite à développer et tester une intervention éducative et économique visant à renforcer la résilience postpandémique de ces femmes et jeunes réfugiés. Le dispositif de cette intervention comprenait trois volets : (1) formation en entrepreneuriat, en agriculture, et en littératie numérique, (2) expérience pratique d'entrepreneuriat impliquant une allocation de ressources (location de terrains, smartphones contenant des vidéos de formation, semences pour les cultures vivrières et maraichères, de matériel d'irrigation, etc.) et (3) accompagnement tout au long du projet. Les données ont été collectées au moyen des questionnaires, des focus groups et d'entretiens individuels.

Cette communication présente les résultats relatifs à la contribution du smartphone au développement du pouvoir d'agir des bénéficiaires. L'analyse de ces résultats avec le prisme de l'approche par les capacités (Sen, 2000) montre que l'accès au smartphone et les compétences développées avec son utilisation font partie des leviers ayant soutenu le développement de multiples capacités. Des perspectives pour de futures recherches seront proposées.

Mots clés

numérique; capacités; éducation entrepreneuriale; personnes réfugiées; camp de Nakivale

Bibliographie

Betts, A., Chaara, I., Omata, N., & Sterck, O. (2019). *Refugee economies in Uganda: What difference does the self-reliance model make?* Refugee Studies Centre.

<https://www.rsc.ox.ac.uk/publications/refugee-economies-in-uganda-what-difference-does-the-self-reliance-model-make>

International Labor Organization (2021). *Digital refugee livelihoods and decent work. Towards inclusion in a fairer digital economy*. Geneva: International Labor Office.

<https://www.ilo.org/publications/digital-refugee-livelihoods-and-decent-work-towards-inclusion-fairer>

Musiimenta, A., Ntebutse, J. G., Tumuhimbise, W., Tamale, J., Niyubahwe, A., Joncas, J. A., Mutamuriza, C., Anschaire, N., Kizza, G., & Twinamasiko, D. (2025). The Socio-economic Impact of COVID-19 Among Women and Youth in Nakivale Refugee Settlement, Uganda. *Migration and development*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/21632324251371384>

Ntebutse, J. G., Musiimenta, A., Joncas, J.A., Niyubahwe, A., Tamale, J., Mutamuriza, C. et Nikoyagize, A. (2022). Digital agripreneurship innovation to enhance post-pandemic resilience among refugee women and youth in Nakivale Refugee Settlement, Uganda (Digital Agripreneur Study). *New Frontiers in Research Fund (NFRF)*.

Raven, P., & Le, Q. (2015). Teaching business skills to women: Impact of business training on women's microenterprise owners in Vietnam. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 21(4), 622-641. <https://doi.org/10.1108/IJEER-06-2014-0099>

Roomi, M.A. & Harrison, P. (2010). Behind the veil: women-only entrepreneurship training in Pakistan. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 2(2), 150-172 172.

<http://dx.doi.org/10.1108/17566261011051017>

Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.

UNHCR. (2021). *Uganda Knowledge Brief: Using Socioeconomic Data to Promote Employment Solutions for Refugees in Uganda*. <https://data.unhcr.org/en/documents/details/88388>

Référencer les compétences numériques et IA : outiller la communauté académique pour un usage critique ** Ortoleva

Ortoleva Giulia, giulia.ortoleva@unige.ch, 0009-0007-2623-2829

Moccozet Laurent, laurent.moccozet@unige.ch, 0000-0003-0333-1932

Roth Patrick, patrick.roth@unige.ch

Levy Arik, arik.levy@unige.ch

Université de Genève, Bvd Pont d'Arve 40 CH-1211 Genève, Suisse

Résumé

L'émergence des outils d'IA générative (IAGen) transforme en profondeur les pratiques éducatives, en particulier dans l'enseignement supérieur. Leur utilisation avec le langage naturel et la qualité des productions générées remettent en question les modalités d'enseignement et d'évaluation dans les institutions de formation. La littérature récente met en évidence à la fois les opportunités associées à ces outils et les contraintes qu'ils induisent, notamment la vulnérabilité des évaluations fondées sur la production écrite (Scarfe et al., 2024) et les risques de perte de compétences liés à la délégation de tâches cognitives (deskilling ; Bastani et al., 2024 ; Crowston & Bolici, 2025). Ces tensions appellent des approches critiques du numérique, capables d'articuler adoption raisonnée et développement de compétences réflexives.

Face à ces enjeux, les réponses institutionnelles oscillent entre interdiction et intégration encadrée et raisonnée (de Fine Licht, 2024 ; Moore & Lookadoo, 2024). Si des nombreuses recherches analysent les usages et les risques de l'IAGen, peu de travaux proposent des précisions quant à l'encadrement de l'intégration de ces technologies et aux compétences nécessaires pour en faire un usage raisonné.

Cette contribution analyse la démarche d'intégration des compétences liées à l'IAGen dans un référentiel de compétences numériques existant à l'Université de Genève (UNIGE), en s'interrogeant sur la manière dont ces compétences peuvent être intégrées en enseignement supérieur dans une perspective critique et raisonnée.

Sur le plan méthodologique, l'étude repose sur une démarche qualitative en deux temps. Dans un premier temps, une analyse documentaire de référentiels de compétences numériques et IA existants a été menée afin d'identifier les dimensions opérationnelles et éthiques pertinentes. Dans un second temps, une démarche de conception itérative a été engagée, structurée en plusieurs cycles de consultation d'expert-es (pédagogie universitaire, numérique éducatif, IA), permettant d'affiner progressivement l'intégration des compétences liées à l'IA au sein du référentiel institutionnel.

Le référentiel révisé structure les compétences numériques en quatre domaines — traitement de l'information, création de contenu, communication et collaboration, gestion des données — complétés par des volets transversaux incluant la sécurité, la pensée computationnelle et les compétences liées à l'IA. En cours de publication, il sert de base à l'adaptation de la plateforme d'auto-positionnement MakeITeasy.

Cette contribution propose ainsi une analyse réflexive d'une démarche de conception institutionnelle mettant en lumière les conditions d'une intégration critique de l'IAGen dans les référentiels de compétences, susceptible d'éclairer d'autres institutions confrontées à des tensions similaires entre innovation numérique et exigences formatives.

Mots-clés

Référentiel de compétences ; Politiques institutionnelles ; IA Génératives

Bibliographie

- Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakçı, O., & Mariman, R. (2024). Generative AI can harm learning. *SSRN*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4895486>
- Chiu, T. K. F. (2024). Future research recommendations for transforming higher education with generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100197. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100197>
- Crowston, K., & Bolici, F. (2025). Deskillling and upskilling with AI systems. *Information Research*, 30. <https://doi.org/10.47989/ir30iConf47143>
- de Fine Licht, K. (2024). Generative artificial intelligence in higher education: Why the “banning approach” to student use is sometimes morally justified. *Philosophy & Technology*, 37(3), 113. <https://doi.org/10.1007/s13347-024-00799-9>
- McDonald, N., Johri, A., Ali, A., & Hingle Collier, A. (2025). Generative artificial intelligence in higher education: Evidence from an analysis of institutional policies and guidelines. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 3, 100063. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2025.100063>
- Moccozet, L., Ortoleva, G., Roth, P., Levy, A., Huwyler, E.-L., & Aristides, M. (2023). MakelTeasy: Guiding higher education actors to take ownership of the development and strengthening of their digital skills. *EPIc Series in Computing*, 95. <https://doi.org/10.29007/13x9>
- Moore, S., & Lookadoo, K. (2024). Communicating clear guidance: Advice for generative AI policy development in higher education. *Business and Professional Communication Quarterly*, 87(4), 610–629. <https://doi.org/10.1177/23294906241254786>
- Scarfe, P., Watcham, K., Clarke, A., & Roesch, E. (2024). A real-world test of artificial intelligence infiltration of a university examinations system: A “Turing Test” case study. *PLoS ONE*, 19(6), e0305354. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305354>
- Simkute, A., Kewenig, V., Sellen, A., Rintel, S., & Tankelevitch, L. (2025). The new calculator? Practices, norms, and implications of generative AI in higher education. *ArXiv:2501.08864*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2501.08864>
- Symeou, L., Louca, L., Kavardella, A., Mackay, J., Danidou, Y., & Raffay, V. (2025). Development of evidence-based guidelines for the integration of generative AI in university education through a multidisciplinary, consensus-based approach. *European Journal of Dental Education*, 29(2). <https://doi.org/10.1111/eje.13069>
- Uddin, M. M. (2024). Rejection or integration of AI in academia: Determining the best choice through the opportunity cost theoretical formula. *Discover Education*, 3(1), 249. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00349-7>

Les affordances socioculturelles des objets d'intelligence artificielle générative en formation * Papadopoulou

Papadopoulou Melpomeni, melpomeni.papadopoulou@univ-tours.fr, 0000-0002-8150-1856, Université de Tours, France

Résumé

L'accompagnement des adultes, concept polymorphe, s'inscrit dans une injonction politique paradoxale entre autonomisation des individus et prescriptions institutionnelles (Paul, 2007). La multiplication des dispositifs d'accompagnement, conjuguée à des ressources financières limitées, soulève les questions suivantes : l'Intelligence Artificielle Générative (IAG) risque-t-elle d'être envisagée comme une solution de substitution au manque d'accompagnement humain ? Pourrait-on lui confier un concept pédagogique complexe ? Quelles sont les questions éthiques et pédagogiques à se poser dans ce cadre ?

La question initiale de recherche émerge d'une préoccupation professionnelle et située, celle d'une enseignante-chercheuse qui s'interroge sur sa pratique de responsable d'un Master, portant sur la « formation et accompagnement des adultes », afin de l'améliorer (Pilotti, 2024). L'objectif pédagogique était de comprendre la façon dont l'IAG est perçue et utilisée par les apprenants du Master et accompagner le développement d'une approche critique par les apprenants des enjeux économiques, politiques et professionnels, inhérents à l'émergence de l'IAG.

Pour répondre à ces interrogations, une expérimentation a été conduite en 2025 dans trois masters en alternance en « Sciences de l'éducation et de la formation » de deux universités françaises. Les 33 étudiants, futurs formateurs ou accompagnateurs d'adultes, ont expérimenté un usage encadré d'un outil d'IAG. Dans le cadre d'une évaluation reposant sur une synthèse intégrative (Pineau, 2002), ils ont été invités à articuler appropriation de savoirs théoriques et réflexion critique sur l'évolution du métier des accompagnateurs en formation d'adultes.

Les étudiants ont mené un entretien simulé de trente minutes avec l'IAG de leur choix, conçue comme un « accompagnateur de mémoire de recherche ». Le prompt, écrit collectivement, visait à donner à l'IAG des caractéristiques d'un accompagnateur en formation comme l'écoute active et la posture de maïeutique. Ils ont ensuite produit une analyse réflexive mobilisant apports théoriques, expériences de terrain et perspectives de recherche : description de l'expérimentation, retour réflexif sur les effets produits en termes d'accompagnement, projection sur leur futur métier d'accompagnateur en formation.

Les écrits produits ont constitué notre base des données. Le cadre des affordances socioculturelles des objets techniques (ASOT) (Simonian, 2022) a été mobilisé pour l'analyse des données afin de répondre à la problématique suivante : En quoi la perception et mobilisation (ou non) des affordances socioculturelles d'une IAG par les apprenants, dans le cadre de l'accompagnement d'un mémoire de recherche, constituent-elles des indicateurs d'une appropriation critique de l'IAG ?

Les principaux résultats montrent que les apprenants développent trois grandes catégories d'affordances : cognitives, interactionnelles et sociocritiques. Ils perçoivent l'IAG comme un support utile pour clarifier des problématiques de recherche ou structurer leurs idées (affordances cognitives). Ils la mobilisent également en tant qu'accompagnateur socratique et dialogique pour explorer des nouveaux concepts, faire des retours réflexifs ou encore être soutenus dans leurs apprentissages (affordances interactionnelles). Toutefois, ils soulignent des limites socioculturelles majeures : absence de contextualisation située, risque d'uniformisation des modes de pensée et de

la pratique d'accompagnement, dépendance potentielle à la machine. La dimension critique de l'introduction des IAG en formation d'adultes apparaît ainsi avec une focale sur les enjeux éthiques et pédagogiques.

L'étude exploratoire ouvre des pistes sur la démarche évaluative, fondée sur la réflexivité et la mise en lien théorie-pratique, qui pourrait être un antidote aux usages passifs des IAG en rendant nécessaire une mobilisation personnelle et située des savoirs. Les finalités pédagogiques, dans ce cadre, reposent moins sur les usages de l'IAG en tant qu'objet technique, que sur l'IAG en tant qu'objet de réflexion des apprenants, afin qu'ils deviennent des futurs professionnels critiques et responsables de leurs usages du numérique.

Mots-clés

Intelligence Artificielle Générative (IAG), affordances socioculturelles des objets techniques (ASOT), réflexivité, approche critique, accompagnement, formation des adultes

Bibliographie

- Collin, S., et Marceau, E. (2022). Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en enseignement supérieur. Éthique publique. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 24(2). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.7619>
- Jabagi, Nura & Croteau, Anne-Marie. (2025). L'intelligence artificielle (IA) : amie ou ennemie de la motivation des étudiants et étudiantes universitaires? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. [22.10.18162/ritpu-2025-v22n1-04](https://doi.org/10.18162/ritpu-2025-v22n1-04)
- Paul, M. (2007). L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 251-274). Paris: Presses Universitaires de France.
- Pilotti, A. (2024). Le praticien-chercheur. *Revue de la pratique avancée*. 5(4), pp. 206-209.
- Pineau, G. (2002). L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à l'après-mort. Entre solidarité et professionnalité. *Éducation Permanente*, 4(153), 29-38.
- Schön (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (J. Heynemand, & D. Gagnon, Trads.) Montréal: Éditions Logiques.
- Simonian, S. (2022). *L'affordance socioculturelle des objets techniques*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Formes scolaires et plateformes d'éducation numérique ** Payn et al.

Payn Mathieu, mathieu.payn@unifr.ch, 0009-0005-6493-2223, Laboratoire CaCy, Université de Fribourg, Suisse

Buttier, Jean-Charles, Jean-Charles.Buttier@unige.ch, 0000-0002-1397-5523, Institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE) de l'Université de Genève, Suisse

Résumé

La numérisation ne participe pas nécessairement à un processus d'émancipation collective (Tarragoni, 2021), y compris dans la sphère scolaire. La dimension individuelle de l'émancipation (Charbonnier, 2013) pourrait pourtant aisément faire écho à la nature présentée comme émancipatoire de certains outils de la sphère du numérique éducatif. Si un crayon a peu changé dans sa forme et ses fonctions scolaires, les fonctionnalités et spécifications d'un logiciel de traitement de texte comme Microsoft Word ont évolué profondément et rapidement. Cette évolution est sans commune mesure dans l'histoire de la forme scolaire (Vincent, 1994) et des manuels et autres moyens d'enseignement qui sont liés à celle-ci (Choppin, 2008).

Le code faisant loi (Lessig & Lessig, 2006), les intérêts et systèmes de valeurs des éditeurs de logiciel se retrouvent programmés dans ces outils scolaires (Collin, 2023), réglant à l'avance l'interaction de l'utilisateur, définissant ses capacités et activités d'apprentissage dans cet espace numérique et organisant son rapport au savoir (Charlot, 1992). Or, les valeurs éducatives sous-tendues par ces outils numériques et leurs usages peuvent entrer en contradiction avec les valeurs portées par les systèmes politiques qui les implémentent dans les classes. Peut-on, comme y enjoint la Loi sur l'instruction publique genevoise (LIP), affermir la capacité de discernement et l'indépendance de jugement des apprenants dans le cyberspace éducatif romand ?

Nous proposons dans cette communication de traiter de la forme d'un outil numérique scolaire majoritairement implémenté dans le paysage suisse romand (Microsoft 365 Copilot) et de son impact sur la forme scolaire (Reuter et al., 2013). Comment cette plateforme (Boullier, 2022) a été adaptée pour passer de l'activité entrepreneuriale à l'activité scolaire ? Inversement, quelles modifications de la forme scolaire sont induites par ce système d'information (Piccoli & Pigni, 2019) nuagique (Rashid & Chaturvedi, 2019)? La dynamique entre cet outil numérique et la forme scolaire, bien plus complexe que celle d'un crayon, peut-elle être caractérisée à l'aune des visées émancipatrices d'une éducation démocratique ? Cette dynamique sert-elle la mission scolaire d'autonomie, notamment d'affermir la capacité de discernement des élèves (République et canton de Genève, 2015) ?

Nous sondons d'abord les dimensions pédagogiques et didactiques de cet outil par son alignement avec les objectifs du Plan d'études romand en éducation numérique. La dimension logistique de l'outil est relevée sous une lumière écologique (Payn et Alvarez, 2025), sécuritaire et économique (Durand, 2020). Cette approche pluridisciplinaire permet une analyse non systémique de cet objet numérique et un aperçu de ses effets sur la forme scolaire suisse romande. Les analyses filent plutôt des réponses négatives aux questions de citoyenneté et d'autonomie. La dépendance se révèle aussi au niveau étatique avec la souveraineté. Les résultats indiquent également une transformation marquée de la forme scolaire.

Mots-clés

Forme scolaire, logiciel

Bibliographie

- Boullier, D. (2022). *Puissance des plateformes numériques, territoires et souverainetés*.
<https://www.sciencespo.fr/public/chaire-numerique/2022/06/24/research-paper-2-edition-puissance-des-plateformes-numeriques-territoires-et-souverainetes-par-dominique-boullier/>
- Charbonnier, S. (2013). À quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés. Revue de sciences humaines*, 25, 83-101.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. Dans B. Charlot et al. (dir.). *Regards sur l'éducation. Sociétés contemporaines. Centres d'études et de recherches internationales*. 119-147.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.565>
- Collin, S. (2023). Préface : De la matérialisation à la datafication des idéologies. In *Éthique, numérique et idéologies* (p. 11-17). Les Presses des Mines.
<https://doi.org/10.3917/mines.roele.2023.01.0011>
- Durand, C. (2020). *Techno-féodalisme : Critique de l'économie numérique*. Zones.
- État de Genève (2015). *Loi sur l'instruction publique*.
<https://ge.ch/grandconseil/data/loisvotee/L11470.pdf>
- Lessig, L., & Lessig, L. (2006). *Code : And Other Laws of Cyberspace, Version 2.0*. Basic Books.
- Payn, M., & Alvarez, L. (2025). « Transition », vraiment ? Clarifier les concepts pour nourrir l'éducation. *Tic & société*, 18(2), 84-111. <https://doi.org/10.4000/13vhl>
- Piccoli, G., & Pigni, F. (2019). *Information systems for managers: With cases* (Edition 4.0). Prospect Press.
- Rashid, A., & Chaturvedi, A. (2019). Cloud Computing Characteristics and Services A Brief Review. *International Journal of Computer Sciences and Engineering*, 7(2), 421-426.
<https://doi.org/10.26438/ijcse/v7i2.421426>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Forme scolaire: In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 107-111). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0107>
- Tarragoni, F. (2021). *Émancipation*. Anamosa.
- Vincent, G. (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Presses universitaires de Lyon.
<https://doi.org/10.4000/books.pul.9522>

Mobilisation des RELs et environnements capacitants : représentations et pratiques d'acteur·trices de l'enseignement supérieur ** Ramillon et al.

Ramillon Corinne, corinne.ramillon@hepvs.ch, 0000-0003-0039-78801, Haute École Pédagogique du Valais, Saint-Maurice, Suisse

Berset Lucile, lucile.beret@unifr.ch, 0009-0001-9910-236X, Université de Fribourg, Fribourg, Suisse

Bugmann Julien, julien.bugmann@hepl.ch, 0000-0002-1205-9005, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

Roniger Lisa, lisa.roniger@hepl.ch, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

Alvarez Lionel, lionel.alvarez@unifr.ch, 0000-0003-4708-251X2, Université de Fribourg, Labo CaCy, Fribourg, Suisse

Résumé

Inscrite dans l'axe 2 du colloque RUNED 2026 (« Institutions de formation et façonnement des émancipations à l'ère numérique »), cette communication interroge dans quelle mesure la mobilisation des ressources éducatives libres (RELs) peut façonner les capacités du corps enseignant dans un enseignement supérieur en mutation. Au croisement de la pédagogie ouverte (Cronin, 2017 ; Bali et al., 2020) et du paradigme des communs de la connaissance (Bollier, 2024 ; Dulong de Rosnay & Stalder, 2020), nous examinons si les RELs peuvent être autre chose que des leviers techniques d'ouverture des savoirs. Nous les considérons comme des médiations situées, traversées par des enjeux de reconnaissance, d'autonomie et de justice éducative. Les travaux de Massou (2022) montrent déjà que la mutualisation et l'ouverture des ressources pédagogiques numériques constituent des leviers stratégiques pour structurer des dynamiques institutionnelles.

Dans une perspective capabilitaire (Sen, 1999 ; Nussbaum, 2011), nous analysons ce que les acteur·trices disent pouvoir réellement faire avec les RELs : les utiliser, les transformer, les co-créer, les partager. L'objectif est d'identifier les contraintes institutionnelles au partage et à la flexibilisation, et d'esquisser des leviers d'action pour soutenir une mobilisation effective des RELs et l'émergence d'environnements capacitants (Fernagu Oudet, 2012 ; Cavignaux-Bros, 2023 ; Martin, 2024).

Sur le plan empirique, les entretiens – actuellement menés dans le contexte suisse de l'enseignement supérieur auprès d'enseignant·es, de bibliothécaires, de responsables IT et d'acteur·trices institutionnel·les – explorent les représentations des RELs, les espaces de liberté perçus et les facteurs de conversion des ressources en accomplissements qui conditionnent leur appropriation. Un point saillant des premiers entretiens concerne la reconnaissance (ou non) du temps consacré à l'adaptation et au partage des RELs, souvent perçu comme une activité "en plus" au regard des critères d'évaluation en vigueur. Ces prémices du terrain laissent entrevoir que les ressources pourraient constituer un catalyseur de développement professionnel en favorisant la réflexivité, la collaboration inter-institutionnelle et la reconfiguration des relations professionnelles.

Nous discutons ces éléments liminaires à partir d'une analyse thématique, afin d'identifier les conditions et tensions qui déterminent si les RELs deviennent des leviers de capacités. Entre promesses d'émancipation et contraintes institutionnelles, quelles voies s'ouvrent pour le développement professionnel à l'ère de l'ouverture éducative ?

Mots-clés

Ressources éducatives libres; capacités ; éducation ouverte; développement professionnel; environnements capacitants.

Bibliographie

- Bali, M., Cronin, C., & Jhangiani, R. S. (2020). Framing open educational practices from a social justice perspective. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1), 1-12.
<https://doi.org/10.5334/jime.565>
- Bollier, D. (2024). Challenges in expanding the commonsense. *International Journal of the Commons*, 18(1), 288-301. <https://doi.org/10.5334/ijc.1389>
- Cavignaux Bros, D. (2023). *Ingénierie pédagogique et numérique. Une analyse selon l'approche par les capacités*. L'Harmattan.
- Cronin, C. (2017). Openness and praxis: Exploring the use of open educational practices in higher education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5).
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>
- Dulong de Rosnay, M., & Stalder, F. (2020). Digital commons. *Internet Policy Review*, 9(4).
<https://doi.org/10.14763/2020.4.1530>
- Fernagu Oudet, S. (2012). Chapitre 14. Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 201-213). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0201>
- Martin, L. (2024). Clarification conceptuelle de l'approche des environnements capacitants : Un atout pour le développement professionnel et le processus de prise de décision de l'action pour les paramédicaux. *Revue francophone internationale de recherche infirmière*, 10, 100332.
<https://doi.org/10.1016/j.refiri.2024.100332>
- Massou, L. (2022). Mutualisation des ressources pédagogiques numériques pour l'hybridation : vers l'éducation ouverte ? *Distances et médiations des savoirs*, 38.
<https://doi.org/10.4000/dms.7997>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. The Belknap Press of Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.

Capacité de détection de *deepfakes* en images fixes chez les futurs enseignants du primaire : stratégies cognitives et limites – Une étude mixte

* Rimensberger et al.

Timon Rimensberger, Université de Fribourg, timon.rimensberger@unifr.ch
Beat Horat, Haute École Pédagogique de Schwyz, beat.horat@phsz.ch

Résumé

Les contenus générés par des systèmes d'intelligence artificielle générative (IAG) occupent une part importante sur les réseaux sociaux numériques (RSN) (Wei & Tyson, 2024). L'accessibilité des générateurs d'images a entraîné une prolifération de tels contenus, dont la qualité progresse rapidement. La situation actuelle constitue un défi majeur pour nos compétences informationnelles : sommes-nous encore en mesure de distinguer les images authentiques (produites sans l'aide d'une IAG) des images synthétiques (produites ou modifiées à l'aide d'une IAG) ? La question est d'autant plus cruciale qu'une grande partie de ces images vise la désinformation et circule largement sur les RSN.

Notre étude évalue l'impact de l'intensité d'analyse sur la détection de *deepfakes* auprès de futur·es enseignant·es du primaire, afin de renforcer leur pouvoir d'action (Fernagu, 2023) face à la désinformation (Zhou et al., 2019, p. 3). Nous avons cherché à analyser comment l'intensité d'analyse des images influence la réussite de cette détection.

Une étude mixte avec un design convergeant (Creswell et al., 2018) a été menée avec dix étudiant·es en bachelor de formation à l'enseignement primaire (N=10). La composante qualitative (classification d'images + réflexion à voix haute) a identifié leurs stratégies, classées selon l'Elaboration Likelihood Model (Petty et Cacioppo, 1986), distinguant voie centrale et voie périphérique. Les participant·es ont classé cinq images comme « générée par IAG » ou « authentique », d'abord intuitivement (phase 1), puis avec des outils numériques (phase 2 : recherche inversée, moteur de recherche, etc.). La composante quantitative a mesuré l'efficacité de ces stratégies via une régression linéaire selon la voie de traitement prédominante.

Les résultats montrent que l'usage d'outils numériques (phase 2) augmente le taux de réussite, mais qu'un recours dominant à la voie centrale semble paradoxalement le réduire. Un échantillon complémentaire (N=25, soit N=35 au total) permettra d'affiner ces observations et de proposer des pistes didactiques pour renforcer le pouvoir d'agir des étudiant·es et de leurs futur·es élèves.

Notre approche privilégie le développement des capacités (Fernagu, 2023) et le pouvoir d'agir plutôt que la délégation cognitive à des systèmes d'IA (Shum, 2024). Cette communication s'inscrit ainsi dans l'axe 1 du colloque, interrogeant les effets de la numérisation sur le développement cognitif, les capacités et de l'esprit critique.

Mots clés

deepfakes, stratégies de détection, ELM, capacité, IA

Bibliographie

- Creswell, J. W., Creswell, J. D., Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition). SAGE.
- Fernagu, S. (2023). Les Capacités: Une grille de lecture des conditions de la professionnalisation au travail et en formation. *McGill Journal of Education*, 57(1), 117-140.
<https://doi.org/10.7202/1102016ar>

- Shum, S. B. (2024). *Generative AI for Critical Analysis: Practical Tools, Cognitive Offloading and Human Agency*.
- Wei, Y., & Tyson, G. (2024). Understanding the Impact of AI Generated Content on Social Media: The Pixiv Case (arXiv:2402.18463). *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.18463>
- Zhou, X., Zafarani, R., Shu, K., & Liu, H. (2019). *Fake News: Fundamental Theories, Detection Strategies and Challenges*. <https://doi.org/10.1145/3289600.3291382>

Congruences et frictions dans les dispositifs hybrides : perspectives croisées d'enseignants et d'étudiants dans l'enseignement supérieur ** Robert et al.

Robert Juliette, juliette.robert@univ-lorraine.fr, 0000-0003-4842-2774, Université de Lorraine, 34 Cours Léopold, 54000 Nancy, France

Noben Natasha, natasha.noben@uni.lu, 0000-0002-0405-7202, Université de Luxembourg, 2 Av. de l'Université, 4365 Belval Esch-sur-Alzette, Luxembourg

Charlier Bernadette, bernadette.charlier@unifr.ch, 0000-0001-6040-6211, Université de Fribourg, Avenue de l'Europe 20, 1700 Fribourg, Suisse

Deschryver Nathalie, nathalie.deschryver@hepl.ch, 0009-0009-7821-6542, Haute École pédagogique de Vaud, Avenue de Cour 33, 1007 Lausanne, Suisse

Lison Christelle, 0000-0003-1570-6463, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Morganella Claudio, 0009-0005-7560-2473, Haute École pédagogique de Vaud, Avenue de Cour 33, 1007 Lausanne, Suisse

Nemška Silviya, simona.nemška@humanitasresearch.it, 0000-0002-6969-6494, IRCCS Humanitas Research Hospital, Rozzano, Italie

Papi Cathia, 0000-0003-4605-8251, Bulgarie

Résumé court

Dans un contexte de croissance de l'hybridation des enseignements depuis la crise de la Covid-19, le projet de recherche HyPES analyse les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Il vise à actualiser la typologie des pratiques hybrides élaborée par le projet européen Hy-Sup (Burton et al., 2011) en intégrant la perspective étudiante et la dimension évaluative, afin de mieux comprendre la diversité des pratiques et des contextes de formation. Si la numérisation des pratiques pédagogiques s'est intensifiée, il reste nécessaire d'analyser les congruences et les frictions qu'elle génère (Vermunt et Verloop, 1999), révélatrices des tensions possibles entre la conception pédagogique et les stratégies d'apprentissage des étudiants (Friedman et Hendry, 2019). La communication interroge en quoi les discours d'enseignants et d'étudiants sur leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage en dispositifs hybrides révèlent des situations de congruence (alignement entre les intentions pédagogiques et les perceptions des étudiants), de frictions constructives (degré d'ouverture de l'enseignement permettant d'adopter de nouvelles stratégies d'apprentissage), ou de frictions destructives (degré de contrôle de l'enseignant limitant l'autonomie de l'apprenant). Les données reposent sur un corpus d'entretiens mené auprès de six enseignants et douze étudiants issus de disciplines universitaires variées. Les entretiens portent notamment sur les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques, les ressources mobilisées (numériques et non-numériques) et les modalités d'évaluation. Les résultats attendus mettront en évidence comment les étudiants régulent leurs apprentissages selon les contextes hybrides où les degrés de contrôle et de liberté laissés aux apprenants varient d'un dispositif à l'autre. En croisant les perspectives enseignantes et étudiantes, l'analyse permettra d'identifier les sources de congruences et de frictions possibles dans les dispositifs hybrides étudiés, et de saisir dans quelle mesure les configurations pédagogiques soutiennent ou limitent leurs apprentissages. La discussion soulignera la nécessité d'une approche réflexive de l'hybridation, attentive aux conditions pédagogiques et institutionnelles qui permettent au numérique en formation de constituer un vecteur de démocratisation des apprentissages.

Mots-clés

Hybridation ; congruence ; frictions ; enseignement supérieur

Bibliographie

- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ... et Lietart, A. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96. <https://doi.org/10.3166/ds.9.69-96>
- Friedman, B., & Hendry, D. G. (2019). *Value sensitive design. Shaping Technology with Moral Imagination*. The MIT Press.
- Vermunt, J. D. et Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0)

Se former à l'université : configurations singulières au-delà des discours sur l'inclusion et le pouvoir d'agir ** Schneider

Schneider Elisabeth, elisabeth.schneider@unicaen.fr, 0000-0003-0157-3372, Université de Caen Normandie, laboratoire ESO UMR 6590, France

Résumé

Poursuivant le projet de déprise des approches surplombantes et déterministes des technologies pour considérer les usages du numérique dans le tissu de la vie ordinaire (Collin & al., 2022, postface p.209-213), cette proposition vise à mettre en évidence la manière dont les étudiants se préparant au métier de l'enseignement et de la formation traversent ces années de master, quels agencements ils élaborent, quelles ressources ils mobilisent et quelle place les technologies numériques y trouvent. Le travail des étudiants dans l'enseignement supérieur français aujourd'hui se déploie entre appui sur les dispositifs sociotechniques proposés par les universités et dispositifs grand public (Tribet & Chaliès, 2022) dans une articulation des espaces, des temps complexes, et outils de communication, d'organisation, de création assistée, etc.

Plus spécifiquement, nous souhaitons nous attacher à questionner la manière dont les étudiants et étudiantes déploient leur activité dans un ensemble quotidien de contraintes spatiales, cognitives, culturelles, sociales, professionnelles et comment ils se saisissent des outils numériques dans ce contexte pluriel et singulier, alors même que les discours et les politiques publiques revendiquent la mise en œuvre de la personnalisation du parcours de formation dans une approche inclusive et capacitante (Canat et al., 2025).

L'approche critique que nous développons vise à objectiver l'épreuve traversée par les étudiants, individus sujets, vulnérables, auteurs de projets de vie, confrontés à des obstacles, des dilemmes, insérés dans des rapports de pouvoir et inégalitaires qu'il convient de mettre au jour. Nous nous appuyerons sur une méthodologie, issue de l'ethnographie et de l'analyse du travail et mobilisant le cadre conceptuel du care et des approches féministes critiques (Laugier, 2011 ; Schneider, 2022). Le numérique y trouve sa place, dans des configurations individuelles.

La communication permettra de montrer la mise à l'épreuve de ce cadre éthique, épistémologique et méthodologique sur un matériau hétérogène collecté sur deux années de master (2024-2026) concernant une dizaine d'étudiants et étudiantes en Institut du Professorat et de l'Éducation, analysée et restituée sous formes de cas, dans une démarche issue de la théorisation ancrée. Ce matériau est constitué de traces d'activités étudiantes, d'entretiens individuels, de photographies choisies et commentées par les étudiants. Nous montrerons en particulier comment s'élabore une polytopie singulière entre numérique et non numérique, évolutive et ajustée au service d'un pouvoir d'agir et quelles propositions en émergent en collaboration avec les étudiants et étudiantes concerné-e-s.

Mots-clés

Approche critique du numérique, travail étudiant, vie étudiante, polytopie, épreuve

Bibliographie

Canat, S., Monthubert, B. & Benoit, H. Vers une université inclusive : les processus collectifs, pédagogiques et technologiques à mettre en œuvre. (2025). *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, (102), <https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2025-1?lang=fr>.

- Collin, S., Denouel, J., Guichon, N. & Schneider, E. (2022). *Le numérique en éducation et formation : Approches critiques*. Presses des Mines.
- Laugier, S. (2011). Le Care, comme critique et comme féminisme. *Travail, genre et sociétés*, 26(2), 183-188. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/tgs.026.0183>
- Schneider, E., (2022). Le numérique, facilitateur illusoire de la formation par alternance, In Collin, S., Denouel, J., Guichon, N. & Schneider, E. (Eds). *Le numérique en éducation et formation : Approches critiques*. Presses des Mines.
- Tribet, H. & Chaliès, S. (2022). Accompagner la construction des compétences des étudiants à l'université : L'hybridation des formations avec l'aide des outils numériques. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, (69), 179-190. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0179>

Développement professionnel de la compétence numérique du personnel enseignant : vers un cadre d'analyse critique pour évaluer les usages et orienter les choix ** Stockless et al

Stockless, Alain, stockless.alain@uqam.ca, 0000-0002-7765-7866

Bédard, Laury, bedard.laury.courrier@uqam.ca, 0000-0002-2320-6007

Kamga, Raoul, kamga_kouamkam.raoul@uqam.ca, 0000-0001-9997-1373

Villeneuve, Stéphane, villeneuve.stephane.2@uqam.ca, 0000-0002-7538-9562

Université du Québec à Montréal (UQAM), 1205, rue Saint-Denis, Montréal (Québec), H2X 3R9, Canada

Résumé

Depuis la démocratisation des ordinateurs dans les années 1980, le numérique en éducation prend une place de plus en plus grande. Le numérique est défini à la fois comme un phénomène technique, social et culturel (Bourgeois et Ntebutse, 2020) tout en étant perçu dans la perspective d'en exploiter le potentiel pédagogique que pour améliorer l'apprentissage. Il est aussi porteur de promesses dont les résultats sont mitigés (UNESCO, 2023). Le numérique en éducation est également empreint de discours technocentristes (Bédard et al., accepté) et, inversement, les personnes qui critiquent l'utilisation du numérique en éducation n'ont pas réussi à démontrer que l'apprentissage sans le numérique était préférable, ou même qu'un retour aux valeurs traditionnelles de l'enseignement est une voie à suivre. Il ressort clairement de cela que le numérique suscite des réactions ambivalentes depuis son introduction en éducation et il est manifeste qu'il entraîne des changements importants. Par conséquent, son caractère transversal incite toutes les personnes qui se sentent interpellées par le numérique à offrir leur propre interprétation, souvent polarisante, peu nuancée ou difficile à généraliser. Dans ce contexte, il apparaît nécessaire de développer la compétence numérique du personnel enseignant, notamment avec l'ambition qu'il adopte une posture critique et réflexive qui lui permette d'analyser et mobiliser des usages pertinents selon un contexte donné. Cette réflexion éthique et critique s'inscrit d'ailleurs dans les dimensions de la compétence numérique à développer le cadre québécois (MEES, 2019). Cependant, il existe des disparités significatives quant au niveau de développement de la compétence numérique chez le personnel enseignant (Giroux et al., 2024), notamment à partir du secondaire, entre autres parce qu'ils sont avant tout des experts de leur discipline (Roy et al., 2020) et la formation au numérique éducatif est souvent mise de côté (Tremblay et Poellhuber, 2023).

Après avoir circonscrit un état des lieux historiques et une analyse critique de la compétence numérique, cette communication propose d'examiner le développement professionnel au regard de la compétence numérique du personnel enseignant afin de mieux comprendre la place qu'elle occupe. De plus, avec un outil d'auto-positionnement, il est possible d'en dégager une perspective critique et nuancée (Stockless et al., 2022), notamment puisqu'ils amènent les personnes à prendre du recul à l'égard de leur pratique. Aussi, au cœur de cette communication et à la suite de l'analyse de travaux empiriques sur l'usage pédagogique du numérique, un cadre de réflexion critique est proposé afin de favoriser non seulement une mobilisation du numérique en contexte d'enseignement, mais aussi une prise de conscience des enjeux liés à son utilisation, et ce, afin de participer activement aux avancées numériques et en réalisant des choix éclairés (Collin, 2021). Enfin, en intégrant la compétence numérique dans leur développement professionnel et en adoptant un cadre de réflexion critique, les personnes enseignantes ont la possibilité de mieux

comprendre comment interagir avec les éléments à considérer dans leur contexte d'enseignement tout en tenant compte de leur environnement.

Mots-clés

Usages pédagogiques du numérique, compétence numérique, développement professionnel, personnel enseignant, cadre de réflexion critique

Bibliographie

- Bédard, L., Stockless, A. et Savard, I. (accepté). Déploiements numériques au Québec : une analyse historique des tensions entre intentions, actions et effets observés. Dans *Numériser l'éducation et la formation ? Histories, expériences et réflexions pour débattre*.
- Bourgeois, C. et Ntebutse, J. G. (2020). L'ambiguïté autour du numérique. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(3), 715-739.
<https://www.jstor.org/stable/27089196>
- Collin, S. (2021). L'éducation à la citoyenneté numérique : pour quelle (s) finalité (s)? *Éducation et francophonie*, 49(2). <https://doi.org/10.7202/1085303ar>
- Giroux, P., Dumouchel, G., Hébert, É. et Agbotro, K. A. (2024). Il faut repenser la place de la compétence numérique dans le système éducatif québécois. *Médiations & médiatisations*, (17), 108-114. <https://doi.org/10.52358/mm.vi17.385>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Numerique/Cadre-referance-competece-num.pdf>
- Roy, N., Gruslin, É. et Poellhuber, B. (2020). Le développement professionnel au postsecondaire à l'ère du numérique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(1), 63-75. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-13>
- Tremblay, C. et Poellhuber, B. (2022). L'importance de la formation à la compétence numérique en enseignement supérieur. *Formation et profession*, 30(3), 1-4.
<https://doi.org/10.18162/fp.2022.a272>
- Stockless, A., Villeneuve, S., Bisailon, J., Bédard, L., Tremblay, C. et Leduc, D. (2022). La Boussole numérique éducative : développement d'un outil d'autoévaluation des usages pédagogiques du numérique du personnel enseignant. *Médiations & médiatisations*, 12.
<https://doi.org/10.52358/mm.vi12.297>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023 : Technology in education – A tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/https://doi.org/10.54676/UZQV8501>

Sentiment de compétence numérique et rapports sociaux de sexe : entre insécurités techniques et marges de manœuvre chez des enseignant·es du primaire **Tadlaoui-Brahmi et al.

Tadlaoui-Brahmi Ania, ania.tadlaoui-brahmi@hepl.ch, 0000-0002-7507-1896, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Fericelli Lisa, lisa.fericelli@u-bordeaux.fr, 0009-0002-2035-7683, Université de Bordeaux, Bordeaux, France

Résumé

Cette communication interroge le sentiment de compétence numérique d'enseignant·es du primaire et son rôle dans leurs pratiques pédagogiques, dans un contexte de numérisation croissante de l'éducation. Elle s'appuie sur des données recueillies en France et en Suisse romande auprès d'enseignant·es du primaire, visant à analyser comment le rapport aux technologies numériques intervient dans les choix didactiques et l'engagement professionnel.

Le cadre théorique mobilise les travaux sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2006) et sa dimension genrée dans le domaine informatique (Sieverding & Koch, 2009 ; Hargittai & Shafer, 2006), ainsi que les recherches sur la division socio-sexuée des savoirs (Mosconi, 2003). Des études récentes montrent qu'à compétences égales, les femmes ont un sentiment d'auto-efficacité informatique significativement plus faible que les hommes (Sobieraj & Krämer, 2020 ; Zhou, 2014), et ce dès la fin de l'école primaire (Vekiri & Chronaki, 2008).

La méthodologie qualitative combine deux dispositifs complémentaires : en France, huit entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignant·es girondin·es explorent leurs parcours, leurs usages et leur sentiment de compétence numérique ; en Suisse romande, des observations participantes ont été conduites au sein de communautés de pratique réunissant neuf enseignant·es du cycle 2 engagés dans des formations continues en éducation à la citoyenneté numérique. Une analyse thématique (Mucchielli, 2007 ; Braun & Clarke, 2006) a permis d'identifier les régularités et les variations, avec une attention particulière portée aux différences selon le sexe.

Les résultats révèlent une diversité de sentiments de compétence traversée par des dynamiques genrées. Les enseignantes expriment plus fréquemment un sentiment d'incompétence, tandis que les enseignants attribuent leurs difficultés à un manque de formation plutôt qu'à des limites personnelles. Une hiérarchisation genrée des contenus numériques enseignés émerge également, les dimensions techniques (programmation, algorithmique) étant souvent délaissées au profit de la prévention et de l'éducation aux médias. Face à l'insécurité ressentie, trois stratégies d'ajustement se dessinent, bien que leur mise en œuvre varie selon les enseignant·es : l'évitement des contenus techniques, le recours à une « dépendance technique » (Jouët, 2022) envers des ressources externes masculines, ou l'autoformation.

La comparaison France-Suisse révèle des effets contrastés des prescriptions curriculaires sur les marges de manœuvre professionnelles des enseignant·es. Cette recherche souligne que l'insécurité face aux contenus techniques peut contraindre les choix pédagogiques des enseignant·es et limiter les possibles ouverts aux élèves. Elle met en lumière la nécessité de formations qui reconnaissent les dimensions genrées du sentiment de compétence et proposent des dispositifs sécurisants pour explorer les contenus techniques, dans une perspective critique attentive aux rapports de pouvoir qui traversent la numérisation éducative.

Mots-clés.

Sentiment de compétence numérique ; capacité d'agir enseignante ; marges de manœuvre enseignantes ; socialisation genrée ; recherches croisées

Bibliographie

- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Collet, I. (2006). *L'informatique a-t-elle un sexe ? Hackers, mythes et réalités*. L'Harmattan.
- Collet, I. (2019). *Les oubliées du numérique*. Le Passeur.
- Collet, I. (2025). *Le numérique est l'affaire de toutes*. Le Bord de l'eau.
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432-448. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x>
- Jouët, J. (2022). Des usages numériques genrés. *Réseaux*, 231(1), 211–238. <https://doi.org/10.3917/res.231.0211>
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51(1), 31–38.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 3, 1–27.
- Sieverding, M., & Koch, S. C. (2009). (Self-)evaluation of computer competence: How gender matters. *Computers & Education*, 52(3), 696–701. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.11.016>
- Sobieraj, S., & Krämer, N. C. (2020). The impacts of gender and subject on experience of competence and autonomy in STEM. *Frontiers in Psychology*, 11, article 1432. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01432>
- Tadlaoui-Brahmi, A., & Collet, I. (2024). Représentations et pratiques enseignantes : (re)construction et (re)conduction des rapports sociaux de sexe en éducation à la citoyenneté numérique ? Dans C. Roelens & C. Pelissier (Dir.), *Engagement(s) et citoyenneté(s) numérique(s)* (pp. 166-193). Presses de l'École des Mines.
- Vekiri, I., & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51(3), 1392-1404.
- Vendramin, P. (2011). TIC et genre : Des regards multiples. *TIC & Société*, 5(1). <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.938>
- Zhou, M. (2014). Gender difference in web search perceptions and behavior: Does it vary by task performance? *Computers & Education*, 78, 174-184.

Résilience organisationnelle et transformation numérique des universités marocaines : Entre défis, stratégies et transformations ** Tahesse

Tahesse Houda, houda.tahesse@usmba.ac.ma, 0009-0001-4579-1948, L'École des Hautes Études Comptables et Financières (HECF), Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès, Maroc.

Résumé

La pandémie du COVID-19 a provoqué une rupture brutale dans les pratiques pédagogiques de l'enseignement supérieur marocain, contraignant universités, enseignants et étudiants à basculer vers des modalités d'apprentissage entièrement numériques. Cette étude examine, dans une perspective socio-critique, comment la résilience organisationnelle — entendue ici comme la capacité des acteurs institutionnels (directions, enseignants, personnels administratifs) à reconfigurer collectivement leurs logiques d'action face à la disruption (Razafimanitsony et al., 2021)— s'est manifestée durant et après la crise sanitaire à travers la transformation des dispositifs pédagogiques. L'objectif est d'identifier les facteurs ayant favorisé la continuité pédagogique pendant le confinement, d'analyser les mutations durables des pratiques d'enseignement en période post-pandémique, et d'interroger les conditions sociales et institutionnelles de ces transformations. Une approche mixte et longitudinale a été adoptée, couvrant la période 2020–2025. L'étude a été menée auprès de trois universités marocaines publiques, selon une logique de diversité contextuelle. Le corpus empirique comprend 100 enseignants-chercheurs et 100 étudiants, interrogés par questionnaires semi-directifs à trois moments clés : pendant le confinement strict, lors du retour progressif en présentiel, et en phase post-pandémique stabilisée. Trois entretiens approfondis ont été conduits avec des responsables pédagogiques et administratifs. La base de comparaison ante-COVID repose sur des données documentaires institutionnelles et des déclarations rétrospectives des acteurs portant sur la période 2017–2019, complétées par des archives de pratiques pédagogiques antérieures à mars 2020. L'évolution des compétences numériques a été mesurée à travers trois indicateurs combinés : auto-évaluation déclarée, analyse des pratiques effectives (outils mobilisés, modalités d'évaluation) et jugements institutionnels formalisés. Les résultats révèlent une transition pédagogique d'urgence marquée par de fortes disparités en matière de préparation, d'équipement et d'accompagnement. La période post-COVID met en évidence une institutionnalisation progressive d'innovations pédagogiques numériques — hybridation des formats, diversification de l'évaluation, renforcement de la formation continue — dont l'appropriation demeure hétérogène selon les profils disciplinaires, les générations enseignantes et les niveaux de ressources institutionnelles. Ces résultats, bien que circonscrits à trois établissements, offrent une valeur heuristique transférable à des contextes universitaires similaires. La crise sanitaire a agi comme catalyseur d'une transformation pédagogique profonde, mais non sans tensions ni inégalités. L'analyse comparative démontre que la résilience organisationnelle repose fondamentalement sur la capacité institutionnelle à transformer l'urgence en opportunité d'innovation — à condition, toutefois, que cette transformation soit accompagnée d'une attention explicite aux coûts humains qu'elle génère et d'une consolidation stratégique équitable pour garantir une résilience pérenne face aux crises futures.

Mots-clés

Résilience organisationnelle ; Transformation numérique ; Enseignement supérieur ; Continuité pédagogique ; Innovation pédagogique.

Bibliographie

- Chetouani, S. (2022). Repenser la profession enseignante du supérieur à l'épreuve du nouveau modèle de développement au Maroc : Vers un nouveau profil de compétences ? *Dossiers de recherches en économie et gestion*, 10(1), 123–156. <https://doi.org/10.34874/IMIST.PRSM/doreg-v10i1.31654>
- El Ferouali, S., Ezziadi, A., & Ouhadi, S. (2022). L'intégration du digital dans l'enseignement supérieur à l'ère du nouveau modèle de développement du Maroc : Quelle modalité de gouvernance pour quelle performance ? In *Pour un nouveau modèle de développement marocain : Regards multiples* (1ère éd., pp. 268–293).
- Gérin-Lajoie, S., Cathia, P., & Isabelle, P. (2019, janvier). *De la formation en présentiel à la formation à distance : Comment s'y retrouver ?* Poitiers, France. Consulté le 6 mai 2021, sur https://r-libre.telug.ca/1638/1/Gerin-Lajoie_Papi_Paradis%20%282019%29.pdf
- Hamieddine, C., & Akioud, M. (2024). L'université marocaine à la pointe de l'innovation : vers une approche de transformation durable. *Revue Française d'Économie et de Gestion*, 5(3). <https://www.revuefreg.fr/index.php/home/article/view/1517>
- Lebrun, M. (2012). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Revue Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 18. <https://bit.ly/A9AFpm>
- Razafimanitsony, L., Abla, M., Edjossan-Sossou, C. J., & Verdel, T. (2021). Résilience organisationnelle et continuité d'activités des universités dans un contexte de pandémie – Cas de l'Université Senghor (Alexandrie). *Les Entretiens du Risque 2021 : Activités et crises : les métiers du risque face aux enjeux de la société - Quels apports et quelles questions ?*, Paris, France, novembre 2021. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03433448>
- Roy, N., Gruslin, E., & Poellhuber, B. (2020). Le développement professionnel au postsecondaire à l'ère du numérique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(1), 63–75. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-13>

La fabrique des entrepreneurs EdTech : une socialisation au service de l'économie ? Analyse des curriculums d'incubateurs spécialisés ** Vrillon et al.

Vrillon Eléonore, eleonore.vrillon@univ-lyon2.fr, 0000-0002-8081-7146, Université Lumière Lyon 2, France

Garcia Sandrine, sandrine.garcia@sciencespo-lyon.fr, 0000-0002-6261-0096, Sciences Po Lyon, France

Chambard Olivia, olivia.chambard@univ-evry.fr, Université d'Evry-Paris-Saclay, EVRY, France

Résumé

Depuis une dizaine d'années, en France et à travers le monde (EY-Parthenon, 2022 ; Holoniq, 2024), on assiste à la croissance de nouveaux acteurs dans le champ du numérique éducatif et formatif : les "EdTech" (pour Educational Technology). Ces entreprises sont spécialisées dans la vente de produits et de services numériques ayant pour objectif de soutenir l'apprentissage ou d'améliorer l'administration des systèmes d'enseignement. Elles promeuvent une vision enthousiaste du recours aux outils numériques dans ces champs. Les entrepreneurs qui en sont à l'origine sont des agents socialisés (Grossetti & Reix, 2014) qui importent un ensemble de normes, de valeurs et de représentations au sein des dispositifs sociotechniques qu'ils élaborent (Jouët, 2000; Akrich, 1993). Or il reste qu'on en sait peu sur leurs trajectoires sociales et leurs expériences de socialisation. Cette communication vise à y contribuer en s'intéressant, non pas directement aux trajectoires des entrepreneurs, mais aux formations qu'ils ont pu recevoir, et en particulier aux incubateurs et accélérateurs spécialisés dans la création de start-up Edtech en France. Peu étudiées (Ramiel, 2021), nous supposons que ces nouvelles formations, en tant qu'espaces de socialisation formelles à l'entrepreneuriat (Champy-Remoussenard et al. 2024), diffusent un ensemble de normes, valeurs et représentations spécifiques sur l'entrepreneuriat, les institutions éducatives et formatives et les usages du numérique en contexte éducatif et formatif. Celles-ci sont susceptibles d'orienter les logiques entrepreneuriales des créateurs d'entreprises et leur manière de développer leurs produits. En s'appuyant sur la sociologie du curriculum (Barrier et al. 2019), notre objectif est de les mettre au jour grâce à une analyse de cette offre (durée, année de création, institutions porteuses, curriculum formel) et de leurs ressources humaines (responsables des parcours, intervenants). La prise en compte des trajectoires et expériences professionnelles des personnes impliquées dans ces dispositifs de formation à l'entrepreneuriat sont en effet importantes car elles peuvent importer des pratiques et des catégories de pensées plus ou moins fortement empreintes de valeurs économiques (Chambard et Stevens, 2021). L'analyse des curriculums formels sera complétée par la réalisation d'entretiens semi-directifs avec les responsables de ces parcours. Nous supposons que cette socialisation entrepreneuriale contribue à distiller les catégories d'une économie dominante (Chambard, 2020a ; Chambard, 2020b) et met davantage l'accent sur les logiques économiques que sur celles éducatives ou formatives. Nous débiterons cette communication par la présentation des outils d'analyse et, poursuivrons avec les résultats issus de l'analyse des matériaux empiriques collectés, à savoir cinq programmes de formation ainsi que les entretiens réalisés avec les responsables parmi les dix programmes répertoriés en France.

Mots-clés.

Edtech; socialisation entrepreneuriale ; incubateur ; approche critique du numérique

Bibliographie.

- Akrich, M. (1993). Technique et médiation. *Réseaux*, 60(4), 87-98. <https://doi.org/10.3406/reso.1993.2368>
- Barrier, J., Quéré, O., & Vanneuville, R. (2019). La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur. Pouvoir, curriculum et transmission des savoirs. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 13(1), 1-31. <https://doi.org/10.3917/rac.042.0001>
- Chambard, O. (2020a). Tous « startupeurs » ? Les enjeux de la diffusion de la rhétorique entrepreneuriale dans l'enseignement supérieur. *Savoir/Agir*, 51(1), 41-49. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/sava.051.0041>.
- Chambard, O. (2020b). *Business Model. L'Université, nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*. Paris : La Découverte.
- Chambard, O., & Stevens, H. (2021). Les passeurs de l'entrepreneuriat à l'université. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 240(5), 58-77. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/arss.240.0058>
- Champy-Remoussenard, P., Starck, S., & Baeza, C. (2024). *L'enseignement supérieur, une fabrique d'entrepreneurs ?*. Montpellier Paul-Valéry : Presses universitaires de la Méditerranée. <https://doi.org/10.4000/12qi1>.
- Ey-Parthenon (2022). *La filière EdTech française : enjeux et perspectives à l'ère numérique*. https://www.ey.com/fr_fr/strategy/la-filiere-EdTech-francaise-l-annee-du-milliard
- Grossetti, M., & Reix, F. (2014). Parcours biographiques et carrières entrepreneuriales. Dans Chauvin, P.-M., Grossetti, M. & Zalio, P.-P. *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat* (p. 412-431). Paris : Presses de Sciences Po. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/scpo.chauv.2015.01.0412>.
- Holoniq (2024, décembre, 17). *2024 Global EdTech 1000*. Holoniq. <https://www.holoniq.com/notes/2024-global-edtech-1000>
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 100(2), 487-521. <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2235>
- Ramiel, H. (2020). Edtech disruption logic and policy work: the case of an Israeli edtech unit. *Learning, Media and Technology*, 46(1), 20–32. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1737110>

Dessiner et raconter le numérique : une enquête sur le terrain dans les écoles maternelles adhérant à l'AMISM ** Zappa

Zappa Cristiano, cristiano.zappa@gmail.com, 0009-000-7567-4649, Università degli Studi eCampus, Novedrate CO, Italia

Résumé

Partant du constat que le processus de numérisation représente un fait social généralisé de la vie quotidienne qui concerne aussi bien les adultes que les mineurs, la présente étude examine de manière détaillée le niveau de connaissance et d'utilisation des appareils numériques par les enfants de 5 ans fréquentant les écoles maternelles qui font partie de l'Association Milanaise des Écoles Maternelles (AMISM).

Dans cette optique, « la nécessité pour les écoles maternelles de contribuer à l'acquisition de compétences numériques, en s'interrogeant sur la manière d'intégrer les expériences numériques » (Rossi, 2016, p. 65) dans les activités scolaires, apparaît de plus en plus évidente.

D'ailleurs, comme le soutient Cambi, grâce aux médias « l'enfant découvre le monde, développe son sens du jeu, occupe son temps libre (...). Il s'agit d'une immersion progressivement intense et globale. Qui a des effets positifs et d'autres plus négatifs. Dont chaque éducateur doit être bien conscient. Il doit donc les aborder avec deux regards : un regard technique qui les utilise et les fait utiliser ; un regard critique qui les interprète dans leur structure et leur fonction et dans leurs « zones d'ombre » (Cambi, 2018, p. 17).

Sur le plan opérationnel, cette étude utilise la méthode de la conversation dessinée et racontée, connue sous le nom de « Draw and Tell Conversation method (DTC) » (Driessnack, 2006), « à l'exception près qu'aucun enregistrement n'a été effectué, mais que les récits des enfants ont été notés sur les dessins (Einarsdottir et al., 2009) » (Mertala, 2016, p. 212) par les enseignants, en tant que chercheurs jouant le rôle de scribes.

Conformément à l'approche de Mertala, la question suivante a été posée à chaque enfant : « Si tu avais accès à des supports numériques à l'école maternelle, quels seraient-ils et qu'aimerais-tu faire avec ? » (Mertala, 2016, p. 212).

Pour structurer les critères d'analyse des données représentées et narrées, la présente recherche se réfère aux catégories utilisées par Mertala, dans le cadre de l'étude finlandaise intitulée « Fun and games – Finnish children's ideas for the use of digital media in preschool » précisés ci-dessous : « - Gaming ; - Media production ; - Media reception ; - Interaction ; - Learning ; - Playing » (Mertala, 2016, p. 216). Compte tenu des données collectées, deux autres catégories ont été ajoutées à cette analyse : - Design ; - Not specified.

Étant donné que l'école maternelle est également appelée à participer activement au développement des compétences numériques, il devient indispensable de prêter attention à la rencontre et à l'utilisation des technologies numériques par les enfants âgés de 3 à 6 ans dans le cadre de différentes situations ludiques.

Mots-clés

dispositif ; numérique ; enfance ; activités de dessin ; conversations.

Bibliographie

- Cambi, F. (2018). Osservazioni sulla media Education: a cominciare dalla scuola dell'infanzia? In: Di Bari C. & Mariani, A. (a cura di). *Media Education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*. Anicia Roma.
- Driessnack, M. (2006). Draw-and-tell conversations with children about fear. *Qualitative Health Research*, 16(10), 1414–1435. <http://dx.doi.org/10.1177/1049732306294127>
- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217–232. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430802666999>
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. (2019). *Raccomandazione del Consiglio relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*, 2019/C 189/02.
- Mertala, P. (2016). Fun and games – Finnish children's ideas for the use of digital media in preschool. *Nordic Journal of Digital Literacy. Volume 11(4)* p. 207–226 ISSN online: 1891-943X <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-04-01>
- Morcellini, M. (2023). *Il digitale fa bene ai bambini?* Meltemi Milano.
- Rossi, F. (2016). Tecnologie digitali nei contesti educativi 0-6: tra esperienze in presenza e a distanza. In: Metastasio, R. (a cura di), *La media education nella prima infanzia (0-6). Percorsi, pratiche e prospettive*. FrancoAngeli Milano.
- Rivoltella P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. In *Internet*, URL: <https://piercesare.blogspot.com/2018/05/unidea-di-scuola.html>
- Tisseron, S., (2016). 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. La Scuola Brescia.
- Voulgre, É. (2016). Le développement des capacités numériques dans l'enseignement scolaire: pour une lecture critique des inégalités d'accès aux compétences numériques. *Éducation et Formation*. e-315. <https://journals.openedition.org/edso/1591>

Panels

PANEL1 – Les approches critiques du numérique en éducation et formation. Vers une structuration d'un champ d'études ** Audétat et al.

Marc Audétat, Université de Lausanne, marc.audetat@unil.ch, 0000-0002-8618-4474

Participation au panel

Tadlaoui-Brahmi Ania, Haute école pédagogique (HEP-Vaud), ania.tadlaoui-brahmi@hepl.ch, 0000-0002-7507-1896

Alvarez Lionel, Université de Fribourg, lionel.alvarez@unifr.ch, 0000-0003-4708-251X

Sormani Philippe, Université de Lausanne, philippe.sormani@unil.ch, 0000-0002-5890-899X

Collin Simon, Université du Québec à Montréal, collin.simon@uqam.ca

Collet Isabelle, Université de Genève, Isabelle.Collet@unige.ch, 0000-0002-1481-7586

Résumé

BUT. Grâce à des contributrices et contributeurs menant des travaux en histoire des médias pour l'éducation, en études sociales des sciences et des techniques, en sciences sociales, et en sciences de l'éducation, ce panel vise à participer à la structuration du champ des approches critiques du numérique en éducation et formation.

CONTEXTE. Durant les trois décennies écoulées, l'école et la société ont connu un glissement vers l'adoption d'un référentiel idéologique de la performance et de l'efficacité, qui pose la société et l'école comme des systèmes de production plutôt que comme des biens communs. En rapport à la numérisation, elles ont vécu une double évolution, marquée par une pression accrue pour simultanément préparer une citoyenneté numérique attentive et faciliter l'insertion professionnelle. Ces changements ont amené une multiplication des actrices et parties prenantes impliquée-s ou mobilisé-e-s par les enjeux de la numérisation de l'éducation et de la formation. Ils ont aussi entraîné la quête d'un espace public et médiatique débordant largement le cadre institutionnel et scolaire. Ces évolutions ont exigé de trouver des mots pour les qualifier, d'offrir un discours sur la complexification des institutions et sur les relations bouleversées entre public et privé, et de documenter les transformations en apportant des cadres théoriques et conceptuels. Ces exigences se sont sans doute accrues avec la promotion des technologies pour l'éducation (edTech) et le cycle d'investissement du capital-risque dans ce domaine, la pandémie de covid-19 et l'apprentissage à distance, et l'irruption de l'IA générative à laquelle les systèmes éducatifs n'ont le choix que de s'adapter.

Les travaux scientifiques qui émergent de ce contexte sont pluriels. Citons d'abord des pionniers comme Pierre Moeglin, dont l'approche par la critique des industries culturelles a ouvert le numérique en éducation à plusieurs points de vue sociologiques et historiques différents (Moeglin, 2015). Ensuite, beaucoup de travaux actuels discutent des manières d'opérationnaliser l'enseignement numérique à l'école, tant de la citoyenneté que des compétences numériques, et permettent une analyse des implications du numérique en éducation (Alvarez & Payn, 2021; Collin, 2021; Tadlaoui-Brahmi et al., 2022). Plus orienté épistémologie, des propositions discutent des implications axiologiques, méthodologiques et théoriques du numérique en éducation (Collin et al., 2022; Denouël, 2019). Des approches empiriques par les usages du numérique ont démontré un fort potentiel critique (Flückiger, 2020; Collin, 2016). Dans la lignée des sciences sociales et humaines et des mouvements féministes, des travaux documentent les inégalités émergentes ou renforcées par la numérisation (Brotcorne, 2022; Collet et Morley, 2022; Fenoglio, 2023; Tadlaoui-Brahmi, 2024; Gautschi, 2018), ou veillent aux facteurs de déqualification et à l'écologie de l'attention (Citton, 2014). À cela s'ajoutent les projets qui soulignent la matérialité du numérique

et se préoccupent de son impact sur la santé et l'environnement (Flipo, 2020; Ghernaouti, 2021; Gourlay, 2021).

Curieusement, tant le « numérique » que l'« enseignement/apprentissage » sont des phénomènes qui ne connaissent pas de théorie centrale ou stabilisée dans une discipline en particulier. Les deux champs sont traversés de controverses qui vont du terrain à la théorie. De plus, les approches sociales, culturelles et critiques du numérique dont il est question actuellement ne se déploient pas en terrain vierge, mais tranchent avec les approches qui ont accompagné et théorisé le numérique dès le début du siècle dernier, en particulier avec le paradigme cybernétique, les sciences computationnelles, et puis le behaviourisme et la psychologie expérimentale, ou la psychologie cognitive, qui les ont longtemps précédées et qui sont souvent enchâssées dans les innovations et systèmes numériques qu'elles ont contribué à concevoir. Or si le pluralisme théorique et disciplinaire est souhaitable et stimulant, il n'est pas toujours possible, les différentes approches n'étant pas toujours commensurables ou compatibles.

PROBLÉMATIQUE. Le champ des approches critiques du numérique en éducation et formation se construit alors de manière organique, prioritairement. Les rencontres scientifiques, telles que RUNED ou ECCES participent à ces évolutions rhizomiques. Cependant, le champ est particulièrement vaste, tant en termes d'objets d'étude que de méthodes ou d'épistémologies. C'est une richesse scientifique et sociale notable. Cependant, le risque d'un éparpillement des efforts existe, alors qu'il semble y avoir une nécessité de fédérer les forces.

Comment alors structurer le champ scientifique des approches critiques du numérique en éducation et formation ? Quels sont les enjeux et les limites d'organiser les travaux scientifiques autour de méthodes, d'objets d'études ou de valeurs ? Ce panel sera l'occasion de mettre à l'épreuve des propositions. Ces questions seront abordées par le croisement de perspectives, de positionnements et d'expertises critiques que plusieurs intervenant·e·s invité·e·s introduiront.

RÉSULTATS ATTENDUS. Ce panel vise à explorer les différents aspects du champ des approches critiques du numérique en éducation et formation, afin de contribuer à sa structuration. Il encourage une réflexion sur la manière dont nous pouvons organiser nos recherches et nos publications pour répondre aux défis actuels et aux préoccupations liés à la numérisation de l'éducation et la formation.

Mots-clés

Approches critiques ; numérique en éducation; champ d'études.

Bibliographie

- Alvarez, L., & Payn, M. (2021). La numérisation de l'école au prisme de la citoyenneté. *Éthique En Éducation et En Formation: Les Dossiers Du GREE*, 11, 64–82. <https://doi.org/10.7202/1084197ar>
- Brotcorne, P. (2022). Technologies numériques et inégalités. Les travaux empiriques sur les pratiques numériques juvéniles en éducation. In S. Collin, J. Denouël, N. Guichon, & E. Schneider (Eds.), *Le numérique en éducation et formation. Approches critiques* (pp. 85–115). Presses des Mines.
- Citton, Yves (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris, Editions du Seuil.
- Collet, I. et Morley, C.(2022). Pistes pour l'inclusion des femmes dans les filières informatiques de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). In Joachim Benet, Séverine Depoilly (Ed.), *Inégalité de genre dans l'enseignement et la formation professionnels*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Collin, S. (2021). L'éducation à la citoyenneté numérique: Pour quelle(s) finalité(s)? *Éducation et francophonie*, 49(2), 1085303ar. <https://doi.org/10.7202/1085303ar>

- Collin, S., Denouël, J., Guichon, N., & Schneider, E. (2022). *Le numérique en éducation et formation: Approches critiques*. Presses des Mines.
- Denouël, J. (2019). D'une approche sociocritique à une approche sociotechniquecritique des usages numériques en éducation. *Formation et profession*, 27(3), 36. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.483>
- Durand, C. (2020). *Techno-féodalisme: Critique de l'économie numérique*. Zones.
- Fenoglio, P. (2023). Les inégalités numériques en éducation: Une revue narrative de littérature. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 49(4), 1–27. <https://doi.org/10.21432/cjlt28415>
- Flipo, F. (2020). *L'impératif de la sobriété numérique. L'enjeu des modes de vie*. Editions Matériologiques.
- Gautschi, H. (2018). Des femmes, des sciences et des technologies : une analyse textuelle de Bitch (2000-2016). *Itinéraires* [En ligne], <https://journals.openedition.org/itineraires/3795>
- Ghernaouti, S. (2021). *Le numérique doit réduire son empreinte environnementale*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4604918>
- Gourlay, L. (2021). There Is No 'Virtual Learning': The Materiality of Digital Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 57-66. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.649>
- Moeglin, P. (2015). Quand éduquer devient une industrie. *Revue Projet 2015/2 No 345: 62 à 71*. <https://doi.org/10.3917/pro.345.0062>
- Tadlaoui-Brahmi, A. (2024). Des gardiennes de la morale? Des experts de la tech?: Quelles citoyennetés numériques seront enseignées/performées ces prochaines années? *Revue pluridisciplinaire d'Education par et pour les Doctorant-e-s*, 1(2). <https://doi.org/10.57154/journals/red.2023.e1334>
- Tadlaoui-Brahmi, A., Çuko, K., & Alvarez, L. (2022). Digital citizenship in primary education: A systematic literature review describing how it is implemented. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 100348. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100348>

PANEL 2 – Enquêter sur les pratiques informationnelles des jeunes en situation de précarité : questions épistémologiques et méthodologiques ** V. Liquète

Liquète Vincent, vincent.liquete@u-bordeaux.fr, MICA, Université de Bordeaux, Pessac, France

Participation au panel

Lehmans Anne, anne.lehmans@u-bordeaux.fr, 0000-0002-3651-085X, IMS, Université de Bordeaux, Talence, France

Aillerie Carine, carine.aillerie@univ-poitiers.fr, 0000-0003-1981-9166, Techne, Poitiers, France

Vareille Emmanuelle, emmanuelle.vareille@univ-poitiers.fr, Techne, Poitiers, France

Ihadjadene Madjid, madjid.ihadjadene@gmail.com, Université Paris 8, Saint-Denis, France

Beckmann Valentine, valentine.beckmann@u-bordeaux.fr, IMS, Université de Bordeaux, Cenon, France

Boudraa Ségolène, segolene.boudraa@etu.u-paris.fr, UPC/UPFF-Laboratoire PRODIG

Résumé

De nombreuses études montrent les difficultés d'une partie de la jeunesse à s'intégrer dans le tissu scolaire, d'apprentissage, puis de l'emploi. Près de 12,5% des jeunes de 15 à 29 ans en France sont sans emploi, sans diplôme et sans formation. Cette forme d'exclusion sociale au regard de la formation et de l'emploi va de pair avec des difficultés à trouver l'information nécessaire pour la vie sociale, notamment dans l'environnement numérique. Ces difficultés sont parfois qualifiées d'illectronisme ou de fragilité numérique. Dans la recherche en sciences de l'information et de la communication, comment appréhender les pratiques informationnelles, particulièrement peu visibles, de jeunes socialement isolés ? Comment saisir et comprendre les pratiques, les représentations et les imaginaires de l'information pour ces jeunes qui sont en dehors ou à côté des circuits institutionnels de l'orientation, de la formation, ou de l'accompagnement ? Au-delà des données statistiques et des approches sociologiques de la précarité chez les jeunes, ce panel, inspiré des activités du Groupe d'études et de recherches sur les pratiques d'information de la SFSIC, propose de réfléchir collectivement aux outils théoriques, conceptuels et méthodologiques adaptés à l'analyse des pratiques informationnelles des jeunes au regard des situations de précarité et/ou d'exclusion sociale.

La crise de Covid-19 a mis à jour le caractère sensible de la question de l'information dans la construction de la confiance (ou de la défiance) dans les institutions et dans l'information d'origine institutionnelle. Elle a souligné l'importance des pratiques réelles d'information et de communication, incluant les émotions, la confiance et l'estime de soi. Celle-ci peut être considérée comme un marqueur socio-culturel, en partie construit dans l'expérience scolaire selon François Dubet (2021).

Les inégalités croissantes se cristallisent notamment autour des usages des réseaux socionumériques (Plantard, 2020), et plus récemment des IA génératives (Naudet, 2025). Les pratiques d'information et la littératie informationnelle et médiatique sont ainsi associées aux "soft skills", aux "compétences du 21ème siècle" (esprit critique, créativité, autonomie...) que l'éducation est censée accompagner durant le temps de la scolarité (Corroy, 2021). La question de l'autonomie informationnelle s'appuie sur une conception relationnelle de l'autonomie. Un individu n'est autonome qu'à la condition qu'il prenne part à des relations discursives et informationnelles exemptes de domination et au sein desquelles il est considéré comme quelqu'un dont la voix compte (Garrau, 2023). Certains auteurs parlent d'un « pouvoir d'agir » (Bihl, 2020). L'une des dimensions de la précarité est la peur d'un avenir incertain ou la volonté de ne pas être dépossédé

de “ses propres choix ou aspirations” explique Cécile Van de Velde (2016). Aux épreuves de la vie, s’ajoute souvent une période de transition vers l’emploi remodelée par de nouvelles injonctions à la responsabilisation (Vareille, 2023), à l’adaptation, mais aussi à la réalisation et au perfectionnement de soi (Cederström, Spicer, 2016). Dans ce moment de forte incertitude, et en particulier dans certains contextes sociaux, l’information peut aider l’acteur à répondre à ses problématiques, ses questionnements, voire ses doutes.

Un projet d’appui, Pratiques d’information et d’orientation des jeunes adultes en situation de précarité (PIO-JAP) (projet régional Nouvelle Aquitaine, porté par Vincent Liquète), suit une perspective compréhensive qui cherche à retracer le cheminement individuel (mais situé dans des groupes et des milieux sociaux) des jeunes concernés dans la construction de leur rapport à l’information, numérique et non numérique. Ce cheminement inclut les spécificités dans le rapport au territoire et aux sociabilités communautaires, en milieu rural par exemple (Amsellem-Mainguy, Coquard, B., 2023), dans les rapports sociaux de genre, dans les trajectoires familiales et amicales, dans les choix ou les accidents de vie (Reversé, 2022). L’approche scientifique se démarque des approches centrées sur les dispositifs scolaires, la didactique (approches par les compétences), les systèmes technologiques (approches par les interactions hommes-machines) ou la sociologie de la précarité.

Elfreda Chatman (1996) a été l’une des premières chercheuses à parler de “pauvreté informationnelle” pour décrire l’incapacité ou le refus de s’informer dans certains milieux sociaux exclus ou marginalisés (Ihadjadene, Favier, Ranjahal, 2009). Elle met ainsi en relief l’importance de la situation sociale pour expliquer le besoin et le désir de s’informer. Pascal Plantard (2020) insiste sur les capacités d’agir des individus, et le fait qu’elles ne sont pas complètement dépendantes de facteurs sociaux. Bernard Lahire (2016) propose de s’intéresser aux trajectoires singulières des individus sans oublier que leur expérience est située dans un ensemble de contraintes sociales. Il s’agit d’emboîter une démarche anthropologique et pragmatique qui consiste à décrypter le cadre social, cognitif et culturel des activités, la construction du sens à partir de l’expérience vécue par les acteurs et de ce qu’ils en racontent. Des chercheurs ont ouvert la voie dans ce sens. Anne Cordier (2019) a travaillé sur le suivi longitudinal de plusieurs jeunes pour comprendre leur « être au monde informationnel », sans se focaliser sur le sentiment ou la réalité de l’exclusion. Mickaël Le Mentec (2020) s’est intéressé, à travers d’entretiens semi-directifs, aux logiques d’action et aux stratégies que les acteurs mettent en œuvre pour développer leur pouvoir d’agir, qu’il oppose au devoir d’agir. Dans le panel, les récits de vie, les entretiens de groupe, les méthodes visuelles (Aillerie & Mazurier, 2024), les cheminements attentifs sont examinés comme des méthodes complémentaires des entretiens semi-directifs souvent mobilisés dans les enquêtes à visée compréhensive.

Ce panel a pour objectif de réfléchir aux bases épistémologiques d’une modélisation des pratiques informationnelles de jeunes qui n’ont pas trouvé leur place dans le système scolaire a priori, et ont échappé à toute forme d’accompagnement de leurs pratiques d’information notamment numérique. Cette démarche prend en compte les épreuves et l’engagement dans l’action (Thévenot, 2005), le sentiment de compétence, de capacité, ou d’autoefficacité (Bandura, 2019), la reconnaissance (Honneth, 2003) et l’auto-détermination (Savolainen, 2008). Car la précarité sociale n’exclut pas l’existence de modes de socialisation et de formes culturelles intéressants à découvrir pour comprendre le rapport à l’information. Une approche socio-anthropologique doit être complétée par une perspective éthique et politique, puisqu’il s’agit de considérer les rapports aux valeurs communes, au sentiment de justice, de vulnérabilité, au pouvoir d’agir et à l’émancipation (Thébaud, 2022). Ces bases épistémologiques appellent des choix méthodologiques qui se

démarquent des approches statistiques et évaluatives, et permettent de saisir les univers informationnels dans la diversité des expériences et des situations sociales.

Mots-clés. Pratique informationnelle ; culture informationnelle ; jeune en situation de précarité

Structure/Organisation/Plan du panel.

Le panel s'articulera autour de propositions épistémologiques et méthodologiques de plusieurs chercheurs qui ont travaillé soit sur la question des pratiques informationnelles par rapport à une diversité de questions sociales, soit sur les méthodes qualitatives qui permettent de saisir les expériences dans toutes leurs dimensions, et sans faire violence aux sujets de la recherche. Les dimensions politiques et éthiques sont donc également au cœur de la réflexion. Ces éléments seront proposés dans une discussion ouverte à la discussion et à la création. À partir de la présentation du cadre par Vincent Liquète, sur la base d'un projet de recherche, chaque intervenant.e proposera un axe de réflexion consacré à la problématique, aux enjeux théoriques, aux méthodes dans leur diversité, avec la participation du public.

Bibliographie.

- Aillerie, C. (2024). Méthodes visuelles en SIC : au-delà de l'expérience informationnelle individuelle ?. *Journées d'études "Les Images dans la recherche en sciences sociales Pratiques de chercheurs, techniques, méthodologies"*, LERASS, Université Toulouse Paul Sabatier, Juin, Toulouse, France.
- Aillerie, C., & Mazurier, V. (2022). Donner à voir les pratiques informationnelles. L'apport des méthodes visuelles à la caractérisation des pratiques informationnelles dans le champ des SIC. *Revue française des méthodes visuelles*, 6.
- Allondans, T. G. (d'), & Lachance, J. (2014). L'hétérogénéité de la jeunesse. *Politiques et interventions sociales*, 47-51.
- Amsellem-Mainguy, Y., & Coquard, B. (2023). Jeunesses populaires. *Études rurales*, 212(2), 8-20.
- Buchanan, S. & Tuckerman, L. (2016), The information behaviours of disadvantaged and disengaged adolescents, *Journal of Documentation*, 72(3), 527-548.
- Cederström, C., & Spicer, A. (2016). *Le syndrome du bien-être*. Échappée (L').
- Chatman, E. A. (1996). The impoverished life-world of outsiders. *Journal of the American Society for information science*, 47(3), 193-206.
- Chauke, T. A. (2024). Skills Learnt in Youth Work Practice Necessary for the Digital Age: A Qualitative Study of NEET Youth. *Research in Social Sciences and Technology*, 9(1). 351-368.
- Coquard, B. (2019). *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. La Découverte.
- Cordier, A. (2023). L'être-au-monde-informationnel : Une proposition épistémologique et méthodologique pour explorer les pratiques informationnelles. In XXIIIe *Congrès de la SFSIC La numérisation des sociétés*.
- Danner M., Guégnard C., Joseph O. (2020). Les jeunes NEET : résistances et évolutions sur vingt ans, *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 49, 61-85.
- Dervin, B. (1998). Sense-making theory and practice: An overview of user interests in knowledge seeking and use. *Journal of knowledge management*, 2(2), 36-46.
- Devez, C. (2023). Des citoyen·nes à reconnecter ? La fracture numérique et le réengagement de l'État dans les mondes ruraux en France. *Participations*, 36(2), 117-140.
- Dubet, F. (2021). La massification scolaire a accentué la perte de confiance en soi des élèves. *Hermès, La Revue*, 88(2), 161-167.
- Empowerment, pouvoir d'agir en éducation. À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s) (2020). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66.
- Garrau, M. (2023). *Politiques de la vulnérabilité*. CNRS édition.
- Giret J.-F. & Jongbloed J. (2021). *Les jeunes en situation de NEET : le rôle des compétences de base*, Céreq Bref, 413.

- Giret, J.-F., Vilches, O. (2024). Les Neets : des jeunes décrocheuses et décrocheurs en mal d'insertion professionnelle ?, *Informations sociales*, 212.
- Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital inequality: Differences in young adults' use of the Internet. *Communication Research*, 35(5), 602-621.
- Honneth, A. (2003). The Point of Recognition: A Rejoinder to the Rejoinder. In Fraser, N. & Honneth, A., *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*.
- Ihadjadene, M., Favier, L., & Ranjahal Y, S. (2009). *Pratiques informationnelles et pauvreté. Fractures, mutations, fragmentations : De la diversité des cultures numériques*. Paris : Hermès, Lavoisier.
- Kõiv, K., & Saks, K. (2023). The role of self-directed learning while supporting NEET-youth: theoretical model based on systematic literature review. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28, 1.
- Le Mentec, M. (2020). Entre devoir d'agir et pouvoir d'agir Les usagers face à la dématérialisation du service public de l'emploi. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66(3), 105-118.
- Le Mentec, M. (2010). *Usages des TIC et pratiques d'empowerment des personnes en situation de disqualification sociale dans les EPN Bretons* (Doctorat, Université Rennes 2).
- Lehmans, A., & Letonturier, É. (Dir.) (2021). Confiance et communication. Une aporie démocratique. *Hermès-La Revue, CNRS*, 2(88).
- Liquète, V., & Maury, Y. (2007). *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Armand Colin.
- Morin, E., Therriault, G. & Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble, *Éducation et socialisation*, 51.
- Naudet, C. (2025). L'usage de l'intelligence artificielle générative au lycée : un révélateur des inégalités socio-scolaires ?. *Distances et médiations des savoirs*, 51.
- Pasquier, D. (2022). Le numérique à l'épreuve des fractures sociales. *Informations sociales*, (1), 14-20.
- Plantard, P. (2021). La fracture numérique : mythe ou réalité ? *Éducation permanente*, (1), 99-110.
- Plantard, P., & Le Boucher, C. (2020). Inégalités d'usages entre les jeunes-Les déterminants socio-économiques et culturels. *Bulletin de veille*, (3).
- Pralong, J., & Peretti-Ndiaye, M. (2023). Ce que les NEET font du recrutement digitalisé : conventions et pensée magique. In *Annales des Mines-Gérer et comprendre*, 2, 48-58.
- Reversé, C. (2022). « De toute manière, y'a plus rien pour nous. ». Convergence et multiplication des vulnérabilités liées à l'insertion professionnelle des jeunes ruraux sans diplôme. In : *Face à la vulnérabilisation du travail*. Presse Universitaire de Nouvelle Aquitaine, 95-111.
- Rong, A., Hansopaheluwakan-Edward, N., & Li, D. (2024). From vulnerability to accessibility, and expansion possibilities: A systematic review, meta-analysis, and implications of information design for vulnerable populations. *Information Design Journal*, 29(1), 55 – 83.
- Savolainen, R. (1995). Everyday life information seeking: Approaching information seeking in the context of « way of life ». *Library and Information Science Research*, 17, 259-294.
- Savolainen, R. (2008). Autonomous, controlled and half-hearted. Unemployed people's motivations to seek information about jobs. *Information Research*, 13(4), 13-4.
- Sen, A. K. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel*. La découverte.
- Van de Velde, C. (2016). Les "NEETs": une déconstruction sociologique. *Bulletin d'information Observatoire jeunes et société*, 2, 18-19.
- Van Vugt, L., Levels, M., & van der Velden, R. (2022). The low skills trap: the failure of education and social policies in preventing low-literate young people from being long-term NEET. *Journal of Youth Studies*, 27(2). 217-251.
- Vareille, E. (2023). Précarité numérique et urgence sociale. *Terminal. Technologie de l'information, culture & société*, 137.
- Zaffran, J., 2018, Emploi des jeunes sans diplôme : la prime au rural. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, 142, 99-117.

PANEL 3 – La sobriété numérique dans l'Éducation nationale en France : paradoxes des représentations et des pratiques ** N. Soubiale et al.

Soubiale Nadège, nadege.soubiale@u-bordeaux-montaigne.fr, 0009-0007-4609-77161, 1 MICA, UR 4426, Université Bordeaux Montaigne, 33 607 Pessac cedex, France

Participation au panel

Fontanié Marion, marion.fontanie@univ-poitiers.fr, 0009-0006-4402-6001

Lenevez Laureline, laureline.lenevez@univ-poitiers.fr, 0000-0002-8871-6796

Techné, UR 20287, Université de Poitiers, Poitiers, France

Boutet-Dieye Annabelle, annabelle.boutet@imt-atlantique.fr, 0009-0008-6532-1741, IMT

Atlantique Bretagne-Pays de la Loire, Campus de Brest, Technopôle Brest-Iroise, Brest cedex 03, France

Loubère Lucie, lucie.loubere.ll@gmail.com, 0000-0002-5385-5630, LERASS, EA 827, université Toulouse 3, Toulouse Cedex 4, France

Noureddine Adel, adel.noureddine@lip6.fr, 0000-0002-8585-574X, Sorbonne Université, CNRS, LIP6, Université Paris Nanterre, France

Résumé

La sobriété numérique est devenue depuis 2023 une priorité des politiques éducatives françaises. L'objectif de ce panel est de discuter certains paradoxes institutionnels liés à l'introduction de cette notion dans l'éducation au développement durable. Ces approches critiques de l'éducation à la sobriété numérique découlent de travaux menés dans un programme de recherches pluridisciplinaire (sciences humaines et sociales et informatique), financé par la Direction du Numérique éducatif de l'Éducation nationale et porté par l'université Bordeaux Montaigne.

La discussion s'appuie sur les résultats de travaux menés dans trois axes de recherche :

- une analyse des champs lexicaux et des représentations institutionnelles associés à la sobriété numérique dans un corpus de textes ministériels (axe 1) ;
- une identification des représentations et pratiques de sobriété numérique d'enseignants et d'élèves dans ce nouveau domaine de l'éducation au développement durable (axe 2), grâce à deux enquêtes de terrain menées entre 2023 et 2025, l'une auprès d'enseignants du secondaire et du supérieur, l'autre auprès d'élèves de collège ;
- une étude des politiques publiques éco-responsables d'achats et de renouvellement des ressources informatiques, matérielles et logicielles (axe 3), à partir d'une enquête menée auprès d'autorités locales (mairies, agglomérations, départements, régions, structures d'enseignement et sous-traitants numériques).

L'analyse lexicale de 67 textes ministériels (parus entre 2020 et 2023) montre, à l'aune de la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961, 1984 ; Pianelli et al., 2010), que la sobriété numérique est surtout objectivée à travers la pollution numérique (extraction minière, data centers, déchets électroniques...) et ancrée dans les dispositifs existants d'éducation au développement durable. Trois paradoxes apparaissent dans ces textes. Ils promeuvent simultanément l'expansion du numérique (ENT, IA, plateformes...) et la réduction de ses impacts ; ils prescrivent des pratiques pédagogiques encadrées par une organisation centralisée, tout en demandant aux enseignants d'innover et de s'autonomiser ; enfin, ils insistent sur les écogestes, mais écartent des approches plus critiques et systémiques comme la décroissance, la techno-dépendance, ou les enjeux sociaux et politiques du numérique.

Du côté des pratiques éducatives, la numérisation transforme le métier d'enseignant et s'accompagne d'un coût environnemental croissant. Alors que la loi REEN inscrit la sobriété numérique parmi les compétences à développer, les enseignants font face à une injonction contradictoire : utiliser davantage d'outils numériques pour innover tout en réduisant leur impact écologique. Ce paradoxe s'enracine dans un imaginaire techno-solutionniste où la technologie est une réponse aux problèmes qu'elle génère - imaginaire qui bride les possibilités de réflexion alternative en termes d'une véritable éthique de sobriété numérique.

Pour comprendre ces tensions, une enquête de terrain auprès d'enseignants du secondaire et du supérieur a été menée. Elle mobilise l'approche par les capacités, qui distingue ressources disponibles et possibilités réelles d'action. Les enseignants évoluent dans divers cadres - institutionnels, professionnels, personnels et techniques - dont les exigences sont parfois incompatibles. Une réflexion éthique située est nécessaire pour saisir les arbitrages accomplis. Les références à Aristote (1990), Deleuze (2003), Ogien (2007), Ricœur (1990) et Spinoza (cité par Ricœur, 1990) permettent de penser la sobriété non comme une restriction, mais comme un moyen d'accroître la puissance d'agir et de viser une cohérence entre valeurs personnelles, responsabilités professionnelles et attentes institutionnelles. La maturité numérique apparaît aussi comme une condition importante pour que la sobriété soit choisie plutôt que subie.

L'enquête par questionnaire réalisée auprès de 67 enseignants de lycée et 200 enseignants-chercheurs révèle que les usages numériques sont massifs et perçus comme nécessaires, tandis que la sobriété reste floue et réduite à des gestes techniques. Si la sensibilité écologique progresse, elle se traduit peu en pratiques concrètes, faute d'un environnement capacitant. Les enseignants attendent un soutien institutionnel clair : repères, outils, reconnaissance des efforts. Les pratiques sobres demeurent dispersées, dépendantes des contextes et des valeurs individuelles.

En conclusion de ce volet de recherche, la sobriété numérique ne peut devenir un levier de transformation des pratiques d'éducation au développement durable que si elle est conçue comme une capacité collective. Elle doit permettre aux enseignants d'ajuster leurs usages de manière éclairée et contextualisée, en cohérence avec leurs finalités pédagogiques et leurs responsabilités écologiques. Plutôt qu'une morale de la restriction ou une injonction supplémentaire, il s'agit de créer les conditions d'un pouvoir d'agir partagé, attentif aux élèves, aux collectifs professionnels et aux environnements matériels.

Inspirée de la sociologie des usages (Proulx, 2002) et de la sociologie de la traduction, la démarche de recherche-action retenue considère les élèves comme experts de leurs pratiques, capables d'analyser eux-mêmes leurs relations aux technologies et aux injonctions liées aux transitions écologique et numérique. Un partenariat a été établi avec l'établissement, la professeure-documentaliste et une médiatrice numérique de la Ligue de l'enseignement. Les élèves d'une classe de 3e ont participé à la démarche en créant, administrant et valorisant un questionnaire destiné à l'ensemble de leurs pairs. Après une séance inaugurale autour de la Fresque du Numérique Junior, cinq séances de deux heures ont permis de construire le questionnaire, sensibiliser les élèves aux enjeux écologiques du numérique et les initier à la méthodologie d'enquête.

Les résultats de cette autre enquête, qui seront présentés également lors du panel, reposent sur une recherche participative menée sur mars-avril 2025 dans un collège brestois, afin de comprendre les usages numériques des élèves et leur rapport à la frugalité numérique. 216 réponses provenant de toutes les classes (sauf une) ont été obtenues. Ces nouvelles données (traitement en cours de finalisation) permettront de prolonger la discussion sur les paradoxes vécus en contexte scolaire dans l'éducation à la sobriété numérique.

Enfin, l'enquête sur les politiques publiques d'achats et de renouvellement éco-responsable du matériel informatique et des outils numériques, menée auprès de 30 structures publiques françaises, montre que si certaines collectivités s'engagent fortement, la plupart privilégient encore le critère financier. Les obligations nationales et européennes demeurent les principaux moteurs de conformité. La formation des agents reste limitée et souvent portée par des sous-traitants. Sont pointées ici des limites en matière de clarification réglementaire, de structuration de la formation et de création d'outils mutualisés pour faciliter les achats responsables.

Mots-clés

Sobriété numérique ; Développement durable ; Education ; Politiques publiques ; Paradoxes institutionnels

Bibliographie

Aristote (1990). *Éthique à Nicomaque* (J. Tricot, trad.). Vrin.

Deleuze, G. (2003). *Spinoza : Philosophie pratique*. Minuit.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R.M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge University Press.

Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui*. Gallimard.

Pianelli, C., Abric, J.-C., & Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 86(2), 241–274. <https://doi.org/10.3917/cips.086.0241>

Proulx, S. (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir », *Annales des télécommunications*, tome 57, n° 3-4, 180-189.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.



Assemblage technique (les élèves étaient de plus disponibles pour accompagner l'expérience) proposé par l'eikonlab pour la cocréation de la fresque